***Afbeelding met persoon, binnen, gebouw, man



Automatisch gegenereerde beschrijving***

**Sterke teams op school**

*Een onderzoek naar verklarende factoren van prestatie*

*van docententeams in het voortgezet onderwijs*

**Erasmus Universiteit Rotterdam – Faculteit Sociale Wetenschappen**



Naam: Jordan van der Staak

Studentnummer: 377773

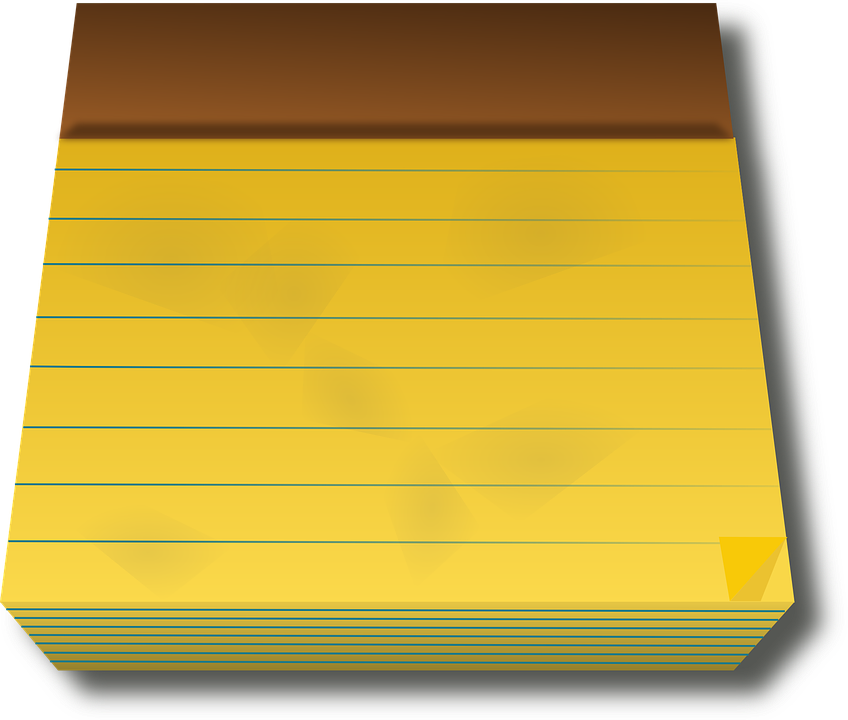
Opleiding: Bestuurskunde

Master: Management van HR

en Verandering

Scriptiebegeleider: prof. dr. B. Steijn

Tweede lezer: A.L. van Zijl MSc



December 2019, Rotterdam

**Samenvatting**

De beroepspraktijk van docenten in het voortgezet onderwijs is ingewikkelder geworden door fundamentele spanningsvelden omtrent de veranderende eisen van het leraarschap, de verschillende onderwijs-pedagogische opvattingen en de betwistbaarheid van het handelen. Als gevolg van deze spanningen zien we op scholen de invoering van het werken in teams.

Echter, de kwesties waarmee docententeams worden geconfronteerd, vragen om verdergaande professionele ontwikkeling en samenwerking tussen docenten. Om goed te kunnen functioneren als docententeam, is het noodzakelijk te achterhalen wat ervoor zorgt dat een docententeam presteert. Het doel van dit onderzoek is daarom een antwoord krijgen op de vraag: Welke factoren verklaren de prestaties van docententeams in het voortgezet onderwijs?

Teneinde deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn middels interviews, surveys en een observatie onder docenten van een middelbare school gegevens verzameld over zeventien factoren, die volgens een literatuurstudie invloed hebben op de gepercipieerde teamprestatie van docenten. Uit de resultaten is gebleken dat een vijftal factoren de grootste samenhang vertonen met de gepercipieerde teamprestatie van docententeams: doelgerichte samenwerking, teamleiderschap, open communicatie, team entitativity en heterogeniteit van persoonlijkheden.

Uit de multipele regressie analyses is gebleken dat door de relatief lage n-waarden geen van de factoren een significante invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie van docententeams. Wanneer niet rekening wordt gehouden met de significantie, maar vooral wordt gekeken naar de sterkte van de effecten, kan na statistische en kwalitatieve bevestiging geconcludeerd worden dat twee factoren een positieve invloed hebben op de gepercipieerde teamprestatie van docententeams: heterogeniteit van persoonlijkheden en teamleiderschap. Dit betekent dat hoe diverser een team is in de persoonlijkheden van de docenten, en hoe meer het team flexibel is in het uitvoeren van teamtaken en zelfstandig is in het coördineren van deze taken, hoe hoger het team zijn prestatie waardeert.

Op basis van deze resultaten wordt aanbevolen om 1) de heterogeniteit in interne discussies onder alle docenten binnen een sectie te stimuleren middels open communicatievormen, 2) teamleiderschap in de bijeenkomsten faciliteren door een groepsleider aan te stellen en 3) als school te reflecteren op welke manier van communiceren en samenwerken voor ieder afzonderlijk team het meest effectief en efficiënt is.

Inhoudsopgave

1. Inleiding 5

[1.1 Aanleiding 5](#_Toc26393696)

[1.2 Probleemstelling 6](#_Toc26393697)

[1.2.1 Vraagstelling 7](#_Toc26393698)

[1.2.2 Doelstelling 8](#_Toc26393699)

[1.3 Theoretische relevantie 8](#_Toc26393700)

[1.4 Maatschappelijke relevantie 9](#_Toc26393701)

[1.5 Bestuurskundige relevantie 10](#_Toc26393702)

[1.6 Korte casusbeschrijving 11](#_Toc26393703)

[1.7 Leeswijzer 13](#_Toc26393704)

2. Theoretisch kader 14

[2.1 Teams en prestatie in het onderwijs 14](#_Toc26393705)

[2.1.1 Typologie van docententeam 14](#_Toc26393706)

[2.1.2 Taken van docententeams 15](#_Toc26393707)

[2.1.3 Teamprestatie van docententeams 16](#_Toc26393708)

[2.2 Invloedsfactoren op gepercipieerde teamprestatie van docententeams 18](#_Toc26393709)

[2.3 Theoretische uiteenzetting van invloedsfactoren 20](#_Toc26393710)

[2.3.1 Doelgerichte samenwerking 20](#_Toc26393711)

[2.3.2 Zelfsturing 21](#_Toc26393712)

[2.3.3 Communicatie 22](#_Toc26393713)

[2.3.4 Team entitativity 24](#_Toc26393714)

[2.3.5 Teamsamenstelling 25](#_Toc26393715)

[2.3.6 Conceptueel model 29](#_Toc26393716)

3. Methodologie 31

[3.1 Onderzoeksdesign 31](#_Toc26393717)

[3.1.1 Strategie 31](#_Toc26393718)

[3.1.2 Methoden 33](#_Toc26393719)

[3.1.3 Techniek 34](#_Toc26393720)

[3.2 Operationalisatie variabelen 35](#_Toc26393721)

[3.3 Beoordeling kwalitatieve en kwantitatieve data 40](#_Toc26393722)

[3.3.1 Betrouwbaarheid en validiteit kwalitatieve data 40](#_Toc26393723)

[3.3.2 Betrouwbaarheid en validiteit kwantitatieve data 41](#_Toc26393724)

[3.3.3 Voorbereiding dataset 43](#_Toc26393725)

[3.3.4 Statistische validiteit: assumpties multipele lineaire regressie 44](#_Toc26393726)

4. Beschrijvende resultaten 47  
  
[4.1 Correlatieanalyse 47](#_Toc26393727)

[4.2 Beschrijvende statistiek onafhankelijke variabelen 50](#_Toc26393728)

[4.2.1 Doelgerichte samenwerking 50](#_Toc26393729)

[4.2.2 Teamleiderschap 51](#_Toc26393730)

[4.2.3 Open communicatie 53](#_Toc26393731)

[4.2.4 Team entitativity 54](#_Toc26393732)

[4.2.5 Heterogeniteit van persoonlijkheden 57](#_Toc26393733)

[4.3 Beschrijvende statistiek afhankelijke variabele 58](#_Toc26393734)

[4.4 Beschrijvende statistiek controle variabelen 62](#_Toc26393735)

[4.5 Vergelijking beschrijvende statistiek afhankelijke en onafhankelijke variabelen 64](#_Toc26393741)

5. Verklarende resultaten 67

[5.1 Multipele regressie: gepercipieerde teamprestatie 67](#_Toc26393742)

[5.1.1 Multipele regressie: gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden 67](#_Toc26393743)

[5.1.2 Multipele regressie: gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur 68](#_Toc26393744)

[5.1.3 Multipele regressie: uitwerking invloeden 70](#_Toc26393745)

[5.2 Koppeling statistische resultaten en kwalitatieve bevindingen 76](#_Toc26393746)

[5.2.1 Invloed doelgerichte samenwerking 76](#_Toc26393747)

[5.2.2 Invloed teamleiderschap 82](#_Toc26393748)

[5.2.3 Invloed open communicatie 75](#_Toc26393749)

[5.2.4 Invloed team entitativity 85](#_Toc26393750)

[5.2.5 Invloed heterogeniteit van persoonlijkheden 86](#_Toc26393751)

[5.2.6 Vergelijking resultaten en verwachtingen 89](#_Toc26393752)

6. Conclusie 91  
  
[6.1 Conclusie 91](#_Toc26393753)

[6.2 Discussie 95](#_Toc26393754)

[6.3 Aanbevelingen 98](#_Toc26393755)

Literatuurlijst 101

Bijlagen 112

Bijlage A Vragenlijst vooronderzoek

Bijlage B Operationalisatie variabelen

Bijlage C Transcriptie Observatie

Bijlage D Betrouwbaarheidsanalyses

Bijlage E Multipele regressie en assumpties

Bijlage F Tabellen en figuren

Bijlage G Syntax

Bijlage H Extra resultaten: invloedsfactoren onderling

Bijlage I Survey

Bijlage J Transcripties Interviews

**1. Inleiding**

‘ I like work; it fascinates me. I can sit and look at it for hours. ‘   
   
 Jerome K. Jerome

# **1.1 Aanleiding**

In het onderwijs hebben docenten te maken met een uitdagende en soms ingewikkelde beroepspraktijk (Onderwijsraad, 2013). Uit onderzoek van de Onderwijsraad (2013) blijkt dat docenten fundamentele spanning voelen tussen de drie doelen van *kwalificatie* (het bijbrengen van kennis en vaardigheden), *socialisatie* (het integreren van leerlingen in sociale structuren) en *persoonsvorming* (de aandacht voor de subjectieve, autonome kant van leerlingen).

Daarnaast heeft het onderwijs te maken met spanningen door de veranderende eisen van het leraarschap (Kommers, 2010: p. 2; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 2016a). Ten eerste moet per 2010 overal in het middelbaar onderwijs het competentiegericht leren zijn ingevoerd. Dat vraagt om intensievere samenwerking tussen docenten, omdat de competenties vaak vakoverstijgend zijn. Ten tweede zijn de leerlingen en ouders veel mondiger en veeleisender geworden (Commissie Leraren, 2008: p. 28). Ten derde blijkt uit onderzoek dat de werkdruk van leraren vooral hoog wordt ervaren door de niet-lesgevende taken van de leraar (CNV, 2013).

Bovendien hebben docenten ieder hun eigen opvattingen over hoe een docent onderwijs-pedagogisch zou moeten handelen (Shapira-Lishchinsky, 2011).Onderwijs vindt namelijk plaats in interactie, samenwerking en verbinding met anderen. Collega’s, schoolleiding, jeugdzorg, maatschappelijk werk, ouders en andere betrokkenen hebben hun eigen opvattingen over hoe een docent onderwijs-pedagogisch zou moeten handelen. Soms verschillen deze opvattingen met die van de betreffende docent. Docenten komen dan in situaties waarin een spanningsveld ontstaat, waar zij moet beslissen in hoeverre zij zullen handelen naar hun eigen opvattingen en waarden, of naar de wensen en opvattingen van collega’s, ouders of andere betrokkenen (Shapira-Lishchinsky, 2011).

De beroepspraktijk van docenten wordt nog ingewikkelder, doordat het gezag waarmee docenten beslissingen nemen niet meer vanzelfsprekend is (Kelchtermans, 2012). Docenten kunnen niet anders dan proberen hun redenen waarom ze iets op een bepaalde manier aanpakken zo goed mogelijk te expliciteren en te beargumenteren. Echter, zij kunnen daarbij niet terugvallen op een gezaghebbend instituut of kennisbasis die hun daarvoor het benodigde gezag verleent. Zelfs wanneer er specifieke onderzoeksresultaten over een onderwerp beschikbaar zijn, moet een docent nog steeds zelf een keuze maken in hoeverre deze in zijn of haar specifieke praktijksituatie toepasbaar zijn en recht doen aan zijn of haar leerlingen. Deze onzekerheid en ‘betwistbaarheid’ van handelen, horen bij de onderwijspraktijk van docenten. Dit vormt een kwetsbaarheid in de professionaliteit van docenten en maakt de relatie en het gesprek met anderen noodzakelijk (Ibid, 2012).

De beroepspraktijk van docenten is dus ingewikkelder geworden, doordat de fundamentele spanningsvelden van docenten worden versterkt door de veranderende eisen van het leraarschap, de verschillende onderwijs-pedagogische opvattingen en de betwistbaarheid van het handelen. Uit onderzoek blijkt dat leraren aangeven dat die spanningsvelden maken dat ze regelmatig voor ingewikkelde professionele keuzes staan (Onderwijsraad, 2013). Dit en de verwachtingen dat het onderwijs aansluit bij de individuele leerwensen en –mogelijkheden zorgt voor een toenemend belang van onderlinge afstemming tussen docenten in het dagelijks onderwijsproces.

Deze afstemming tussen docenten kan het beste plaatsvinden in docententeams. In dergelijke teams kunnen de genoemde spanningsvelden beter aangepakt worden, omdat in een team de mogelijkheid heerst de verscheidene keuzes waar individuele docenten voor staan te verbinden aan een gemeenschappelijk doel en zo een heldere richting geven aan de keuzes in het functioneren van alle betrokken docenten (Truijen et al., 2013: p. 66). Een team kan op basis van meer informatie en ervaringen gezamenlijk reflecteren op het meest geschikte onderwijsproces (Handelzalts, 2019: p. 160-161).

**1.2 Probleemstelling**  
De afgelopen jaren, en waarschijnlijk ook de komende jaren, zien we (mede) als gevolg van de spanningen op scholen de invoering van het werken in teams (Kommers & Dresen, 2010: p. 7). De kwesties waarmee scholen worden geconfronteerd, vragen om verdergaande professionele ontwikkeling en samenwerking tussen docenten (Imants et al., 2001: p. 289). Er wordt tegenwoordig steeds meer verwacht dat teams in het onderwijs effectief worden in het managen van vergaderingen, planningen en veranderingen (Fleming, 2014). In scholen voor voortgezet onderwijs is het teamconcept ook al geen ongewoon verschijnsel meer.

Echter, lijkt er tegelijkertijd bij docenten nog weerstand te leven tegen het teamconcept. Er heerst een beeld dat veel van dit ‘gedoe’ om het lesgeven heen vaak zonde van de tijd is en dat vergaderen niet efficiënt gebeurt en vervelend is. Ook is voor bepaalde onderwerpen gewoonweg geen tijd meer (Onderwijsraad, 2013). OESO constateert dat de verbetering van het onderwijssysteem voor een uitdaging staat, vanwege het vaak ontbreken van samenwerkend leren en sterke samenwerking binnen scholen (OCW, 2016b: p. 3).

Er heerst dus noodzaak van onderwijsverbetering door samenwerking van docenten in teams (OCW, 2017: p. 26). Gezien deze situatie is de noodzaak gekomen om teamwerk als groepsactiviteit meer effectief en efficiënt te maken (Belbin, 2012; Katzenbach & Smith, 2015). Er heerst noodzaak om docenten te laten samenwerken, als team te laten leren en als team te laten presteren.

*1.2.1 Vraagstelling*Een middelbare onderwijsinstelling in Breda, genaamd Mencia de Mendoza Lyceum, geeft aan dat ook voor haar het issue ‘teamwerk’ een van de grootste uitdagingen is geworden. Uit gesprekken vanuit de praktijk komt naar voren dat de teams binnen de school, zijnde secties en afdelingsteams, niet optimaal functioneren. Deze teams verschillen allen van vorm en inhoud en functioneren allen op hun eigen manier. Zij blijken ook te verschillen in de mate waarin zij presteren. Het ene team is effectiever en/of efficiënter dan het andere team. Hoe kan dit? Welke factoren liggen hieraan ten grondslag? De vraag die in dit onderzoek centraal staat, luidt daarom:

Welke factoren verklaren de prestaties van docententeams  
 in het voortgezet onderwijs?

Ter beantwoording van deze onderzoeksvraag is een viertal deelvragen opgesteld:  
  
*Theoretische deelvraag*

1. Welke verklarende factoren hebben volgens de literatuur invloed op de teamprestatie van docententeams in het onderwijs?

*Conceptuele deelvraag*

1. Welk conceptueel model kan en welke hypothesen kunnen worden opgesteld om de onderzoeksvraag te beantwoorden?

*Empirische deelvraag*

1. Welke conclusies kunnen worden getrokken na confrontatie van het conceptueel model en hypothesen met de surveydata, interviewdata en observatiedata van docenten omtrent de prestatie van docententeams?

*Praktische deelvraag*

1. Welke aanbevelingen kunnen worden gedaan op basis van de vergelijking van de resultaten van docententeams?

*1.2.2 Doelstelling*Het doel van dit onderzoek is het verklaren van verschillen in de prestaties van onderwijsteams door hypothesen over de relatie tussen factoren voor samenwerking en de prestaties van teams in het onderwijs te confronteren met resultaten uit surveys, interviews en observaties onder docenten van de middelbare school Mencia de Mendoza Lyceum te Breda.

# **1.3 Theoretische relevantie**

Het grootste deel van de discussie over wat effectief teamwerk vormt, heeft buiten de context van het onderwijs plaatsgevonden (Hall, 2002). Er is nog relatief weinig onderzoek gedaan naar de wijze waarop onderwijsteams daadwerkelijk werken en samenwerken. Zo ontbreekt er een heldere beschrijving van de interactieprocessen die de uitkomsten van een onderwijsteam beïnvloeden (Scribner et al., 2007). Dit onderzoek tracht daarom inzicht te verkrijgen in het samenwerkingsproces van onderwijsteams, door te analyseren welke variabelen op welke manier invloed hebben op de uitkomsten c.q. resultaten van een onderwijsteam.

Daarnaast ontbreekt er een eenduidige definitie van docententeams of teams in scholen (Vangrieken et al., 2013: p. 92). Dit komt voornamelijk doordat docententeams doorgaans niet aan de theoretische voorwaarden van een ‘team’ voldoen en daarom buiten onderzoek worden gehouden (Smith, 2009; Vangrieken et al., 2013). Bovendien, in onderzoek waarin docententeams wel worden opgenomen, gebruiken veel auteurs verschillende interpretaties van de term ‘team’ en beschrijven verschillende typen teams, waardoor het lastig is om de resultaten van deze onderzoeken te interpreteren. Vaak wordt een docententeam slechts als een verzameling van individuele leraren gezien (Smith, 2009). Het zal interessant zijn erachter te komen aan welke criteria een docententeam volgens een meta-analyse van de literatuur moet voldoen.

Vervolgens is in de literatuur omtrent teams in het onderwijs vooral onderzoek gedaan naar leiderschap, management en teams in de top van een organisatie (e.g. Searle & Swartz, 2015; Woodfield & Kennie, 2008). De ervaring van de teamleden zelf over het functioneren van het team blijft echter onderbelicht. In dit onderzoek wordt het eerstgenoemde perspectief losgelaten en gericht op de perceptie van de teamleden zelf op het functioneren van hun team: de gepercipieerde teamprestatie.

Daarnaast zijn veel publicaties van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap gericht op de prestaties van scholen toegespitst op de leerlingen. De kwaliteit van het onderwijs wordt hier gemeten door indicatoren als de samenhang van het opleidingsniveau van de bevolking, de leerprestaties van leerlingen, de sociale kwaliteit van leerlingen, de studierendementen en de aansluiting op de arbeidsmarkt (Inspectie van het Onderwijs, 2016, 2019). Er is echter relatief weinig aandacht voor het functioneren van docenten en de samenwerking tussen docenten, wat wel degelijk invloed heeft op de prestatie van een school (Sparks, 2007).

Dit onderzoek streeft vervolgens bij te dragen aan wetenschappelijke literatuur omtrent het (dis)functioneren van teams in het onderwijs. Door in te gaan op de effectiviteit van aspecten in relatie tot elkaar, wordt duidelijk welke aspecten bijdragen aan het functioneren van een team in het onderwijs, maar ook welke aspecten het functioneren kunnen belemmeren. Er is veel onderzoek gedaan naar factoren die zorgen voor het disfunctioneren van een team (Lencioni, 2002). Dit is bovendien veelal als tool of guideline voor leidinggevenden gedaan. Met dit onderzoek wordt getracht bij te dragen aan dit theoretisch raamwerk door het toe te spitsen op teams in het onderwijs en vanuit het perspectief van de teamleden. De bijdrage is dus ook te gebruiken als een guideline voor de teamleden zelf betreffende ‘what to do’ en ‘what not to do’.

Dit onderzoek kan daarnaast bijdragen aan theorie omtrent diversiteit in werkgroepen (e.g. Jehn et al., 1999) door de theorie toe te passen op werkgroepen in het voortgezet onderwijs. Twee gedachtegangen binnen het onderzoeksgebied omtrent diversiteit, namelijk heterogeniteit of homogeniteit, vormen de basis om uitspraken te doen over het effect van diversiteit in het onderwijsteams. Dit onderzoek levert nog een extra bijdrage aan de diversiteitstheorie door deze aan te vullen met inzichten over de samenstelling van persoonlijkheden in werkgroepen. Ondanks dat de samenstelling van persoonlijkheidskenmerken in een groep een belangrijke factor is voor de groepsprestatie (Neuman et al., 1999: p. 30; Barsade et al, 2000: p. 803, 804), is in veel onderzoek over teamwerk in het onderwijs het concept ‘persoonlijkheid’ verrassend genoeg niet in acht genomen.

# **1.4 Maatschappelijke relevantie**

Door een efficiënte en effectieve onderlinge communicatie en samenwerking kunnen complexe maatschappelijke kwesties die invloed hebben op het docentschap beter behandeld worden (OCW, 2016c). Collega’s, schoolleiding, jeugdzorg, maatschappelijk werk, ouders en andere betrokkenen hebben elk hun eigen opvattingen over hoe een docent onderwijs-pedagogisch zou moeten handelen (Shapira-Lishchinsky, 2011). Voor kwesties omtrent bijvoorbeeld de differentiatie per leerling en mondigheid van ouders kunnen door beter teamwerk creatievere en meer gedragen oplossingen gezocht worden. Docenten krijgen een meer verrijkend beeld over hoe zij met gedragingen van actoren uit de omgeving kunnen omgaan.

Door het verkrijgen van inzicht in het functioneren van een team kunnen docenten zich (vanuit het perspectief van de leidinggevende of vanuit zichzelf) daarnaast meer inzichtelijk gaan gedragen naar de overige teamleden toe. Situaties vermijden of juist aanhalen, waardoor de groepssfeer wordt versterkt. Zij kunnen zich meer onderdeel voelen van de groep, wat hen een gevoel geeft dat ze erbij horen. Docenten voelen zich meer betrokken bij hun werk. Zij voelen zich meer gesteund, voelen zich zekerder en voelen zich meer gemotiveerd. Deze positieve invloed op het welzijn van docenten kan ervoor zorgen dat ze prettig naar hun werk gaan (Van Wingerden, Van Kessel, Bakker & Derks, 2014: p. 9) Het eventuele stressniveau kan verminderen en de werk-privébalans verbeteren.

Zoals eerder genoemd, zijn aan het leraarschap onlosmakelijk een aantal spanningsvelden verbonden. Door die spanningsvelden moeten docenten regelmatig ingewikkelde professionele keuzes maken (Onderwijsraad, 2013). Om in de complexe en uitdagende beroepspraktijk van het onderwijs te presteren, is onderlinge afstemming in het dagelijkse proces tussen docenten noodzakelijk. Het is van belang dat docenten met elkaar de inrichting en ontwikkeling van het onderwijs bespreken. Met dit onderzoek wordt een analyse gemaakt van een effectieve en efficiënte manier waarop leraren dit kunnen realiseren.

Als de samenwerking binnen teams en tussen teams beter gaat, zal dit ook haar vruchten afwerpen op de leerlingen van de school. Een heldere communicatie en kennisoverdracht tussen docenten kan doorwerken op de leerlingen, die dan op hun beurt een grotere kans hebben op heldere communicatie en kennisoverdracht. De kwaliteit van een docent is een belangrijke factor voor de leerkwaliteiten van een leerling (Hattie, 2008; Hanuschek & Rivkin, 2012). Een docent die zich prettiger en zekerder voelt in zijn of haar functioneren, zal ook rustiger en geduldiger voor de klas staan. Een verbeterde sfeer in het team kan ook voor een verbeterde sfeer in het klaslokaal leiden. Sterke teams zorgen voor sterke scholen (Sparks, 2007).

# **1.5 Bestuurskundige relevantie**

In de afgelopen jaren besteedden onderwijsinstellingen steeds meer aandacht aan de verdere ontwikkeling en professionalisering van bestuur (Inspectie van het Onderwijs, 2016: p. 47). Besturen stellen steeds vaker de kwaliteit van het onderwijs voorop. Echter, het vertalen van de visie op onderwijs naar concrete professionele normen blijft achter, of wordt zelfs niet gedaan. Onderwijsinstellingen kijken veelal naar kwesties die op korte termijn oplosbaar zijn en minder naar de uitdagingen voor de langere termijn, zoals een uitgebalanceerd team (Inspectie van het Onderwijs, 2019: p. 35). Een belangrijk kenmerk hierbij is dat docenten, naast het professioneel kunnen bijdragen aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op de school en aan een goede schoolorganisatie, ook competent zijn in het samenwerken met collega’s (Commissie Leraren, 2008: p. 44-45). Door een goede samenwerking tussen docenten binnen een middelbare school worden bovendien aspecten als cultuur, gedrag en leiderschap verder ontwikkeld. Collaboratief werken en leren van andere docenten is van belang voor de professionele ontwikkeling van docenten (OECD, 2016: p. 95).

Door aandacht te besteden aan de samenwerking tussen docenten, kunnen tevens de prestaties van zowel docententeams als de schoolorganisatie verbeteren. De kwaliteit van het onderwijs gaat erop vooruit door onder andere meer samenhang, meer variëteit en betere leersituaties. Docenten zelf kunnen een verminderde werkdruk, een toegenomen motivatie en een hogere tevredenheid ervaren (Vangrieken et al., 2015; Chantathai et al., 2015: p. 145; Sparks, 2013: p. 28). Daarnaast worden de organisatorische processen verbeterd door onder andere meer participatie van medewerkers en meer gedeelde verantwoordelijkheid (Van Luin et al., 2007: p. 10-12).

Daarnaast blijkt dat excellent presterende scholen een groot zelflerend vermogen hebben (Inspectie van het Onderwijs, 2016: p. 89). Door meer inzicht te krijgen in de verschillende aspecten van samenwerking in teams binnen de school, kunnen teams en hun leidinggevenden lerend ontwikkelen. Elk team leert waar het spaak kan lopen bij de samenwerking en ontwikkelt een eigen reflectiemethode om effectiever en efficiënter te kunnen functioneren.

Ten slotte is een school ook een ‘concurrerende organisatie’; zij concurreert met andere scholen in de regio. Het functioneren van docententeams is een belangrijke factor in de concurrentiestrijd, omdat dit doorwerkt op het functioneren van de leerlingen en zodoende op de status van de schoolorganisatie. Er kan kwalitatief beter onderwijs gegeven worden, een veilige, vruchtbare leeromgeving gecreëerd worden en een hogere ratio leerlingen die over gaan behaald worden. Hierdoor kan ook een groter aantal leerlingen en goed personeel worden aangetrokken. Daarnaast dient een school te voldoen aan bepaalde kwaliteitsnormen vanuit de overheid. Het is dus van belang dat een school goed aangeschreven staat (Inspectie van het Onderwijs, 2017; Inspectie van het Onderwijs, z.d.).

# **1.6 Korte casusbeschrijving[[1]](#footnote-1)**

Mencia de Mendoza heeft twee vestigingen: het Mencia de Mendoza Lyceum in Breda en Mencia Sandrode in Zundert. Op locatie Zundert worden mavo en de eerste drie leerjaren van havo en atheneum aangeboden. Leerlingen die de eerste drie leerjaren havo of atheneum op Sandrode volgen, zetten hun studie voort in de vestiging in Breda. Op de havo- en vwo-afdeling van Mencia Sandrode is het programma gelijk aan het programma van die afdelingen in Breda. Van belang is immers dat leerlingen van Sandrode die instromen in de vierde klas van havo of atheneum in Breda hun studie ervaren als een logisch vervolg op de voorafgaande jaren.

Op locatie Breda worden, behalve de mavo, alle opleidingen en leerjaren aangeboden. Hieronder vallen ook tweetalig onderwijs afdelingen op de havo, atheneum en gymnasium en bovendien een afdeling International School Breda. Mencia de Mendoza te Breda telt in totaal 23 secties en 6 afdelingsteams.

Een sectie is een groep docenten van één vak die in verschillende leerjaren en niveaus lesgeven. Zo bestaat een sectie Team I uit docenten Team I van Brugklas, docenten Team I havo bovenbouw, docenten Team I vwo onderbouw etc. Een sectie bevat een relatief klein aantal personen. Een afdelingsteam bestaat uit een groep docenten van een enkele afdeling ofwel onderwijsniveau, met een afdelingsleider. De afdelingen zijn Brugklassen, 2 – 5 havo, 2 – 4 vwo, 2 – 4 TTO, 5/6 vwo + 5/6 TTO en Mencia Sandrode Zundert (Mencia-school op een andere locatie). Een afdelingsteam bevat een relatief groot aantal personen. Zo bestaat het afdelingsteam Brugklassen uit mentoren van het eerste leerjaar van allerlei vakken, aangevuld met enkele niet-mentoren.

De individuele secties en afdelingsteams worden in dit onderzoek beschouwd als teams: een relatief vaste groep van leraren die een gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben voor het totale onderwijsproces van een herkenbare groep leerlingen. In deze teams overleggen docenten met elkaar met als doel zich op vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch gebied te ontwikkelen. Het team regelt en bewaakt in hoge mate zelfstandig de procesvoortgang. Het team lost dagelijkse problemen zelf op, waaronder bijvoorbeeld contacten met ouders, en verbetert de eigen processen en onderwijsmethoden zonder voortdurend een beroep te hoeven doen op de leiding of ondersteunende afdelingen. De docententeams hebben daarmee een hoge mate van autonomie. De schoolleiding stelt de kaders, maar daarbinnen krijgen afdelingen, secties en docenten grote keuzevrijheid (Mencia de Mendoza, 2017: p. 9). Hoewel teams dus een groot zelfsturend vermogen genieten, blijft wel een rol voor een leidinggevende van het team weggelegd, maar wel op afstand van het dagelijkse gebeuren. In verhouding met secties is de leidinggevende bij afdelingsteams relatief meer direct betrokken. Daar stuurt de leidinggevende meer direct het team bij, bespreekt zaken met het team of met een kleiner groepje docenten, stelt plannen samen etc.

*Complexiteit van de casus*

Als de organisatie van het Mencia als het ‘geheel’ wordt beschouwd, kunnen de secties en afdelingsteams van het Mencia (teams) gelden als de elementen van dat geheel. Zij zijn de onderdelen die het onderwijs uitvoeren. Deze verschillende elementen zijn allemaal op een andere manier met elkaar verbonden. Dit betekent dat ieder element zijn eigen unieke context heeft. Wat de casus nu complex maakt, is dat elk hoofdelement (‘Secties’ enerzijds en ‘Afdelingsteams’ anderzijds) bestaat uit verschillende subelementen (zoals Sectie Team I, Sectie Team C etc.) en deze sub-elementen weer bestaan uit verschillende individuele elementen (zoals docent Team I Havo 2, docent Team I Vwo 5-6 etc.).

De complexiteit komt naar voren in de noodzakelijke samenwerking van de afzonderlijke individuele elementen binnen het Mencia. Zoals eerder vermeld, heeft ieder element (systeem) zijn unieke context. Dit geldt ook voor het kleinste niveau van de elementen, namelijk de individuele docenten. Echter, deze individuele elementen (docenten) moeten wel samenwerken ofwel ‘samen werken’ aan een gezamenlijk doel. De complexiteit hiervan wordt vergroot, doordat ieder individueel element (docent) dit moet doen vanuit zijn eigen unieke individuele context. Zo werkt een docent Team I Havo Brugklas samen met een docent Team I Vwo 5-6 en andere docenten in een Sectie Team I. Zij moeten overleggen en samen werken naar een gezamenlijk doel van het sub-element Sectie Team I. Echter wordt de complexiteit nogmaals vergroot, doordat de docent Team I Havo Brugklas hiernaast deel uitmaakt van een context met Brugklasdocenten, namelijk het afdelingsteam Brugklas, en de docent Team I Vwo 5-6 deel uitmaakt van een context met Vwo 5-6 docenten, namelijk het afdelingsteam Vwo 5-6. Een docent zit dus naast de vakinhoudelijke context, tegelijk ook in een afdelingscontext. Deze verschillende verticale en horizontale contexten zorgen voor een unieke complexe context op het niveau van de individuele elementen. Het moeten samenwerken van unieke karakters op een dergelijk ‘klein’ niveau, zorgt voor complexiteit in het functioneren van docenten, waardoor er imperfecties op teamniveau kunnen ontstaan. Dit kan een eerste verklaring zijn waarom er verschillen te zien zijn in de mate van effectiviteit en efficiëntie op teamniveau.

Mencia de Mendoza wil leerlingen helpen bij het zoeken en verleggen van hun grenzen. De school zet dit streven zodanig voorop dat het zelfs het motto is geworden: ‘Mencia: Daar verleg je grenzen!’ (Mencia de Mendoza, 2017: p. 8). In de afdelingen en tussen secties wordt gewerkt aan een heldere samenhang tussen de vakken. Echter, een dergelijke organisatie die daartoe moet leiden, brengt zoals hierboven beschreven dus wel complexiteit met zich mee. Het is daarom van belang om ook de docenten zo goed mogelijk te ondersteunen in het verleggen van hun eigen grenzen binnen de organisatie.

# **1.7 Leeswijzer**

Dit eerste hoofdstuk vormde de inleiding van het onderzoek. Hier is ingegaan op de aanleiding, de probleemstelling, de relevantie en een korte casusbeschrijving. In hoofdstuk 2 volgt het theoretisch kader, waarin wetenschappelijke inzichten omtrent teamprestatie uiteengezet worden en gezocht wordt naar verklarende variabelen die als basis dienen voor een conceptueel model. In hoofdstuk 3 komt het onderzoeksdesign aan bod, evenals de operationalisering van variabelen en de kwaliteit van het onderzoek. Hoofdstuk 4 bevat de beschrijvende resultaten van het onderzoek en hoofdstuk 5 de verklarende resultaten. Tot slot bevat hoofdstuk 6 de beantwoording van de hoofdvraag, een discussie met een reflectie op het onderzoek en praktische aanbevelingen.

**2. Theoretisch kader**

‘ No one of us is as smart as all of us. ‘   
   
 Kenneth H. Blanchard

*In dit hoofdstuk wordt beschouwd welke factoren volgens de literatuur invloed hebben op de teamprestatie van docententeams in het onderwijs. Teneinde tot een gedegen beschouwing te komen, zal allereerst worden ingegaan op wat docententeams zijn en hoe teamprestatie hier tot uiting komt. Vervolgens wordt achterhaald welke factoren van invloed zijn op de prestaties van docententeams en worden de belangrijkste factoren verder uiteengezet, waarmee antwoord wordt gegeven op de theoretische deelvraag. De gevonden theoretische verbanden monden uiteindelijk uit in een conceptueel model met hypothesen, waarmee antwoord wordt gegeven op de conceptuele deelvraag. In het empirisch onderzoek in hoofdstuk 4 en 5 zal getoetst worden in welke hoedanigheid de theoretische verbanden van toepassing zijn in de onderwijspraktijk van docententeams.*

# **2.1 Teams en prestatie in het onderwijs**

## *2.1.1 Typologie van docententeam*

Een docententeam kan gedefinieerd worden als ‘een relatief vaste groep van leraren die een gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben voor het totale onderwijsproces van een herkenbare groep leerlingen, in hoge mate zelfstandig de procesvoortgang regelt en bewaakt, dagelijkse problemen zelf oplost, waaronder bijvoorbeeld contacten met ouders, en de eigen processen en onderwijsmethoden verbetert zonder voortdurend een beroep te hoeven doen op de leiding of ondersteunende afdelingen’ (Kommers & Dresen, 2010: p. 9). Met deze definitie wordt aangesloten bij de definitie van teams, zoals die ook in sectoren buiten het onderwijs wordt toegepast (Van Amelsvoort et al., 2003). Deze definitie lijkt op het eerste gezicht veel omvattend, maar toch heerst er in de onderwijsliteratuur en -praktijk de nodige mate van diversiteit in de interpretatie van de term ‘docententeam’ (Main & Bryer, 2005: p. 198; Vangrieken et al., 2013: p. 87-88). Studies stellen niet duidelijk wat ze met een team in het onderwijs bedoelen. Ook scholen gebruiken verschillende benamingen voor een team waar docenten in werken (Westheimer, 2008: p. 757, 776). Zelfs onder docenten is er veel misconceptie, aangezien zij twijfelen over of ze deel uitmaken van een echt team, of meer een aggregatie van dicht bij elkaar werkende individuen (Smith, 2009: p. 102).

Een aanneembare reden hiervoor kan zijn dat in scholen ook een diversiteit van soorten docententeams bestaat (Supovitz, 2002). Vangrieken et al. (2013: p. 88) hebben verschillende bestaande categorieën van docententeams geanalyseerd en kwamen tot een overkoepelende typologie van docententeams. Zij stellen dat docententeams georganiseerd kunnen worden op drie niveaus: disciplineniveau, leerjaarniveau en bestaanstijd (Ibid: p. 91). Op *disciplineniveau* zijn teams georganiseerd op basis van specialistische kennis. Een team is samengesteld uit docenten die expertise hebben op hetzelfde vakgebied (disciplinair), of uit docenten die allen expertise hebben op verschillende vakgebieden (interdisciplinair). In het Nederlands secundair onderwijs zijn beide teamvormen aanwezig in een school, waar de disciplinaire teams vaak aangeduid worden als secties en interdisciplinaire teams vaak als afdelingsteams. In het primair onderwijs zijn dergelijke teams niet aanwezig, aangezien docenten in het primair onderwijs kennis moeten hebben van alle vakken en geen specifieke expertise hebben. Op *leerjaarniveau* zijn teams georganiseerd op basis van schooljaren. Een team is samengesteld uit docenten die verantwoordelijk zijn voor leerlingen van hetzelfde schooljaar (binnen leerjaar), of uit docenten die verantwoordelijk zijn voor leerlingen van verschillende schooljaren (tussen leerjaar). In het Nederlands secundair onderwijs zijn zowel binnen leerjaar als tussen leerjaar docententeams aanwezig. Daarnaast stellen Vangrieken et al. (2013: p. 91) dat docententeams nog kunnen verschillen in *bestaanstijd*. Teams kunnen ontworpen zijn voor een tijdelijke periode van samenwerking, of voor een langdurige periode. In de literatuur is weinig bekend over tijdelijke samenwerkingsteams in het onderwijs. In het Nederlands secundair onderwijs zijn voornamelijk docententeams ontworpen voor langdurig bestaan.

## *2.1.2 Taken van docententeams*

Docententeams kunnen dus verschillen in hun organisatie, maar zij kunnen ook voor verscheidene taken dienstig zijn. Er zijn veel verschillende taken voor docententeams te onderscheiden, wat meteen duidelijk maakt waarom er zoveel misconceptie heerst over de terminologie van docententeams. Een van de belangrijkste en meest zichtbare taken van docententeams is *instructie van leerlingen*. Hiervoor gaan docenten met elkaar discussiëren over de planning, coördinatie en evaluatie van het curriculum, die ze in de klas gaan uitvoeren (Vangrieken et al., 2013: p. 89; Brouwer et al., 2012). Docenten reflecteren hierbij op de componenten van lesgeven en leren, zoals leeractiviteiten, lesplannen, opdrachten, vak ontwerp, beoordeling en tempo. Deze informatie gebruiken docenten vervolgens om hun lesgeefpraktijken vorm te geven (Earl & Timperley, 2009; Sparks, 2007).

Ten tweede hebben docententeams een *pedagogische* taak. Zij moeten naar aanleiding van hun instructietaak leerlingen ondersteunen in hun leerproces, hun gedrag proberen te managen en communiceren met ouders (Conley et al., 2004: p. 668). Ten derde kunnen taken van docententeams betrekking hebben op *speciale of sociale diensten*. In een school zijn er veel verschillende leerlingen, met elk een eigen bijzondere situatie. Elke leerling heeft baat bij en behoefte aan een bepaalde behandeling. Dit is niet mogelijk voor iedereen, maar buitengewone leerlingen moeten van het schoolbeleid hierin wel tegemoetgekomen worden. Docenten zijn verantwoordelijk voor het ontwikkelen van speciale onderwijsplannen voor dergelijke onconventionele leerlingen (Vangrieken et al., 2013: p. 90). Deze verantwoordelijkheden hebben naast de educatie van leerlingen, ook betrekking op het sociaal en psychologisch functioneren van leerlingen.

Ten vierde kunnen docententeams ook *managementtaken* hebben. Docententeams hebben de verantwoordelijkheid om het schoolbestuur en andere betrokkenen van de staf te adviseren in het oplossen van problemen, plannen en besluitvorming omtrent de ontwikkeling en verbetering van de school (Vangrieken et al., 2013: p. 89; Sparks, 2007). Ten vijfde kunnen docententeams daarbij de taak hebben om te beramen over *innovatie en schoolhervorming*. Om te functioneren in een toenemende dynamische en complexe omgeving van scholen, moet de schoolorganisatie en haar docenten zich blijven aanpassen. Docenten moeten dan nadenken over het ontwerpen van en experimenteren met nieuwe lesmethoden en over uitdagingen vanuit de omgeving (Meirink et al., 2010; Euwema & Van der Waals, 2007). Ten slotte kunnen docententeams ook enkel een *praktische* taak bezetten. Docenten kunnen bij elkaar komen, omdat ze een fysieke ruimte moeten delen of middelen met elkaar delen en praktische ondersteuning bieden (Main & Bryer, 2005: p. 198, Smith, 2009). Dit kan uitmonden in informatie uitwisselen over hun werk en emotionele ondersteuning aan en begrip voor andere docenten te bieden (Smith, 2009: p. 199).

## *2.1.3 Teamprestatie van docententeams*

## 

Doordat docententeams verschillen in hun organisatie en daarnaast voor verscheidene taken dienstig kunnen zijn, is het definiëren en meten van de prestatie van docententeams multidimensionaal en complex (Woodfield & Kennie, 2008: p. 409). In de literatuur omtrent teamprestatie wordt teamprestatie veelal bepaald door de mate waarin een team haar doelen realiseert (effectiviteit) en de snelheid waarin dat verwezenlijkt wordt (efficiëntie). In docententeams is teamprestatie daarnaast vooral afhankelijk van de *kwaliteit van de processen* die teamleden gebruiken om goed te functioneren (Main, 2012: p. 76). Hier gaat het niet alleen om de uitkomsten die het team produceert, maar vooral ook om de manier waarop het team die uitkomsten produceert (Salas et al., 2005: p. 557). Main (2012: p. 76-77) noemt drie verschillende processen die noodzakelijk zijn voor teamprestatie. Ten eerste zijn de taakprocessen van belang, waar teamleden bedrijvig zijn met de taak en het product van het team (Ibid: p. 76). In docententeams is dit de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Ten tweede zijn de teamprocessen van belang, waar teamleden bedrijvig zijn met het bediscussiëren van oplossingen van problemen door mee te doen aan creatieve activiteiten (Ibid: p. 76; Sanders Jones & Linderman, 2014). In docententeams is dit het actief meedoen aan het bediscussiëren van bijvoorbeeld curriculumzaken en innovatievraagstukken in overleggen. Ten derde zijn de relatieprocessen van belang, waar teamleden onderling goed met elkaar kunnen interacteren en samenwerken en zich betrokken opstellen naar het team (Main, 2012: p. 76). In docententeams is dit het hebben van gezonde persoonlijke relaties met andere docenten van dezelfde discipline of andere disciplines.

In goed presterende docententeams worden bovenstaande kenmerken en processen adequaat verwezenlijkt. Echter wordt de teamprestatie van docententeams bemoeilijkt door een inherente spanning. De kern van het werk van docenten, lesgeven, wordt individueel in een klas gedaan, waar docenten, hoewel binnen bepaalde curriculumkaders, in grote mate vrijheid hebben om hun eigen lessen in te vullen. Docenten vinden het prettig om deze individueel uitgevoerde autonomie in hun lesgeefpraktijken te hebben en te behouden (Gunn & King, 2003: p. 185). Hierdoor vertonen docenten onderling conflict vermijdend en onbemoeizuchtig gedrag. Dit is zodanig geïnstitutionaliseerd, dat in de beroepspraktijk van docenten een cultuur van individualisme en professioneel isolement heerst (Gunn & King, 2003; Main, 2012: p. 78). Docenten willen geen deep-level collaboratie en tonen hierdoor weerstand tegen een teamcultuur. Deze cultuur van docenten heeft grote raakvlakken met wat Lencioni (2002) acht als disfuncties van teams: ‘fear of conflict’, ‘lack of commitment’, ‘avoidance of accountability’. De afgezonderde houding van docenten staat samenwerking tussen docenten in de weg en heeft daarom een negatieve invloed op de prestatie van docententeams (Gajda & Koliba, 2008; Bouwmans et al., 2019: p. 873; Main, 2012: p. 76).

Deze onderlinge samenwerking tussen docenten is wel degelijk noodzakelijk voor het presteren van docententeams en bovendien de individuele docenten en de gehele schoolorganisatie. In de literatuur wordt namelijk het belang van goed presterende ‘teacher teams’ voor een goed presterende school sterk uitgedragen (Chantathai et al., 2015; Elbousty & Bratt, 2010; McLaughlin & Talbert, 2006). De reden om te investeren in docententeams is dat ze zorgen voor effectieve scholen (Lomos et al., 2011; West, 2012: p. 20). Door frequente interacties tussen docenten kunnen docenten elkaar ondersteunen in het verbeteren van lessen, verdiepen van hun disciplinekennis, vergelijken van leerlingen en hun prestaties en het sneller en beter oplossen van dagelijkse problemen (Sparks, 2007; Elbousty & Bratt, 2010: p. 7; Sparks, 2013: p. 28).

*Gepercipieerde teamprestatie*

In de literatuur omtrent teams in het onderwijs kwam naar voren dat vooral onderzoek gedaan naar leiderschap en management van teams en de ervaring van de teamleden zelf over het functioneren van het team onderbelicht is (e.g. Searle & Swartz, 2015; Woodfield & Kennie, 2008). In dit onderzoek wordt daarom gericht op de perceptie van de teamleden zelf op het functioneren van hun team: de gepercipieerde teamprestatie. Gebaseerd op het werk van Gunn en King (2003) en Main (2012: p. 78) kan de gepercipieerde teamprestatie van docententeams gedefinieerd worden als: ‘De perceptie van een teamlid over de mate waarin zijn of haar team 1) bedrijvig is met de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, 2) actief meedoet aan het bediscussiëren van curriculumzaken en innovatievraagstukken in overleggen, 3) onderling goed met elkaar interacteert, samenwerkt en zich betrokken opstelt naar docenten van dezelfde vakdiscipline of andere vakdisciplines en 4) geen weerstand toont tegen een teamcultuur’. In het vervolg van dit onderzoek zal dit concept centraal staan.

# **2.2 Invloedsfactoren op gepercipieerde teamprestatie van docententeams**

Naarmate het gebruik van teams is toegenomen, is het onderzoek gericht op de variabelen die de teamprestaties kunnen bevorderen of verminderen ook toegenomen (Salas et al., 2005: p. 556). In de literatuur heerst een veelheid aan factoren die invloed hebben op de prestatie van een team. In dit literatuuronderzoek is gekozen voor de theorie van Kuipers en Groeneveld (2014), Salas et al. (2015) en Sparks (2007; 2013) als sterke basis van invloedsfactoren op teamprestatie, aangezien zij recente, overkoepelende factoren aandragen tussen prestaties van teams in de publieke sector, teams in het algemeen en teams in het onderwijs. Als eerste basisvorming wordt gebruik gemaakt van de literatuur omtrent teams in de publieke sector. Kuipers en Groeneveld (2014) geven succesfactoren van excellent presterende teams, waarin zij nadruk leggen op samenwerkingsprocessen gefocust op doelgerichtheid en taakgerichtheid, daarnaast op leiderschapskwaliteit en zelfstandigheid binnen het team gefocust op zelfmanagement en vervolgens de houding van het team gefocust op teambevlogenheid. Als tweede basisvorming wordt gebruik gemaakt van de algemene teamliteratuur. Salas et al. (2015: p. 5) tonen in een meta-analyse omtrent samenwerking en teameffectiviteit een veelheid aan factoren die raakvlakken hebben met de factoren van Kuipers en Groeneveld (2014), zoals coöperatie met doelgerichtheid, communicatie met taakgerichtheid, coaching en coördinatie met leiderschap, en cultuur en cognitie met teambevlogenheid. Als derde basisvorming wordt gebruik gemaakt van de onderwijsliteratuur. Sparks (2013: p. 30) noemt enkele kernfactoren van effectieve teams in het onderwijs, die relatief grote overeenkomsten hebben met zowel de succesfactoren van Kuipers en Groeneveld (2014) als Salas et al. (2015): helderheid van doelen (doelgerichtheid, coöperatie), effectieve teamstructuren (taakgerichtheid, communicatie), onderdeel zijn van een team met onderling vertrouwen (teambevlogenheid, cultuur en cognitie).

In de onderwijsliteratuur worden dergelijke factoren als belangrijke invloedsfactoren voor teamprestatie beschouwd. Searle en Swartz (2015) komen tot de conclusie dat een vruchtbare samenwerking onder docenten en het vormen van zeer effectieve teams afkomstig is van factoren met dezelfde basisthema’s: waardige doelen, onderlinge ondersteuning, communicatie en een gevoel van betrokkenheid. Ten eerste beamen Kommers en Dresen (2010: p. 31) het belang van waardige doelen en stellen dat als een onderwijsteam een helder en door alle teamleden gewenst doel heeft dat door alle teamleden begrepen en onderschreven wordt de belangrijkste voorwaarde is voor een goede samenwerking. Een overkoepelend concept voor alle bovengenoemde gerelateerde factoren uit de algemene teamliteratuur en de onderwijsliteratuur blijkt ‘doelgerichte samenwerking’ van Kuipers & Groeneveld (2014) te zijn. Ten tweede wordt in de literatuur over het presteren van onderwijsteams relatief veel aandacht besteed aan onderlinge ondersteuning van docenten in de vorm van zelfmanagement en autonomie voor teams (Caldwell & Spinks, 2003; Scribner et al., 2007; Hallinger & Heck, 2010; Piercey, 2010). Woodfield en Kennie (2008) erkennen het belang van de professionele autonomie en de verdeling van verantwoordelijkheid; het moet een ‘multi-leader team’ zijn en geen ‘single-leader working group’ (Ibid: p. 411-412). Een overkoepelend concept voor alle bovengenoemde gerelateerde factoren uit de algemene teamliteratuur en de onderwijsliteratuur blijkt ‘zelfsturing’ van Salas et al. (2005) te zijn. Ten derde wordt ook de rol van communicatie van essentieel belang geacht voor samenwerking in onderwijsteams (Van Knippenberg et al., 2004). Er is veel aandacht voor de kracht van taal in teams, ofwel ‘teamtalk’, en informele interactie, dat de onderlinge band tussen docenten versterkt (Donnellon, 1996; Woodfield & Kennie, 2008: p. 413). Hierbij wordt een zekere mate van reflectief vermogen van het team aanbevolen. Er moet worden afgevraagd of de manier van werken en communiceren nuttig is. Het overkoepelende concept is ‘communicatie’. Ten vierde wordt in de onderwijsliteratuur gesproken over een overkoepelend concept van ‘betrokkenheid’ (Christian et al., 2011), ‘teambevlogenheid’ (Van Wingerden et al., 2014; Torrente et al., 2012) en ‘teamidentificatie’ (Van der Vegt & Bunderson, 2005), te weten ‘team entitativity’ (Vangrieken et al., 2013: p. 91; Vangrieken et al., 2016). Dit concept verwijst naar de mate waarin een verzameling individuen zich gedraagt als een daadwerkelijk team en is een vitale factor voor de prestaties van onderwijsteams (Ibid). Voornamelijk door de relatief individualistische verzameling van docenten is het voor een docententeam juist een uitdaging om als een sociale entiteit te moeten functioneren (Vangrieken et al., 2016: p. 290).

Verder blijkt uit de algemene teamliteratuur dat teamsamenstelling van groot belang is voor het presteren van een team (Cooke & Hilton, 2015). Kuipers en Groeneveld (2014) stellen dat de teamsamenstelling een kernfactor is voor een hoog presterend team. Ook Salas et al. (2015: p. 5) stellen dat de samenstelling van individuele factoren en de rol van diversiteit daarin een kerninvloed heeft op de teamprestatie. Echter, de invloed van teamsamenstelling en diversiteit op teamprestatie lijkt in de onderwijsliteratuur onderbelicht te zijn. Daarbij heerst er tevens een beperkte aandacht voor de invloed van persoonlijkheid en de samenstelling ervan op teamniveau. Ondanks dat de samenstelling van persoonlijkheidskenmerken in een groep een belangrijke factor is voor de groepsprestatie (Neuman et al., 1999: p. 30; Barsade et al, 2000: p. 803), is in veel onderzoek over teamwerk in het onderwijs de samenstelling van persoonlijkheden op teamniveau niet in acht genomen.

Zoals Salas et al. (2015: p. 17) stellen, moet men bewust zijn dat per organisatie een groot aantal factoren de teamprestatie kan beïnvloeden. In dit onderzoek is de keuze gemaakt voor een vijftal hoofdfactoren, die in een onderwijsorganisatie van wezenlijk belang voor de teamprestatie wordt geacht. Er is ten eerste gekozen voor factoren die zowel in de algemene teamliteratuur als in de literatuur van onderwijsteams prominent aanwezig zijn, te weten: doelgerichte samenwerking, zelfsturing, communicatie en team entitativity. Daarnaast is gekozen om deze factoren aan te vullen met een factor die in de literatuur van onderwijsteams onderbelicht is, maar wel degelijk invloed heeft op de teamprestatie, te weten: teamsamenstelling. Deze factoren kunnen allen in een bepaalde mate invloed hebben op de prestatie van een onderwijsteam. In Figuur 1 zijn deze relaties in een conceptueel model weergegeven. In de volgende paragraaf volgt een verdere toelichting van de factoren en de verwachte invloed voor de prestaties van onderwijsteams.

*Figuur 1.* Schematisch overzicht van de relaties m.b.t. ‘Gepercipieerde teamprestatie’

**+ / -**

**+**

**+**

**+**

**+**

# **2.3 Theoretische uiteenzetting van invloedsfactoren**

## *2.3.1 Doelgerichte samenwerking*

Doelgerichte samenwerking is de mate waarin teamleden gezamenlijk gedragen teamdoelen formuleren en een eenheid vormen om deze teamdoelen te behalen (Kuipers & Groeneveld, 2014: p. 55). Uit onderzoek komt naar voren dat doelgerichte samenwerking een directe positieve invloed heeft op (gepercipieerde) teamprestatie (Vroemen, 2009: p. 26; Steijn et al., 2017: p. 21). Ook Kommers en Dresen (2010: p. 31) stellen als conditie voor teams op scholen dat het team een gezamenlijke opdracht of missie moet hebben. In de literatuur wordt aangegeven dat dit een van de belangrijkste voorspellers is van een goede teamsamenwerking (Steijn et al., 2017: p. 20). Voor onderwijsteams geldt veelal dat de teamleden zelf vorm en invulling aan doelgerichte samenwerking geven. De concrete resultaten waar een team voor staat, kunnen divers zijn. Zij kunnen bijvoorbeeld betrekking hebben op het rendement van het team, de kwaliteit van het onderwijs, het leerklimaat voor leerlingen, of de begeleiding van docenten (Kommers & Dresen, 2010: p. 31). Over het algemeen moeten teamleden van docententeams toegewijd zijn aan een gemeenschappelijke benadering; zij hebben een gezamenlijke visie op de wijze waarop het onderwijsproces in hun team moet worden vormgegeven. Docenten zijn afhankelijk van elkaar om dergelijke teamdoelen te realiseren en resultaten te halen (Kuipers & Groeneveld, 2014: p. 54). De verwachting is dat teams met een hogere mate van doelgerichte samenwerking de teamprestatie hoger waarderen. Deze verwachting vormt de eerste hypothese in dit onderzoek:

H1: *Doelgerichte samenwerking heeft een positieve invloed op de gepercipieerde  
 teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

## *2.3.2 Zelfsturing*

Volgens de meta-analyse van Salas et al. (2015: p. 5) en Kuipers en Groeneveld (2014) zijn leiderschapsgedragingen een van de belangrijke voorwaarden voor samenwerking en teameffectiviteit. In onderwijsteams is door een grotere nadruk op autonomie en zelfstandigheid van docenten de kwaliteit van zelfmanagement van groot belang voor de teamprestatie (Woodfield & Kennie, 2008: p. 411-412). Zelfsturende teams zorgen ervoor dat organisaties flexibeler en productiever functioneren (Kommers & Dresen, 2010; Kuipers & Groeneveld, 2014). Echter, in de onderwijsliteratuur wordt leiderschap veelal geanalyseerd vanuit het perspectief van individuele leiders en niet van ‘teamleden’ (Hackman & Johnson, 2009). Leiderschapsgedragingen van docenten zijn onderbelicht en trachten daarom meer aandacht (Hallinger & Heck, 2010).

Succesvol docentleiderschap wordt in de onderwijsliteratuur gedefinieerd als een sociale verdeling van de leiderschapsfunctie onder verschillende docenten van een team, waarin alle docenten leider zijn binnen en buiten het klaslokaal, bijdragen aan het collectieve succes van het team van docenten en anderen beïnvloeden naar verbeterde onderwijspraktijk, zonder invloed van een formele, bovengeschikte leider (Wasley, 1991: p. 23; Katzenmeyer & Moller, 2009: 8; Harris, 2013; Scribner et al., 2007: p. 68). De kern is dat de docenten zelf invloed hebben op die zaken die een directe en wezenlijke invloed hebben op het onderwijsproces en daarmee op het resultaat. Dergelijke gedragingen omvatten het als team zelfstandig plannen, communiceren van doelen, reguleren van activiteiten, creëren van een fijne werkomgeving en supervisie (Harris, 2003: p. 314).

De onderwijsliteratuur acht een dergelijke ‘selfmanaging’ met collaboratief leiderschap binnen autonome werkunits, oftewel ‘zelfsturing’, bepalend voor de teamprestatie (Caldwell & Spinks, 2003; Hallinger & Heck, 2010; Kuipers en Groeneveld, 2014: p. 44; Miller, 2011; Scribner et al., 2007). Zelfsturende ‘teachers teaming’ brengt wel een uitdagende voorwaarde voor het team met zich mee (Kruse, & Louis, 1997); docenten moeten kunnen omgaan met een relatieve onzichtbaarheid van een formele leider en moeten zelf de macht en kracht hebben om andere groepsleden te empoweren. Met andere woorden: het opstaan en de aanwezigheid van meerdere ‘bestuurders’.

Teamleden moeten dus zelf de macht en kracht hebben om andere groepsleden mee te nemen in een productief proces. Twee concepten uit de teamliteratuur omvatten dit groepsgedrag; teamleiderschap en teamoriëntatie. Salas et al. (2005) noemen dit twee van de kerncomponenten van effectief teamwerk.

*Teamleiderschap*

Teamleiderschap is het vermogen van een teamlid in het voorzien van richting, structuur en steun voor andere teamleden, dat door verschillende teamleden vertoond kan worden (Salas et al., 2005: p. 560; Boonstra, 2014: p. 7). Aan de hand van de uiteenzetting van Salas et al. (2005) kan teamleiderschap in onderwijsteams beschreven worden als een combinatie van collaboratieve en coördinatietaken taken; het stellen van richtlijnen voor de uitvoering van teamtaken en het autonoom coördineren van de individuele subtaken en gedragingen van docenten aan de teamtaken. Teamleiderschap zorgt voor het probleemoplossend vermogen van een team en draagt zo bij aan de teamprestatie (Salas et al., 2005: p. 557). De keuze om teamleiderschap op te nemen in dit onderzoek is, omdat het raakvlak heeft met de persoonlijkheden in het team en de samenstelling daarvan. Waar persoonlijkheid een individueel uitgangspunt heeft, heeft teamleiderschap een teamuitgangspunt. De verwachting is dat docententeams met een hogere mate van teamleiderschap de teamprestatie hoger waarderen. Deze verwachting vormt de tweede hypothese in dit onderzoek:

H2: *Teamleiderschap heeft een positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie  
 van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

*Teamoriëntatie*

Salas et al. (2005: p. 561) stellen dat teamleiderschap succesvol is wanneer er ook sprake is van een ander kerncomponent van teamwerk: ‘teamoriëntatie’. Dit komt voor wanneer teamleden ook bereid en in staat zijn om hun individuele belangen ondergeschikt te maken aan de teambelangen; er moet gezamenlijke ondersteuning zijn van het teamleiderschap. In de context van het onderwijs betekent dit dat docenten een ander teamlid gunnen de leiding in het team te nemen en zij hun eigen doel in toom houden in het belang van de teamdoelen. Teamoriëntatie zorgt voor een betere informatie-uitwisseling en bespoedigt besluitvorming en draagt zo bij aan de teamprestatie (Salas et al., 2005: p. 585). De keuze om teamoriëntatie op te nemen, is omdat het ten eerste raakvlak heeft met en bovendien voorwaarde is van teamleiderschap en ten tweede omdat uit oriënterende gesprekken is gebleken dat het voorkomt dat vergaderingen regelmatig worden gebruikt als klankbordgroep voor het spuien van persoonlijke werksituaties en zodoende dus het individuele belang vòòr het teambelang wordt gesteld. De verwachting is dat docententeams met een hogere mate van teamoriëntatie de teamprestatie hoger waarderen. Deze verwachting vormt de derde hypothese in dit onderzoek:

H3: *Teamoriëntatie heeft een positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie   
 van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

## *2.3.3 Communicatie*

Volgens de literatuur is communicatie een van de belangrijke voorwaarden voor samenwerking en teameffectiviteit (Kalisch et al., 2010: p. 44; Ceschi et al., 2014: p. 214; Salas et al., 2015: p. 5). Ook in het onderwijs is communicatie tussen docenten een belangrijke voorwaarde voor het presteren van een team (Dogan et al., 2018; Kommers & Dresen, 2010: p. 10, 32).

Volgens Sparks (2007) is communicatie de meest belangrijke bron van verbetering in scholen, middels de invloed op ‘teacher-to-teacher’ professioneel leren. De belangrijkste vorm van professioneel leren in het onderwijs vindt plaats in de dagelijkse interacties tussen docenten, waarin zij elkaar helpen in het verbeteren van lessen, zich samen verdiepen in de stof die ze bijbrengen, scholierenwerk analyseren en dagelijks voorkomende problemen bekijken en oplossen. Dit alles heeft raakvlakken met wat Kuipers en Groeneveld (2014: p. 71) *taakgerichte samenwerking* noemen. De taakgerichte samenwerking van het team is de manier waarop teamleden onderling informatie en kennis uitwisselen, integreren en overdenken. In de literatuur wordt dit ook wel informatie elaboratie genoemd en blijkt een belangrijke factor te zijn voor teamprestaties (Van Knippenberg et al., 2004; Kuipers & Groeneveld, 2014: p. 76).

Hierbij is een zekere mate van *reflectief vermogen* van het team vereist (Steijn et al., 2017; West, 2005; Woodfield & Kennie, 2008: p. 413). Er moet worden afgevraagd of de manier van werken en communiceren nuttig is en een andere aanpak ontwikkeld zou kunnen worden. Teams die reflecteren op hun functioneren, kunnen meer productief, innovatief en effectief zijn (West, 2012: p. 5).

Daarbij is gewoonweg communiceren tussen teamleden niet voldoende voor een goede teamprestatie; er moet daadwerkelijk als team gecommuniceerd worden. Een succesvolle teamcommunicatie moet volgens Remmerswaal (2005), Vroemen (2009) en Belbin (2010) de volgende drie kernwaarden[[2]](#footnote-2) omvatten. De eerste kernwaarde is het *streven naar concreet resultaat* in teamvergaderingen of bijeenkomsten. Alle teamleden moeten een actiegerichte oriëntatie hebben, waarin zij in de vergadering besproken onderwerpen vastleggen (Klinzing & Rupp, 2008; Hanly, 2014), hierover afspraken maken (Vroemen, 2009) en terugkoppeling geven (Klein, 2005) voor een constante vooruitgang. De tweede kernwaarde is een *open communicatie;* een open dialoog met vrije uitwisseling van kennis en ervaringen. In de literatuur wordt gesteld dat de best presterende teams zichzelf sturen door een geïmproviseerd, opkomend, dynamisch interactieproces (Crossan & Sorrenti, 2005; Moorman & Miner, 1998; Weick, 2001). Dergelijke ‘free-flowing’ interacties tussen teamleden in informele teamvergaderingen versterken de onderlinge band en zorgen voor een grotere effectiviteit (Scribner et al., 2007: p. 73; Woodfield & Kennie, 2008: p. 413; Searle en Swartz, 2015). Teneinde in een dergelijke open context als team professioneel te kunnen leren, is wel een zogenoemd persoonlijk meesterschap vereist; teamleden moeten hun eigen denkkaders kunnen blijven beschrijven, verdiepen en aanpassen ten opzichte van de overige teamleden (Kommers & Dresen, 2010: p. 80). De derde kernwaarde is *initiatief tonen* door teamleden. Teamleden moeten uit eigen beweging problemen aankaarten, ideeën opperen, oplossingen aandragen, taken oppakken en zich actief opstellen ten opzichte van de andere teamleden (Klein, 2005; Chen, 2018: p. 436; Haßler et al., 2015 in: Dogan et al., 2018: p. 4).

De verwachting is dat docententeams met een hogere mate van taakgerichte samenwerking, reflectiviteit, streven naar concreet resultaat, open communicatie en initiatief tonen de teamprestatie hoger waarderen. Deze verwachtingen vormen de vierde, vijfde, zesde, zevende en achtste hypothese in dit onderzoek:

H4: *Taakgerichte samenwerking heeft een positieve invloed op de gepercipieerde  
 teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

H5: *Reflectiviteit heeft een positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie van  
 docententeams in het voortgezet onderwijs.*

H6: *Streven naar concreet resultaat heeft een positieve invloed op de gepercipieerde  
 teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

H7: *Open communicatie heeft een positieve invloed op de gepercipieerde  
 teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

H8: *Initiatief tonen heeft een positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie  
 van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

## *2.3.4 Team entitativity*

Team entitativity verwijst naar de mate waarin een groep van individuele docenten functioneert als een samenhangend team (Vangrieken et al., 2013: p. 91). Een docententeam met een grote mate van team entitativity omvat een aantal belangrijke elementen (Vangrieken et al., 2017: p. 6-8). Ten eerste zien de docenten het team als een intacte sociale entiteit en niet als een losse verzameling individuele docenten. Er heerst duidelijkheid wat het team is en wie daartoe behoort. Ten tweede voelen docenten zich onderdeel van het team en hebben zij een gevoel van saamhorigheid en verbondenheid. Daarbij achten docenten hun ‘membership’ en participatie in het team van belang voor hun eigen functioneren en dat van het team. Ten derde voelen docenten zich betrokken bij de doelen en taken van het team. Zij kunnen zich identificeren met de inhoud van het team, zoals de manier waarop het interactieproces verloopt. Ten vierde zijn docenten in het team wederzijds afhankelijk van elkaar om de taken en doelen te realiseren. Bij docententeams heeft het teamdoel meer een focus op professioneel leren. Docenten moeten gezamenlijk met elkaar werken om zich professioneel te kunnen ontwikkelen. De theorie stelt dat team entitativity in verschillende mate aanwezig kan zijn; hoe meer van bovenstaande elementen in een team aanwezig zijn, of worden ervaren door de teamleden, hoe groter de team entitativity zal zijn. De verwachting is dat hoe meer team entitativity in een docententeam wordt ervaren, hoe hoger de teamprestatie wordt gewaardeerd. Deze verwachting vormt de negende hypothese in dit onderzoek:

H9: *Team entitativity heeft een positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie  
 van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

## *2.3.5 Teamsamenstelling*

Teamsamenstelling is een belangrijke basis om teamprestatie te maximaliseren (Ibid: p. 7; Morgeson, DeRue & Karam, 2010: p. 12). Kuipers en Groeneveld (2014: p. 23) noemen het een van de inputfactoren in High Performance Teams: het is een factor die de basis vormt voor het proces, de output en de outcome van de samenwerking. De groepssamenstelling beïnvloedt namelijk de interactiedynamieken die zich voordoen bij individuele leden van een groep. Verandert de samenstelling, dan verandert ook de perceptie en de houding van de groep ten opzichte van bepaalde taak-gerelateerde zaken. Een goede teamsamenstelling omvat een samenstelling met de juiste set individuen met relevante expertise en andere eigenschappen om de teamtaken uit te voeren en de teamdoelen te bereiken (Cooke & Hilton, 2015: p. 81). Deze ‘juiste’ set individuen kan door meerdere aspecten bepaald worden: teamomvang, gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit, behoefte aan subgroepen, gepercipieerde teamflexibiliteit, complementaire vaardigheden, sociale categorie diversiteit en samenstelling van persoonlijkheden. In de literatuur heerst er verdeeldheid over de invloed van deze aspecten op teamprestatie en voornamelijk op het gebied van homogeniteit en heterogeniteit (zie bijvoorbeeld: Van Knippenberg et al., 2013; Ceschi et al., 2014: p. 216; Salas et al., 2015). Deze twee gedachtegangen vormen de basis om in onderwijsteams onderzoek te doen naar het effect van deze aspecten op de teamprestatie.

De eerste factor is de *teamomvang*. Hoewel de literatuur over het algemeen stelt dat een team het beste presteert met vier tot tien teamleden, is er geen ideale teamomvang voor onderwijsteams te benoemen (Cooke & Hilton, 2015: p. 88; Katzenbach & Smith, 2015: p. 41; Kommers & Dresen, 2010: p. 34; Van Luin et al., 2007: p. 22). Er wordt gesteld dat ‘een groep voldoende groot moet zijn om diversiteit toe te laten en klein genoeg zodat elk teamlid ook daadwerkelijk kan bijdragen’ (Derksen, 2015: p. 29). Hierin spreekt de literatuur zich divers uit, omdat een bepaalde omvang voordelen en nadelen kan hebben; grote teams bezitten bijvoorbeeld collectieve kennis om complexe onderwijsproblemen op te lossen, maar tonen meer coördinatieconflicten, waar kleinere teams een groter gedeeld begrip en meer groepscohesie vertonen, maar minder productief zijn (Ceschi et al., 2014; Thompson et al., 2015; Cooke & Hilton, 2015: p. 6). De verwachting voor docententeams is dat de invloed van het aantal teamleden op de teamprestatie zal variëren. Deze verwachting vormt de tiende hypothese in dit onderzoek:

H10a: *Een relatief kleine teamomvang heeft een positieve invloed op de gepercipieerde*

*teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

H10b: *Een relatief grote teamomvang heeft een positieve invloed op de gepercipieerde*

*teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

De tweede factor is de *gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit*. In navolging op de onwetendheid van de ideale teamomvang, zal de eigen perceptie van de teamleden omtrent de ideale teamomvang in combinatie met de teamprestatie andere inzichten kunnen bieden. De waardering van docenten zelf of zij de teamomvang te groot, te klein, of ideaal achten, kan invloed hebben op de mate waarin zij de teamprestatie waarderen. De verwachting voor docententeams is dat hoe idealer de teamomvang door een team wordt gepercipieerd, hoe hoger de teamprestatie wordt gewaardeerd. Deze verwachting vormt de elfde hypothese in dit onderzoek:

H11: *Gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit heeft een positieve invloed op de  
 gepercipieerde teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

De derde factor is de *behoefte aan subgroepen*. Een subgroep is een kleiner groepje van teamleden binnen een team. Een behoefte aan subgroepen kan ontstaan uit onder andere taakgerichte, kennis gerelateerde, demografische of persoonlijke overwegingen en kan de teamprestatie zowel bevorderen (door betere communicatie en actiever gedrag) als verminderen (door minder vertrouwen en meer conflict) (Remmerswaal, 2005: p. 247; Cooke & Hilton, 2015: p .88). De verwachting voor docententeams is dat de invloed van de behoefte aan subgroepen op de teamprestatie zal variëren. Deze verwachting vormt de twaalfde hypothese in dit onderzoek:

H12a: *De behoefte aan subgroepen heeft een positieve invloed op de gepercipieerde   
 teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

H12b: *De behoefte aan subgroepen heeft een negatieve invloed op de gepercipieerde   
 teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

De vierde factor is de *gepercipieerde teamflexibiliteit*. Een organisatorische conditie is dat een team zo mogelijk een vaste samenstelling heeft en de gehele samenstelling frequent samenkomt (Kommers & Dresen, 2010: p. 30; Katzenbach & Smith, 2005: p. 5; Katzenbach & Smith, 2015: p. 58). Teamleden moeten flexibel genoeg zijn om regelmatig bij elkaar te komen om zowel formeel als informeel frequent met elkaar te communiceren voor de duurzaamheid en verbetering van het functioneren in de school (Ceschi et al., 2014; He et al., 2014: p. 975; Dogan et al., 2018: p. 4). De verwachting voor docententeams is dat hoe hoger een team de teamflexibiliteit percipieert, hoe hoger zij de teamprestatie waardeert. Deze verwachting vormt de dertiende hypothese in dit onderzoek:

H13: *Gepercipieerde teamflexibiliteit heeft een positieve invloed op de gepercipieerde   
 teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

De vijfde factor is *complementaire vaardigheden*. Dit is de mate waarin verschillende soorten benodigde vaardigheden, talenten en visies voor het realiseren van de teamdoelen aanwezig zijn in het team (Jehn et al., 1999: p. 743; Eckel & Grossman, 2005: p. 372; Katzenbach & Smith, 2015: p. 44). Een team moet een voldoende vertegenwoordiging van probleemoplossende, besluitvormende en interpersoonlijke vaardigheden bezitten om goed te kunnen functioneren (Katzenbach & Smith, 2015: p. 43, 59). De verwachting voor docententeams is dat hoe hoger een team de complementaire vaardigheden percipieert, hoe hoger zij de teamprestatie waardeert. Deze verwachting vormt de veertiende hypothese in dit onderzoek:

H14: *Complementaire vaardigheden heeft een positieve invloed op de gepercipieerde  
 teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

De zesde factor is *sociale categorie diversiteit*. Teamleden kunnen van een verschillend geslacht, leeftijd, ras, etniciteit, of sociale en culturele achtergrond zijn (Jehn et al., 1999: p. 745; Eckel & Grossman, 2005: p. 372; Van Knippenberg et al., 2013: p. 184). Deze sociale categorie diversiteit kan volgens de literatuur de teamprestatie zowel bevorderen door betere informatie-uitwisseling en creativiteit als verminderen door minder onderlinge cohesie en samenwerking (Loyd et al., 2013: p. 759; Van Knippenberg et al., 2013; Ceschi et al., 2014: p. 222; Salas et al., 2015). In de context van onderwijsteams is er beperkte inzicht in de impact van sociale diversiteit (Moolenaar et al., 2014: p. 160). De verwachting voor docententeams is dat de invloed van sociale categorie diversiteit op de teamprestatie zal variëren. Deze verwachting vormt de vijftiende hypothese in dit onderzoek:

H15a: *Sociale categorie diversiteit heeft een positieve invloed op de gepercipieerde  
 teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

H15b: *Sociale categorie diversiteit heeft een negatieve invloed op de gepercipieerde  
 teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

De zevende factor is ten slotte de *samenstelling van persoonlijkheden*.In veel onderzoek over teamwerk in het onderwijs wordt het concept ‘persoonlijkheid’ niet in acht genomen. Dit is toch wel verrassend, aangezien de persoonlijkheid van iemand in grote mate het gedrag van die persoon bepaalt (Hogan & Holland, 2003: In Chiaburu, et al., 2018: p. 204) en daarmee invloed heeft op het functioneren en de prestaties van een team (Barrick et al., 2001: p. 10; Cooke & Hilton, 2015: p. 82).

In de literatuur omtrent persoonlijkheid is de ‘Big Five’ het meest gebruikte instrument om het concept persoonlijkheid te achterhalen (John & Srivastava, 1999; McCrae & Costa, 1999; Bozgeyikli, 2017: p. 127). Grofweg zijn er vijf verschillende persoonlijkheidsdimensies te onderscheiden (Driskell et al., 2006): Extraversion (extraversie), Emotional Stability (emotionele stabiliteit), *Openness to Experience* (openheid), *Conscientiousness* (gestructureerdheid) en Agreeableness (dienstgerichtheid).

De mate waarin een team scoort op een bepaalde persoonlijkheidsdimensie heeft invloed op de teamprestatie (Barrick et al., 2001: p. 19-21; Cook & Hilton, 2015: p. 93). Studies stellen dat in werk met hoge mate van teamwerk, zoals docententeams, Conscientiousness (ordelijk-flexibel), Emotional Stability (rustig-emotioneel uitgelaten) en Agreeableness (focus op de ander-focus op jezelf) op teamniveau de grootste positieve invloed hebben op teamprestatie (Mount et al., 1998; Barrick et al., 2001: p. 19-21; Hoch & Dulebohn, 2017: p. 685; Chiaburu et al., 2018: p. 205-206). Homogeniteit op de dimensies Conscientiousness en Emotional Stability scoren vooral hoger op prestatie, waar homogeniteit op Agreeableness relatief hoger scoort op teamwerk. Homogeniteit op Extraversion scoort lager op prestatie en teamwerk; variatie in extraversie in de groep is beter voor het functioneren (Hollenbeck, 2000: p. 545; Hoch & Dulebohn, 2017: p. 683). Ten slotte is homogeniteit op Openness to Experience het minst bevorderlijk voor teamwerk en prestatie; juist diversiteit in ‘openness’ wordt geassocieerd met betere prestaties (Barrick et al., 2001: p. 19-21; Hoch & Dulebohn, 2017: p. 686). De verwachting is dat docententeams die homogeen zijn in de persoonlijkheidsdimensies Conscientiousness, Emotional Stability en Agreeableness de teamprestatie hoger waarderen en docententeams die heterogeen zijn op Extraversion en Openness to Experience de teamprestatie hoger waarderen. Deze verwachtingen vormen de zestiende hypothese in dit onderzoek:

H16a: *Homogeniteit in Conscientiousness heeft een positieve invloed op de*

*gepercipieerde teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

H16b: *Homogeniteit in Emotional Stability heeft een positieve invloed op de*

*gepercipieerde teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

H16c: *Homogeniteit in Agreeableness heeft een positieve invloed op de gepercipieerde*

*teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

H16d: *Heterogeniteit in Extraversion heeft een positieve invloed op de gepercipieerde*

*teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

H16e: *Heterogeniteit in Openness to Experience heeft een positieve invloed op de*

*gepercipieerde teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

Een persoon kan op elke dimensie variëren en de combinatie van de vijf dimensies creëert voor iedere persoon een eigen persoonlijkheid. Zodoende heeft ieder teamlid een bepaalde persoonlijkheid, waar de aanwezigheid van andere persoonlijkheden binnen een team de teamprestatie kan beïnvloeden (Neuman et al., 1999: p. 30; Barsade et al, 2000: p. 803). In een bepaalde samenstelling kunnen persoonlijkheden botsen of juist vruchtbaar met elkaar werken. Een team met relatief homogene persoonlijkheden, waarin de teamleden qua persoonlijkheid op elkaar lijken, zou een goede samenwerking kunnen realiseren, maar daarnaast tekort kunnen schieten in creativiteit en probleemoplossend vermogen. Anderzijds kan een team met heterogene persoonlijkheden, waarin de teamleden qua persoonlijkheid uit elkaar liggen, kwesties vanuit verschillende perspectieven beschouwen, maar heerst bijvoorbeeld het gevaar voor overheersende en terughoudende teamleden en vervolgens ‘over’-besproken en onbesproken onderwerpen (Kichuk & Wiesner, 1997: p. 202). De combinatie van verschillende persoonlijkheden bepaalt de mate van interne fit van een ‘groep’ en is een kritische factor van organisatieprestatie (Hollenbeck, 2000: p. 535); de samenstelling van persoonlijkheids-kenmerken in een groep beïnvloedt de groepsprestatie (Neuman et al., 1999: p. 30; Barsade et al, 2000: p. 803). Door beperkte aandacht in de onderwijsliteratuur is de samenstelling van persoonlijkheden in een team een belangrijke factor om mee te nemen in het analyseren van prestaties van onderwijsteams. De verwachting voor docententeams is dat de invloed van de samenstelling van persoonlijkheden op de teamprestatie zal variëren, waar zowel homogene als heterogene samenstellingen van persoonlijkheden positieve invloed hebben op de gepercipieerde teamprestatie. Deze verwachting vormt de zeventiende hypothese in dit onderzoek:

H17a: *Een homogene samenstelling van persoonlijkheden heeft een positieve invloed*

*op de gepercipieerde teamprestatie van docententeams in het voortgezet*

*onderwijs.*

H17b: *Een heterogene samenstelling van persoonlijkheden heeft een positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.*

De verwachting voor docententeams is dat ten eerste teams die de teamsamenstellingskwaliteit, teamflexibiliteit en complementaire vaardigheden hoger percipiëren, de teamprestatie ook hoger waarderen, en ten tweede de invloed van het aantal teamleden, de behoefte aan subgroepen, sociale categorie diversiteit en samenstelling van persoonlijkheden op de teamprestatie van docententeams zal variëren.

## *2.3.6 Conceptueel model*

In dit hoofdstuk is getracht antwoord te geven op de theoretische deelvraag welke factoren volgens de literatuur invloed hebben op de teamprestatie van docententeams in het onderwijs. De literatuurstudie heeft geleid tot een zeventiental factoren die allen in een bepaalde mate invloed hebben op de gepercipieerde prestatie van een docententeam. Op basis hiervan is voor elke relatie een of meerdere hypothese(n) opgesteld. In Tabel 1 zijn deze afzonderlijke relaties en hypothesen in een conceptueel model weergegeven, dat antwoord geeft op de conceptuele deelvraag van dit onderzoek.

*Tabel 1.* Schematisch overzicht van de invloedsfactoren en hun hypothesen m.b.t. ‘gepercipieerde teamprestatie’

|  |  |
| --- | --- |
| Variabele | Invloed op  gepercipieerde teamprestatie |
| H1 Doelgerichte samenwerking | + |
| H2 Teamleiderschap | + |
| H3 Teamoriëntatie | + |
| H4 Taakgerichte samenwerking | + |
| H5 Reflectiviteit | + |
| H6 Streven naar concreet resultaat | + |
| H7 Open communicatie | + |
| H8 Initiatief tonen | + |
| H9 Team entitativity | + |
| H10a Teamomvang (klein)  H10b Teamomvang (groot) | +  + |
| H11 Gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit | + |
| H12a Behoefte aan subgroepen  H12b Behoefte aan subgroepen | +  - |
| H13 Gepercipieerde teamflexibiliteit | + |
| H14 Complementaire vaardigheden | + |
| H15a Sociale categorie diversiteit  H15b Sociale categorie diversiteit | +  - |
| H16a Homogeniteit in Conscientiousness | + |
| H16b Homogeniteit in Emotional Stability | + |
| H16c Homogeniteit in Agreeableness | + |
| H16d Heterogeniteit in Extraversion | + |
| H16e Heterogeniteit in Openness to Experience | + |
| H17a Homogene samenstelling persoonlijkheden | + |
| H17b Heterogene samenstelling persoonlijkheden | + |

**3. Methodologie**

‘ **Teamwork divides the tasks and multiplies the success** ‘   
   
 Unknown

*In dit hoofdstuk wordt beschouwd welke methoden zijn gebruikt om tot de resultaten te komen. Hiervoor komt in paragraaf 3.1 allereerst het onderzoeksdesign aan bod, waar wordt ingegaan op de onderzoeksstrategie, de onderzoeksmethoden en de onderzoekstechniek. Vervolgens wordt in paragraaf 3.2 de operationalisatie van de variabelen behandeld. Ten slotte wordt in paragraaf 3.3 ruim aandacht gegeven aan een beoordeling van de kwaliteit van het onderzoek, waar onder andere wordt ingegaan op de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek.*

# **3.1 Onderzoeksdesign**

## 

## *3.1.1 Strategie*

Dit onderzoek is een diagnostische oorzaken analyse, waarin het vastgestelde probleem van wisselende teamprestaties in een schoolorganisatie zodanig complex is dat de bestaande theoretische en praktische kennis ontoereikend is om duidelijk aan te geven welke van de vele mogelijke factoren nu van invloed zijn op het gesignaleerde probleem (Verschuren & Doorewaard, 2007: p. 54, 127). Teneinde deze probleemstelling op te lossen, is gekozen voor het uitvoeren van zowel een kwalitatieve gefundeerde theoriebenadering als een kwantitatief survey veldonderzoek.

**Gefundeerde theoriebenadering**

Allereerst is het van belang te achterhalen welke factoren binnen de docententeams invloed (kunnen) hebben op de gepercipieerde teamprestatie. Gezien de complexe aard van zowel de horizontale als de verticale context waarin de onderzoekseenheden zich bevinden en de oriënterende zoektocht naar invloedsfactoren, is het interessanter te kiezen voor een inductieve vergelijkende bestudering van empirische gegevens met theoretische concepten middels een kwalitatieve gefundeerde theoriebenadering (Verschuren & Doorewaard, 2007: p. 195). De gepercipieerde teamprestatie van docententeams wordt in overgrote mate bepaald door het functioneren van de docenten, waardoor informatie over de huidige situatie omtrent verschillen in functioneren middels ervaringen van docenten op een zoekende manier in het veld vergaard is. Teneinde diepgewortelde factoren te includeren, zijn middels een strategische steekproef docenten benaderd die relatief meerdere jaren werkervaring in hun docententeam hebben.

**Survey**

De geresulteerde factoren hebben de basis gevormd voor de keuze van de kern van de theoretische concepten (team entitativity, teamleiderschap en communicatie), aangevuld met een verder literatuuronderzoek naar andere prominente invloedsfactoren op teamprestatie in het onderwijs. Teneinde het bestaan en de invloed van deze concepten te toetsen, zijn in een empirisch vervolgonderzoek op grotere schaal meerdere docententeams binnen de schoolorganisatie betrokken bij een kwantitatief surveyonderzoek. Vanwege de haalbaarheid is gekozen om één schoolorganisatie te onderzoeken, genaamd Mencia de Mendoza te Breda. De steekproef is aselect getrokken, waarbij elke docent van elk docententeam in de organisatie kans maakt om in de steekproef opgenomen te worden, met als enige voorwaarde dat de uiteindelijke respons per team toereikend genoeg is. De afdelingsteams zijn niet in het onderzoek opgenomen, aangezien deze tijdens het proces zijn opgeheven.

**Respondenten en representativiteit**

De onderzoekseenheden bestaan uit teams met docenten van dezelfde onderwijsdiscipline binnen één schoolorganisatie, genaamd secties. Er kan wel verschil zijn in aan welk leerjaar en onderwijsniveau de docenten in een team lesgeven. Mencia de Mendoza heeft in totaal 23 secties, waarvan 9 secties na het invullen van de survey voldoende zijn vertegenwoordigd (N>=2) om in de analyses opgenomen te worden: Team I (6), Team C (6), Team D (5), Team H (3), Team F (3), Team G (2), Team E (2), Team B (2) en Team A (2). Voor de oriënterende gesprekken is gesproken met docenten uit secties Team I, Team E en Team B.

Van de voldoende vertegenwoordigende secties hebben in totaal 31 docenten de vragenlijst ingevuld. Dit aantal is verdeeld in 11 mannen (35,5%) en 20 vrouwen (64,5%), wat aanduidt dat bijna twee keer zoveel vrouwen als mannen de vragenlijst hebben ingevuld. In de school zijn in totaal 138 docenten werkzaam, waarvan 59 mannelijke docenten (42,8%) en 79 vrouwelijke docenten (57,2%). Hoewel de man/vrouw verdeling in de gehele schoolorganisatie ietwat genuanceerder is dan de man/vrouw verdeling in dit onderzoek, kan gesteld worden dat de n-waarden man/vrouw in dit onderzoek relatief representatief is voor de populatie van de organisatie.

Echter, in dit onderzoek wordt het totaalaantal respondenten opgedeeld in verschillende teams, waardoor de n-waarden in de analyses relatief klein worden. Om deze reden is nagegaan of de n-waarden man/vrouw van een team relatief representatief is voor de populatie van dat team (Van Thiel, 2010: p. 56). In Tabel 2 is de man/vrouw verdeling per sectie weergegeven. Hieruit blijkt dat bij secties Team C en Team D de n-waarden in behoorlijke mate overeenkomen met de populatie, waardoor ervan uit wordt gegaan dat de n-waarden representatief zijn. De overige secties komen door het lage aantal vrouwen dan wel mannen niet sterk overeen met de populatie, waardoor er niet vanuit wordt gegaan dat de n-waarden voor deze teams representatief zijn. Het merendeel van de teams is niet representatief, waardoor er met minder zekerheid conclusies getrokken kunnen worden over de uitkomsten van de analyses. Een groot deel van de uitkomsten kan daarom niet significant bewezen worden, waardoor in dit onderzoek ook meer aandacht besteed zal worden aan de sterkte van de verbanden.

Tabel 2. *Man/vrouw verdeling per sectie1*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Sectie | Totaal | Totaal (-) ISB2 | M/V totaal | M/V vragenlijst |
| Team C | 23 | 19 | 8/11 | 3/3 |
| Team H | 19 | 16 | 3/13 | 0/3 |
| Team I | 18 | 15 | 11/4 | 5/1 |
| Team D | 14 | 12 | 0/12 | 0/5 |
| Team F | 9 | 9 | 7/2 | 2/1 |
| Team G | 9 | 9 | 5/4 | 0/2 |
| Team A | 9 | 8 | 0/8 | 0/2 |
| Team B | 8 | 7 | 3/4 | 1/1 |
| Team E | 8 | 6 | 3/3 | 0/2 |

*1 De cijfers zijn gebaseerd op het ‘Overzicht personeel Mencia de Mendoza (incl. secondary ISB) 2018/2019’, dat vanwege anonimiteitsredenen niet in de bijlagen is toegevoegd.*

*2 De docenten van de International School Breda (ISB) zitten niet in de secties van Mencia de Mendoza, waardoor deze docenten geëxcludeerd worden van het teamtotaal.*

## *3.1.2 Methoden*

**Interviews**

Vanwege de behoefte inzicht te krijgen in de ervaringen en de percepties van docenten omtrent invloedsfactoren van de teamprestatie, is gekozen voor het ondervragen van docenten middels drie face-to-face interviews (Berg & Lune, 2012: p. 115). Dit is uitgevoerdmet behulp van een open vragenlijst met enkele topics om op exploratieve wijze achter de belangrijkste factoren te komen (zie Bijlage A). De eerste topics zijn afgeleid van voorgesprekken met de directeur en een literatuuronderzoek naar invloedsfactoren op teamprestatie, die betrekking hebben op de organisatie, samenstelling, sturing en houding. Aan respondenten is gevraagd of en op welke manier de genoemde topics tot uiting komen in hun team en de invloed op de teamprestatie. De topiclijsten voor de volgende interviews zijn steeds aangevuld met onderwerpen uit de eerder afgenomen interviews.

**Observaties**Aangezien aan docenten vragen over hun eigen functioneren worden gesteld, wordt het gevaar voor sociaal wenselijke antwoorden dat hieruit voortkomt getracht te ondervangen door tevens observaties uit te voeren (Segers & De Leeuw, 1999: p. 173; Verschuren & Doorewaard, 2007: p. 237, 244). Er is op locatie een open observatie uitgevoerd van de vergadering van sectie Team E, waar het gedrag van de groep van zes docenten, die tezamen een team vormen, in de natuurlijke werkomgeving is waargenomen. Deze sectie is gekozen op basis van bereidheid. De vergadering werd in een klaslokaal uitgevoerd en duurde ongeveer 1,5 uur. De identiteit van de onderzoeker en het doel van de aanwezigheid is bekend gemaakt.

**Survey**Om deze kwalitatieve gegevens te toetsen, is er gekozen voor een kwantitatieve methoden. Er is gekozen voor het uitgeven van een survey. Doordat er gegevens nodig zijn van alle respondenten van een heel team, is een kwalitatieve methode zoals interviews een te tijdrovende methode. Aangezien het (dis)functioneren een gevoelig onderwerp is, is er ook niet gekozen voor een focusgroep om sociaal gewenste antwoorden door groepsdruk te voorkomen. Een survey kan oppervlakkig en snel iemands mening over relatief veel onderwerpen meten en door meerdere respondenten van een team tegelijk ingevuld worden en is de meest geschikte methode om voor een dergelijk grote groep docenten correlaties te berekenen (Verhoeven, 2013: p. 23; Verschuren & Doorewaard, 2007: p. 172).

De onderwerpen uit de interviews en observatie zijn vergeleken met en gekoppeld aan theoretische hoofd- en subconcepten uit de literatuur en vormen de input voor de survey. De survey bestaat uit de volgende vijf onderdelen: 1) Persoonlijke kenmerken, 2) Prestatie en samenstelling, 3) Sturing, 4) Communicatie en 5) Betrokkenheid. Elk onderdeel is kort toegelicht. De operationalisatie van de variabelen wordt in paragraaf 3.2 en Bijlage B uiteengezet. Om de variabelen te meten, is per indicator een stelling met geordende antwoordcategorieën in de survey opgenomen. Voor de afhankelijke variabele gepercipieerde teamprestatie is gekozen voor een relatief grotere 10-punts waarderingsschaal van 1 ‘zeer slecht’ tot 10 ‘uitstekend’ teneinde een genuanceerder beeld te krijgen van eventuele verschillen in teamprestatie. Voor het zeventiental onafhankelijke variabelen (met uitzondering van samenstelling van persoonlijkheden) is gekozen voor een 5-punts ‘instemming’ Likertschaal, omdat de stellingen niet te beantwoorden zijn met een schaal van frequentie of belangrijkheid. De ‘instemming’ schaal van 1 ‘helemaal mee oneens’ tot en met 5 ‘helemaal mee eens’ past het meest bij de formulering van de stellingen. Voor de variabele samenstelling van persoonlijkheden is gebruik gemaakt van een 5-punts waardering op in totaal vijf dimensies met ieder twee uitersten.

Aangezien docenten in zowel een sectie als een afdelingsteam zitten, zijn er per stelling steeds drie antwoordkolommen gegeven: Sectie, Afdelingsteam ‘groot’ en Afdelingsteam ‘klein’. Iedere respondent dient dezelfde stelling twee (of eventueel drie) keer achter elkaar te beantwoorden, zodat de respondent hierbij in grotere mate ‘gedwongen’ wordt om bij het beantwoorden van een stelling na te gaan of er al dan niet een verschil is met een andersoortig team. Hierdoor kan de respondent een antwoord in context geven en wordt getracht de respondent een meer gewogen antwoord te laten geven. Vanwege de haalbaarheid van het onderzoek is er echter voor gekozen de afdelingsteams ‘groot’ en ‘klein’ niet in de analyses mee te nemen. De docenten hebben de vragenlijst kunnen invullen van 21 november 2017 tot 2 februari 2018.

## *3.1.3 Techniek*

**Interviews**

De interviews zijn opgenomen door middel van een dictafoon en later uitgeschreven. Voor het analyseren van de interviews is gebruik gemaakt van open coderen om ‘sensitizing concepts’ te achterhalen, axial coding om deze concepten met elkaar te vergelijken en selective coding om deze concepten terug te brengen naar een theoretisch kernbegrip (Verschuren & Doorewaard, 2007: p. 196-198). In de uitgeschreven gegevens zijn stukken tekst gekarakteriseerd door het toekennen van een label, die elk gekoppeld zijn aan een theoretisch construct (Verschuren & Doorewaard, 2007: p. 196-197). In de data is aan elk label per theoretisch hoofdconstruct een kleur aangebracht, ten gunste van de overzichtelijkheid en mogelijkheid tot vergelijking.

**Observatie**

Concepten uit de interviews en het literatuuronderzoek zijn gebruikt als basis voor observatietopics zijnde een open waarnemingsschema (Verschuren & Doorewaard, 2007: p. 237). Er is een transcriptie gemaakt van gedragingen en uitspraken van teamleden die aan deze topics gekoppeld kunnen worden, aangevuld met overige waargenomen gedragingen en uitspraken zijnde patronen. Deze transcriptie is op dezelfde manier van coderen verwerkt als de interviews (zie Bijlage C).

**Survey**Voor de analyse van de survey is een database opgezet in SPSS Statistics 25 (Statistical Package of Social Sciences). Hierin zijn alle individuele gegevens van de docenten geaggregeerd op teamniveau. Beschrijvende statistieken zijn opgevraagd om gegevens per secties te ordenen en te beschrijven (Verhoeven, 2013: p. 12). Daarnaast zijn er correlatieanalyses uitgevoerd om de onderlinge samenhang tussen de theoretische concepten en teamprestatie te achterhalen. Verder is er een multipele regressieanalyse (F-toets) uitgevoerd om de daadwerkelijke invloed van de hoogst correlerende concepten op de teamprestatie te meten.

**3.2 Operationalisatie variabelen**

Het concreet meetbaar maken van theoretische begrippen heeft een drietal stappen: het geven van een definitie, het bepalen van indicatoren en het vaststellen van de waardenbepaling (Van Thiel, 2010: 52). Deze stappen van de operationalisaties van alle variabelen zijn zodanig groot in omvang, dat zij zijn weergegeven in Bijlage B. De keuze van de indicatoren is steeds gebaseerd op het één op één voorkomen dan wel grotendeels overeenkomen in gebruikte schalen van het theoretisch construct, afkomstig uit meerdere onderzoeken. De waardenbepaling voor de variabelen gepercipieerde teamprestatie, samenstelling, zelfsturing, communicatie en team entitativity is reeds in paragraaf 3.1.2 gegeven. Voor de afhankelijke variabele gepercipieerde teamprestatie wordt gebruik gemaakt van een 10-punts waarderingsschaal van 1 ‘zeer slecht’ tot 10 ‘uitstekend’. Voor het zeventiental onafhankelijke variabelen (met uitzondering van samenstelling van persoonlijkheden) is gebruik gemaakt van een 5-punts ‘instemming’ Likertschaal van 1 ‘helemaal mee oneens’ tot en met 5 ‘helemaal mee eens’. Voor de variabele samenstelling van persoonlijkheden is gebruik gemaakt van een 5-punts waardering op in totaal vijf dimensies met ieder twee uitersten. Voor de variabelen gepercipieerde teamprestatie en samenstelling van persoonlijkheden wordt in deze paragraaf een extra uiteenzetting gegeven.

Voor iedere variabele schaal is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Deze is weergegeven in Tabel A van Bijlage D[[3]](#footnote-3). De schalen per variabele zijn als volgt tot stand gekomen:

**Afhankelijke variabele**

1. **Gepercipieerde teamprestatie.** Deze variabele heeft vijf indicatoren. De Cronbach’s Alpha scoort 0,872 en toont geen grotere waarde als een item uit de schaal wordt verwijderd. De Cronbach’s Alpha is groter dan 0,700 en stijgt niet meer dan 0,100, waardoor er geen items uit de schaal worden verwijderd. Een voorbeelditem is ‘*De kwaliteit van de samenwerking*’.

In dit onderzoek staat de perceptie van de teamleden over de prestatie van hun team centraal, met andere woorden: de gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden. De docenten waarderen in totaal vijf items, die tezamen de schaal ‘gepercipieerde teamprestatie’ vormen. Teneinde de gepercipieerde teamprestatie te kunnen verrijken, is daarnaast een objectieve meting van de teamprestatie uitgevoerd bij de directeur van de schoolorganisatie. Deze keuze is afgeleid uit de voorwaarden dat de respondent zowel kennis heeft over de prestaties van alle teams als niet persoonlijk binnen de teams functioneert. Dit is uitgevoerd middels één item: ‘Hoe beoordeelt u de totale prestatie van de sectie’. Ook hier is gebruik gemaakt van een 10-punts waarderingsschaal van 1 ‘zeer slecht’ tot 10 ‘uitstekend’.

**Onafhankelijke variabelen**

1. **Doelgerichte samenwerking.** Deze variabele heeft zeven indicatoren. De Cronbach’s Alpha scoort 0,885 en 0,890 als item ‘*Alle teamleden stellen dezelfde waarden voorop*’ uit de schaal wordt verwijderd. De Cronbach’s Alpha was al groter dan 0,700 en stijgt niet meer dan 0,100, waardoor er geen items uit de schaal worden verwijderd. Een ander voorbeelditem is ‘*Als team komen we gezamenlijk tot besluiten over het werk van ons team*’.
2. **Teamleiderschap.** Deze variabele had drie indicatoren. De Cronbach’s Alpha scoort 0,645 en 0,807 als item ‘*Ik durf in het team aanwezig te zijn en van me te laten horen*’uit de schaal wordt verwijderd. Als dit item uit de schaal is verwijderd, is de correlatie tussen de twee overige items 0,694\*\* (>0,400), waardoor de schaal als betrouwbaar kan worden beschouwd. De variabele heeft nu twee indicatoren en een voorbeelditem is ‘*Mijn collega’s in het team zijn bereid en in staat om het team voor te gaan bij lastige thema’s*’.
3. **Teamoriëntatie.** Deze variabele had drie indicatoren. De Cronbach’s Alpha scoort 0,361 en 0,657 als item ‘*Mijn collega’s in het team laten andere collega’s het voortouw nemen’* uit de schaal wordt verwijderd. Als dit item uit de schaal is verwijderd, is de correlatie tussen de twee overige items 0,492\*\* (>0,400), waardoor de schaal als betrouwbaar kan worden beschouwd. De variabele heeft nu twee indicatoren en een voorbeelditem is ‘*Mijn collega’s in het team zijn bereid en in staat om hun individuele belangen ondergeschikt te maken aan de teambelangen*’.
4. **Taakgerichte samenwerking.** Deze variabele heeft twee indicatoren.De correlatie tussen de twee indicatoren van 0,223 (<0,400) wijst uit deze schaal als niet betrouwbaar wordt beschouwd, waardoor is besloten om deze variabele uit de analyse te halen.
5. **Streven naar concreet resultaat.** Deze variabele had vier indicatoren. De Cronbach’s Alpha scoort 0,624 en 0,711 als item ‘*Tijdens een overleg wordt er een vaste structuur gevolgd*’ uit de schaal wordt verwijderd. De Cronbach’s Alpha stijgt boven de 0,700, waardoor is besloten dit item uit de schaal te verwijderen. De variabele heeft nu drie indicatoren en een voorbeelditem is ‘*Na overleg volgt er een goede verslaglegging van de besproken onderwerpen en eventuele actiepunten*’.

1. **Open communicatie.** Deze variabele had drie indicatoren. De Cronbach’s Alpha scoort 0,650 en 0,733 als item ‘*Teamleden luisteren goed naar elkaar en onthouden de informatie*’ uit de schaal wordt verwijderd. De Cronbach’s Alpha stijgt boven de 0,700, waardoor is besloten dit item uit de schaal te verwijderen. De variabele heeft nu twee indicatoren en een voorbeelditem is: ‘*Ik word goed geïnformeerd*’.

1. **Initiatief tonen.** Deze variabele had vier indicatoren. De Cronbach’s Alpha scoort 0,498 en 0,693 als item ‘*In het team worden vaak problemen besproken*’ uit de schaal wordt verwijderd. De Cronbach’s Alpha stijgt tegen de 0,700, waardoor is besloten dit item uit de schaal te verwijderen. De variabele heeft nu drie indicatoren en een voorbeelditem is ‘*In mijn team bespreken we vaak de ideeën die we hebben over ons werk*’.

1. **Reflectiviteit.** Deze variabele had drie indicatoren. De Cronbach’s Alpha scoort 0,639 en 0,733 als item ‘*De methoden die het team gebruikt om het werk te doen worden besproken*’ uit de schaal wordt verwijderd. De Cronbach’s Alpha stijgt boven de 0,700, waardoor is besloten dit item uit de schaal te verwijderen. De variabele heeft nu twee indicatoren en een voorbeelditem is ‘*De teamleden reflecteren op de manier waarop het team communiceert*’.

1. **Team entitativity.** Deze variabele had vijf indicatoren. De Cronbach’s Alpha scoort 0,577 en 0,692 als item ‘*Ik ondervind last of hinder als er een teamlid afwezig is*’ uit de schaal wordt verwijderd. De Cronbach’s Alpha stijgt tegen de 0,700, waardoor is besloten dit item uit de schaal te verwijderen. De indicator heeft nu vier indicatoren en een voorbeelditem is ‘*Ik heb het gevoel dat ik deel uitmaak van een hechte groep met wederzijdse betrokkenheid*’.
2. **Teamomvang**. Deze variabele heeft één indicator: ‘*Het aantal docenten in een sectie’.* Doordat er één indicator is, is hier geen betrouwbaarheidsanalyse voor uitgevoerd.
3. **Gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit**. Deze variabele heeft drie indicatoren, maar omdat de Cronbach’s Alpha negatief (-0,171) is en twee indicatoren elkaar uitsluiten, is besloten om deze uit de schaal te halen en één indicator ‘*Het aantal teamleden is ideaal*’ te gebruiken voor de meting van de variabele. Doordat er één indicator is, is hier geen betrouwbaarheidsanalyse voor uitgevoerd.
4. **Behoefte aan subgroepen**. Deze variabele heeft één indicator: ‘*Het lijkt me beter om in sub-teams (kleinere groepjes binnen een team) te werken’.* Doordat er één indicator is, is hier geen betrouwbaarheidsanalyse voor uitgevoerd.
5. **Gepercipieerde teamflexibiliteit.** Deze variabele heeft drie indicatoren, maar omdat de Cronbach’s Alpha’s te laag zijn, is deze variabele uit de analyse gehaald.
6. **Complementaire vaardigheden.** Deze variabele heeft twee indicatoren. Hoewel de Cronbach’s Alpha boven 0,700 scoort, hebben de indicatoren te veel correlatie met een andere schaal. Hierdoor is besloten deze variabele uit de analyse te halen.
7. **Sociale categorie diversiteit**. Deze variabele heeft drie indicatoren. De Cronbach’s Alpha scoort 0,738 en 0,754 als item ‘*Het team heeft een diverse samenstelling van sociale achtergronden’* uit de schaal wordt verwijderd. De Cronbach’s Alpha was al groter dan 0,700 en stijgt niet meer dan 0,100, waardoor er geen items uit de schaal worden verwijderd. Een ander voorbeelditem is: ‘*Het team heeft een diverse samenstelling van mannen en vrouwen*’.
8. **Samenstelling van Persoonlijkheden.** Deze variabele heeft vijf dimensies met elk een eigen score. Doordat er steeds één indicator is, is hier geen betrouwbaarheidsanalyse voor uitgevoerd.

Teneinde de variabele ‘samenstelling van persoonlijkheden’ te meten, moeten er twee groepen indicatoren worden gemeten: 1) indicatoren van persoonlijkheden en 2) indicatoren van een homogene dan wel heterogene samenstelling van persoonlijkheden. Ter vergemakkelijking wordt de samenstelling van persoonlijkheden vanaf dit punt de mate van heterogeniteit van persoonlijkheden genoemd.

*Indicatoren van Persoonlijkheid*

Om het concept ‘persoonlijkheid’ te meten, is er gekozen om de alom bekende ‘Big Five’ te hanteren; het meest gebruikte instrument om persoonlijkheid te achterhalen (John & Srivastava, 1999; McCrae & Costa, 1999). De Big Five onderscheidt vijf verschillende dimensies van persoonlijkheid: ‘Extraversion’, ‘Emotional Stability’, ‘Openness to Experience’, ‘Conscientiousness’ en ‘Agreeableness’ (McCrae & Costa, 2004). Elk van de vijf concepten kunnen verder onderverdeeld worden in meer geraffineerde facetten, zoals Hollenbeck (2000: p. 542) dat doet, maar dit wordt in dit onderzoek niet gedaan, omdat dit een te uitgebreide verdieping is om te realiseren in de vragenlijst. Teneinde dit te ondervangen, is in de vragenlijst per dimensie een toelichtende tekst gegeven met welke uitersten eronder vallen en welke items daarbij horen. De items zijn afgeleid van items die ook in relatief kleine metingen van persoonlijkheid aangetoonde inhoudelijke validiteit hebben (e.g. Benet-Martinez & John, 1998; John & Srivastava, 1999; McCrae & Costa, 2004; voor alle bronnen, zie Bijlage B). De keuze van de items is daarnaast gebaseerd op een brede vertegenwoordiging van de twee uitersten van de dimensies, vermijding van extreme en negatieve woorden en vermijding van te veel verschillende aspecten. Zo is de eerste dimensie ‘Extraversion’ verdeeld in de uiterste ‘Introversie’ met als uitleg ‘gereserveerd’ en ‘afstandelijk’ en de uiterste ‘Extraversie’ met als uitleg ‘spraakzaam’ en ‘zoekt contact’. De tweede dimensie ‘Emotional Stability’ is verdeeld in de uiterste ‘Rustig’ met als uitleg ‘ontspannen’ en ‘emotioneel stabiel’ en de uiterste ‘Emotioneel uitgelaten’ met als uitleg ‘gespannen reageren’ en ‘prikkelbaar’. De derde dimensie ‘Openness to Experience’ is verdeeld in de uiterste ‘Behoudend’ met als uitleg ‘het vertrouwde handhaven’ en ‘objectief’ en de uiterste ‘Vernieuwend’ met als uitleg ‘open voor verandering’ en ‘creatief’. De vierde dimensie ‘Conscientiousness’ is verdeeld in de uiterste ‘Flexibel’ met als uitleg ‘minder hechten aan structuur’ en ‘impulsief’ en de uiterste ‘Ordelijk’ met als uitleg ‘gestructureerd’ en ‘duidelijke afspraken’. De vijfde dimensie ‘Agreeableness’ is verdeeld in de uiterste ‘Focus op jezelf’ met als uitleg ‘eigen standpunt innemen’ en ‘het voortouw nemen’ en de uiterste ‘Focus op de ander’ met als uitleg ‘meegaand’ en ‘coöperatief’. Aangezien er steeds één antwoord op een bipolaire dimensie wordt gegeven, kunnen er geen betrouwbaarheidsanalyses worden uitgevoerd. De respondent geeft bij elk van de dimensies een waardering op een schaal van 1 tot en met 5 waar die persoon zijn persoonlijkheid plaatst.

*Indicatoren van de samenstelling van persoonlijkheden*

Teneinde de samenstelling van de persoonlijkheden in een team te kunnen meten, is gekozen om op een handmatige manier de mate van een heterogene samenstelling van persoonlijkheden vast te stellen. Er is sprake van een heterogene samenstelling van persoonlijkheden in een team als:

1. Er binnen één team per persoonlijkheidsdimensie een spreiding is van zowel scores 1/2 als 4/5). Dit wordt gedaan door bij de frequenties van de scores per persoonlijkheidsdimensie van één team te analyseren of er zowel de scores 1/2 als 4/5 zijn gescoord binnen het team.
2. De gemiddelde score op een persoonlijkheidsdimensie rond de 3 (tussen de 2,5 en de 3,5) ligt. Dit wordt gedaan door de scores bij elkaar op te tellen en te delen door het aantal teamleden.
3. Aan voorwaarden 1 en 2 is voldaan voor ten minste 3 van de 5 dimensies. Dit wordt gedaan door per team handmatig vast te stellen of er sprake is van een heterogene samenstelling door drie stappen:

* Voldoet een team op een dimensie aan beide voorwaarden, dan is het team heterogeen op die dimensie en krijgt het team 1 punt. Voldoet het team aan slechts één criterium, of geen enkel criterium, dan is het team homogeen op die dimensie en krijgt het team 0 punten.
* Dit wordt gedaan voor alle 5 dimensies, waar in totaal een maximum behaald kan worden van 5\*1 punt = 5 punten en een minimum van 5\*0 punten = 0 punten, met tussenwaarden van 1, 2, 3 en 4 punten.
* De vaststelling van de heterogeniteit van persoonlijkheden in een team is als volgt:
* 5 = perfect heterogene samenstelling
* 4 = zeer heterogene samenstelling
* 3 = heterogene samenstelling
* 2 = homogene samenstelling
* 1 = zeer homogene samenstelling
* 0 = perfect homogene samenstelling

**3.3 Beoordeling kwalitatieve en kwantitatieve data**

## *3.3.1 Betrouwbaarheid en validiteit kwalitatieve data*

**Interviews**

*Betrouwbaarheid.* Voordelig voor de betrouwbaarheid is dat aan alle respondenten dezelfde set aan vooraf opgestelde beginvragen per theoretisch construct is gevraagd. Een beperking voor de betrouwbaarheid is dat er daarnaast relatief veel ruimte voor eigen ervaring is gelaten, waardoor de keuze met welke docent een interview wordt gehouden een sterk bepalende invloed heeft op de richting van de antwoorden; de interactieprocessen van een docent bevinden zich in een dynamische context van verschillende leerjaren en leerniveaus. Een gerelateerde beperking is dat sommige van de vragen in mindere mate ter sprake zijn gekomen, of niet op het meest specifieke niveau zijn gevraagd.

*Interne validiteit.* Aan het begin van ieder interview is iedere respondent dezelfde uitleg van de concepten gegeven. In het geval een belangrijke factor werd aangehaald door de respondent, is doorgevraagd teneinde meerdere aspecten en de achtergrond van het concept te achterhalen en deze vervolgens beter te kunnen koppelen aan een passend theoretisch concept. Vervolgens zijn enkele van deze belangrijke factoren voorgelegd aan een andere respondent, teneinde een meer gedragen perceptie te achterhalen en eventuele aanvullingen toe te voegen. Een beperking is dat de vragen over het eigen functioneren in het team sociaal wenselijke antwoorden in de hand kan werken. Voordelig voor de externe validiteit is dat de interviews zijn afgenomen met respondenten van verschillende teams die tevens relatief meerdere jaren werkervaring in de sectie hebben.

**Observatie** *Betrouwbaarheid.* Er is gebruikt gemaakt van een open waarnemingsschema met enige vaste observatiepunten, maar ook ruimte gelaten voor nieuw waargenomen kwesties en patronen, wat de consistentie aantast. De observatie is aan het einde van het schooljaar uitgevoerd, waardoor de besproken onderwerpen en het vertoonde gedrag in de vergadering kunnen verschillen met vergaderingen in andere perioden.

*Validiteit.* Teneinde een zo volledig mogelijk beeld van een concept te kunnen krijgen en een zo hoog mogelijke interne validiteit te bewerkstelligen, is een volledige transcriptie gemaakt van gedragingen en uitspraken van teamleden die aan de observatiepunten gekoppeld kunnen worden, aangevuld met overige waargenomen gedragingen en uitspraken. Een beperking voor de betrouwbaarheid is de afwezigheid van precieze indicatoren als observatiepunten. Een dergelijke open en oriënterende methode werkt een zekere selectiviteit van de onderzoeker in de hand en vormt een bedreiging voor de validiteit alsook de betrouwbaarheid (Van Thiel, 2010). Dit is ondervangen door een transcriptie van gedragingen en uitspraken van teamleden te maken en op dezelfde manier te coderen als de interviews, teneinde eventuele nieuwe patronen te ontdekken. Een andere beperking voor de validiteit is het lastig kunnen observeren van indicatoren van team entitativity, aangezien dit vooral subjectieve intrinsieke emoties zijn die niet altijd waarneembaar zijn. Daarnaast is slechts één observatie uitgevoerd, waardoor de generaliseerbaarheid van de bevindingen beperkt is.

## *3.3.2 Betrouwbaarheid en validiteit kwantitatieve data*

**Betrouwbaarheid**

Een nadeel voor de betrouwbaarheid van de survey is dat de meting van de hoofdvariabelen niet op het meest specifieke niveau plaatsvindt (Neuman, 2005: p. 113). Dit geldt voornamelijk bij de variabelen teamleiderschap, teamoriëntatie en heterogeniteit van persoonlijkheid, waar bijvoorbeeld item 1 van teamleiderschap ‘Mijn collega’s in het team zijn bereid en in staat om het team voor te gaan bij lastige thema’s’ verder gespecificeerd kan worden naar bepaald gedrag dat onder ‘het team voorgaan’ valt. Dit is meer gerealiseerd bij de overige variabelen, zoals communicatie.

Er is getracht de betrouwbaarheid te vergroten door voor ieder construct meerdere indicatoren op te stellen (Ibid: p. 113). Door het verwijderen van enkele items is ervoor gezorgd dat de betrouwbaarheid van elke schaal met drie of meer indicatoren een Cronbach’s Alpha van minimaal 0,7 scoort of een schaal met twee indicatoren een correlatie van minimaal 0,4 scoort. De verwijderde items zijn in Bijlage B aangegeven met een ‘\*’-teken. De variabelen ‘gepercipieerde teamflexibiliteit’, ‘complementaire vaardigheden’ en ‘taakgerichte samenwerking’ tonen een te lage betrouwbaarheid en zijn uit de analyse gehaald. De variabelen ‘initiatief tonen’ en ‘team entitativity’ scoren net onder de 0,7, maar zijn wel in de analyse opgenomen. In enkele gevallen is een item negatief opgesteld, teneinde de consistentie van de respondent te testen. De uitgebreide betrouwbaarheidsanalyses zijn uiteengezet in Bijlage D. In Bijlage D zijn ter draagvlak tevens betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd voor variabele schalen van relatief grote onderwijsteams (Tabel B) en voor relatief kleine onderwijsteams (Tabel C). Dit zijn afdelingsteams ‘Groot’ en afdelingsteams ‘Klein’ en functioneren naast de secties in dezelfde school. De vijf hoogst correlerende variabelen die dit onderzoek verder analyseert, blijken ook in deze teamanalyses betrouwbaar te zijn. In dit onderzoek wordt alleen gebruik gemaakt van de betrouwbaarheidsschalen van de secties, maar de betrouwbaarheid van de schalen wordt dus bevestigd in meerdere soorten onderwijsteams.

Daarnaast is er geen pre-test of pilot van de survey uitgevoerd. Zo is pas na de uitgave van de survey gebleken dat respondenten niet genoeg informatie voorhanden hadden voor de beantwoording van item 5 (*De tevredenheid van de leerlingen waar het team betrokken bij is*) van ‘Gepercipieerde teamprestatie’. Vanwege acht missing data is dit item uit de schaal van gepercipieerde teamprestatie gehaald, die bij een uitvoering bij andere scholen wellicht wel de schaal had gehaald en tot andere resultaten kan leiden.

Bovendien is de uiteindelijke analyse afhankelijk van de overige teamleden van een respondent; als het totaalaantal teamleden ontoereikend is, zal een team niet in de analyse opgenomen worden. Dezelfde survey kan zodoende steeds met een verschillend aantal teams met een verschillend aantal teamleden uitgevoerd worden, waardoor de resultaten niet zomaar exact herhaald kunnen worden (Neuman, 2005: p. 116). Er is gekozen voor een relatief lage n-waarde per team van groter of gelijk aan twee docenten, teneinde negen in plaats van vijf teams in de analyse op te kunnen nemen en een groter draagvlak voor de resultaten te genereren. De voornaamste oorzaak van de lage respons is naar verwachting de lengte van de vragenlijst. Een andere verklaring is het wantrouwen ten opzichte van de anonimiteit. Ondanks een vermelde anonimiteitsgarantie, waren sommige medewerkers alsnog van mening dat de vragenlijst niet voldoende anoniem was en hun identiteit van de antwoorden is af te leiden. Dit komt voornamelijk door het lage aantal docenten per team, waardoor het gemakkelijker te achterhalen is welke docent als respondent heeft gefungeerd. Door middel van het uitgeven van een kleinere vragenlijst had dit ondervangen kunnen worden, maar dit is vanwege de oriënterende zoektocht naar verschillende factoren niet gedaan.

**Validiteit**

*Interne validiteit.*Gezien de oriënterende aard van het onderzoek is gekozen om relatief meer variabelen op te nemen en daardoor ook voor indicatoren op een meer eenzijdig niveau, aangezien een verdere behandeling van aspecten en uitsplitsing in subvariabelen niet realiseerbaar is. Zo bevatten teamleiderschap en teamoriëntatie meerdere aspecten dan de twee onderliggende items, maar deze zijn niet meegenomen. Bij de overige variabelen, zoals communicatie, is door het opnemen van verschillende aspecten als indicatoren in grotere mate de gehele betekenis van het construct gemeten, wat duidt op een grotere ‘content validity’ (Neuman, 2005: p. 115). Naast een korte uiteenzetting van de hoofdvariabelen, zijn er geen specifieke definities van de variabelen gegeven, waar de respondent wordt geacht voldoende kennis te hebben om de onderliggende stellingen te begrijpen.

Bij gepercipieerde teamprestatie is niet gekozen om de indicatoren af te leiden uit de definitie in dit onderzoek, maar voor een aangetoonde valide schaal van gepercipieerde teamprestatie van Steijn, Van der Voet en Huizenga (2017), die op algemener niveau raakvlakken toont met elk aspect van de definitie van gepercipieerde teamprestatie in het onderwijs.

Daarnaast kan er sprake zijn van enige overlap van indicatoren, zoals bij item ‘Tijdens een overleg worden doelen gesteld en afspraken gemaakt’ van streven naar concreet resultaat en item ‘Het team formuleert heldere en ambitieuze doelen’ van doelgerichte samenwerking. De reden dat beide indicatoren niet zijn verwijderd, is dat de eerstgenoemde vraagt naar de aanwezigheid van doelen en de laatstgenoemde naar de aard van de doelen. Teneinde de interne validiteit te vergroten is in de survey na elk onderdeel ruimte gelaten om de respondent de mogelijkheid te bieden opmerkingen te plaatsen over de situatie in de sectie of over de vragen. Mede op basis hiervan zijn enkele stellingen met de daaraan gekoppelde indicator uit de analyse gehaald. Deze zijn in bijlage B aangegeven met een ‘\*’-teken.

Ten voordele van de ‘concurrent validity’ is de keuze van de indicatoren is steeds gebaseerd op het één op één voorkomen dan wel grotendeels overeenkomen van items in gebruikte schalen van het theoretisch construct uit meerdere onderzoeken (Neuman, 2005: p. 115). Een kanttekening hierbij is dat niet alle items afkomstig zijn uit de context van het onderwijs. Zo heeft de variabele team entitativity een groter draagvlak aan items uit de onderwijscontext (Vangrieken et al., 2017) dan teamleiderschap. Voor de meting van heterogeniteit van persoonlijkheden is vanwege de omvang gebruik gemaakt van items die ook in relatief kleine metingen van persoonlijkheid aangetoonde inhoudelijke validiteit hebben.

Een laatste kanttekening is dat in de survey controlevariabelen, zoals leeftijd en geslacht, zijn opgenomen, die invloed kunnen uitoefenen op de geresulteerde verbanden tussen de onafhankelijke variabelen en gepercipieerde teamprestatie. Deze controlevariabelen zijn ten gunste van de realiseerbaarheid niet in de analyses opgenomen.

*Externe validiteit.* Door de relatief hoge non-respons zijn er relatief weinig (negen) teams bestudeerd zijn en zijn bovendien 7 van deze 9 teams niet representatief voor de populatie, waardoor de generaliseerbaarheid van de resultaten en daarmee de externe validiteit wordt beperkt (Neuman, 2005: p. 118). De non-respons is getracht te ondervangen door het uitsturen van meerdere herinneringen via de directeur en het uitgeven van een beloning. Daarnaast is de externe toepasbaarheid van de resultaten op werknemers buiten het onderwijsdomein relatief laag, aangezien docenten functioneren in een specifieke individualistische omgeving met veel autonomie en weinig sturing waarin samenwerking niet bij de dagelijkse taken hoort.

## *3.3.3 Voorbereiding dataset*

*Missing data*

Aan de hand van missing data zijn de items eruit gehaald die zorgen voor te veel missendegegevens. Zo is bijvoorbeeld item 5 (*De tevredenheid van de leerlingen waar het team betrokken bij is*) van ‘Gepercipieerde teamprestatie’ uit de analyses gehaald, vanwege 8 missing data. Voor items waar geen antwoord op zijn gegeven, maar de missing data nog wel acceptabel waren (=<3), zijn de ontbrekende waarderingen niet meegenomen bij het gemiddelde van het betreffende item.

*Hercoderen van items*

Van de voor de gemeten variabele negatief opgestelde items zijn de antwoordcategorieën van 1 t/m 5 onderling omgewisseld van waarde (Gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit’, ‘Initiatief tonen’ en ‘Team entitativity’), of omgezet in een andere bruikbare 5-punts waardering (‘Gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit’ en ‘Gepercipieerde teamflexibiliteit’). Eerstgenoemde indicatoren zijn in Bijlage B aangegeven met (R) en laatstgenoemden met (H). Indiatoren met ‘\*’ zijn uit de analyse gehaald door een te lage betrouwbaarheid, dan wel door misvatting van respondenten.

Vanwege een hoog risico op vertekening van het gemiddelde, wordt ook de variabele ‘sociale categorie diversiteit’ gehercodeerd. De variabele krijgt drie dichotome indicatoren met de tweedeling tussen wel divers (4, 5 = ‘1’) of niet divers (1, 2, 3 = ‘0’). De indicatoren per teamcategorie zijn gesommeerd tot een nieuwe variabele ‘totale sociale categorie diversiteit’ met een minimum van 0 en een maximum van 3. Na de Cronbach’s Alpha wordt de indicator ‘*Het team heeft een diverse samenstelling van sociale achtergronden*’ voor een hogere betrouwbaarheid uit de schaal gehaald. Hierdoor bestaat de nieuwe variabele ‘totale sociale categorie diversiteit’ uit twee indicatoren, met een minimum van 0 en een maximum van 2.

*Betrouwbaarheidsanalyses*

Voordat de items per theoretisch construct samengevoegd kunnen worden tot één meetschaal, wordt per theoretisch construct een Cronbach’s Alpha betrouwbaarheidsanalyse van de schaal aan indicatoren uitgevoerd. Deze betrouwbaarheidsanalyses worden op individueel niveau uitgevoerd (N=31). De uitgebreide resultaten zijn in Tabel A van Bijlage D weergegeven. Items die middels het verwijderen van zichzelf de Cronbach’s Alpha tot rond de 0,70 brengen, of de Cronbach’s Alpha meer dan 0,10 hoger maken, zullen worden verwijderd uit de schaal. Variabelen met een Cronbach’s Alpha lager dan 0,70 worden uit de analyse gehaald. Wanneer er twee items voor één variabele zijn, wordt een correlatieanalyse uitgevoerd, waarbij deze boven de 0,40 moet zijn.

Na het uitvoeren van de Cronbach’s Alpha betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat van de afhankelijke variabele ‘gepercipieerde teamprestatie’ geen items uit de schaal moeten worden gehaald. Van de onafhankelijke variabelen zijn ‘gepercipieerde teamflexibiliteit’, ‘complementaire vaardigheden’ en ‘taakgerichte samenwerking’ te onbetrouwbaar om verder in de analyse op te nemen. Van de overgebleven onafhankelijke variabelen is van ‘gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit’, ‘teamleiderschap’, ‘teamoriëntatie’ ‘streven naar concreet resultaat’, ‘open communicatie’, ‘initiatief tonen’, ‘reflectiviteit’ en ‘team entitativity’ een item verwijderd teneinde voldoende betrouwbaar te zijn. Dit houdt in dat een drietal variabelen uit de analyse worden gehaald en met een dertiental variabelen verder wordt geanalyseerd. Van het dertiental overgebleven variabelen scoren ‘gepercipieerde teamprestatie’ en ‘doelgerichte samenwerking’ de hoogste betrouwbaarheid. De overige variabelen scoren allen voldoende boven 0.700 of hebben een correlatie van boven 0.400, waar de variabelen ‘initiatief tonen’ en ‘team entitativity’ zeer licht onder een betrouwbaarheid van 0.700 scoren. Dit verschil is zo licht, dat er gekozen is beide variabelen alsnog in de analyse op te nemen.

*Aggregeren op teamniveau*

De data is geaggregeerd op teamniveau. De dataset bevat per variabele de gemiddelden van alle respondenten van een sectie. Teams met minder dan twee respondenten (N < 2) zijn te klein om in de analyse op te nemen. Dit betekent dat de secties ‘Duits’, ‘Levensbeschouwing’, ‘Muziek’, ‘CKV + Tekenen’ en ‘Techniek’ (N=1) en de overige negen secties (N=0), niet in de analyses worden opgenomen. De analyses worden daarmee met negen secties uitgevoerd.

## *3.3.4 Statistische validiteit: assumpties multipele lineaire regressie*

Volgens Neumann (2005: p. 118) is een statistiek en haar resultaat valide wanneer de correcte statistische procedure is gekozen en haar assumpties volledig worden gerealiseerd. Het doel van dit onderzoek is het analyseren van veronderstelde causale lineaire verbanden tussen een afhankelijke variabele en meerdere onafhankelijke variabelen. Het gebruik van een lineaire regressievergelijking met meerdere onafhankelijke variabelen op interval niveau duidt op het uitvoeren van een multipele lineaire regressieanalyse (De Vocht, 2013: p. 192). De uitvoering van de multipele regressie komt in hoofdstuk 5 aan de orde. Hier zullen twee multipele regressies worden uitgevoerd: 1) Gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden als afhankelijke variabele met de vijf hoogst correlerende onafhankelijke variabelen en 2) Gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur als afhankelijke variabele en de vijf hoogst correlerende onafhankelijke variabelen. De statistische validiteit van de regressies wordt in deze paragraaf behandeld. De Vocht stelt vijf assumpties aan de multipele regressie.

1. Intervalschaal. De eerste voorwaarde is dat alle variabelen in het model, zowel de afhankelijke als de onafhankelijke, op interval- of ratioschaal gemeten moeten zijn. Zowel gepercipieerde teamprestatie als elke onafhankelijke variabelen zijn in beide regressies van een ordinaal meetniveau op teamniveau geaggregeerd naar een interval meetniveau, waardoor voor beide regressies aan deze assumptie is voldaan.

2. Theoretische causaliteit. De tweede voorwaarde stelt dat het verband tussen de afhankelijke variabele en iedere onafhankelijke variabele theoretisch causaal is. In het theoretisch kader is gesteld dat uit eerdere onderzoeken is gebleken dat er een verband is tussen elke onafhankelijke variabele en teamprestatie (zowel volgens de teamleden als volgens de directeur). Daarnaast kan gesteld worden dat de onafhankelijke variabelen in tijd vooraf kunnen gaan aan de afhankelijke variabelen. Er is voor beide regressies aan de assumptie voldaan.

3. Lineair model / homoscedastisch. In beide spreidingsdiagrammen van de residuen (zie Bijlage E, Figuur B en Figuur E) is te zien dat alle positieve en negatieve residuen min of meer in een evenwichtige horizontale band rondom de nullijn van de grafiek liggen. Er is geen duidelijk patroon zoals een parabool of andersoortige kromme te zien. Daarnaast liggen de punten van links naar rechts niet steeds verder van de nullijn, waardoor de variantie constant en homoscedastisch is. Er is voor beide regressies aan de assumptie voldaan.

4. Afwezigheid multicollineariteit. In Tabel E (Bijlage E) zijn de onderlinge correlaties van de vijf hoogst correlerende onafhankelijke variabelen met gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden weergegeven. Uit de tabel blijkt dat heterogeniteit van persoonlijkheid geen hoge onderlinge correlaties met de andere geselecteerde onafhankelijke variabelen heeft. Teamleiderschap toont ook geen hoge onderlinge correlatie met de andere geselecteerde onafhankelijke variabelen. Open communicatie daarentegen heeft een hoge onderlinge correlatie met zowel doelgerichte samenwerking (.631) als team entitativity (.702\*). Doelgerichte samenwerking heeft een hoge correlatie met team entitativity (.738\*). Doelgerichte samenwerking, open communicatie en team entitativity hebben dus een hoge samenhang met elkaar, maar scoren nog onder de grens van 0,9 (De Vocht, 2013: p. 193). Echter, een verdere multicollineariteitstoets toont dat twee variabelen (heterogeniteit van persoonlijkheden en team entitativity) bij de hoogste conditie index hogere varianties dan 0,7 hebben en er daardoor sprake is van multicollineariteit (zie Bijlage E, Tabel F). De collineariteit tolerantie van team entitativity bevindt zich licht onder de grens van 0,1 (VIF>10) (zie Bijlage E, Tabel G). Door deze hoge correlaties is het mogelijk dat team entitativity een zekere invloed heeft op de mate van de andere onafhankelijke variabele(n) en zo de daadwerkelijke invloed van de onafhankelijke variabelen op de gepercipieerde teamprestatie kan vertekenen. Dezelfde uitspraken kunnen gesteld worden voor de multipele regressie omtrent gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur. Er is voor beide regressies niet aan de assumptie voldaan.

5. Normaal verdeeld. De gestandaardiseerde residuen van gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden lopen min of meer gelijk aan de normale verdelingslijn (zie Bijlage E, Figuur C) en tevens op of rondom de diagonaal van de p-plot (zie Bijlage E, Figuur D), waardoor er hier sprake is van een normale verdeling en aan de assumptie is voldaan. De gestandaardiseerde residuen van gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur lopen in mindere mate op of rondom de diagonaal van de p-plot en vertonen tevens geen normale verdeling. Voor deze regressie is niet aan de assumptie voldaan.

Voor de multipele regressie met als afhankelijke variabele de gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden is aan vier van de vijf assumpties voldaan. Aan alle assumpties had voldaan kunnen worden als team entitativity uit de analyse gehaald zou worden. Echter, gezien de lage n-waarden is gekozen team entitativity in de analyse te houden. Voor de multipele regressie met als afhankelijke variabele de gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur is aan drie van de vijf assumpties voldaan. In de Discussie in hoofdstuk 6 wordt hier verder op ingegaan. In het volgend hoofdstuk wordt ingegaan op de samenhang en invloed van de variabelen op de gepercipieerde teamprestatie.

**4. Beschrijvende resultaten**

***‘ Keep calm   
  
and   
  
 be significant ‘*** *Every student*

*In dit hoofdstuk worden de resultaten van de correlatieanalyse en de beschrijvende statistieken van de onafhankelijke en afhankelijke variabelen uiteengezet. Ten eerste wordt in paragraaf 4.1 de correlatieanalyse van de onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabele behandeld. Hierin wordt achterhaald welke onafhankelijke variabelen de grootste samenhang hebben met de gepercipieerde teamprestatie. Van de grootst correlerende onafhankelijke variabelen worden in paragraaf 4.2 vervolgens de beschrijvende statistieken uiteengezet. Verder wordt in paragraaf 4.3 de beschrijvende statistiek van de afhankelijke variabele uiteengezet en in paragraaf 4.4 in het kort de beschrijvende statistieken van de controle variabelen. In paragraaf 4.5 wordt afgesloten met een vergelijking tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabele.*

# **4.1 Correlatieanalyse**

Van alle genoemde variabelen in het afgelopen hoofdstuk wordt een theoretisch verband met de teamprestatie van secties verwacht. Echter, doordat het aantal onderzoekseenheden relatief laag is, is het niet mogelijk al deze onafhankelijke variabelen in één multivariabel model te testen. Het is noodzakelijk het aantal onafhankelijke variabelen terug te brengen. De selectie wordt gemaakt door middels een correlatieanalyse uit de data te achterhalen voor welke variabelen het relatief grootste effect op teamprestatie zou kunnen optreden. Teneinde de invloed van diverse aspecten van samenwerking in docententeams in kaart te brengen, wordt gekozen om per theoretisch gescheiden onafhankelijke hoofdvariabele, de onafhankelijke subvariabele met de grootste samenhang met teamprestatie in het onderzoek te betrekken.

De afzonderlijke correlaties tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabele ‘gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden’ zijn weergegeven in Figuur 2. Per correlatie geeft de verbindingslijn de sterkte en significantie van het onderlinge verband weer. In de figuur is te zien dat van de hoofdvariabele ‘Samenstelling’ de onafhankelijke variabele ‘heterogeniteit persoonlijkheden’ (.486, p = .184) de sterkste correlatie met de gepercipieerde teamprestatie vertoont. Van de hoofdvariabele ‘Zelfsturing’ is dat ‘teamleiderschap’ (.285, p = .457) en van de hoofdvariabele ‘Communicatie’ is dat ‘open communicatie’ (.592, p = .093). De hoofdvariabele ‘doelgerichte samenwerking’ is met één onafhankelijke variabele gemeten (.746\*, p = .021), waar ook de hoofdvariabele ‘team entitativity’ met één onafhankelijke variabele is gemeten (.489, p = .182). Van deze vijf onafhankelijke subvariabelen is doelgerichte samenwerking significant positief correlerend met gepercipieerde teamprestatie. Daarnaast zijn open communicatie, team entitativity en heterogeniteit van persoonlijkheden sterk positief correlerend en teamleiderschap redelijk positief correlerend met gepercipieerde teamprestatie.

Noemenswaardig is de redelijk sterke negatieve correlatie tussen behoefte aan subteams en gepercipieerde teamprestatie (-.451, p = .223). Echter, doordat heterogeniteit van persoonlijkheid, als onderdeel van dezelfde hoofdvariabele ‘samenstelling’, een relatief hogere correlatie met gepercipieerde teamprestatie scoort, zal ‘behoefte aan subteams’ niet worden gekozen om in verdere analyses te onderzoeken. Nadat van elke hoofdvariabele de hoogst correlerende subvariabele is gekozen, zullen de overige variabelen die een relatief lagere correlatie met gepercipieerde teamprestatie scoren verder niet in dit onderzoek betrokken worden. Dit onderzoek gaat zich dus enkel verder betrekken op de hoogst scorende subvariabele per hoofdvariabele, te weten: 1) heterogeniteit van persoonlijkheden, 2) teamleiderschap, 3) open communicatie, 4) doelgerichte samenwerking en 5) team entitativity. Dit betekent dat dit onderzoek de hypothesen 1, 2, 7, 9, 16 en 17 verder gaat onderzoeken en de hypothesen 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14 en 15 niet verder in dit onderzoek worden geanalyseerd en dus ook niet getoetst en bevestigd kunnen worden. De sterktes van de correlaties van alle subvariabelen zijn te zien in figuur 2.

*Figuur 2.* Overzicht correlaties onafhankelijke variabelen met gepercipieerde teamprestatie

**Samenstelling**

* Teamomvang
* Teamsamenstellingskwaliteit
* Behoefte aan subteams
* Heterogeniteit persoonlijkheden
* Sociale categorie diversiteit

(-.301, p = .431)

(-.202, p = .602)

(-.451, p = .223)

(.486, p = .184)

**Doelgerichte samenwerking**

* Doelgerichte samenwerking
* Sociale categorie diversiteit

(.127, p = .745)

**(.746\*, p = .021)**

**Gepercipieerde teamprestatie**

**Zelfsturing**

* Teamleiderschap
* Teamoriëntatie

(.285, p = .457)

(.273, p = .477)

**Communicatie**

* Streven naar concreet resultaat
* Open communicatie
* Initiatief tonen
* Reflectiviteit

(.395, p = .293)

(.592, p = .093)

(.429, p = .250)

(.100, p = .798)

**Team entitativity**

* Team entitativity

(.489, p = .182)

# **4.2 Beschrijvende statistiek onafhankelijke variabelen**

## *4.2.1 Doelgerichte samenwerking*

In Tabel 3 is de mate van doelgerichte samenwerking per sectie weergegeven, waar ‘0’ staat voor lage doelgerichte samenwerking en ‘5’ voor hoge doelgerichte samenwerking. De variabele geeft een teamgemiddelde van 3,15, dat boven het schaalgemiddelde van 3,00 ligt. Sectie Team E scoort het laagst op doelgerichte samenwerking (2,21) en sectie Team F scoort het hoogst (4,05). De relatief lage score van sectie Team E komt door lage waarderingen van teamleden binnen de sectie omtrent hetzelfde doel hebben, een gezamenlijke visie op het onderwijs hebben en een eenheid vormen om doelen te bereiken. Daarentegen stellen teamleden wel relatief sterk dezelfde waarden voorop (3,50). Gezien de relatief lage standaarddeviatie (.303) en kleine range (0,43) binnen sectie Team E (zie Tabel 4) verschillen de teamleden niet veel van elkaars waardering van de doelgerichte samenwerking. Binnen sectie Team C daarentegen is er wel sprake van relatief grote verschillen tussen de teamleden omtrent doelgerichte samenwerking. Hoewel de sectie gemiddeld een 3,0 scoort, komen er zowel lage (1,71) als hoge (4,71) scores voor. In de sectie schort het aan een gezamenlijke visie op het onderwijs en aan gezamenlijk formuleren van heldere doelen, waar aan de andere kant de teamleden elkaar goed aanvullen. Soortgelijke bevindingen zijn ook bij sectie Team I te zien, waar in deze sectie ietwat meer heldere doelen worden geformuleerd, maar weer relatief minder dezelfde waarden voorop worden gesteld.

De beschrijvende statistiek van de gemiddelden van de items van doelgerichte samenwerking in Tabel 3 toont aan dat binnen secties teamleden elkaar relatief goed aanvullen (3,73) en gezamenlijke besluiten nemen (3,57). Daarentegen scoren teamleden binnen de secties in relatief mindere mate op het hebben van een gezamenlijke visie op de wijze waarop het onderwijsproces moet worden vormgegeven (2,72), het formuleren van heldere doelen (2,86) en het vormen van een eenheid om doelen te behalen (2,86). Gezien de relatief hoge standaarddeviaties van de twee laatstgenoemde items, kan gesteld worden dat er binnen secties wel relatief veel verschil heerst in de waardering ervan. Daarnaast is er ook relatief veel variatie in het denken aan hetzelfde doel en het aanvullen van teamleden.

Tabel 3. *Beschrijvende statistiek items ‘Doelgerichte samenwerking’ per sectie*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Teamleden aanvullen | Hetzelfde doel | Gezamenlijke visie | Gezamenlijke besluiten | Doelen formuleren | Eenheid | Dezelfde waarden | Gem. |
| Team A | 4,00 | 3,00 | 3,00 | 4,00 | 4,00 | 3,50 | 3,00 | 3,50 |
| Team B | 5,00 | 4,50 | 3,00 | 4,50 | 3,00 | 4,50 | 3,00 | 3,93 |
| Team C | 4,00 | 3,33 | 2,67 | 3,00 | 2,33 | 2,83 | 3,00 | 3,02 |
| Team D | 3,60 | 3,00 | 3,00 | 3,00 | 2,40 | 2,20 | 3,40 | 2,94 |
| Team E | 2,50 | 1,50 | 1,50 | 3,00 | 2,00 | 1,50 | 3,50 | 2,21 |
| Team F | 4,67 | 4,33 | 3,67 | 4,33 | 3,67 | 4,00 | 3,67 | 4,05 |
| Team G | 4,00 | 3,50 | 3,00 | 3,50 | 3,50 | 2,50 | 4,00 | 3,43 |
| Team H | 2,67 | 2,00 | 2,00 | 3,00 | 2,00 | 1,67 | 2,33 | 2,24 |
| Team I | 3,17 | 3,17 | 2,67 | 3,83 | 2,83 | 3,00 | 2,67 | 3,05 |
| Gemiddeld | 3,73 | 3,15 | 2,72 | 3,57 | 2,86 | 2,86 | 3,17 | **3,15** |
| Range | 2,5 – 5,0 | 1,5 – 4,5 | 1,5 – 3,67 | 3,0 – 4,5 | 2,0 – 4,0 | 1,5 – 4,5 | 2,3 – 4,0 |  |
| Std. Deviatie | .843 | .966 | .635 | .613 | .737 | 1.016 | .517 |  |

Tabel 4. *Beschrijvende statistiek gemiddelde ‘Doelgerichte samenwerking’ per sectie*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Std. Deviatie | Min – Max | Range |
| Team A | .707 | 3,00 – 4,00 | 1,00 |
| Team B | .707 | 3,43 – 4,43 | 1,00 |
| Team C | .971 | 1,71 – 4,71 | 3,00 |
| Team D | .594 | 2,14 – 3,57 | 1,43 |
| Team E | .303 | 2,00 – 2,43 | ,43 |
| Team F | .705 | 3,57 – 4,86 | 1,29 |
| Team G | .000 | 3,43 – 3,43 | ,00 |
| Team H | .360 | 1,86 – 2,57 | ,71 |
| Team I | .846 | 1,71 – 4,00 | 2,29 |
| Gemiddeld | .651 |  | 1,24 |

Uit de frequentietabellen van de items van doelgerichte samenwerking komt naar voren dat de meerderheid van de docenten (64,6%) van mening is dat de teamleden elkaar goed aanvullen, tegenover 16,1% die dat niet vindt. Vervolgens is opvallend dat slechts 8 docenten (25,8%) het eens zijn met de stelling *‘De teamleden hebben een gezamenlijke visie op de wijze waarop het onderwijsproces moet worden vormgegeven’.* Van de overige 74,2% van de docenten is de meerderheid het er oneens mee (38,7%). Bij het item ‘*Het team formuleert heldere en ambitieuze doelen*’ is er grote verdeeldheid te zien onder de docenten; 41,9% van de docenten is het oneens of helemaal oneens, 29,1% is het eens of helemaal mee eens en de overige 29,0% is neutraal. De meerderheid vindt dus dat er in de sectie geen heldere en ambitieuze doelen worden geformuleerd. Ook is er een relatief gelijke verdeeldheid te zien bij het vooropstellen van dezelfde waarden in een sectie; 32,3% van de docenten is het oneens of helemaal mee oneens, 38,8% van de docenten is het eens of helemaal mee eens en 29% is neutraal. Bijna de helft van de docenten (45,2%) vindt niet of helemaal niet dat de teamleden een eenheid vormen om de doelen te behalen. Slechts 9 docenten (29,1%) vinden van wel. Ten slotte vindt de helft van de docenten (51,6%) dat het team gezamenlijk tot besluiten komt, waar slechts 16,1% dit niet vindt.

## *4.2.2 Teamleiderschap*

In Tabel 5 is de mate van teamleiderschap per sectie weergegeven, waar ‘0’ staat voor lage teamleiderschap en ‘5’ voor hoge teamleiderschap. De variabele geeft een teamgemiddelde van 3,95, dat ruim boven het schaalgemiddelde van 3,00 ligt. Sectie Team D scoort het laagst op teamleiderschap (3,00) en sectie Team B scoort het hoogst (5,00). De relatief lage score van sectie Team D komt door lage waarderingen van teamleden binnen de sectie omtrent de bereidheid van teamleden het team voor te gaan bij lastige thema’s (2,40). Gezien de standaarddeviatie van .500 en een minimum en maximum score van respectievelijk 2,50 en 3,50 (zie Tabel 6) wordt er binnen de sectie Team D net onder en net boven het schaalgemiddelde van teamleiderschap gescoord. Meer variatie is te zien in sectie Team C, waar de docenten het teamleiderschap ruimer onder (2,00) en boven (4,00) het schaalgemiddelde waarderen. Ook in sectie Team I is er relatief veel variatie omtrent teamleiderschap, maar dit team scoort wel steeds boven het schaalgemiddelde (3,00 – 5,00). De beschrijvende statistiek van de gemiddelden van de items van teamleiderschap in Tabel 5 toont aan dat binnen secties teamleden relatief meer aanwezig durven te zijn en van zich te laten horen (4,31) dan dat zij bereid zijn het team voor te gaan bij lastige thema’s (3,60).

Tabel 5. *Beschrijvende statistiek items ‘Teamleiderschap’ per sectie*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Team voorgaan | Aanwezig zijn | Gem. |
| Team A | 3,00 | 4,00 | 3,50 |
| Team B | 5,00 | 5,00 | 5,00 |
| Team C | 3,00 | 3,83 | 3,42 |
| Team D | 2,40 | 3,60 | 3,00 |
| Team E | 4,50 | 5,00 | 4,75 |
| Team F | 3,67 | 4,67 | 4,17 |
| Team G | 4,00 | 4,50 | 4,25 |
| Team H | 3,33 | 4,00 | 3,67 |
| Team I | 3,50 | 4,17 | 3,83 |
| Gemiddeld | 3,60 | 4,31 | **3,95** |
| Range | 2,4 – 5,0 | 3,6 – 5,0 | 3,0 – 5,0 |
| Std. Deviatie | .804 | .507 | .648 |

*Std. Deviatie teamniveau (n=9): .648*

Tabel 6. *Beschrijvende statistiek gemiddelde ‘Teamleiderschap’ per sectie*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Std. Deviatie | Min – Max | Range |
| Team A | .000 | 3,50 – 3,50 | ,00 |
| Team B | .000 | 5,00 – 5,00 | ,00 |
| Team C | .736 | 2,00 – 4,00 | 2,00 |
| Team D | .500 | 2,50 – 3,50 | 1,00 |
| Team E | .354 | 4,50 – 5,00 | ,50 |
| Team F | .289 | 4,00 – 4,50 | ,50 |
| Team G | .354 | 4,00 – 4,50 | ,50 |
| Team H | .289 | 3,50 – 4,00 | ,50 |
| Team I | .817 | 3,00 – 5,00 | 2,00 |
| Gemiddeld | .648 |  | 1,24 |

Uit de frequentietabellen van de items van teamleiderschap komt naar voren dat 27 van de 31 docenten (87,1%) het eens of helemaal eens zijn dat teamleden in de sectie aanwezig durven te zijn en van zich te laten horen. Bij het andere item ‘*Mijn collega's in het team zijn bereid en in staat om het team voor te gaan bij lastige thema's*’ is dit beduidend minder met 41,9%, waar zelfs 16,1% het hiermee oneens is.

## *4.2.3 Open communicatie*

In Tabel 7 is de mate van open communicatie per sectie weergegeven, waar ‘0’ staat voor een lage open communicatie en ‘5’ voor een hoge open communicatie. De variabele geeft een teamgemiddelde van 4,16, dat ruim boven het schaalgemiddelde van 3,00 ligt. De variabele open communicatie is daarmee de hoogst scorende variabele van de onafhankelijke variabelen in dit onderzoek. Sectie Team E scoort het laagst op open communicatie (3,25) en sectie Team B scoort het hoogst (4,75). Hoewel het gemiddelde van sectie Team E boven het schaalgemiddelde ligt, is deze score in verhouding met de andere secties wel de laagste. De relatief lage gemiddelde score van sectie Team E op open communicatie komt door relatief lage waarderingen op zowel het goed worden geïnformeerd (3,00) als het kunnen uitkomen voor de mening (3,50). Beide scores liggen bijna een heel punt onder het sectiegemiddelden van deze items. De relatief hoge gemiddelde score van sectie Team B komt door een relatief hoge waardering van teamleden binnen de sectie omtrent het item *‘Ik word goed geïnformeerd’* (4,50) en zelfs een maximale waardering van ‘*Ik kan actief uitkomen voor mijn mening*’ (5,00). Gezien de relatief hoge standaarddeviatie van sectie Team A (1.061) (zie Tabel 8) is er binnen deze sectie relatief de meeste variatie omtrent de waardering van open communicatie. Ook is er relatief grote variatie te zien in sectie Team H (.764), waar de docenten met een range van 3,50 – 5,00 de open communicatie wel allemaal boven het schaalgemiddelde waarderen.

Tabel 7. *Beschrijvende statistiek items ‘Open communicatie’ per sectie*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Goed geïnformeerd | Uitkomen mening |  | Gem. |
| Team A | 4,00 | 4,50 |  | 4,25 |
| Team B | 4,50 | 5,00 |  | 4,75 |
| Team C | 4,50 | 4,67 |  | 4,58 |
| Team D | 4,00 | 4,20 |  | 4,10 |
| Team E | 3,00 | 3,50 |  | 3,25 |
| Team F | 4,67 | 4,33 |  | 4,50 |
| Team G | 3,00 | 4,50 |  | 3,75 |
| Team H | 4,00 | 4,33 |  | 4,17 |
| Team I | 3,83 | 4,33 |  | 4,08 |
| Gemiddeld | 3,94 | 4,37 |  | **4,16** |
| Range | 3,00 – 4,67 | 3,50 – 5,00 |  | 3,25 – 4,75 |
| Std. Deviatie | .607 | .404 |  | .455 |

*Std. Deviatie teamniveau (n=9): .455*

Tabel 8. *Beschrijvende statistiek gemiddelde ‘Open communicatie’ per sectie*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Std. Deviatie | Min – Max | Range |
| Team A | 1.061 | 3,50 – 5,00 | 1,50 |
| Team B | .354 | 4,50 – 5,00 | ,50 |
| Team C | .492 | 4,00 – 5,00 | 1,00 |
| Team D | .548 | 3,50 – 5,00 | 1,50 |
| Team E | .354 | 3,00 – 3,50 | ,50 |
| Team F | .500 | 4,00 – 5,00 | 1,00 |
| Team G | .354 | 3,50 – 4,00 | ,50 |
| Team H | .764 | 3,50 – 5,00 | 1,50 |
| Team I | .376 | 3,50 – 4,50 | 1,00 |
| Gemiddeld | .455 |  | 1,00 |

Uit de frequentietabellen van de items van open communicatie komt naar voren dat bijna de helft van de docenten vindt dat zij goed wordt geïnformeerd (45,2%) en zelfs 29,0% van de docenten het helemaal mee eens is dat zij goed wordt geïnformeerd. De overige 8 docenten (25,8%) staan hier neutraal tegenover. De helft van deze ‘neutraal’ scorende docenten komt uit sectie Team E en sectie Team G. Daarnaast is vrijwel iedere docent het eens met de stelling ‘*Ik kan actief voor mijn mening uitkomen*’ (96,8%); 54,8% is het eens en zelfs 41,9% is het er helemaal mee eens. Eén docent staat hier neutraal tegenover, waardoor niet een docent vindt dat hij of zij niet actief voor zijn of haar mening kan uitkomen. Opvallend is dat 2 docenten van de sectie Team C ‘eens’ scoren op actief voor de mening kunnen uitkomen en dat de overige 4 docenten ‘helemaal mee eens’ scoren; niet een docent van deze sectie scoort negatief, of zelfs neutraal.

## *4.2.4 Team entitativity*

In tegenstelling tot andere onafhankelijke hoofdvariabelen heeft de hoofdvariabele ‘team entitativity’ geen subvariabelen. In Tabel 9 is de mate van team entitativity per sectie weergegeven, waar ‘0’ staat voor een lage mate van team entitativity en ‘5’ voor een hoge mate van team entitativity. De variabele geeft een teamgemiddelde van 3,98, dat ruim boven het schaalgemiddelde van 3,00 ligt. De variabele team entitativity is daarmee de op een na hoogst scorende onafhankelijke variabele in dit onderzoek. Sectie Team I scoort het laagst op team entitativity (3,21) en sectie Team F scoort het hoogst (4,75). De relatief lage score van sectie Team I komt door relatief lage waarderingen van teamleden binnen de sectie omtrent teamgeest en saamhorigheid binnen de sectie (3,00). Deze score ligt 0,64 punt onder het sectiegemiddelde van 3,64 op dat item. Echter, ook de betrokkenheid bij onderwerpen binnen het team (3,17), de betrokkenheid bij het team (3,17) en het gevoel van een hechte groep (3,50) scoren relatief laag, waar deze scores nog wel boven de schaalgemiddelden van de items liggen. Het hoogst scorende item van team entitativity op sectieniveau is ‘*Het komt regelmatig voor dat ik me niet betrokken voel bij onderwerpen die binnen het team aan de orde zijn (R)*’ (4,31). Dit item is negatief, maar is voor de waardering van team entitativity omgescoord, waardoor het hoge gemiddelde resultaat op dit item inhoudt dat docenten zich sterk betrokken voelen bij onderwerpen die binnen het team aan de orde zijn. Hoewel dit item een relatief hoge standaarddeviatie bevat (.779), blijven de gemiddelde scores van de secties (3,00 – 5,00) allen boven het schaalgemiddelde van 3,00.

Opvallend zijn de relatief lage scores van sectie Team E op de twee betrokkenheid items (3,00 en 2,50); beide scores zitten ruim onder de sectiegemiddelden van die items (4,31 en 3,90). Noemenswaardig daarbij is dat sectie Team E daarentegen wel een relatief hoge waardering geeft aan het gevoel van een hechte groep.

De standaarddeviaties van de gemiddelde team entitativity per sectie (zie Tabel 10) tonen dat er in de secties Team A, Team C, Team D en Team I de meeste variatie van de waardering van team entitativity heerst. Sectie Team A en Team C variëren nog boven het schaalgemiddelde van 3,00. Sectie Team D en Team I variëren zowel onder als boven het schaalgemiddelde van 3,00. Noemenswaardig is nog de relatief lage variatie binnen sectie Team H; docenten binnen deze sectie waarderen de mate van team entitativity relatief hetzelfde.

Tabel 9. *Beschrijvende statistiek items ‘Team entitativity’ per sectie*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Niet betrokken bij onderwerpen (R) | Betrokken bij  het team | Gevoel van hechte groep | Teamgeest en saamhorigheid | Gem. |
| Team A | 5,00 | 4,50 | 4,00 | 3,50 | 4,25 |
| Team B | 5,00 | 5,00 | 4,50 | 3,50 | 4,50 |
| Team C | 4,83 | 4,67 | 3,50 | 3,67 | 4,17 |
| Team D | 4,00 | 3,60 | 3,40 | 3,60 | 3,65 |
| Team E | 3,00 | 2,50 | 4,50 | 3,50 | 3,38 |
| Team F | 5,00 | 4,67 | 4,67 | 4,67 | 4,75 |
| Team G | 4,50 | 3,00 | 4,50 | 4,00 | 4,00 |
| Team H | 4,33 | 4,00 | 4,00 | 3,33 | 3,92 |
| Team I | 3,17 | 3,17 | 3,50 | 3,00 | 3,21 |
| Gemiddeld | 4,31 | 3,90 | 4,06 | 3,64 | **3,98** |
| Range | 3,00 – 5,00 | 2,50 – 5,00 | 3,40 – 4,67 | 3,00 – 4,67 | 3,21 – 4,75 |
| Std. Deviatie | .779 | .877 | .502 | .467 | .506 |

*Std. Deviatie teamniveau (n=9): .506  
 R = Omgescoord item*

Tabel 10. *Beschrijvende statistiek gemiddelde ‘Team entitativity’ per sectie*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Std. Deviatie | Min – Max | Range |
| Team A | .707 | 3,75 – 4,75 | 1,00 |
| Team B | .354 | 4,25 – 4,75 | ,50 |
| Team C | .701 | 3,00 – 5,00 | 2,00 |
| Team D | .720 | 2,75 – 4,25 | 1,50 |
| Team E | .177 | 3,25 – 3,50 | ,25 |
| Team F | .433 | 4,25 – 5,00 | ,75 |
| Team G | .354 | 3,75 – 4,25 | ,50 |
| Team H | .144 | 3,75 – 4,00 | ,25 |
| Team I | .660 | 2,25 – 3,75 | 1,50 |
| Gemiddeld | .506 | 3,21 – 4,75 | 0,92 |

Uit de frequentietabellen van de items van team entitativity komt naar voren dat slechts 3 docenten (9,7%) zich niet betrokken voelen bij onderwerpen die binnen het team aan de orde zijn. Het overgrote merendeel van de docenten (83,9%) voelt zich wel betrokken bij de teamonderwerpen. De overige twee docenten staan neutraal tegenover deze kwestie. Een dergelijke verdeling is goed te zien in sectie Team A, Team B, Team C en Team F, Team G en Team H waar alle docenten zich betrokken voelen bij de teamonderwerpen van hun sectie.

Een soortgelijke, maar ietwat genuanceerdere verdeling is te zien bij het item ‘*Ik voel me betrokken bij alles waar het team betrokken bij is*’; ook hier voelt het overgrote merendeel van de docenten (77,4%) zich betrokken bij alles waar het team betrokken bij is, staan twee docenten neutraal, maar zijn iets meer docenten (16,1%) niet van mening dat ze zich betrokken voelen bij het team. In de frequentietabellen per sectie is te zien dat de scores grofweg ietwat zakken van ‘helemaal mee eens’ naar ‘eens’.

Bij het item ‘*Ik heb het gevoel dat ik deel uitmaak van een hechte groep met wederzijdse betrokkenheid’* is ook 77,4% van de docenten het eens dan wel helemaal eens met de stelling. Slechts 2 docenten zijn het ermee oneens en 1 docent is het er helemaal mee oneens. Uit de frequentietabellen per sectie valt op dat er binnen secties verdeeldheid heerst door 1 docent; 4 van de 6 docenten van sectie Team C vinden dat ze deel uitmaken van een hechte groep met wederzijdse betrokkenheid, waar 1 docent het daar helemaal niet mee eens is. Ook bij sectie Team D en sectie Team I heerst er een dergelijke verdeeldheid, waar bij beide secties 1 docent niet het gevoel heeft dat hij of zij deel uitmaakt van een hechte groep.

Ten slotte is een ruime meerderheid van de docenten (64,5%) van mening dat er teamgeest en saamhorigheid in het team heerst. Noemenswaardig is wel dat, vergelijkend met de andere items van team entitativity, bij dit item het kleinste aantal docenten het er helemaal mee eens is. Er hebben relatief meer docenten ‘neutraal’ gescoord (22,6%) dan bij de andere items. Vier docenten zijn van mening dat er geen (6,5%) of helemaal geen (6,5%) teamgeest en saamhorigheid in de sectie heerst. Uit de frequentietabellen per sectie blijkt dat net als bij het vorige item ook hier verdeeldheid binnen secties heerst; in secties Team C, Team D, Team I en nu ook Team H is er een groep docenten van mening dat er teamgeest en saamhorigheid in het team heerst, waar er binnen elk van deze secties 1 docent het hiermee oneens is. In sectie Team C en sectie Team I is 1 docent het er zelfs helemaal mee oneens.

## *4.2.5 Heterogeniteit van persoonlijkheden*

In Tabel 11 zijn de vijf persoonlijkheidsdimensies op sectieniveau weergegeven, gemeten op een 5 puntschaal. Uit de tabel blijkt dat er op de dimensie Introversie – Extraversie gemiddeld relatief het hoogst wordt gescoord door de secties (3,82); de docenten in de secties zijn gemiddeld relatief meer extravert dan introvert. De minimum score van 3,00 en maximum score van 5,00 geven aan dat alle secties op deze persoonlijkheidsdimensie richting Extraversie scoren en niet een sectie richting Introversie scoort. Op de dimensie Rustig – Emotioneel uitgelaten scoren de secties gemiddeld richting Rustig (2,31); de docenten in de secties zijn gemiddeld relatief meer rustig dan emotioneel uitgelaten. De minimum score van 1,67 en maximum score van 3,00 geven aan dat alle secties op deze persoonlijkheidsdimensie richting Rustig scoren en niet een sectie richting Emotioneel uitgelaten scoort. Op de dimensie Behoudend – Vernieuwend scoren de secties gemiddeld richting Vernieuwend (3,36); de docenten in de secties zijn gemiddeld relatief meer vernieuwend dan behoudend. Echter, de minimum score van 2,50 geeft aan dat er ook richting Behoudend wordt gescoord. De standaarddeviatie op deze dimensie is relatief het laagst, waardoor de variatie tussen de secties op deze dimensie relatief klein is. Op de dimensie Ordelijk – Flexibel scoren de secties gemiddeld richting Ordelijk (2,37); de docenten in de secties zijn gemiddeld relatief meer ordelijk dan flexibel. Echter, hier geeft de maximum score van 3,33 aan dat er ook gemiddeld richting Flexibel wordt gescoord. Op de dimensie Focus op de ander – Focus op jezelf scoren de secties gemiddeld tussen de twee uitersten in (2,99). Echter, de minimum score van 1,50 en maximum score van 4,00 liggen relatief ver uit elkaar, wat impliceert dat er enerzijds secties zijn waar de focus meer op de ander ligt en anderzijds secties zijn waar de focus meer op jezelf ligt. De standaarddeviatie op deze dimensie is relatief het hoogst, waardoor de variatie tussen de secties op deze dimensie relatief groot is.

Tabel 11. *Beschrijvende statistiek persoonlijkheidsdimensies op sectieniveau*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | | | | |
|  | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Introversie - Extraversie | 9 | 3,00 | 5,00 | 3,82 | ,686 |
| Rustig - Emotioneel uitgelaten | 9 | 1,67 | 3,00 | 2,31 | ,489 |
| Behoudend - Vernieuwend | 9 | 2,50 | 4,00 | 3,36 | ,473 |
| Ordelijk - Flexibel | 9 | 1,50 | 3,33 | 2,37 | ,644 |
| Focus Ander - Focus Jezelf | 9 | 1,50 | 4,00 | 2,99 | ,801 |

In Tabel 12 is de beschrijvende statistiek van de samenstelling van persoonlijkheden op sectieniveau weergegeven. Een sectie is op een persoonlijkheidsdimensie heterogeen, wanneer de waarderingen op die dimensie binnen de sectie 1) gemiddeld tussen 2,50 en 3,50 scoren en 2) een spreiding hebben met minimum en maximum scores aan beide uitersten van de dimensie (< 2,50 en > 3,50). Wanneer een sectie voldoet aan beide voorwaarden, scoort de sectie 1 punt op de heterogeniteit van de samenstelling van persoonlijkheden in het team. Alle vijf dimensies worden op deze manier gewaardeerd en bij elkaar opgeteld, waardoor de waarderingen lopen van 0 (helemaal homogeen) tot 5 (helemaal heterogeen). In Tabel 12 is te zien dat sectie Team D (4) en sectie Team I (4) een sterk heterogene samenstelling van persoonlijkheden binnen het team hebben. Deze twee secties zijn de enige heterogene teams. De overige secties zijn allen homogeen, maar wel in verschillende mate; secties Team B (2), Team C (2) en Team F (2) zijn redelijk homogeen, secties Team A (1), Team E (1) en Team G (1) zijn sterk homogeen, en sectie Team H (0) is helemaal homogeen.

Tabel 12. *Beschrijvende statistiek ‘Heterogeniteit van persoonlijkheden’ op sectieniveau*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | | | | |  |  |
|  | I-E | R-E | B-V | O-F | A-J | Totaal | Samenstelling  persoonlijkheden |
| Team A | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | Sterk homogeen |
| Team B | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | Redelijk homogeen |
| Team C | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | Redelijk homogeen |
| Team D | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | Sterk heterogeen |
| Team E | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | Sterk homogeen |
| Team F | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | Redelijk homogeen |
| Team G | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | Sterk homogeen |
| Team H | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | Helemaal homogeen |
| Team I | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 | Sterk heterogeen |
| Gemiddeld |  |  |  |  |  | 1,89 |  |
| Totaal | 2 | 3 | 6 | 2 | 4 |  |  |

# **4.3 Beschrijvende statistiek afhankelijke variabele**

In de beschrijvende statistiek van de afhankelijke variabelen is de relatie tussen de gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden en de teamprestatie volgens de directeur beschreven. In Tabel 13 is te zien dat de teamprestatie door de teamleden (7,4) met 0,6 punt hoger wordt gescoord dan de waardering van de teamprestatie volgens de directeur (6,8).Uit de correlatieanalyse blijkt dat de twee afhankelijke variabelen een redelijk sterke correlatie (.436) met elkaar tonen, maar geen significante samenhang met elkaar hebben (p = .241). De gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden toont een redelijk sterke samenhang met de objectieve teamprestatie volgens de directeur, maar de teamleden en de directeur oordelen wel verschillend over de prestaties van het team. Hoewel de standaarddeviaties relatief dicht bij elkaar liggen, is de range bij de teamprestatie volgens de teamleden wel groter dan bij de teamprestatie volgens de directeur.

Tabel 13. *Vergelijkende statistiek teamprestatie volgens teamleden en directeur*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | N | Minimum | Maximum | Gem. | Std. Dev |
| Teamprestatie volgens teamleden | 9 | 6,60 | 8,10 | 7,40 | ,473 |
| Teamprestatie volgens directeur | 9 | 6,00 | 7,00 | 6,78 | ,441 |

*N = 9*

In Tabel 14 is de gemiddelde teamprestatie volgens de teamleden en de teamprestatie volgens de directeur per sectie weergegeven. De scores zijn berekend op een 10-punt schaal, waarbij de score 10 staat voor een hoge mate van gepercipieerde teamprestatie. De tabel laat zien dat bijvoorbeeld sectie Team F volgens de teamleden een 8,0 scoort op teamprestatie, waar de directeur deze sectie een 7,0 waardeert op teamprestatie. Dit is een oordeelsverschil van 1 punt. Het grootste verschil is te zien bij sectie Team C met een verschil van 1,5 punt en het kleinste verschil is te zien bij sectie Team G met een verschil van 0,1 punt. Bij vergelijking van de cijfers blijkt dat de gemiddelde teamprestatie volgens de teamleden bij alle secties, op Team G na, hoger wordt gewaardeerd dan de teamprestatie volgens de directeur. Dit is ook te zien aan het hogere gemiddelde van alle secties op teamprestatie volgens de teamleden (7,4) tegenover het gemiddelde van alle secties op teamprestatie volgens de directeur (6,8). Daarnaast is te zien dat sectie Team C en Team H volgens de directeur de laagste teamprestatie vertonen; zij scoren beiden 1 punt lager dan de overige secties. Opvallend hierbij is dat de teamleden in sectie Team H de teamprestatie ook als relatief laagst waarderen, waarbij de teamleden in sectie Team C een meer gemiddelde waardering van de teamprestatie geven.

Tabel 14. *Verschil tussen gemiddelde teamprestatie volgens de teamleden en de teamprestatie volgens de directeur per sectie*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Sectie | Teamleden (T) | Directeur (D) | Verschil T – D |
| Team A | 7,4 | 7,0 | + 0,4 |
| Team B | 8,1 | 7,0 | + 1,1 |
| Team C | 7,5 | 6,0 | + 1,5 |
| Team D | 7,4 | 7,0 | + 0,4 |
| Team E | 7,2 | 7,0 | + 0,2 |
| Team F | 8,0 | 7,0 | + 1,0 |
| Team G | 6,9 | 7,0 | - 0,1 |
| Team H | 6,6 | 6,0 | + 0,6 |
| Team I | 7,5 | 7,0 | + 0,5 |
| Sectie gemiddelde | 7,4 | 6,8 | + 0,6 |

In Tabel 15 is de beschrijvende statistiek van de gemiddelden van gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden per sectie weergegeven. Uit de tabel komt naar voren dat alle secties volgens de docenten gemiddeld ruim boven het schaalgemiddelde van 5,0 scoren. Er kan gesteld worden dat de teams positief oordelen over de teamprestatie. Daarbij is het oordeel van respectievelijk sectie Team B (8,1) en sectie Team F (8,0) het meest positief en van respectievelijk sectie Team H (6,6) en sectie Team G (6,9) het meest negatief. Verder blijkt dat de standaarddeviatie van sectie Team A, Team E, Team B, Team G en Team F relatief laag is, wat betekent dat de verschillen binnen het team omtrent de waardering van teamprestatie niet groot zijn. Opvallend is de relatief hoge standaarddeviatie van sectie Team C en Team I, wat duidt op grotere verschillen binnen het team omtrent de waardering van de teamprestatie. Dit wordt verder bevestigd door de minimum en maximum scores, die bij sectie Team C een spreiding van 3,60 tot 9,20 laten zien, wat neerkomt op een verschil van 5,6 punt. Uit de ANOVA-tabel blijkt echter dat de verschillen tussen de teams niet significant zijn (p = .891).

Tabel 15*. Vergelijking van gemiddelde gepercipieerde teamprestatie secties volgens teamleden*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Sectie | Gem | N | Std. Dev. | Minimum | Maximum | Range |
| Team A | 7,40 | 2 | ,000 | 7,40 | 7,40 | ,00 |
| Team B | 8,10 | 2 | ,141 | 8,00 | 8,20 | ,20 |
| Team C | 7,46 | 6 | 2,007 | 3,60 | 9,20 | 5,60 |
| Team D | 7,44 | 5 | ,780 | 6,20 | 8,20 | 2,00 |
| Team E | 7,20 | 2 | ,000 | 7,20 | 7,20 | ,00 |
| Team F | 8,00 | 3 | ,200 | 7,80 | 8,20 | ,40 |
| Team G | 6,90 | 2 | ,141 | 6,80 | 7,00 | ,20 |
| Team H | 6,60 | 3 | ,872 | 6,00 | 7,60 | 1,60 |
| Team I | 7,47 | 6 | 1,041 | 6,20 | 9,20 | 3,00 |
| Totaal | 7,41 | 31 | 1,068 | 3,60 | 9,20 | 5,60 |

In Tabel 16 is de beschrijvende statistiek van de items van de afhankelijke variabele ‘Gepercipieerde Teamprestatie Sectie’ weergegeven op basis van 31 docenten. Hieruit blijkt dat docenten van de vijf items van ‘Gepercipieerde Teamprestatie Sectie’ het item ‘De snelheid waarmee het team deadlines of doelen haalt’ het laagst scoren met een gemiddelde waardering van 7,10 op een 10-puntschaal. Docenten waarderen ‘De kwaliteit van het geleverde onderwijs van het team’ het hoogst met een gemiddelde score van 7,74. De totale prestaties van de teams wordt gewaardeerd op een gemiddelde van 7,42. De waarderingen hiervoor zijn minimaal 6 en maximaal 10, wat betekent dat elke docent de totale prestaties van het team minimaal voldoende acht. Daarnaast is te benoemen dat ‘De kwaliteit van de samenwerking’ de meeste variatie biedt met een standaarddeviatie van 1,67, waarbij opvalt dat de minimum en maximum score op dit item flink uiteenlopen, variërend van 2 tot 10, waar de mogelijke scores van 1 tot 10 lopen. Dit duidt erop dat de docenten relatief meer verschillen in hun oordeel over de kwaliteit van de samenwerking in de sectie dan over de andere items.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tabel 16. *Beschrijvende statistiek items 'Gepercipieerde Teamprestatie Sectie' op individueel niveau* | | | | | |
|  | N | Min | Max | Mean | Std. Dev |
| De mate waarin het team het werk (doelen) naar behoren realiseert | 31 | 3 | 9 | 7,39 | 1,308 |
| De snelheid waarmee het team deadlines of doelen haalt | 31 | 2 | 9 | 7,10 | 1,513 |
| De kwaliteit van de samenwerking | 31 | 2 | 10 | 7,42 | 1,669 |
| De kwaliteit van het geleverde onderwijs van het team | 31 | 5 | 10 | 7,74 | ,930 |
| De totale prestaties van het team | 31 | 6 | 10 | 7,42 | ,992 |

*N = 31*

In Tabel 17 is de beschrijvende statistiek van de items van 'Gepercipieerde Teamprestatie Sectie' op sectieniveau weergegeven. Uit de tabel blijkt dat de kwaliteit van het onderwijs met een gemiddelde van 7,8 binnen de secties het hoogst gewaardeerde item van gepercipieerde teamprestatie is. Op dit item heerst ook de relatief minste variatie, waardoor teams ook het meest eensgezind zijn op de waardering van de kwaliteit van het onderwijs. Het laagst gewaardeerde item binnen de secties is efficiëntie; de snelheid waarmee het team deadlines of doelen haalt (7,0). Op dit item heerst ook de relatief meeste variatie, waardoor teams het meest verschillen op de waardering van de efficiëntie van het team. Opvallend bij dit item is dat één van de secties de efficiëntie gemiddeld een 5,7 waardeert, waar een andere sectie een 8,0 scoort. Het is interessant te analyseren hoe elke sectie scoort op elk spectrum van de items van gepercipieerde teamprestatie. Dit is te zien in Tabel 18.

Tabel 17. *Beschrijvende statistiek items ‘Gepercipieerde Teamprestatie Sectie’ op sectieniveau*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | N | Minimum | Maximum | Gem | Std. Dev. |
| Effectiviteit | 9 | 6,00 | 8,00 | 7,26 | ,768 |
| Efficiëntie | 9 | 5,67 | 8,00 | 7,04 | ,832 |
| Kwaliteit samenwerking | 9 | 6,50 | 9,00 | 7,54 | ,770 |
| Kwaliteit onderwijs | 9 | 7,33 | 9,00 | 7,77 | ,502 |
| Totale prestatie | 9 | 6,50 | 8,00 | 7,37 | ,562 |

Tabel 18 toont de beschrijvende statistiek van de items van ‘Gepercipieerde Teamprestatie Sectie’ per sectie. De tabel toont aan dat sectie Team E relatief de laagste waardering heeft voor effectiviteit (6,0); de mate waarin het team het werk naar behoren realiseert. Sectie Team E toont ook de laagste waardering voor de kwaliteit van de samenwerking (6,5). Opvallend is dat naast deze twee laagste waarderingen, sectie Team E daarentegen het hoogst scoort op de kwaliteit van het geleverde onderwijs. Vervolgens blijkt dat sectie Team H het laagst scoort op efficiëntie (5,7) en tevens op de kwaliteit van het geleverde onderwijs (7,3). Hoewel deze laatstgenoemde score an sich ruim voldoende is, is dit in verhouding met de andere secties toch de laagste score. Verder is te zien dat sectie Team G de laagste waardering voor de totale prestatie heeft.

Tabel 18. *Beschrijvende statistiek items ‘Gepercipieerde Teamprestatie’ per sectie*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Effectiviteit | Efficiëntie | Kwal. Samw | Kwal. Ondw | Totale pres | Gemiddeld |
| Team A | 7,5 | 6,5 | 7,5 | 7,5 | 8,0 | 7,4 |
| Team B | 8,0 | 8,0 | 9,0 | 7,5 | 8,0 | 8,1 |
| Team C | 7,7 | 7,0 | 7,2 | 7,7 | 7,8 | 7,5 |
| Team D | 7,8 | 7,4 | 7,2 | 7,6 | 7,2 | 7,4 |
| Team E | 6,0 | 7,5 | 6,5 | 9,0 | 7,0 | 7,2 |
| Team F | 8,0 | 8,0 | 8,3 | 8,0 | 7,7 | 8,0 |
| Team G | 6,5 | 6,0 | 8,0 | 7,5 | 6,5 | 6,9 |
| Team H | 6,3 | 5,7 | 7,0 | 7,3 | 6,7 | 6,6 |
| Team I | 7,5 | 7,3 | 7,2 | 7,8 | 7,5 | 7,5 |
| Gemiddeld | 7,3 | 7,0 | 7,5 | 7,8 | 7,4 |  |

# **4.4 Beschrijvende statistiek controle variabelen**

## Opleidingsniveau

Van de 31 docenten hebben 22 docenten (71%) een HBO-opleiding afgerond en 9 docenten (29%) een WO-opleiding. In Tabel P (Bijlage F) is het gemiddelde opleidingsniveau per sectie weergegeven, waar ‘2’ staat voor HBO en ‘3’ staat voor WO. Het variabele gemiddelde van 2,33 wijst erop dat secties gemiddeld meer HBO opgeleid zijn dan WO opgeleid. Verder is in de tabel te zien dat secties Team B, Team E, Team F en Team I het relatief laagste opleidingsniveau hebben en secties Team A, Team H, Team D en Team G het relatief hoogste opleidingsniveau. Sectie Team A toont met 3,00 het hoogste opleidingsniveau.

## Leeftijd en werkervaring

In Tabel Q (Bijlage F) is de beschrijvende statistiek van leeftijd, het aantal jaar ervaring in het onderwijs, het aantal jaar ervaring bij de school en het aantal jaar ervaring in de sectie op docentniveau weergegeven. In de tabel is af te lezen dat de gemiddelde leeftijd van de docenten 44 jaar bedraagt, met een minimale leeftijd van 24 jaar en een maximale leeftijd van 63 jaar. De standaarddeviatie is met 9,834 relatief hoog, waardoor er relatief veel spreiding van leeftijd heerst. Verder is interessant dat het aantal jaar ervaring in de sectie varieert van 0,5 jaar tot 20 jaar. Het aantal jaar ervaring in het onderwijs en bij de school variëren nog meer, van respectievelijk 3 tot 38 jaar en 0,5 tot 35 jaar.

In Tabel R (Bijlage F) is de beschrijvende statistiek van leeftijd, het aantal jaar ervaring in het onderwijs, het aantal jaar ervaring bij de school en het aantal jaar ervaring in de sectie op teamniveau weergegeven. In de tabel is af te lezen dat de gemiddelde leeftijd van de secties 43,3 jaar bedraagt, met een minimale leeftijd van 28,5 jaar en een maximale leeftijd van 52,5 jaar. De standaarddeviatie van leeftijd is met 7,877 relatief hoog, waardoor er relatief veel spreiding van gemiddelde leeftijd tussen de teams heerst.

Aan de gemiddelden per sectie is te zien dat sectie Team E gemiddeld de laagste leeftijd heeft en sectie Team G gemiddeld de hoogste leeftijd (zie Bijlage F, Tabel S). Verder is interessant dat het gemiddelde aantal jaar ervaring in de sectie varieert van 5,8 jaar (Team F) tot 13 jaar (Team D). Het gemiddelde aantal jaar ervaring in het onderwijs en bij de school variëren nog meer, van respectievelijk 8 jaar (Team E) tot 21,5 jaar (Team G) en 6 jaar (Team G) tot 16,6 jaar (Team D). Opvallend zijn de relatief grote verschillen tussen secties in het aantal jaar werkervaring in het onderwijs; waar de meeste secties gemiddeld tussen de 16 en 22 jaar onderwijservaring hebben, hebben secties Team A en Team E beduidend minder onderwijservaring.

Opmerkelijk is dat sectie Team G de relatief meeste jaren werkervaring in het onderwijs heeft, maar daarnaast de relatief minste jaren werkervaring in de school heeft en ook de op een na minste jaren ervaring in de sectie. Nog noemenswaardig is dat sectie Team F gemiddeld de op een na meeste jaren werkervaring in de school heeft, terwijl het team relatief de minste jaren werkervaring in de sectie heeft.

## Aantal lesuren per week

Het gemiddelde aantal lesuren per week van de docenten is 17,7 lesuren met een minimum van 4 en een maximum van 28 lesuren. Met een standaarddeviatie van 6,310 is de spreiding redelijk groot; docenten hebben relatief veel verschillende aantallen lesuren. Op teamniveau is het gemiddelde aantal lesuren per week van de docenten 18,7 lesuren met een minimum van 15,2 en een maximum van 23,0 lesuren. Met een standaarddeviatie van 2,791 is de spreiding omtrent het gemiddelde aantal lesuren per week tussen teams relatief minder groot dan op individueel niveau.

## Betrokkenheid leerjaren

Uit de beschrijvende statistiek van de betrokkenheid per leerjaar op individueel niveau (zie Bijlage F, Tabel T) blijkt dat de docenten het meest betrokken zijn bij respectievelijk leerjaar 3, 4, 2, 1, 5 en 6. De meeste docenten zijn betrokken bij leerjaar 3 (68%) en de minste docenten bij leerjaar 6 (32%). Uit de beschrijvende statistiek van de betrokkenheid per leerjaar op teamniveau blijkt dat op sectieniveau (zie Bijlage F, Tabel U) de teams het meest betrokken zijn bij respectievelijk leerjaar 4, 3, 5, 2, 1 en 6. Op teamniveau zijn teams dus het meest betrokken bij leerjaar 4 (66%) en net als op individueel niveau het minst bij leerjaar 6 (41%). Uit de specificatie per sectie valt op dat van de ondervraagde docenten uit de meest vertegenwoordigende secties, namelijk Team C, Team D en Team I slechts één docent van elk team betrokken is bij leerjaar 6 en uit sectie Team H en Team E niet één docent. Daarentegen zijn al de ondervraagde docenten van sectie Team H en Team E wel betrokken bij leerjaar 1. In een verdere toelichting van sectie Team C blijkt dat vier docenten betrokken zijn bij leerjaar 1, vijf bij leerjaar 2, alle zes docenten betrokken zijn bij leerjaar 3 en 4, drie docenten bij leerjaar 5 en dus slechts 1 bij leerjaar 6.

Uit de gemiddelden van de betrokkenheid per leerjaar op sectieniveau blijkt dat respectievelijk sectie Team F (72%), sectie Team C (70%) en sectie Team E (67%) het meest betrokken zijn bij alle leerjaren. Daarentegen is sectie Team I met gemiddeld 33% het minst betrokken bij alle leerjaren. Wat verder opvalt bij sectie Team I is dat dit team beduidend meer betrokken is bij de eerste drie leerjaren dan bij de laatste drie leerjaren. Nog op te merken is de volledige betrokkenheid van sectie Team H bij leerjaar 1 en een forse daling van de betrokkenheid bij leerjaar 2, de daling van betrokkenheid van sectie Team F bij leerjaar 4 en de afwezige betrokkenheid van sectie Team A bij leerjaar 3 in combinatie met de volledige betrokkenheid in leerjaar 4.

**Samenhang controle variabelen met de gepercipieerde teamprestatie**

De correlatieanalyse op teamniveau tussen de controle variabelen en de gepercipieerde teamprestatie toont aan dat het aantal jaar werkervaring bij de school de sterkste samenhang met de gepercipieerde teamprestatie vertoont (.697\*, p = .037). Dit wordt gevolgd door geslacht (-.651, p = .058), betrokkenheid bij leerjaar 6 (.591, p = .094) en opleidingsniveau (-.521, p = .151). Er wordt verwacht dat teams met meer werkervaring bij de school de teamprestatie hoger waarderen en dat teams met relatief meer vrouwen de teamprestatie lager waarderen. Echter, in dit onderzoek ligt de focus op de hoofdvariabelen, waardoor op deze variabelen verder niet wordt ingegaan. Ter inzicht is in onderstaande Tabel 19 een overzicht gegeven van de beschrijvende statistieken van de controle variabelen per sectie.

Tabel 19. *Beschrijvende statistieken van de controle variabelen per sectie (gem)*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | A | B | C | D | E | F | G | H | I |  | Gem | Range | Std. Dev |
| Geslacht (M/V) | 0/2 | 1/1 | 3/3 | 0/5 | 0/2 | 2/1 | 0/2 | 0/3 | 5/1 |  |  |  |  |
| Opleidingsniveau | 3,00 | 2,00 | 2,17 | 2,60 | 2,00 | 2,00 | 2,50 | 2,67 | 2,00 |  | 2,33 | 2,00 – 3,00 | ,375 |
| Leeftijd | 35,0 | 49,5 | 41,7 | 49,8 | 28,5 | 39,3 | 52,5 | 47,7 | 45,7 |  | 43,3 | 28,5 – 52,5 | 7,877 |
| Onderwijservaring | 9,8 | 21,0 | 18,3 | 19,2 | 8,0 | 16,7 | 21,5 | 19,3 | 16,7 |  | 16,7 | 8,0 – 21,5 | 4,761 |
| Schoolervaring | 9,3 | 11,5 | 11,7 | 16,6 | 8,0 | 15,5 | 6,0 | 7,2 | 11,8 |  | 10,8 | 6,0 – 16,6 | 3,614 |
| Sectie-ervaring | 9,0 | 11,5 | 8,8 | 13,0 | 8,0 | 5,8 | 6,0 | 7,2 | 11,8 |  | 9,0 | 5,8 – 13,0 | 2,604 |
| Aantal lesuren p/w | 17,5 | 21,5 | 16,2 | 17,0 | 23,0 | 17,3 | 22,0 | 18,7 | 15,2 |  | 18,7 | 15,2 – 23,0 | 2,791 |
| Betrokkenheid lj | 58 | 58 | 70 | 57 | 67 | 72 | 42 | 56 | 33 |  | 57 | 33 – 72 |  |

# **4.5 Vergelijking beschrijvende statistiek afhankelijke en onafhankelijke variabelen**

In Tabel 20 zijn de gemiddelden van de afhankelijke en onafhankelijke variabelen per sectie weergegeven. In de bovenste twee rijen van de tabel staan de twee afhankelijke variabelen ‘Gepercipieerde Teamprestatie’ en ‘Onafhankelijke meting Teamprestatie’, waar ‘0’ staat voor een lage teamprestatie en ‘10’ voor een hoge teamprestatie. De gemiddelde gepercipieerde teamprestatie volgens de docenten (7,4) scoort 0,6 punt hoger dan de gemiddelde teamprestatie volgens de directeur (6,8). Dit verschil is echter niet significant. Gemiddeld genomen scoren de secties volgens zowel de docenten als de directeur ruim boven het schaalgemiddelde van 5,0. Binnen de waardering van de teamprestatie volgens de docenten heerst wel iets meer variatie dan binnen de waardering van de teamprestatie volgens de directeur.

In de rijen onder de afhankelijke variabelen staan de twaalf onafhankelijke variabelen. Hier staat ‘0’ voor een lage mate van die bepaalde variabele en ‘5’ voor een hoge mate, met uitzondering van ‘aantal teamleden’ (aantal) en ‘sociale categorie diversiteit’ (0 - 2). De variabele ‘aantal teamleden ideaal’ is de hoogst scorende onafhankelijke variabele in dit onderzoek; met een teamgemiddelde van 4,4 scoort deze variabele ruim boven het schaalgemiddelde van 3,00. Opvallend is de relatief hoge maximum score (5,0), die door 4 van de 9 secties wordt gegeven. Noemenswaardig hierbij is dat deze secties relatief minder docenten bevatten. Eveneens met relatief hoge waarderingen zijn de onafhankelijke variabelen ‘open communicatie’ (4,1), ‘teamleiderschap’ (4,0) en ‘team entitativity’ (4,0).

De laagst scorende onafhankelijke variabele is ‘reflectiviteit’; met een teamgemiddelde van 2,3 scoort deze variabele onder het schaalgemiddelde van 3,0. ‘Reflectiviteit’ heeft ook de relatief laagste minimum en maximum scores. De relatief lage standaarddeviatie binnen reflectiviteit wijst erop dat er tussen de waarderingen van de docenten op deze variabele relatief weinig variatie heerst; docenten zijn over het algemeen van mening dat er een lage mate van reflectiviteit in hun sectie heerst.

De relatief grootste variatie is te vinden bij ‘teamoriëntatie’ (.719); met een range van 1,8 tot 4,3 waarderen de docenten de teamoriëntatie in hun sectie zowel ruim onder als ruim boven het schaalgemiddelde van 3,0. De gemiddelde waardering van teamoriëntatie (3,2) blijft wel boven het schaalgemiddelde, daar dit inhoudt dat er binnen secties het grootste verschil is over de mate van teamoriëntatie in het team, met zowel negatieve als positieve waarderingen. Een soortgelijke variatie is ook te zien bij de onafhankelijke variabelen ‘behoefte aan subteams’, ‘sociale categorie diversiteit’, ‘doelgerichte samenwerking’, ‘streven naar concreet resultaat’ en ‘initiatief tonen’; al deze variabelen scoren zowel onder als boven hun schaalgemiddelde.

Verder heeft ‘open communicatie’ de relatief laagste standaarddeviatie (.369), wat impliceert dat tussen de waarderingen van de docenten op deze onafhankelijke variabele de minste variatie heerst ten opzichte van de andere onafhankelijke variabelen. Hieruit blijkt dat docenten het meest gelijkgestemd zijn over de waardering van de open communicatie in de sectie. Gecombineerd met het relatief hoge gemiddelde (4,1) en de hoge minimum (3,7) en maximum score (4,8), zijn docenten over het algemeen van mening dat er een grote mate van open communicatie in hun sectie heerst. Zo zijn docenten over het algemeen ook van mening dat er een relatief hoge mate van team entitativity (4,0) en een hoge mate van teamleiderschap (4,0) in hun sectie heerst. Van de vijf hoogst correlerende onafhankelijke variabelen met teamprestatie heeft open communicatie de meest positieve waardering, gevolgd door team entitativity en teamleiderschap, afgesloten door doelgerichte samenwerking als relatief laagste waardering. Heterogeniteit van persoonlijkheden kan door een andere schaal niet vergeleken worden met de overige onafhankelijke variabelen. Wel toont het gemiddelde van 1,9 aan dat secties over het algemeen redelijk homogene samenstelling van persoonlijkheden hebben. Hierbij valt op dat er zich een tweesplitsing voordoet; twee van de negen secties zijn sterk heterogeen, waar de overige secties redelijk, sterk of helemaal homogeen zijn.

Tabel 20. *Beschrijvende statistieken van de afhankelijke en onafhankelijke variabelen*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | A | B | C | D | E | F | G | H | I |  | Gem | Range | Std. Dev |
| **Afhankelijke variabelen** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Gepercipieerde Teamprestatie | 7,4 | 8,1 | 7,5 | 7,4 | 7,2 | 8,0 | 6,9 | 6,6 | 7,5 |  | 7,4 | 6,6 – 8,1 | ,473 |
| Onafhankelijke meting Teamprestatie | 7,0 | 7,0 | 6,0 | 7,0 | 7,0 | 7,0 | 7,0 | 6,0 | 7,0 |  | 6,8 | 6,0 – 7,0 | ,441 |
| **Onafhankelijke variabelen** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Aantal teamleden | 8 | 7 | 19 | 12 | 6 | 9 | 9 | 16 | 15 |  | 11,2\* | 6 – 19 | 4,522 |
| Aantal teamleden ideaal / TSK | 5,0 | 5,0 | 3,3 | 4,2 | 5,0 | 3,7 | 5,0 | 4,3 | 4,0 |  | 4,4 | 3,3 – 5,0 | ,644 |
| Behoefte aan subteams | 3,5 | 1,5 | 3,2 | 2,4 | 2,0 | 2,7 | 2,5 | 3,3 | 2,8 |  | 2,7 | 1,5 – 3,5 | ,644 |
| Heterogeniteit persoonlijkheden\*\* | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 |  | 1,9\* | 0,0 – 4,0 | 1,364 |
| Sociale categorie diversiteit | 0,5 | 1,0 | 0,5 | 0,8 | 2,0 | 1,3 | 1,5 | 0,3 | 1,3 |  | 1,0\* | 0,3 – 2,0 | ,553 |
| Doelgerichte samenwerking\*\* | 3,5 | 3,9 | 3,0 | 2,9 | 2,2 | 4,0 | 3,4 | 2,2 | 3,0 |  | 3,2 | 2,2 – 4,0 | ,651 |
| Teamleiderschap\*\* | 3,5 | 5,0 | 3,4 | 3,0 | 4,8 | 4,2 | 4,3 | 3,7 | 3,8 |  | 4,0 | 3,0 – 5,0 | ,648 |
| Teamoriëntatie | 3,8 | 4,3 | 3,5 | 2,8 | 1,8 | 3,2 | 3,8 | 3,2 | 2,9 |  | 3,2 | 1,8 – 4,3 | ,719 |
| Streven naar concreet resultaat | 4,0 | 4,2 | 4,4 | 3,7 | 2,5 | 4,2 | 3,8 | 3,8 | 3,9 |  | 3,8 | 2,5 – 4,4 | ,548 |
| Open communicatie\*\* | 4,0 | 4,8 | 4,4 | 3,9 | 3,7 | 4,2 | 3,8 | 3,9 | 3,8 |  | 4,1 | 3,7 – 4,8 | ,369 |
| Initiatief tonen | 4,2 | 3,8 | 3,8 | 2,7 | 2,8 | 4,2 | 3,7 | 3,3 | 3,7 |  | 3,6 | 2,7 – 4,2 | ,527 |
| Reflectiviteit | 1,7 | 2,7 | 2,1 | 1,9 | 2,3 | 2,7 | 3,2 | 2,1 | 2,1 |  | 2,3 | 1,7 – 2,7 | ,459 |
| Team entitativity\*\* | 4,3 | 4,5 | 4,2 | 3,7 | 3,4 | 4,8 | 4,0 | 3,9 | 3,2 |  | 4,0 | 3,2 – 4,8 | ,506 |

*\* Deze onafhankelijke variabele is op een andere schaal geanalyseerd dan de 5 puntschaal, waardoor de numerieke resultaten niet vergeleken kunnen worden met de andere onafhankelijke variabelen.*

*\*\* Deze onafhankelijke variabele is geselecteerd voor verdere analyses in dit onderzoek, omdat deze de grootste correlatie met de gepercipieerde teamprestatie vertoont.*

**5. Verklarende resultaten**

‘***The main ingredient of stardom is the rest of the team***‘   
   
 John Wooden, Basketbal coach

*In dit hoofdstuk worden de resultaten van de analyses uiteengezet. Ten eerste wordt in paragraaf 5.1 de multipele regressieanalyse behandeld, waarin wordt achterhaald welke variabelen de daadwerkelijk grootste invloed hebben op de teamprestatie en in welke mate deze variabelen invloed hebben. Hierin zal een vergelijking plaatsvinden van de gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden en volgens de directeur. Ten tweede volgt in paragraaf 5.2 een koppeling tussen de statistische resultaten uit de multipele regressieanalyse en de empirische bevindingen vanuit de oriënterende gesprekken met docenten en observaties van teamoverleggen. Hierin zal de empirische deelvraag worden beantwoord.*

# **5.1 Multipele regressie: gepercipieerde teamprestatie**

In paragraaf 4.1 zijn de genoemde correlaties en hun invloeden op de gepercipieerde teamprestatie afzonderlijk, zonder beïnvloeding van andere variabelen gemeten. Teneinde de daadwerkelijke invloed van de sterkst correlerende onafhankelijke variabelen op de gepercipieerde teamprestatie te meten, wordt een multipele regressie uitgevoerd. Voor de multipele regressie worden de vijf variabelen gebruikt die in de correlatieanalyse per hoofdvariabele de sterkste correlatie met de gepercipieerde teamprestatie vertoonden, te weten: 1) heterogeniteit van persoonlijkheden, 2) teamleiderschap, 3) open communicatie, 4) doelgerichte samenwerking en 5) team entitativity.

## *5.1.1 Multipele regressie: gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden*

In deze paragraaf wordt bepaald hoeveel van de variantie van de gepercipieerde teamprestatie kan worden verklaard door de regressie op heterogeniteit van persoonlijkheden, teamleiderschap, doelgerichte samenwerking, open communicatie en team entitativity. De ‘adjusted R squared’ van .664 geeft aan dat ongeveer 66 procent van de variantie in de gepercipieerde teamprestatie verklaard kan worden door verschillen in heterogeniteit van persoonlijkheden, teamleiderschap, doelgerichte samenwerking, open communicatie en team entitativity. Dit is een relatief hoge verklaarde variantie. Dit komt mede door de meerdere onafhankelijke variabelen als voorspellers en doordat de analyse is uitgevoerd op geaggregeerde data, waardoor de R-squared hoger uitvalt dan bij data op caseniveau. Uit de F-toets van de ANOVA-tabel (F(5,3) = 4,223; p = .133) komt echter naar voren dat er geen significante lineaire relatie is tussen de gepercipieerde teamprestatie en een van de onafhankelijke variabelen. Dit impliceert dat de bevindingen op toeval berust kunnen zijn en het effect van de verklarende variabelen minder scherp verklaard kan worden.

Ondanks het ontbreken van een significante invloed, wordt teneinde het beantwoorden van de hoofdvraag alsnog het relatieve belang van elke onafhankelijke variabele op de gepercipieerde teamprestatie beschouwd. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de Beta coëfficiënten, die een indicatie geven van het relatieve belang van elke onafhankelijke variabele voor de afhankelijke variabele. Uit de t-toets van de regressieanalyse blijkt de heterogeniteit van persoonlijkheden de grootste gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt te hebben (.931; p = .119) en daarmee de belangrijkste voorspeller te zijn van de gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden (zie Figuur 3). Team entitativity is de volgende grote positieve voorspeller van gepercipieerde teamprestatie (.817, p = .304), gevolgd door teamleiderschap (.482; p = .149). Open communicatie is een minimale positieve voorspeller van de gepercipieerde teamprestatie (.025; p = .953), waar doelgerichte samenwerking zelfs een negatieve voorspeller is van de gepercipieerde teamprestatie (-.175; p = .752). Ondanks het ontbreken van een significante invloed, heeft heterogeniteit van persoonlijkheden dus het grootste relatieve belang voor de afhankelijke variabele gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden, gevolgd door team entitativity, teamleiderschap, doelgerichte samenwerking en open communicatie.

*Figuur 3.* Multipele regressie: overzicht relatief belang per onafhankelijke variabele op gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden

**Heterogeniteit**

**Persoonlijkheden**

beta = .931; p = .119

**Team entitativity**

beta = .817, p = .304

**Team**

**leiderschap**

**Gepercipieerde teamprestatie**

beta = .482; p = .149

**Doelgerichte samenwerking**

beta = -.175; p = .752

**Open communicatie**

beta = .025; p = .953

## *5.1.2 Multipele regressie: gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur*

Teneinde de sociaal wenselijke ‘bias’ omtrent de zelfperceptie van teamleden te verminderen, is tevens de teamprestatie volgens een meer objectieve meting via de directeur als afhankelijke variabele toegevoegd. Uit de t-toets van de regressieanalyse met de onafhankelijke variabelen blijkt niet heterogeniteit van persoonlijkheden, maar doelgerichte samenwerkingde grootste gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt te hebben (.814; p = .325) en daarmee de belangrijkste voorspeller te zijn van de gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur (zie Figuur 4). Dit is een opmerkelijk resultaat, aangezien doelgerichte samenwerking volgens de teamleden nog een licht negatieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie toonde. Dit wordt gevolgd door teamleiderschap, dat een redelijk sterke positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie laat zien (.532; p = .262) en niet wezenlijk verschilt met de redelijk sterke positieve invloed volgens de teamleden. Heterogeniteit van persoonlijkheden heeft niet meer de sterkste positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie, maar toont nog wel een redelijk sterke positieve invloed (.338; p = .602). Daarnaast valt op dat team entitativity een licht negatieve invloed vertoont, waar deze bij de gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden nog een zeer sterke positieve invloed toonde. Ten slotte is tevens opvallend dat open communicatie de sterkste negatieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie (-.731; p = .252) vertoont, waar deze bij de gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden nog een licht positieve invloed toonde.

*Figuur 4.* Multipele regressie: overzicht relatief belang per onafhankelijke variabele op gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur

**Doelgerichte samenwerking**

beta = .814; p = .325

**Open communicatie**

beta = -.731, p = .252

**Teamleiderschap**

**Gepercipieerde teamprestatie**

beta = .532; p = .262

**Heterogeniteit van persoonlijkheden**

beta = .338; p = .602

**Team entitativity**

beta = -.113; p = .910

De ‘adjusted R squared’ van .442 geeft aan dat ongeveer 44 procent van de variantie in de gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur verklaard kan worden door verschillen in heterogeniteit van persoonlijkheden, teamleiderschap, doelgerichte samenwerking, open communicatie en team entitativity. Ondanks dat deze voorspellingen, net als de invloeden op de gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden, niet significant zijn (F(5,3) = 2,269; p = .266), wordt gekeken naar de sterktes van de verbanden. Wanneer de invloeden van de onafhankelijke variabelen op teamprestatie bij een meting door de teamleden zelf en een meting door de directeur met elkaar worden vergeleken, is er sprake van zowel overeenkomende als verschillende resultaten. Uit de overeenkomende resultaten blijkt dat heterogeniteit van persoonlijkheden in beide metingen een (redelijk) sterke positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie. Ook teamleiderschap blijkt in beide metingen een redelijk sterk positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie te hebben. Daarentegen blijkt uit de verschillende resultaten dat de invloed van doelgerichte samenwerking varieert van licht negatief naar sterk positief, de invloed van team entitativity van sterk positief naar licht negatief en de invloed van open communicatie van licht positief naar sterk negatief. Deze resultaten worden in paragraaf 5.2 verder getoetst aan de kwalitatieve bevindingen. Eerst worden de belangrijkste statistische invloeden verder uitgewerkt en gekoppeld aan de theoretische verwachtingen.

## *5.1.3 Multipele regressie: uitwerking invloeden*

***Heterogeniteit van persoonlijkheden***

Gezien de relatief beperkte aandacht voor persoonlijkheden en de relatief grote aandacht voor de overige factoren omtrent de prestatie van onderwijsteams, is het opvallend dat in dit onderzoek de heterogeniteit van persoonlijkheden zo’n grote rol speelt bij de teamprestatie. Naar aanleiding van de literatuur werd verwacht dat voor docententeams de invloed van de samenstelling van persoonlijkheden op de teamprestatie zal variëren, waar zowel homogene als heterogene samenstellingen van persoonlijkheden positieve invloed hebben op de gepercipieerde teamprestatie. De statistische resultaten tonen echter aan dat alleen een heterogene samenstelling van persoonlijkheden een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie. Teams waarin meer verschillende persoonlijkheden zitten en samenwerken, tonen een hogere waardering voor het presteren van het team. Wanneer de significantie niet in beschouwing wordt genomen, kan hypothese 17b geaccepteerd worden. Hypothese 17a kan niet geaccepteerd worden. Hiermee komt de theoretische verwachting van een positieve invloed van teamhomogeniteit niet uit, maar draagt het resultaat wel bij aan het deel van de studies dat stelt dat teamheterogeniteit voordelig is voor teamprestatie, zoals Homan et al. (2007) en Sommers (2006) (In: Loyd, Wang, Philips & Lount, 2013: p. 759) en Van Knippenberg et al., (2004) (In: Van Knippenberg, Van Ginkel & Homan, 2013). Tevens draagt het bij aan het beperkte inzicht in de impact van sociale diversiteit in de context van onderwijsteams (Moolenaar et al., 2014: p. 160).

*Invloed van heterogeniteit van de persoonlijkheidsdimensies op teamprestatie*

Het belang van heterogeniteit van persoonlijkheden leidt ertoe dat tevens de invloed van de afzonderlijke heterogeniteit van de persoonlijkheidsdimensies van belang worden. De verwachting was dat docententeams die heterogeen zijn op Extraversion (introversie-extraversie) en Openness to Experience (behoudend-vernieuwend) de teamprestatie hoger waarderen en docententeams die homogeen zijn op de persoonlijkheidsdimensies Conscientiousness (ordelijk-flexibel), Emotional stability (rustig-emotioneel uitgelaten) en Agreeableness (focus op de ander-focus op jezelf) de teamprestatie hoger waarderen (Mount et al., 1998; Barrick et al., 2001: p. 19-21; Hoch & Dulebohn, 2017: p. 685 Chiburu et al., 2018: p. 205-206).

Er zijn multipele regressies uitgevoerd met de mate van heterogeniteit per persoonlijkheidsdimensie als onafhankelijke variabelen en gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden en volgens de directeur als afhankelijke variabelen. Uit de multipele regressies komt naar voren dat heterogeniteit op de dimensie Behoudend – Vernieuwend in beide metingen een positieve en daarnaast de relatief sterkste invloed heeft op de mate van de gepercipieerde teamprestatie (.634, p = .490; 1.134, p = .199). Dit resultaat is in lijn met de theoretische verwachting dat teams met heterogeniteit in Openness to Experience de teamprestatie hoger waarderen. Wanneer de significantie niet in beschouwing wordt genomen, kan hypothese 16e geaccepteerd worden. Vervolgens tonen beide metingen ook positieve invloeden van heterogeniteit op de dimensie Ordelijk – Flexibel op de gepercipieerde teamprestatie (.085, p = .889; .833, p = .182). Dit resultaat is niet in lijn met de theoretische verwachting, die stelde dat juist teams met homogeniteit in Conscientiousness de teamprestatie hoger waarderen. De nulhypothese van hypothese 16a kan niet verworpen worden, waardoor hypothese 16a niet geaccepteerd kan worden.

Daarentegen heeft heterogeniteit op de dimensie Focus op de ander – Focus op jezelf (-.048, p = .941; -.797 p = .219) een negatieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie. Dit resultaat bevestigt de theoretische verwachting van een positieve invloed van homogeniteit van Agreeableness op de gepercipieerde teamprestatie. Wanneer de significantie niet in beschouwing wordt genomen, kan hypothese 16c geaccepteerd worden.

Verder tonen heterogeniteit op de dimensies Rustig – Emotioneel uitgelaten (.139, p = .833; -.252, p = .658) en Introversie – Extraversie (-.135, p = .826; .833, p = .182) zowel positieve als negatieve invloeden op de gepercipieerde teamprestatie. Wanneer de teamprestatie volgens de directeur wordt gemeten, zijn beide resultaten in lijn met de theoretische verwachting; teams met homogeniteit in Emotional stability en heterogeniteit in Extraversion waarderen de teamprestatie hoger. Wanneer de teamprestatie volgens de teamleden wordt gemeten, kunnen beide theoretische verwachtingen verworpen worden. Hypothesen 16b en 16d kunnen niet geaccepteerd worden.

Uit de ANOVA-tabel blijken deze verklaarde varianties van gepercipieerde teamprestatie uit bovenstaande invloeden inderdaad niet significant (F = .625, p = .699 en F = 1.080, p = .507). Ondanks de ontbrekende significantie, wordt de mate van gepercipieerde teamprestatie dus 1) versterkt door heterogeniteit op de persoonlijkheidsdimensie Openness to Experience (Behoudend – Vernieuwend) en Conscientiousness (Ordelijk – Flexibel), 2) verzwakt door heterogeniteit op Agreeableness (Focus op de ander – Focus op jezelf) en 3) zowel versterkt als verzwakt door heterogeniteit op Emotional stability (Rustig – Emotioneel uitgelaten) en Extraversion (Introversie – Extraversie). De gevonden invloeden zijn weergegeven in Tabel 21.

Tabel 21. *Vergelijking theoretische verwachting en statistische resultaten tussen persoonlijkheidsdimensies en teamprestatie*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Positieve invloed op teamprestatie** | | |
| Dimensie | Theoretische verwachting | Statistisch resultaat |
| Introversie – Extraversie | Heterogeniteit | Homogeniteit / Heterogeniteit |
| Rustig – Emotioneel uitgelaten | Homogeniteit | Homogeniteit / Heterogeniteit |
| Behoudend – Vernieuwend | Heterogeniteit | Heterogeniteit |
| Ordelijk – Flexibel | Homogeniteit | Heterogeniteit |
| Focus Ander – Focus Jezelf | Homogeniteit | Homogeniteit |

Een beschouwing van de persoonlijkheidsdimensies op teamniveau toont dat secties het meest heterogeen zijn op de dimensie Behoudend – Vernieuwend; binnen secties heerst het meeste verschil tussen de persoonlijkheden van docenten op enerzijds het vertrouwde handhaven en objectiviteit en anderzijds open staan voor veranderingen en creativiteit. Daarnaast toont de beschouwing van de persoonlijkheidsdimensies op teamniveau dat secties het minst heterogeen, en dus het meest homogeen, zijn op de dimensies Introversie – Extraversie en Ordelijk – Flexibel. Eerstgenoemde betekent dat binnen secties het minst verschil tussen de persoonlijkheden van docenten heerst op enerzijds gereserveerdheid en afstandelijkheid en anderzijds spraakzaamheid en contact zoeken. Laatstgenoemde betekent dat binnen secties het minste verschil tussen de persoonlijkheden van docenten heerst op enerzijds duidelijke afspraken maken en planmatigheid en anderzijds minder hechten aan regels en vertrouwen op eigen kracht.

*Uitgelicht: hoog scorende teams en hun kenmerken*

Sectie Team D en Team I zijn beiden teams met een sterk heterogene samenstelling van persoonlijkheden. Deze heterogene secties scoren voornamelijk hoog op de onderdelen ‘effectiviteit’ en ‘kwaliteit van het onderwijs’ van teamprestatie. Dit is ook te zien in de hoge correlatie tussen heterogeniteit van persoonlijkheden en ‘effectiviteit’ (.621, p = .074). De correlatie met kwaliteit van het onderwijs is echter verwaarloosbaar. De secties zijn beiden heterogeen op de dimensies Rustig-Emotioneel, Behoudend-Vernieuwend en Focus op anderen-Focus op jezelf. Zij verschillen ook niet wezenlijk van omvang met elkaar; beide teams zijn relatief groot. Een andere overeenkomst is dat beide secties een relatief oudere leeftijd hebben en meer jaar op de school en in de sectie werkzaam zijn.

**Teamleiderschap**

De theoretische verwachting is dat teamleiderschap in docententeams een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie. De statistische resultaten tonen aan dat teamleiderschap inderdaad een redelijk sterke positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie; teams die flexibel zijn in het uitvoeren van teamtaken en zelfstandig zijn in het coördineren van deze taken, waarderen de teamprestatie hoger. Wanneer de significantie niet in beschouwing wordt genomen, kan hypothese 2 geaccepteerd worden. Teamleiderschap heeft een positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs. Dit bevestigt de conclusies van bijvoorbeeld Salas et al. (2005) en Kuipers en Groeneveld (2014), die zelfsturende autonome werkunits van belang achten voor de teamprestatie.

*Uitgelicht: hoog scorende teams en hun kenmerken*

Sectie Team B en Team E zijn beiden teams met een relatief grote mate van teamleiderschap. Zij scoren beiden hoog, dan wel maximaal, op beide items ‘het team voorgaan’ en ‘aanwezig zijn’ van teamleiderschap. Daarentegen scoren zij verschillend op alle items van gepercipieerde teamprestatie, met uitzondering van ‘efficiëntie’. Zij verschillen niet wezenlijk van omvang met elkaar; beide teams zijn relatief klein. Daarnaast hebben beide teams de relatief laagste opleiding. Er heerst wel verschil in de verdeling van geslacht; sectie Team B toont een gelijke verdeling, waar in Team E meer vrouwen vertegenwoordigd zijn. Er heerst wel een verschil in leeftijd en werkervaring in het onderwijs, op de school en in de sectie, waar de werkervaring in het onderwijs het grootste verschil toont. Een ander noemenswaardig verschil is de betrokkenheid van Team E bij de lagere leerjaren en van Team B bij de hogere leerjaren. De secties hebben beiden wel relatief veel lesuren per week.

**Team entitativity**

De theoretische verwachting is dat hoe meer team entitativity in een docententeam wordt ervaren, hoe hoger de teamprestatie wordt gewaardeerd. De statistische resultaten tonen echter aan dat team entitativity zowel een positieve als negatieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie heeft. Wanneer de teamprestatie volgens de teamleden wordt gemeten heeft team entitativity een sterk positieve invloed, waardoor de theoretische verwachting van Vangrieken et al. (2014) en Vangrieken et al. (2016) dat team entitativity een vitale factor voor de prestaties van onderwijsteams is, bevestigd kan worden. Echter, bij een meting volgens de directeur kan deze niet bevestigd worden. Daarnaast is gesteld dat team entitativity in verschillende mate aanwezig kan zijn. Uit de resultaten blijkt dat de docententeams de team entitativity de op een na hoogste score geven (4,0) en bovendien allen boven het schaalgemiddelde en relatief dicht bij elkaar scoren (3,21 – 4,75), waardoor de team entitativity niet zozeer in verschillende mate aanwezig is en de theoretische verwachting niet bevestigd kan worden. Door de verschillende statistische resultaten kan de nulhypothese van hypothese 9 niet verworpen worden, waardoor hypothese 9 niet geaccepteerd kan worden. Team entitativity heeft geen positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.

*Uitgelicht: hoog scorende teams en hun kenmerken*

Sectie Team B en Team F zijn beiden teams met een relatief grote mate van team entitativity. Zij scoren beiden hoog op de items ‘betrokken bij onderwerpen’ en ‘betrokken bij het team’ van team entitativity en scoren voornamelijk hoog op het onderdeel ‘kwaliteit van de samenwerking’ van teamprestatie. Dit is ook te zien in de hoge correlatie tussen team entitativity en ‘kwaliteit van de samenwerking’ (.759\*, p = .018). Verder verschillen beide teams niet wezenlijk van omvang met elkaar; beide teams zijn relatief klein. Daarnaast hebben beide teams de relatief laagste opleiding. Er heerst wel een verschil in de verdeling van geslacht; sectie Team B toont een gelijke verdeling, waar in Team F meer mannen vertegenwoordigd zijn. Ook in leeftijd en werkervaring verschillen de secties; de secties tonen alleen overeenkomst in een bovengemiddelde werkervaring op de school. De werkervaring in de sectie toont het grootste onderlinge verschil. Een ander verschil is de lagere betrokkenheid van sectie Team B bij de lagere leerjaren dan die van sectie Team F. Ten slotte verschillen zij ook in het aantal lesuren per week: sectie Team B heeft meer lesuren dan de gemiddeld scorende sectie Team F.

**Doelgerichte samenwerking**

De theoretische verwachting is dat doelgerichte samenwerking in docententeams een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie (Vroemen, 2009: p. 26;Steijn et al., 2017: p. 21). De statistische resultaten tonen echter aan dat de invloed van doelgerichte samenwerking zowel een licht negatieve als een sterk positieve invloed kan uitoefenen; teams met een gezamenlijke toewijding aan een gemeenschappelijke benadering kunnen de teamprestatie zowel lager als hoger waarderen. Daarnaast wordt in de literatuur aangegeven dat dit een van de belangrijkste voorspellers is van een goede teamfunctionering (Steijn et al., 2017: p. 20). Wanneer de gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur wordt gemeten, heeft doelgerichte samenwerking een sterk positieve invloed en kunnen beide theoretische conclusies van bijvoorbeeld Vroemen (2009) enSteijn et al (2017) bevestigd worden. Wanneer de gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden wordt gemeten, kunnen beide conclusies verworpen worden. Door de verschillende statistische resultaten kan de nulhypothese van hypothese 1 niet verworpen worden, waardoor hypothese 1 niet geaccepteerd kan worden. Doelgerichte samenwerking heeft geen positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.

*Uitgelicht: hoog scorende teams en hun kenmerken*

Sectie Team B en Team F zijn beiden teams met een relatief grote mate van doelgerichte samenwerking. Zij scoren beiden hoog op de items ‘De teamleden vullen elkaar goed aan’, ‘De teamleden denken allen aan hetzelfde doel’ en ‘Als team komen we gezamenlijk tot besluiten over het werk van ons team’ van doelgerichte samenwerking en scoren voornamelijk hoog op het onderdeel ‘kwaliteit van de samenwerking’ van gepercipieerde teamprestatie. Dit is ook te zien in de hoge correlatie tussen doelgerichte samenwerking en ‘kwaliteit van de samenwerking’ (.894\*, p = .001). Zij verschillen niet wezenlijk van omvang met elkaar; beide teams zijn relatief klein. Daarnaast hebben beide teams de relatief laagste opleiding. Er heerst wel een verschil in de verdeling van geslacht; sectie Team B toont een gelijke verdeling, waar in Team F meer mannen vertegenwoordigd zijn. Ook in leeftijd en werkervaring verschillen de secties; de secties tonen alleen overeenkomst in een bovengemiddelde werkervaring op de school. De werkervaring in de sectie toont het grootste onderlinge verschil. Een ander verschil is de lagere betrokkenheid van sectie Team B bij de lagere leerjaren dan die van sectie Team F. Ten slotte verschillen zij ook in het aantal lesuren per week: sectie Team B heeft meer lesuren dan de gemiddeld scorende sectie Team F.

**Open communicatie**

De theoretische verwachting is dat open communicatie in docententeams een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie (Weick, 2001; Searle en Swartz, 2015). De statistische resultaten tonen echter aan dat de invloed van open communicatie zowel een licht positieve als een sterk negatieve invloed kan uitoefenen; teams met een dynamische vrije uitwisseling van kennis en ervaringen kunnen de teamprestatie zowel lager als hoger waarderen. Wanneer de teamprestatie volgens de teamleden wordt gemeten is de positieve invloed echter zo beperkt dat de theoretische verwachting niet bevestigd kan worden. Daarnaast wordt communicatie in onderwijsteams volgens de literatuur als een van de belangrijke voorwaarden voor teamprestatie beschouwd (Kalisch et al., 2010: p. 44; Ceschi et al., 2014: p. 214; Salas et al., 2015: p. 5; Kommers & Dresen, 2010: p. 10, 32; Dogan et al., 2018). De statistische resultaten tonen echter aan dat open communicatie met een licht positieve en zelfs sterk negatieve invloed niet als belangrijke voorwaarde voor teamprestatie kan worden beschouwd en deze theoretische conclusies niet bevestigd kunnen worden. Door de verschillende statistische resultaten kan de nulhypothese van hypothese 7 niet verworpen worden, waardoor hypothese 7 niet geaccepteerd kan worden. Open communicatie heeft geen positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie van docententeams in het voortgezet onderwijs.

*Uitgelicht: hoog scorende teams en hun kenmerken*

Sectie Team B en Team C zijn beiden teams met een relatief grote mate van open communicatie. Zij scoren beiden hoog op het item ‘Ik kan actief voor mijn mening uitkomen’ van open communicatie. Daarnaast scoren zij beiden relatief hoog op het onderdeel ‘totale prestatie’ van teamprestatie, maar verschillen zij relatief veel op ‘de kwaliteit van de samenwerking’. Het verband met totale prestatie is ook te zien in de hoge correlatie met open communicatie (.691\*, p = .039). Daarnaast verschillen de teams relatief veel in omvang met elkaar; sectie Team B bevat het kleinste aantal teamleden van alle secties, waar sectie Team C het grootste aantal teamleden heeft. Daarnaast hebben beide teams een relatief lage opleiding en tonen zij beiden een gelijke verdeling van geslacht. In leeftijd en werkervaring tonen de secties alleen overeenkomst in een bovengemiddelde werkervaring in het onderwijs en op de school. De werkervaring in de school toont de grootste overeenkomst. Een ander verschil is de betrokkenheid bij de leerjaren, waar sectie Team B meer betrokken is bij de hogere leerjaren en sectie Team C meer bij de lagere leerjaren. Ten slotte verschillen zij ook in het aantal lesuren per week: sectie Team B heeft meer lesuren dan de laag scorende sectie Team C. Een totaaloverzicht van de samenhang tussen de achtergrond variabelen met de onafhankelijke variabelen is te zien in Tabel W in Bijlage F.

**Deelconclusie**

Alleen de theoretische verwachtingen omtrent de positieve invloeden van heterogeniteit van persoonlijkheden en teamleiderschap op de gepercipieerde teamprestatie worden door de statistische resultaten bevestigd. Heterogeniteit van persoonlijkheden toont de sterkste positieve invloed; teams waarin meer verschillende persoonlijkheden zitten, waarderen de teamprestatie hoger. Hierbij heeft heterogeniteit op de dimensie Openness to Experience (Behoudend – Vernieuwend) de grootste positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie, gevolgd door Conscientiousness (Ordelijk – Flexibel). Extraversion (Introversie – Extraversie) vertoont zowel een positieve als een negatieve invloed. Teamleiderschap toont een redelijk sterke positieve invloed; hoe meer het team flexibel is in het uitvoeren van teamtaken en zelfstandig is in het coördineren van deze taken, hoe hoger het team haar prestatie waardeert.

De invloeden van team entitativity, doelgerichte samenwerking en open communicatie tonen zowel een positief als een negatief verband met de gepercipieerde teamprestatie. Alle drie verbanden tonen een relatief groot intern verschil, waarvan doelgerichte samenwerking en team entitativity de grootste interne verschillen vertonen.

# **5.2 Koppeling statistische resultaten en kwalitatieve bevindingen**

In deze paragraaf volgt een koppeling tussen de statistische resultaten uit de multipele regressieanalyse en de kwalitatieve empirische bevindingen uit de oriënterende gesprekken met docenten en een observatie van een teamoverleg. In het geval er genoeg relevante bevindingen voor handen waren, is getracht onderscheid te maken in de onderzochte secties Team I, Team E en Team B. Kunnen de resultaten uit de statistieken bevestigd, aangevuld of verworpen worden door deze kwalitatieve empirische bevindingen?

## *5.2.1 Invloed doelgerichte samenwerking*

***Resultaat: doelgerichte samenwerking heeft zowel een positieve als een negatieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie***

Dit resultaat betekent dat wanneer een team gezamenlijk toewerkt naar gestelde doelen, het de teamprestatie zowel hoger als lager kan waarderen. De kwalitatieve bevindingen spreken de negatieve invloed tegen; juist door een beperkte doelgerichte samenwerking in secties, door enerzijds het ontbreken van doelen en anderzijds het niet gezamenlijk nakomen van gemaakte afspraken waarderen teamleden de teamprestatie lager.

*Team I*

De doelen worden gevormd door de planning die de sectie in het begin van het schooljaar maakt aan de hand van de periodes of trimesters in één schooljaar. Dit zijn doelen in de zin van hoeveelheid lesstof dat af moet zijn voor een bepaalde tijd van het schooljaar, bijvoorbeeld voor examens of toetsweken. Voor het maken van een planning voor het schooljaar wordt per docent ingeschat wat er aan lesstof afgekregen moet worden voor een toetsweek. Dit wordt echter niet met de gehele sectie gedaan, maar met 2 of 3 andere docenten die aan hetzelfde leerjaar en leerniveau lesgeven. Op basis van mailcontact met dit kleinere groepje binnen de sectie wordt bepaald of er bijgesteld moet worden of niet.

Echter, voor andere aspecten van het team worden er geen heldere of helemaal geen doelen bepaald: *“Wij leggen geen doelen vast. Het is meer van, ja…wat voor antwoord kan ik daarvan maken? Als team…wij gaan gewoon snap je? Wat dat betreft, ik heb ook in het bedrijfsleven gezeten. Maar in het onderwijs? Wat voor doelen moet je formuleren?” [R3, Team I]*

Daarnaast denken teamleden ook niet aan hetzelfde doel, aangezien men geen idee heeft van wat het doel van een vergadering is: *“[…] bijvoorbeeld in zo’n vergadering te benoemen, waarom zitten wij hier nu samen. Wat willen wij nu eigenlijk bereiken als wij het hebben over doelen? [R3]”* Een dergelijke beperkte doelgerichte samenwerking wordt als belemmering voor het functioneren van het team beschouwd: *“wat dat betreft is dat ook wel een aspect waar ik tegenaan loop. Ook in de organisatie.” [R3, Team I]*

In sectie Team I wordt doelgerichte samenwerking gemist en als een probleem ervaren. Er wordt zelfs twijfel uitgesproken over het daadwerkelijk kunnen uitvoeren van doelgerichte samenwerking in het team; alleen op kleinschalig niveau tussen docenten onderling kan samengewerkt worden naar een doel, maar niet op sectieniveau. De sectie spreekt zich uit over of het daadwerkelijk mogelijk is doelgerichte samenwerking te kunnen uitvoeren, aangezien deze geen doelen stelt en bovendien niet weet wat voor doelen dat zouden moeten zijn. Er kan gesteld worden dat een afwezigheid van gezamenlijk gedragen doelen en zodoende een lage mate van doelgerichte samenwerking een belemmering vormt voor het functioneren van het team en zodoende een negatieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie. Doelgerichte samenwerking toont een positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie, waardoor het resultaat tegengesproken kan worden.

*Team E*

Ook in sectie Team E worden er doelen gevormd door de planning die de sectie in het begin van het schooljaar maakt aan de hand van de periodes of trimesters in één schooljaar. De doelen zijn gebaseerd op de gemaakte stofafspraken per toetsweek. Het team stelt zelf afstemming van de lesstof als doel: *“Het doel van de sectie lijkt mij, samenwerkingsafspraken te maken, af te stemmen, dat eigenlijk alle kinderen over het algemeen wel hetzelfde meekrijgen. Dus afstemming en samenwerking [R4, Team E].”*

Echter, het gestelde doel wordt niet altijd door iedereen gehaald: *“De doelen die wij proberen te maken is voor de toets week doen wij allemaal hoofdstuk 1 en 2 en dan is er altijd wel iemand die dat niet haalt” [R4, Team E].* De samenwerking wordt belemmerd, doordat enkele docenten hun afspraken niet kunnen nakomen: *“Soms is er iemand ziek en moet vervangen worden. Of heeft iemand zijn afspraken niet goed opgeschreven of niet afgekregen. Ik weet niet wat dat is, maar de grote lijn [R4, Team E].”* Ook wordt gesteld dat men in de sectievergaderingen niet gezamenlijk tot verbetering komt en deze vergaderingen niet doelgericht zijn. In sectie Team E worden wel bepaalde doelen gesteld, maar doordat niet ieder teamlid de afspraken nakomt, vormt het team geen eenheid om deze doelen te behalen. Deze beperkte doelgerichte samenwerking is een belemmering voor de onderlinge samenwerking en heeft een negatieve invloed op de teamprestatie, waardoor het resultaat tegengesproken kan worden.

*Team B*

In sectie Team B worden doelen gesteld en daarnaast intensief gesproken over de afspraken die de docenten rond deze doelen met elkaar maken: *“Je werkt in die zin wat je gaat behandelen in die periode. Aan het einde van een periode moeten toetsen gemaakt worden. Dat spreek je dan ook af. Dan kun je ook afspreken dat je die toetsen rondmailt. Dan spreek je elkaar en vraagt, zijn dit de goede dingen, zijn de juiste dingen getoetst of heb jij er een ander zicht op? Dat soort dingen spreek je af.” [R5, Team B].*

Ook wanneer de sectie overleg heeft, werkt het team volgens een agenda met een bepaald doel. Dit wordt door het team als positief voor het teamfunctioneren ervaren: *“Nee we gaan niet zomaar bij elkaar zitten zonder doel en het wegpraten. […] Dat zouden de mensen ook als niet nuttig ervaren […] Daar zou ik ook geen trek in hebben [R5, Team B].”*

Echter, het is moeilijk een moment te vinden dat iedereen van het team bij elkaar kan komen om te overleggen. Er worden daarom ook informele overleggen gehouden, waar niet alle teamleden bij aanwezig zijn, waardoor de mate van doelgerichte samenwerking kan afnemen. Ondanks dit gegeven, is er in sectie Team B een bepaalde mate van doelgerichte samenwerking aanwezig wat een positieve invloed heeft op de waardering van de teamprestatie. De aanwezigheid van een bepaalde doelgerichte samenwerking lijkt een positieve invloed te hebben op de gepercipieerde teamprestatie, waardoor het resultaat tegengesproken kan worden.

Concluderend kan gesteld worden dat secties met een beperkte doelgerichte samenwerking, door enerzijds het ontbreken van doelen en anderzijds het niet gezamenlijk nakomen van gemaakte afspraken, de teamprestatie negatiever waarderen. Daarnaast kan gesteld worden dat een sectie met een hogere mate van doelgerichte samenwerking door het werken met doelen en afspraken de teamprestatie positiever waarderen. De kwalitatieve bevindingen bevestigen dus enkel het statistische resultaat volgens de directeur; doelgerichte samenwerking heeft een positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie. Hoewel dit in lijn is met de theoretische verwachting van een positieve invloed van doelgerichte samenwerking op de gepercipieerde teamprestatie, kan de theoretische verwachting door de tegenstrijdigheid met de statistische resultaten niet gestaafd worden. De nulhypothese van hypothese 1 kan niet verworpen worden, waardoor hypothese 1 niet geaccepteerd kan worden. Doelgerichte samenwerking heeft geen positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie.

## *5.2.2 Invloed teamleiderschap*

***Resultaat: teamleiderschap heeft een relatief redelijk grote positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie***

Dit resultaat betekent dat hoe meer het team flexibel is in het uitvoeren van teamtaken en zelfstandig is in het coördineren van deze taken, hoe hoger het team zijn prestatie waardeert. In de kwalitatieve bevindingen is voldoende bewijs gevonden om dit resultaat te bevestigen.

*Team I*

In sectie Team I heerst een relatief grote vrijheid voor de docenten, doordat de leidinggevenden de docenten een relatief grote eigen verantwoordelijkheid geven. Docenten hebben veel ruimte om zelf in te vullen hoe zij het werk in de klas invullen en ook hoe zij onderling het teamwerk regelen. Er is ook geen behoefte aan sturing: *“Ik ga gewoon lesgeven en voor wat mij betreft is de rol van de directie: zorg maar dat ik leerlingen heb, dan heb ik verder geen behoefte” [R3, Team I].* Docenten weten zelf wat zij moeten doen en hebben geen sturing van leidinggevenden nodig. Zij willen als team zelf nadenken over de lesmethoden en vervolgens ‘gewoon zelf’ les gaan geven, zonder een grote rol van de directie. Wel is er een organiserende rol weggelegd voor praktische zaken, zoals examens en toetsweken. In die gevallen zijn er gesprekken tussen de sectie(leider) en de direct leidinggevende waarin wordt besproken hoe het werk verdeeld kan worden naar een deadline toe. *“De enige structuur die ik nodig heb, is als ik een probleem heb met een leerling of een deadline die ik niet kan halen, dan loop ik naar hun toe […] Bijvoorbeeld een beslissing: Wil jij dat ik de deadline haal? Dan moeten er wel lessen geschrapt worden. Of wil jij dat ik les blijf geven? Dan ga ik de deadline niet halen.”* *[R3, Team I]* Dat zijn praktische zaken waar de afdelingsleider als direct leidinggevende van de organisatie een beslissing in moet nemen.

Echter, een grotere mate van sturing is ook niet mogelijk. Sturing voor vakinhoudelijke zaken voor de individuele docenten is niet mogelijk, aangezien er niemand anders in de organisatie is dan de docenten zelf die vakinhoudelijk kunnen aangeven wat beter kan: *“Ik kan niet aangestuurd worden door iemand. Zo van zou jij dat niet beter zo en zo kunnen doen? Dat kan helemaal niet! Want er is helemaal niemand die de tijd kan nemen om naar jouw les te komen of ook de professionele tijd heeft om mij als Team I docent te beoordelen! Dat gaat niet!” [R3, Team I]*

Hierdoor wordt een bepaalde mate van teamleiderschap vereist van de docenten in de sectie, maar deze teamleiderschap zorgt niet voor het waarborgen van de prestaties van de docenten: *“Als een docent niet goed functioneert, wat kun je als organisatie dan doen? Dat maakt het ook weer zwak, die autonomie, dus…Volgens mij kun je jarenlang werken in het onderwijs zonder dat het goed gaat! Wat in het bedrijfsleven niet aan de orde is. Als je presteert en het gaat slecht […] Ik moet ook wel zeggen dat ik ook niet alles weet wat er buiten het lokaal gebeurt, maar mijn algemene beeld is: een docent die niet functioneert, kan jarenlang niet functioneren* *[R3, Team I].”* Het gebrek aan gedegen controle op het functioneren van docenten zorgt ervoor dat er geen beeld is van hoe er door alle docenten in een sectie wordt gefunctioneerd en hoe de prestaties van het team ervoor staan. In het team is er relatief weinig sprake van onderling corrigerend gedrag. Ook heerst er onder docenten onwetendheid over eventuele consequenties of gevolgen van disfunctioneren. De vereiste mate van autonomie en teamleiderschap en het gebrek aan gedegen controle op het functioneren van docenten kan ertoe leiden dat het disfunctioneren van docenten voor een langere termijn niet wordt aangepakt. In de sectie heerst er dus door de grote mate van autonomie veel flexibiliteit in het uitvoeren van de teamtaken, maar deze uitvoering kan niet goed binnen het team gecontroleerd worden aan de prestatiegedragingen. Dit betekent dat er geen juist of volledig teamleiderschap in het team aanwezig is. De afwezigheid van teamleiderschap heeft een negatieve invloed op de waardering van de teamprestatie. Hiermee kan gesteld worden dat de aanwezigheid van volledige teamleiderschap een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie, waardoor het resultaat bevestigd kan worden.

*Team E*

Ook in sectie Team E krijgen docenten van de leiding veel eigen verantwoordelijkheid en vertrouwen opdat de docenten op hun eigen manier hun werk kunnen uitvoeren en dit ook goed uitvoeren. *“Ik vind van zowel de schoolleiding als mijn afdelingsleider op het moment krijg ik veel ruimte en verantwoordelijk. Ik krijg het volste vertrouwen heb ik de ervaring. Dat je het goed doet en dat jij je gang mag gaan en als het nodig is word je wat bijgestuurd […] Veel vertrouwen en eigen verantwoordelijkheid” [R4, Team E].* Ook in de observaties komt de mate van zelfsturing goed naar voren:

*Observatie: Enkele docenten van het team nemen het voortouw in het gesprek. De overige docenten luisteren naar deze teamleden. Vervolgens wordt dit omgedraaid, waarbij de luisterende docenten het gesprek weer gaan leiden en de docenten die aan het woord waren weer luisteren. Hier is sprake van een wisselwerking, waarin iedere docent op niet-storende wijze de leiding neemt [Vergadering Sectie].*

*Observatie: Er spelen kwesties in het team die geen enkel teamlid naar zichzelf heeft toegetrokken. De docenten in het team zijn in lagere mate bereid om het team voor te gaan bij bepaalde kwesties, wat negatieve invloed heeft op de mate van teamleiderschap in het team. Naar aanleiding van de lagere mate van teamleiderschap worden dergelijke kwesties door enkele docenten in het team aangewezen aan een teamlid. Het team corrigeert zichzelf en toont hierdoor wel een mate van zelfsturing [Vergadering Sectie].*

De autonomie in de school is dus sterk aanwezig: *“Ik zeg altijd dat Mencia zegt: ”Een super liberale school”. Dus het is altijd: doe je ding, doe vooral waar je goed in bent, doe dat op de goede manier en regels hebben veel mensen een broertje dood aan hier [R4, Team E].”* Alleen als het nodig is, wordt er ‘wat’ bijgestuurd. Het bijsturen kan overgebracht worden via een gesprek met de afdelingsleider, waarin wordt gesproken over de behoefte aan bijscholing. Dergelijke gesprekken worden als erg open en gemoedelijk ervaren, maar vinden niet regelmatig plaats. In het dagelijks functioneren is er weinig sturing. De sectie maakt zelf afspraken wat zij in bepaalde perioden gaat doen. De schoolleiding bemoeit zich daar niet mee; er worden geen opdrachten gegeven aan de sectie, enkel overleg over de afspraken.

Echter, net als in sectie Team I heeft de leiding ook in sectie Team E weinig kennis van het functioneren van de docenten en worden zij hier ook relatief weinig op aangesproken. Als deze informatie wel bekend is, wordt daar alsnog niets van gezegd. Hier ontpopt zich een dilemma; er wordt gesteld dat de mate van autonomie en beperkte controle veel voordelen heeft, maar het niet goed is als de organisatie niet weet wat er gedaan wordt. *“Dat is wel fijn, maar niet altijd goed” [R4, Team E].*

In de secties heerst er dus relatief grote vrijheid voor docenten en weinig controle op het functioneren. Wat voor invloed heeft dat dan op de teamprestatie? Iedere docent heeft zijn eigen kwaliteiten en kan deze persoonlijke kwaliteit dan ook optimaal gebruiken voor een goede uitvoering van het werk. Echter, de sectie wijst erop dat er door deze vrijheid een relatief groot verschil in de aanpak van docenten binnen één sectie heerst. Deze verschillende aanpakken worden beschouwd als de oorzaak van het verschil in kwaliteit en prestatie van klassen. *“Wij proberen om kinderen op te voeden. Daar moet je wel in een aantal dingen consequent zijn en dat zijn wij heel weinig op het Mencia vind ik” [R4, Team E].* Er heerst een dilemma binnen het team tussen vrijheid en gelijkheid. Docenten krijgen de vrijheid om hun eigen ding te kunnen doen zonder veel regels of afspraken, maar over de secties heen beperkt dit wel het hanteren van een consistente aanpak voor leerlingen. Deze nadelige kant van autonomie wijst op een relatief groot verschil in de aanpak van docenten binnen één sectie. Door de vrijheid die docenten genieten en de afwezigheid van controle op het functioneren, kunnen kleine beperkingen voor de prestatie van docenten en leerlingen zich voordoen: *“Ik vind wel dat er heel veel lessen later beginnen en dat wij daar meer op moeten letten. Alhoewel er wordt af en toe wel eens iemand erop aan gesproken. Joh, jouw klas stond 5 minuten nog buiten na de bel. Maar dat zijn incidenten. Ik heb niet het idee dat dat structureel gebeurt. In ieder geval hoor ik het niet en weet ik het niet” [R4, Team E].*

Aangezien de lesmethoden zodanig verschillen, is er geen eenduidige werkwijze en visie in het team aanwezig. Het lijkt erop dat door deze verschillende methoden de doelgerichte samenwerking in het team wordt belemmerd, wat vervolgens nadelige invloed heeft op de kwaliteit van het onderwijs van de gehele sectie. Het functioneren van de individuele docent wordt beter geacht, maar het algeheel presteren van de sectie als geheel wordt belemmerd. Ook hier is dus sprake van het niet goed kunnen coördineren van de autonome taken van de teamleden, waardoor volledig teamleiderschap afwezig is. De afwezigheid van volledige teamleiderschap heeft een negatieve invloed op de waardering van de teamprestatie. Hiermee kan gesteld worden dat de aanwezigheid van volledige teamleiderschap een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie, waardoor het resultaat bevestigd kan worden.

*Team B*

Ook de sectie Team B geniet relatief veel vrijheid in hun functioneren. De directie informeert bij de sectie zelf hoe het team functioneert en vraagt door over hoe de samenwerking in het team verloopt. Het team geeft zelf aan dat de samenwerking goed verloopt, waarop de directie positief reageert. Daarbij laat de directie aan de docenten over wat zij willen; docenten moeten zelf initiatieven nemen als het gaat om de werkmethoden. De sectie krijgt dus van de directie de vrijheid om zelf te bepalen hoe het team functioneert en draagt dit uit naar de leiding. Echter, dergelijke gesprekken tussen sectie en directie hebben niet eerder plaatsgevonden.

Hoewel deze vorm van communicatie relatief nieuw is, is er in tegenstelling tot sectie Team I en Team E relatief meer communicatie tussen sectie en de leiding. Dit vindt plaats tussen de directie en het sectiehoofd, die spreken over bepaalde zaken die de sectie moet uitvoeren, of invullen. Deze informatie wordt vervolgens door het sectiehoofd gecommuniceerd naar de docenten in het team. Er heerst wederzijdse communicatie tussen sectie en leiding, waarin veel dingen worden overlegd: *“er wordt democratisch gecommuniceerd* *[R5, Team B].”* Er is ook sprake van direct contact tussen docenten en directie, maar dit gaat vooral over individuele leerlingkwesties. De communicatie tussen de sectie en de directie is zowel via e-mail als persoonlijk en wordt als goed gewaardeerd.

De directie geeft de docenten vrijheid, maar legt wel randvoorwaarden op. De directie zorgt meer voor de sfeer; zij draagt een leiderschapsstijl en visie uit waarin zij de school vooropstelt en alles open en duidelijk communiceert, waardoor er weinig onderlinge issues en conflicten zijn tussen docenten en met de leiding: *“Hier is het wel veel meer de neuzen dezelfde kant op, omdat iedereen de belangen van de school onderschrijft […] dat de directie ook beleid voert dat begrijpelijk en logisch is.”* *[R5, Team B]* De directie geeft het team hiermee een bepaalde mate van doelgerichte samenwerking, waardoor het team met minder belemmeringen functioneert.

Ook in teamoverleggen is er een vorm van sturing aanwezig in de vorm van een afdelingsleider. Een dergelijke mate van sturing wordt door het team als positief voor de teamprestatie ervaren. In overleggen kunnen docenten niet vrijuit spuien over elk onderwerp. Er is vaak een agenda met punten die besproken moeten worden. Waar docenten te lang of niet functioneel over een kwestie spreken, wordt dit door de afdelingsleider afgekapt, waardoor het overleg efficiënter wordt. Tevens wanneer er conflicten opspelen tussen docenten en leerlingen, wordt het door de docenten gewaardeerd dat de afdelingsleider hen dekt. Wanneer docenten in conflictsituaties worden bijgestaan door een leidinggevende, nemen dergelijke conflictsituaties af.

In de sectie Team B heerst er dus door de grote mate van vrijheid veel flexibiliteit in het uitvoeren van de teamtaken. Doordat er, in tegenstelling tot sectie Team I en Team E, relatief meer en democratische communicatie tussen de sectie en de leiding plaatsvindt en bovendien een bepaalde doelgerichte samenwerking vanuit de directie wordt tewerkgesteld, is hier wel sprake een betere coördinatie van de autonome taken van de teamleden. Er is sprake van volledig teamleiderschap, dat het team positief voor de teamprestatie ervaart. Hiermee kan gesteld worden dat de aanwezigheid van volledige teamleiderschap een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie, waardoor het resultaat bevestigd kan worden.

Concluderend kan gesteld worden dat secties met een beperkt of onvolledig teamleiderschap de teamprestatie negatiever waarderen. Daarnaast kan gesteld worden dat secties met een volledige mate van teamleiderschap, door toedoen van relatief meer communicatie en doelgerichte samenwerking met de leidinggevende of directie is, de teamprestatie positiever waarderen. De kwalitatieve bevindingen bevestigen hiermee het statistische resultaat dat teamleiderschap een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie. Beide resultaten zijn in lijn met de theoretische verwachting van een positieve invloed van teamleiderschap op de gepercipieerde teamprestatie. Hypothese 2 kan geaccepteerd worden.

## *5.2.3 Invloed open communicatie*

***Resultaat: open communicatie heeft zowel een zeer geringe positieve als een sterk negatieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie***

Dit resultaat betekent dat teams met een dynamische vrije uitwisseling van kennis en ervaringen de teamprestatie zowel hoger als lager waarderen. In de kwalitatieve bevindingen komt duidelijk naar voren dat open communicatie een negatieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie, maar dat dit in combinatie met de aanwezigheid van een leidersfiguur ook een positieve invloed kan hebben.

*Team I*

In sectie Team I wordt geopperd dat de teamvergadering meer een plaats is waar docenten hun ‘verhaal’ kwijt willen en niet effectief over teamkwesties spreken: *“Wat ik vaak ook zeg, dat iemand gewoon zijn verhaal kwijt wil. Dat kun je eigenlijk in de pauze, in de personeelskantine vertellen. Maak het concreet. Vaak is zo’n agendapunt wel de aanleiding om…soms iets heel anders naar voren te brengen [R3, Team I].”* Ook de efficiëntie van de teamoverleggen wordt belemmerd, doordat docenten niet concreet genoeg spreken: “*Ik zie dan vaak dat mensen het moeilijk vinden om, ten minste dat hebben zij zelf niet in de gaten, maar dat neem ik waar, dat zij moeite hebben om concreet te maken wat nu het probleem is* […] *Als iemand het woord krijgt tijdens de vergadering, komt er een heel verhaal met allerlei voorbeelden, dan denk ik van oké… Wat zal het zijn? Wat wil jij nu eigenlijk zeggen? Bij wijze van spreken na vijf minuten aan het woord te zijn geweest; wat is nu jouw bijdrage hier? Wat wil je dat wij nu gaan doen? Wat is nu eigenlijk jouw punt?”* [R3, Team I]. Het wordt in de sectie dan ook gewenst geacht om tijdens een overleg zakelijk agendapunten af te werken. *“Ik hou, wat vergaderen betreft meer van zakelijk vergaderen, hier gaan wij over praten. Dus als je wat anders wilt bespreken moet je ervoor zorgen dat dat op de agenda komt* [R3, Team I].” De effectiviteit en efficiëntie van een vergadering of overleg wordt dus beperkt door enerzijds het bespreken van irrelevante kwesties en anderzijds het niet concreet kunnen maken van een kwestie of probleem. De open communicatie in bijeenkomsten leidt tot minder vooruitgang dan het team mogelijk acht, waardoor de negatieve invloed van open communicatie op de gepercipieerde teamprestatie bevestigd kan worden.

*Team E*

In sectie Team E heerst een rijke open communicatie, waar docenten niet worden beperkt in het uiten van hun mening: *“zeg wat je wilt” [OBS Vergadering Sectie Team E]*. In de vergadering tonen docenten een vakinhoudelijke oplossingsgerichtheid binnen het team, waar zij informatie en suggesties vragen van de andere teamleden en andersom zelf informatie delen. Elk teamlid wordt geïnformeerd over allerlei lopende kwesties die het functioneren van het team raken. Naast informerende communicatie, worden er ook problemen aangekaart, onvrede geuit, gereflecteerd op het functioneren en oplossingen aangedragen, waardoor elke vorm van communicatie aan bod komt. Er wordt bovendien met personen buiten het team gesproken voor een oplossing *[OBS Vergadering Sectie Team E].* Echter, ook in sectie Team E wordt de open communicatie in bijeenkomsten ervaren als een mogelijkheid voor docenten om hun beklag te doen. Vergaderingen zijn vrij ongestructureerd en worden vaak gebruikt als moment om emotie te spuien; het is meer een klankbord dan samenwerken. Ook in de observatie komt naar voren dat door de vrijheid die men krijgt in het mogen spuien van onderwerpen relatief veel gesproken wordt over organisatorische kwesties rondom het team, zoals klassenindeling, lokalen of activiteiten voor het team. Er wordt gesteld dat de vergaderingen niet het gewenste, of zelfs geen resultaat opleveren: ***“****Nee, er komt niets uit, nee haha…dat was eigenlijk mijn reden om mee te werken aan dit onderzoek. Dat ik vind dat wij ongelofelijk slecht vergaderen op school en dat dat niet doelgericht is […] De vergaderingen, zo’n sectievergadering een podium is om meer jouw beklag te doen dan een podium is om gezamenlijk tot verbetering te komen. Dat vind ik bij alle overleggen ook**[R4, Team E].”* Ook in deze sectie leidt de open communicatie tot het bespreken van irrelevante kwesties, waardoor het functioneren van het team lager wordt gewaardeerd. Hiermee kan de negatieve invloed van open communicatie op de gepercipieerde teamprestatie bevestigd worden.

*Team B*

In de sectie Team B wordt de communicatie als open ervaren: *“Dan zit je met allemaal collega’s, niet zoveel, stuk of 12 collega’s. En dan ga je weer nadenken over verschillende onderwerpen en dan heb je input van je andere collega’s en dat is hier allemaal heel open […] Dat iedereen wel met suggesties komt. Men staat wel open voor ideeën. Het wordt weloverwogen [R5, Team B].”* Docenten hebben de vrijheid om hun eigen mening in het team uit te spreken. Er wordt ook iets met de mening van andere docenten gedaan, waardoor elke docent ook invloed heeft op het team: *“Ja, natuurlijk heb ik daar inspraak daarin. Dus als ik vind er moet dit of dat getoetst worden ga ik het er over hebben met mijn collega’s. Dan kan ik daar mijn mening over geven. Als een collega een toets maakt en ik ben het er niet mee eens wat er getoetst wordt, dan heb ik daar inspraak in. Over het algemeen wordt daar al rekening mee gehouden. Eigenlijk wordt het samengesteld op de manier wat de collega’s willen eigenlijk” [R5, Team B].* In de beoordeling van de sectie is gesteld dat de sectie zo goed samenwerkt, doordat de docenten in het team goed dingen naar elkaar toe konden uitspreken. Dit wordt mede veroorzaakt door de aanwezigheid van een afdelingsleider, die teamleden afkapt en daardoor een effectieve en efficiënte communicatie waarborgt: *“er zijn ook wel een paar collega’s en die willen praten hè. En dan zit je te luisteren en dan zijn het altijd dezelfde die aan het woord zijn en dan denk je op een gegeven moment nou weet ik het wel. Is niet altijd hoor, maar een enkeling wil zijn mening altijd geven. Maar dan wordt die persoon wel afgekapt, dat doen ze hier wel goed. Dat doet de afdelingsleider wel goed [R5, Team B]”.*

Echter, ook in deze sectie spreken teamleden veelvuldig hun mening uit en wordt deze vorm van open communicatie wel eens als niet nuttig ervaren. Desondanks blijft iedereen in het team gemotiveerd en tast dit niet de effectiviteit en efficiëntie van het teamoverleg aan: *“Nee, die mensen hebben meer een mening, dat beperkt het functioneren niet. […] Nee, het is niet dat men de hele tijd praat hoor. Op een gegeven moment is het afgedaan en dan heeft die zijn mening gegeven [R5, Team B].”*

Uit de kwalitatieve bevindingen blijkt dat in sectie Team B open communicatie ook als niet nuttig wordt ervaren, maar dat dit niet de prestatie van het team aantast. Het kan zelfs de samenwerking bevorderen. Hier blijkt wel de voorwaarde aan verbonden te zijn dat een leidinggevende of een leidersfiguur aanwezig is, die de communicatie van en tussen teamleden stuurt en de teamleden informatie goed naar elkaar toe laat uitspreken. Zodoende zijn de teamleden wel in staat hun eigen denkkaders te kunnen blijven beschrijven, verdiepen en aanpassen ten opzichte van de overige teamleden. De aanwezigheid van open communicatie kan onder deze voorwaarde een positieve invloed hebben op de gepercipieerde teamprestatie. De kwalitatieve bevindingen bevestigen de positieve invloed uit de statistische resultaten en niet de negatieve invloed.

Concluderend kan gesteld worden dat open communicatie in bijeenkomsten leidt tot het bespreken van irrelevante kwesties, wat de samenwerking minder effectief en efficiënt maakt. Het functioneren van het team wordt lager gewaardeerd, waardoor de negatieve invloed van open communicatie op de gepercipieerde teamprestatie bevestigd kan worden. Echter, wanneer docenten in een team dingen goed naar elkaar kunnen uitspreken, dan wel met aanwezigheid van een leidersfiguur die de communicatie stuurt, kan open communicatie wel een positieve invloed hebben op de samenwerking in het team, waardoor de geringe positieve invloed van open communicatie op de gepercipieerde teamprestatie wel bevestigd kan worden. De kwalitatieve bevindingen tonen bewijs voor zowel een positieve als een negatieve invloed van open communicatie op de gepercipieerde teamprestatie, wat in lijn is met de statistische resultaten. Dit is echter niet in lijn met de theoretische verwachting dat open communicatie enkel een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie. De nulhypothese van hypothese 7 kan niet verworpen worden, waardoor hypothese 7 niet geaccepteerd kan worden. Open communicatie heeft geen positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie.

## *5.2.4 Invloed team entitativity*

***Resultaat: team entitativity heeft zowel een positieve als een negatieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie***

Dit resultaat betekent dat teams met een gevoel van betrokkenheid en saamhorigheid de teamprestatie zowel hoger als lager waarderen. Uit de kwalitatieve bevindingen komt naar voren dat teams met een hogere team entitativity de teamprestatie ook hoger waarderen en daarmee de positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie bevestigen. Wanneer teamleden zich betrokken voelen bij de onderwerpen in een bijeenkomst en zij dit als nuttig ervaren, zal de bijeenkomst effectiever zijn: *“Als je iets biedt wat mensen nodig hebben op dat moment kan het best wel nuttig zijn [R4, Team E].”* Teneinde daadwerkelijk resultaat te krijgen, moet hier wel een vorm van vrijwilligheid mee gepaard gaan: *“Wil je komen? Wil je daar iets bereiken? Dan kom je op dat teamoverleg. Zeg je didactiek heb ik niet nodig? Dan ga je lekker je les geven [R4, Team E].”* Wanneer docenten zich verplicht voelen om bij een teamvergadering aanwezig te zijn, terwijl zij dat eigenlijk niet uit zichzelf willen of zich daar niet betrokken bij voelen, belemmert dat een functioneel verloop van de bijeenkomst: *“Ik denk dat van mensen die daar niet willen zijn, heb je heel veel last op bijeenkomsten. Dat is hetzelfde als bij die leerlingen die er eigenlijk niet willen zijn [R4, Team E].”* Een gegeven reden is dat docenten vaak nog genoeg werk te doen hebben en de tijd beter konden besteden aan de lessen. Docenten moeten er een voordeel mee behalen, anders werkt de bestede tijd averechts op het functioneren van docenten: *“Als je interesse hebt, kom je, en als je geen interesse hebt ga je gewoon lekker je lessen doorgeven en als het dan goed is, gaat dat wel rond […] Je moet door je succes mensen gaan motiveren door dat soort bijeenkomsten en niet door die verplichting [R4, Team E].”* Een vorm van verplichting om deel uit te maken van het team kan dus de mate van team entitativity binnen het team verlagen, waardoor het team vervolgens niet meer optimaal gaat functioneren. Hieruit kan opgemaakt worden dat de afwezigheid van team entitativity een negatieve invloed op de teamprestatie kan hebben. Er kan gesteld worden dat de aanwezigheid van team entitativity een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie. De kwalitatieve bevindingen bevestigen enkel de positieve invloed uit de statistische resultaten volgens de teamleden en niet de negatieve invloed uit de statistische resultaten volgens de directeur. Deze verschillende resultaten zijn niet in lijn met de theoretische verwachting van een positieve invloed van team entitativity op de gepercipieerde teamprestatie. De nulhypothese van hypothese 9 kan niet verworpen worden, waardoor hypothese 9 niet geaccepteerd kan worden. Team entitativity heeft geen positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie.

## *5.2.5 Invloed heterogeniteit van persoonlijkheden*

***Resultaat: heterogeniteit van persoonlijkheden heeft een positieve en de relatief grootste invloed op de gepercipieerde teamprestatie***

Dit resultaat betekent dat teams waar diverse persoonlijkheden aanwezig zijn een hogere waardering voor het presteren van het team tonen. De kwalitatieve bevindingen bevestigen dat een heterogene samenstelling van het team een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie. Of deze variabele ook de grootste positieve invloed heeft, is niet bekend.

Uit de interviews komt naar voren dat een team vaak een mix van persoonlijkheden bezit, die over het algemeen goed kan samenwerken. Zo wordt er in sectie Team I aangegeven dat er een juiste afstemming van persoonlijkheden binnen de groep aanwezig is en bevestigen zij het positieve verband: *“Ik vind dat wij een gemêleerd gezelschap zijn […] Ik denk dat het op een bepaalde manier goed is om variatie te hebben [R3, Team I].”*

De statistische resultaten omtrent sectie Team E wezen uit dat de samenstelling van persoonlijkheden in het team sterk homogeen is en het team relatief de laagste gepercipieerde teamprestatie heeft. Echter, uit de interviews blijkt dat sectie Team E helemaal geen homogeen team is, maar juist een sterk heterogeen team: *“als je alleen al kijkt naar de [… ] sectie zijn we gigantisch verschillend. Wij zijn ontzettend verschillende mensen allemaal […] per persoonlijkheid ben je natuurlijk wel heel verschillend”* *[R4, Team E].* Daarnaast wordt door de sectie gesteld dat iedere docent in het team verschillend is, maar dat zij onderling wel een hele goede verstandhouding hebben en deze heterogeniteit tussen docenten de samenwerking in het team niet belemmert. Eenzelfde situatie speelt in de sectie Team B. Deze sectie acht zichzelf als een redelijk homogeen team, waar het interview uitwijst dat het team een heterogene samenstelling heeft, waaraan wordt toegevoegd dat dit geen beperking is voor de effectiviteit van het functioneren van het team. Hierbij moet de kanttekening worden gemaakt dat het verschil tussen de statistische homogeniteit en de kwalitatief verklaarde heterogeniteit van persoonlijkheden in de secties verklaard kan worden door het relatief laag aantal teamleden in de statistische resultaten, waardoor de kans op heterogeniteit ook minder is. De kwalitatieve bevindingen spreken de homogeniteit van de secties dus tegen, maar bevestigen wel de positieve invloed die heterogeniteit van persoonlijkheden heeft op de gepercipieerde teamprestatie.

De kwalitatieve resultaten bevestigen dus de positieve invloed uit de statistische resultaten; heterogeniteit van persoonlijkheden heeft een positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie. Zowel de statistische als de kwalitatieve resultaten zijn in lijn met de positieve theoretische verwachting. Hypothese 17b kan ook door de kwalitatieve bevindingen worden bevestigd.

***Resultaat: heterogeniteit op de persoonlijkheidsdimensie Behoudend – Vernieuwend heeft een positieve en de relatief grootste invloed op de gepercipieerde teamprestatie***

Dit resultaat betekent dat teams met variatie in enerzijds het vertrouwde willen handhaven en objectiviteit en anderzijds openstaan voor verandering en creativiteit de teamprestatie hoger waarderen en deze dimensie van alle dimensies de grootste invloed heeft. Echter, de empirische bevindingen tonen veelvuldig een tegenovergesteld beeld. Heterogeniteit op de dimensie Behoudend – Vernieuwend zorgt in secties juist voor belemmeringen voor de samenwerking en beperkingen voor de teamprestatie. Neem sectie Team I; de empirische bevindingen bevestigen dat er een heterogene gedachtegang heerst: *“Ik denk dat wij een variatie hebben in wat meer conservatieve docenten zoals ik zelf. […] Ik ben niet iemand die vooroploopt met betrekking tot vernieuwingen […] Ik wil het onderwijs eenvoudig houden; met een bord en een stift en verder niets. Andere docenten vinden het interessant om allerlei dingen te onderzoeken en andere werkvormen of een digitaal bord te gebruiken [R3, Team I]”.* Enerzijds is er een behoudende gedachtegang op het gebied van de lesmethoden; geen nieuwe of moderne dingen, omdat daar weinig winst voor de leerlingen te behalen is. Anderzijds is er ook sprake van *“meegaan met de flow […] je moet daarin mee en blijven nadenken [R3, Team I]”*.Echter, een dergelijke heterogeniteit op de dimensie Behoudend – Vernieuwend blijkt juist voor belemmeringen voor het functioneren van het team te zorgen: *“ik vind dat wij een gemêleerd gezelschap zijn. Er zijn wel af en toe wat botsingen ook tussen […] het karakter van een docent ligt ook in het eigenwijs te zijn. Dus ja dan heb je wel eens wat meningsverschillen daarover, over van alles en nog wat [R3, Team I]”.*

Ook roept het irritaties bij docenten in het team op wanneer de andere docenten meer behoudend zijn en niet uit zichzelf vernieuwend zijn: *“Ja, dat is voor mij normaal. Dan vind ik het zorgwekkend dat ik vanuit school, vanuit de gedachte van de school, vanuit de organisatie van de school hier aandacht aan moeten besteden [R3, Team I]”*. Er moet bij docenten al een inherente gedachte van vernieuwing aanwezig zijn en uitgevoerd worden. Dat wordt als normaal geacht, maar er zijn docenten die dit niet laten blijken. Het vernieuwende dat door de school wordt gestimuleerd, wordt dan wel omarmd, maar docenten moeten dat van nature al in zich hebben en uitdragen.

Er is binnen het team dus sprake van enerzijds het willen behouden van de simpele lesmethoden en anderzijds het moeten meegaan met een vernieuwende moderne flow en het constant bijstellen en aanscherpen. Bovendien roept het onderlinge verschil in een vernieuwende gedachtegang irritaties op bij de teamleden. Deze diverse gradaties van Behoudende karakters tegenover Vernieuwende karakters in het team leiden tot het ontstaan van botsingen en meningsverschillen tussen docenten en belemmeren het functioneren van het team. De sterke positieve invloed van heterogeniteit op Behoudend – Vernieuwend op de gepercipieerde teamprestatie wordt hier tegengesproken en dus niet bevestigd.

Ook in sectie Team E komt een mix van behoudend en vernieuwend gedrag voor: *“Het is echt qua karakter. Je hebt dat liberale; je hebt een aantal mensen die gewoon hun eigen gang gaan. [R4, Team E]”* Een dergelijke mix komt ook in de observatie van de vergadering naar voren. Enerzijds heerst er een grote aanwezigheid van een vernieuwende gedachtegang bij enkele docenten; er wordt veelvuldig gereflecteerd op leerlingen en het eventueel verbeteren van lesmethoden: *“zullen we komende maanden nog over nieuwe methodes vergaderen en oriënteren? [R4, Team E]”* Anderzijds gedraagt men zich ook enigszins behouden binnen de sectie, dat zich uit in bijvoorbeeld weerstand om te veranderen van lokaal: *“mijn boeken liggen in dat lokaal […] ja mijn boeken leg ik daar ook neer” […] “ik kan niet delen [R4, Team E].”* Er wordt gesteld dat een dergelijke diversiteit niet belemmerend is voor het functioneren van de docenten in het team. Hoewel er door het team wordt gesteld dat een dergelijke heterogene samenstelling geen beperkingen heeft voor de teamprestatie, kan ook hier de sterke positieve invloed van heterogeniteit op Behoudend – Vernieuwend op de gepercipieerde teamprestatie niet bevestigd worden.

Ten slotte heerst er ook in sectie Team B een heterogene samenstelling op het gebied van Behoudend - Vernieuwend in het team. Deze heterogeniteit wordt beïnvloed door twee zaken. Ten eerste komt dit voornamelijk door het arbeidsverleden van docenten voordat zij lesgaven; docenten die voorheen uit het bedrijfsleven komen, zijn relatief meer eraan gewend dat er naar hen geluisterd wordt, kijken meer objectief naar zaken en hebben hun eigen manier van functioneren ontwikkeld, waardoor zij minder openstaan voor andere ervaringen. Ten tweede komt dit door het aantal jaar onderwijservaring; docenten die relatief ouder zijn, dan wel veel jaar onderwijservaring hebben, tonen over het algemeen meer behoudend gedrag in hun werkmethoden. Deze docenten hebben een zodanige routine opgebouwd, dat zij ook niet uit zichzelf initiatieven nemen: *“Er zijn best wel wat oudere docenten en het zijn natuurlijk ook veel meer eerste graders en die zijn eigenlijk uit een tijd dat universitair geschoolde mensen zich anders voelen dan andere mensen. Maar als eerste grader doe je elk jaar hetzelfde verhaaltje. Ik denk dat veel eerste graders minder flexibel zijn; ik doe het al jaren zo, dus het is goed zo [R5, Team B]”.* In de sectie Team B wordt de samenwerking voor de behouden docenten anders ervaren dan voor de vernieuwende docenten in het team, wat het voortgangsproces kan tegenwerken. De manier waarop samengewerkt moet worden, is onderling in het team niet eensgezind afgestemd. Hoewel er door het team wordt gesteld dat een dergelijke heterogene samenstelling geen beperkingen heeft voor de effectiviteit van de samenwerking en het functioneren van het team, kan ook hier de sterke positieve invloed van heterogeniteit op Behoudend – Vernieuwend op de gepercipieerde teamprestatie niet bevestigd worden.

Uit de kwalitatieve bevindingen kan opgemaakt worden dat in alle drie de secties Team I, Team E en Team B een heterogene samenstelling op de dimensie Behoudend – Vernieuwend onder docenten geen sterke positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie. Hoewel er door twee secties nog wel wordt gesteld dat een dergelijke heterogene samenstelling geen beperkingen heeft voor de teamprestatie, is dit niet voldoende om het positieve statistische resultaat te bevestigen. Daardoor kan tevens gesteld worden dat de dimensie Behoudend – Vernieuwend geen grote invloed op de gepercipieerde teamprestatie heeft. De kwalitatieve bevindingen kunnen de positieve invloed uit de statistische resultaten niet bevestigen en zijn ook niet in lijn met de theoretische verwachting dat teams met heterogeniteit in Openness to Experience de teamprestatie hoger waarderen. Hypothese 16e kan niet door de kwalitatieve bevindingen bevestigd worden.

***Resultaat: heterogeniteit op de persoonlijkheidsdimensie Introversie – Extraversie heeft zowel een positieve als een negatieve invloed op de mate van gepercipieerde teamprestatie***

Dit resultaat betekent dat secties met een variatie van enerzijds gereserveerde en afstandelijke docenten en anderzijds spraakzame en contact zoekende docenten de waardering van de teamprestatie kan verhogen, maar ook kan verminderen. Uit de kwalitatieve bevindingen komen echter enkel bevestigende uitspraken naar voren voor de positieve invloed van heterogeniteit op Introversie – Extraversie op de gepercipieerde teamprestatie. In sectie Team B heerst een heterogene samenstelling van introverte en extraverte docenten en het team heeft een dergelijke heterogeniteit nodig om efficiënt te kunnen functioneren. Wanneer in het team een docent of een groep docenten een bepaalde aanpak uiten, wordt dit door andere docenten overgenomen: *“als de groep vindt dat het zus of zo moet dan ja dan vind ik het wel goed hoor […] Als het nou linksom of rechtsom is, als het niet uitmaakt dan hoef ik niet per se op de manier hoe dat ik in eerste instantie gedacht had [R5, Team B].”* Dit komt door het niet aanwezig willen of moeten zijn van docenten teneinde de efficiëntie van het teamoverleg te bevorderen: *“Je hoeft niet overal een mening over te hebben, dat schiet niet op […] En als iemand anders gelijk heeft en jij gelijk hebt, wie heeft dan gelijk? Als het gaat over de primaire processen, als je daar maar uitkomt, dat is belangrijk [R5, Team B].”* Een dergelijke aanwezigheid van introverte docenten naast extraverte docenten is ook nodig, aangezien sterk aanwezige docenten een efficiënt functioneren in de weg kunnen zitten: *“Er zitten wel wat dominante mensen in. Er is wel eentje waarvan ik denk: die is wel aanwezig. Dan denk ik doe even gezellig haha. Vooral als we iets afspreken, dan gaan we niet afspreken zonder hem. Dan vind ik het zo inflexibel [R5, Team B].”*

De statistische resultaten tonen zowel een positieve als negatieve invloed van heterogeniteit in Extraversion op de gepercipieerde teamprestatie, waar de kwalitatieve bevindingen echter enkel bevestigende uitspraken over de positieve invloed toont. De kwalitatieve bevindingen kunnen dus enkel de positieve invloed uit de statistische resultaten bevestigen. Hoewel dit in lijn is met de theoretische verwachting van een positieve invloed van heterogeniteit in Extraversion op de gepercipieerde teamprestatie, kan de theoretische verwachting door de tegenstrijdigheid met de statistische resultaten niet gestaafd worden. De nulhypothese van hypothese 16d kan niet verworpen worden, waardoor hypothese 16d niet geaccepteerd kan worden. Heterogeniteit in Extraversion heeft geen positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie.

## *5.2.6 Vergelijking resultaten en verwachtingen*

Deze paragraaf geeft antwoord op de empirische deelvraag welke conclusies getrokken kunnen worden na confrontatie van het conceptueel model en hypothesen met de surveydata, interviewdata en observatiedata van docenten omtrent de prestatie van docententeams. In Tabel 22 is een totaaloverzicht gegeven van alle invloeden op de gepercipieerde teamprestatie. Hieruit blijkt dat alleen de resultaten van heterogeniteit van persoonlijkheden en teamleiderschap aan de theoretische verwachting voldoen. Zowel de positieve invloed uit het statistische resultaat volgens de teamleden, het statistische resultaat volgens de directeur als de kwalitatieve bevindingen bevestigen de positieve invloed uit de literatuur. Wanneer de sterktes van de verbanden uit statistische resultaten met die van de andere factoren vergeleken worden, blijkt van deze resultaten heterogeniteit van persoonlijkheden de sterkste positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie te tonen. De verwachte positieve invloed van team entitativity wordt alleen in het statistisch resultaat volgens de directeur niet bevestigd. De grootste variatie is te zien bij open communicatie. Zowel de statistische resultaten als de kwalitatieve bevindingen tonen positieve en negatieve invloeden, waar de theoretische verwachting een positieve invloed veronderstelde. Tevens is opvallend dat van de statistische resultaten volgens de teamleden alleen doelgerichte samenwerking een negatieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie toont, terwijl de kwalitatieve bevindingen volgens de teamleden alleen een negatieve invloed van open communicatie tonen.

Tabel 22. *Schematisch overzicht invloeden op gepercipieerde teamprestatie*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Factor | Theoretische verwachting | Statistisch resultaat volgens teamleden | Statistisch resultaat volgens directeur | Kwalitatieve bevindingen |
| Heterogeniteit van pers. | Positief/Negatief | Sterk positief | Redelijk positief | Positief |
| Team entitativity | Positief | Sterk positief | Licht negatief | Positief |
| Teamleiderschap | Positief | Redelijk positief | Redelijk positief | Positief |
| Doelgerichte samenwerking | Positief | Licht negatief | Sterk positief | Positief |
| Open communicatie | Positief | Licht positief | Sterk negatief | Positief/Negatief |

**6. Conclusie**

‘ No team works out teamwork ‘   
   
 Dwyane Wade

*In dit hoofdstuk wordt het onderzoek afgesloten. Ten eerste wordt in paragraaf 6.1 een conclusie gegeven, waarin op basis van de resultaten de onderzoeksvraag wordt beantwoord. Vervolgens worden in de discussie van paragraaf 6.2 de resultaten geïnterpreteerd en de limitaties van het onderzoek besproken. Ten slotte wordt in paragraaf 6.3 op basis van de concluderende resultaten een drietal praktische aanbevelingen gegeven.*

# **6.1 Conclusie**

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: ‘Welke factoren verklaren de prestaties van docententeams in het voortgezet onderwijs?’ Hiervoor is een kwantitatief en kwalitatief onderzoek uitgevoerd naar de gepercipieerde invloeden op de teamprestaties van docententeams bij docenten van een middelbare school in het voortgezet onderwijs.

In dit oriënterende onderzoek is gekozen voor factoren die zowel in de algemene teamliteratuur, als in de literatuur in de publieke sector en in de literatuur van onderwijsteams prominent aanwezig zijn, te weten: doelgerichte samenwerking, zelfsturing, communicatie en team entitativity, en deze factoren aan te vullen met een factor die in de literatuur van onderwijsteams onderbelicht is, maar wel degelijk invloed heeft op de teamprestatie, te weten: teamsamenstelling. Van deze hoofdvariabelen zijn een zeventiental onafhankelijke variabelen uiteengezet, die volgens de literatuur invloed tonen op de gepercipieerde teamprestatie van onderwijsteams. In Tabel 23 zijn de hypothesen weergegeven met daarbij de gegevens of zij met significantie bevestigd worden, statistisch bevestigd worden maar zonder significantie, of zowel statistisch als kwalitatief bevestigd worden maar zonder significantie. Uit de resultaten is gebleken dat door de relatief lage n-waarden geen van de factoren een significante invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie van docententeams. Wanneer niet rekening wordt gehouden met de significantie, maar vooral gekeken wordt naar de sterkte van de effecten, kan na statistische en kwalitatieve bevestiging geconcludeerd worden dat twee factoren (zie laatste kolom Tabel 23) een positieve invloed hebben op de gepercipieerde teamprestatie: heterogeniteit van persoonlijkheden en teamleiderschap.

*Tabel 23.* Totaaloverzicht van de invloedsfactoren en hun hypothesen m.b.t. ‘gepercipieerde teamprestatie’

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Variabele | Invloed op gep. team-prestatie | Bevestigd met significantie | Statistisch bevestigd zonder significantie | Stat. + Kwal. bevestigd zonder significantie |
| H1 Doelgerichte samenwerking\* | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H2 Teamleiderschap\* | + | 🞨 | **🗸** | **🗸** |
| H3 Teamoriëntatie | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H4 Taakgerichte samenwerking | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H5 Reflectiviteit | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H6 Streven naar concreet resultaat | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H7 Open communicatie\* | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H8 Initiatief tonen | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H9 Team entitativity\* | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H10a Teamomvang (klein)  H10b Teamomvang (groot) | +  + | 🞨  🞨 | 🞨  🞨 | 🞨  🞨 |
| H11 Gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H12a Behoefte aan subgroepen  H12b Behoefte aan subgroepen | +  - | 🞨  🞨 | 🞨  🞨 | 🞨  🞨 |
| H13 Gepercipieerde teamflexibiliteit | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H14 Complementaire vaardigheden | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H15a Sociale categorie diversiteit  H15b Sociale categorie diversiteit | +  - | 🞨  🞨 | 🞨  🞨 | 🞨  🞨 |
| H16a Homogeniteit in Conscientiousness | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H16b Homogeniteit in Emotional Stability | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H16c Homogeniteit in Agreeableness | + | 🞨 | **🗸** | 🞨 |
| H16d Heterogeniteit in Extraversion | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H16e Heterogeniteit in Openness to Experience | + | 🞨 | **🗸** | 🞨 |
| H17a Homogene samenstelling persoonlijkheden\* | + | 🞨 | 🞨 | 🞨 |
| H17b Heterogene samenstelling persoonlijkheden\* | + | 🞨 | **🗸** | **🗸** |

\* Deze hypothesen zijn bevestigd dan wel verworpen op basis van de uitgevoerde analyse. De overige hypothesen zijn verworpen omwille van onbetrouwbare metingen.

In de theorie heerst er verdeeldheid over de invloed van homogeniteit en heterogeniteit samenstelling van persoonlijkheden op de prestaties van een team. In de context van het onderwijs is geprobeerd te achterhalen of een homogene of een heterogene samenstelling van docenten beter presteert. Uit de resultaten is gebleken dat heterogeniteit van persoonlijkheden in docententeams de grootste positieve invloeden op de gepercipieerde teamprestatie in docententeams heeft; hoe diverser een team is in de persoonlijkheden van de docenten, hoe beter de docenten de prestaties van het team waarderen. Hiermee draagt het resultaat bij aan het deel van de studies dat stelt dat teamheterogeniteit voordelig is voor teamprestatie. De teams in het onderzoek geven aan dat een bepaalde variatie van persoonlijkheden goed en nodig is in een team en samengaat met een goede verstandhouding in het team. Heterogene secties scoren voornamelijk hoog op het onderdeel ‘effectiviteit’ van gepercipieerde teamprestatie en hebben relatief een hogere leeftijd en veel werkervaring in de school en de sectie.

Uit de resultaten is tevens naar voren gekomen dat heterogeniteit op de dimensie Behoudend – Vernieuwend (Openness to Experience) in beide statistische metingen een positieve en daarnaast de relatief sterkste invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie. Dit resultaat is in lijn met de theoretische verwachting dat teams met heterogeniteit in Openness to Experience de teamprestatie hoger waarderen. Echter, de kwalitatieve bevindingen spreken deze theoretische verwachting en statistische resultaten tegen. Uit het onderzoek is tevens naar voren gekomen dat alleen de positieve invloed van homogeniteit op de dimensie Focus op de ander – Focus op jezelf (Agreeableness) op de gepercipieerde teamprestatie bevestigd kan worden door de statistische resultaten. Echter, ook deze resultaten kunnen niet door de kwalitatieve bevindingen bevestigd worden.

Volgens de literatuur kan teamleiderschap middels het autonoom coördineren en uitvoeren van teamtaken het probleemoplossend vermogen van een team faciliteren en zo bijdragen aan de teamprestatie (Salas et al., 2005: p. 557). Uit de resultaten is gebleken dat teamleiderschap inderdaad een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat hoe meer het team flexibel is in het uitvoeren van teamtaken en zelfstandig is in het coördineren van deze taken, hoe hoger het team zijn prestatie waardeert. Alle teams tonen door de grote mate van werkvrijheid veel flexibiliteit in het uitvoeren van de teamtaken. Teams die de uitvoering binnen het team niet goed controleren aan de prestatiegedragingen kunnen de autonome taken van de teamleden in mindere mate coördineren naar de teamtaak en waarderen de teamprestatie relatief lager. Teams waarin relatief meer communicatie tussen de sectie en de leiding plaatsvindt, een sectieleider als gespreksleider aanwezig is en een bepaalde doelgerichte samenwerking vanuit de directie wordt tewerkgesteld, tonen een betere coördinatie van de autonome taken van de teamleden en waarderen de teamprestatie relatief hoger. Teams met een hoge mate van teamleiderschap scoren verschillend op alle items van gepercipieerde teamprestatie, met uitzondering van ‘efficiëntie’. Verder tonen de achtergrondvariabelen dat teams met een relatief lagere opleiding en veel lesuren per week een hoger teamleiderschap ervaren.

De resultaten van de overige drie factoren tonen geen eenduidige lijn, waardoor de positieve invloed in mindere mate bevestigd kan worden. Ten eerste is in de theorie ingegaan op team entitativity, waar is gesteld dat de mate waarin een groep individuele mensen als één hecht samenhangende sociale entiteit functioneert een belangrijke factor is voor de teamprestatie. Uit de resultaten is gebleken dat deze verwachte positieve invloed van team entitativity bij docententeams door het statistisch resultaat volgens de teamleden en de kwalitatieve bevindingen wordt bevestigd, maar niet door het statistisch resultaat volgens de directeur. Uit de kwalitatieve bevindingen is wel naar voren gekomen dat hoe groter de teambetrokkenheid en teamgeest van docenten in een sectie is, hoe hoger de teamprestatie door de teamleden wordt gewaardeerd. Teams met een relatief hoge mate van team entitativity scoren voornamelijk hoog op het onderdeel ‘kwaliteit van de samenwerking’ van teamprestatie. Wanneer teamleden zich betrokken voelen bij de onderwerpen in een bijeenkomst en zij dit als nuttig ervaren, zal de samenwerking beter verlopen. Een kanttekening hierbij is dat een vorm van verplichting om deel uit te maken van het team of de bijeenkomsten de mate van team entitativity binnen het team kan verlagen, waardoor de teamprestatie lager wordt gewaardeerd. Verder tonen de achtergrondvariabelen dat teams met een relatief lagere opleiding een hogere team entitativity ervaren.

De literatuur stelde daarnaast dat doelgerichte samenwerking middels gezamenlijk gedragen teamdoelen en toewijding aan een gemeenschappelijke benadering in een team bijdraagt aan een hogere gepercipieerde teamprestatie. Ook omtrent de invloed van doelgerichte samenwerking toonden de resultaten verschillende bevindingen. De statistische resultaten stelden zowel een positieve als een negatieve invloed, waar het kwalitatieve resultaat een positieve invloed opperde. Laatstgenoemde ging vooral in op de negatieve invloed van de afwezigheid van doelgerichte samenwerking op de gepercipieerde teamprestatie. Secties met een beperkte doelgerichte samenwerking, door enerzijds het ontbreken van doelen en anderzijds het niet gezamenlijk nakomen van gemaakte afspraken, waarderen de teamprestatie lager. Secties scoren voornamelijk hoog op het onderdeel ‘kwaliteit van de samenwerking’ van gepercipieerde teamprestatie. Verder tonen de achtergrondvariabelen dat teams met een relatief lagere opleiding een hogere doelgerichte samenwerking ervaren. Er is empirisch bewijs gevonden om de positieve theoretische verwachting te ondersteunen, daar het niet volledig bevestigd kan worden. De theoretische verwachting van Steijn et al. (2017: p. 20) dat doelgerichte samenwerking een van de belangrijkste voorspellers van teamprestatie is, kan vanwege de verschillende resultaten ook niet bevestigd worden.

Ten slotte stelde de literatuur dat open communicatie middels een vrije uitwisseling van kennis en ervaringen in een team bijdraagt aan een hogere gepercipieerde teamprestatie. Hierbij is een zogenoemd persoonlijk meesterschap vereist, waarbij teamleden hun eigen denkkaders kunnen blijven beschrijven, verdiepen en aanpassen ten opzichte van de overige teamleden. Zowel de statistische als de kwalitatieve resultaten tonen bewijs voor zowel een positieve als een negatieve invloed van open communicatie op de gepercipieerde teamprestatie. Uit de kwalitatieve bevindingen blijkt enerzijds dat open communicatie in bijeenkomsten leidt tot het bespreken van irrelevante kwesties, wat de samenwerking minder effectief en efficiënt maakt. Anderzijds blijkt dat een team juist goed samenwerkt, doordat de docenten in het team dingen naar elkaar toe uitspreken. Hier lijkt wel de voorwaarde aan verbonden te zijn van de aanwezigheid van een leidersfiguur, die de communicatie stuurt. Verder scoren secties met een hoge mate van open communicatie voornamelijk hoog op het onderdeel ‘totale prestaties’ van gepercipieerde teamprestatie, maar verschillen relatief veel op ‘de kwaliteit van de samenwerking’. De achtergrondvariabelen tonen dat teams met een relatief gelijk verdeelde groep mannen en vrouwen en een gemiddelde werkervaring in de school een hogere open communicatie ervaren.

Concluderend kan gesteld worden dat zowel de statistische resultaten als de kwalitatieve bevindingen bevestigen dat de gepercipieerde teamprestatie positief wordt beïnvloed door heterogeniteit van persoonlijkheden en teamleiderschap. Deze resultaten betekenen dat hoe diverser een team is in de persoonlijkheden van de docenten, en hoe meer het team flexibel is in het uitvoeren van teamtaken en zelfstandig is in het coördineren van deze taken, hoe hoger het team zijn prestatie waardeert. Van de vijf persoonlijkheidsdimensies toont heterogeniteit op de dimensie Behoudend – Vernieuwend (Openness to Experience) de relatief sterkste invloed op de gepercipieerde teamprestatie, daar de verwachte positieve invloed niet bevestigd kan worden. De resultaten van team entitativity, doelgerichte samenwerking en open communicatie tonen geen eenduidige lijn, waardoor deze verwachte positieve invloeden op de gepercipieerde teamprestatie niet bevestigd kunnen worden.

# **6.2 Discussie**

Dit onderzoek heeft zowel theoretische als praktische implicaties. Er is getracht een eenduidige definitie van docententeams of teams in scholen te formuleren aan de hand van criteria afkomstig uit een meta-analyse van de literatuur. Deze definitie is in grote mate toe te passen op verschillende teams in het onderwijs; zowel op vakgerichte secties, relatief grote leerjaargerichte afdelingsteams en relatief kleine opdrachtgerichte afdelingsteams ‘klein’. De grootste toevoeging van dit onderzoek is de bijdrage aan de diversiteitstheorie, waar bevestiging is gevonden voor de positieve invloed van heterogeniteit in teams. Daarnaast kan de schoolleiding gebruik maken van de resultaten en aanbevelingen omtrent de samenwerking tussen docenten en docententeams, wat in officiële publicaties van bijvoorbeeld het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap onderbelicht is. Tevens dienen de resultaten als guideline voor leidinggevenden over hoe zij teamprestatie kunnen stimuleren en als guideline voor de docenten over hoe zij zich als teamlid wel en niet moeten gedragen. Er zou in vervolgonderzoek nog wel meer aandacht besteed kunnen worden aan de vorm en samenstelling van docententeams.

**Gepercipieerde teamprestatie kan verschillen van de werkelijke teamprestatie**

Het vooraanstaande discussiepunt in dit onderzoek is dat de prestatie van docententeams is gemeten middels een perceptie van de teamleden zelf en niet middels een objectieve meetmethode. Hoewel is getracht deze discrepantie deels op te vangen door een objectieve beoordeling van de directeur, die geen onderdeel is van een docententeam, is dit nog steeds een perceptie. De perceptie volgens de directeur heeft bovendien een lage validiteit, doordat er voor deze actor geen duidelijke informatie omtrent de prestaties c.q. het functioneren per team ter beschikking is.

Daarnaast tonen de gepercipieerde resultaten volgens de teamleden en volgens de directeur onderling verschillende uitkomsten. Wanneer de teamprestatie wordt gemeten middels de teamleden zelf, blijkt er een sterke positieve invloed toegekend te worden aan het eenheidsgevoel binnen het team (team entitativity) en wanneer de teamprestatie wordt gemeten middels de directeur blijkt er meer positieve invloed toegekend te worden aan het werken naar een doel (doelgerichte samenwerking). Enerzijds is het teamgevoel van belang, anderzijds is het werken aan een doel van belang. De teamleden achten meer een sentiment of stemming van grote invloed op de teamprestatie, waar de directeur een meer rationele factor van grote invloed op de teamprestatie acht.

De gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden en de gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur zijn relatief in grote mate verschillend gemeten. Waar de eerstgenoemde gebaseerd is op een vijftal indicatoren van teamprestatie, is de laatstgenoemde slechts gebaseerd op één indicator. Dit relatief grote verschil in meting kan daardoor de oorzaak zijn voor het verschil in resultaat. De statistische resultaten volgens de teamleden tonen voor vier van de vijf variabelen een positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie, waarvan de negatieve invloed van doelgerichte samenwerking slechts licht negatief is. Deze resultaten zijn grotendeels in lijn met de verwachte positieve invloed volgens de literatuur. De statistische resultaten volgens de directeur tonen maar voor drie van de vijf variabelen een positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie, waarbij er bovendien een groter verschil is te zien met de verwachte positieve invloed volgens de literatuur. Een uitgebreidere meting volgens de directeur met meer indicatoren kan een meer realistisch beeld van de teamprestatie verschaffen.

**De werkelijkheid is complexer dan de theorie en het model laten zien**

In dit onderzoek is uit de prominent aanwezige literatuur omtrent teamprestatie de keuze gemaakt voor een vijftal hoofdfactoren, die verder uiteengezet zijn met in totaal zeventien onderliggende factoren. In dit onderzoek vertoonden de factoren heterogeniteit van persoonlijkheden, team entitativity, teamleiderschap, doelgerichte samenwerking en open communicatie de grootste samenhang met de gepercipieerde teamprestatie. Op dit vijftal factoren zijn de verdere analyses en resultaten gebaseerd. Echter, er is geen significante lineaire relatie gevonden tussen de gepercipieerde teamprestatie en een van deze onafhankelijke variabelen. Dit impliceert dat de bevindingen op toeval berust kunnen zijn en het effect van de verklarende variabelen minder scherp verklaard kan worden. Dit komt door de relatief lage n-waarden in dit onderzoek. Een onderzoek met meer respondenten per team kan de vertekening van de invloed van deze factoren verminderen. Tevens kan een onderzoek met meer respondenten per team kan ertoe leiden dat andere factoren van groter belang zijn. Ten eerste door andere correlerende samenhangen en ten tweede door een andere set factoren die in de verdere analyses, zoals de multipele regressie, wordt opgenomen. Wanneer dit onderzoek op respondent niveau was uitgevoerd, had de vertekening ook verminderd kunnen worden.

Daarnaast moet men bewust zijn dat, naast de in dit onderzoek gekozen factoren, een groot aantal andere factoren invloed kan uitoefenen op de teamprestatie. Zo kan er bij onderwijsteams ook aandacht worden besteed aan factoren omtrent de individuele werkhouding, de omgeving met betrekking tot ouders, leerlingen en andere scholen, of ontwikkeling van een team. Gezien de autonome aard van het docentschap, is voornamelijk de individuele werkhouding interessant om verder onderzoek naar te verrichten.

Hierbij kan tevens de invloed per organisatie en per teamvorm variëren. Scholen bezitten gebruikelijk meerdere teamvormen, waaronder vakgerichte secties, relatief grote leerjaargerichte afdelingsteams en relatief kleine opdrachtgerichte afdelingsteams ‘klein’. Bij iedere teamvorm kunnen andere factoren van belang zijn voor het presteren van het team. Onderwijsteams komen dus niet alleen voor als secties, zoals in dit onderzoek behandeld is, maar kunnen ook een andere vorm en doel hebben.

**Heterogeniteit van persoonlijkheden kan uitgebreider gemeten worden**

Door de oriënterende aard van dit onderzoek is getracht de invloed van een relatief groot aantal factoren te analyseren. Het nadeel hiervan is dat niet iedere factor op zijn meest uitgebreide niveau gemeten kan worden. Dit is ook het geval bij de factor met de sterkste positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie: heterogeniteit van persoonlijkheid. Om het concept ‘heterogeniteit van persoonlijkheid’ te meten, is gebruik gemaakt van de ‘Big Five’, die vijf verschillende dimensies van persoonlijkheid onderscheidt. Iedere persoonlijkheidsdimensie is verdeeld in twee uitersten. Hoewel in dit onderzoek iedere dimensie wordt bijgestaan door enkele items per uiterste, zijn deze enkel ter verduidelijking voor de respondent en zijn dit geen losse indicatoren. Een dimensie heeft dus maar één item, wat inhoudt dat iedere dimensie slechts is gemeten middels één indicator. Elk van de vijf dimensies kunnen verder onderverdeeld worden in meer geraffineerde facetten, maar dit is in dit onderzoek niet gedaan, omdat dit een te uitgebreide verdieping is om te realiseren in de vragenlijst. Een uitgebreidere meting met meer indicatoren van persoonlijkheid dan wel heterogeniteit van persoonlijkheid zal in vervolgonderzoek een meer realistisch beeld van het concept in de onderwijscontext kunnen verschaffen.

Daarnaast is uit de resultaten naar voren gekomen dat de positieve invloed van heterogeniteit op de dimensie Behoudend – Vernieuwend uit de statistische resultaten wordt tegengesproken door de kwalitatieve bevindingen, waarin wordt gesteld dat heterogeniteit op de dimensie Behoudend – Vernieuwend in secties juist zorgt voor belemmeringen voor de samenwerking en beperkingen voor de teamprestatie. Echter, het lijkt er in de interviews op dat men de mening heeft dat deze negatieve invloed alleen door de behouden docenten komt. Het lijkt dat behouden docenten in beduidend mindere mate willen en kunnen samenwerken dan andere docenten. Dit komt waarschijnlijk met name door de individualistische context, die het dergelijke docenten mogelijk maakt hun persoonlijke werkmethode te kunnen behouden en niets te ‘hoeven’ doen met de uitkomsten van de samenwerking met andere docenten in het team. De vernieuwende docenten lijken te willen samenwerken, maar de behouden docenten niet. De negatieve invloed van heterogeniteit op Behoudend – Vernieuwend op de gepercipieerde teamprestatie lijkt zo meer afkomstig van alleen de aanwezigheid van behouden docenten in een team dan van de aanwezigheid van vernieuwende docenten. Daarom lijkt niet heterogeniteit op de gehele dimensie, maar homogeniteit op het uiterste Behoudend in een team een negatieve invloed op de samenwerking te hebben en zodoende op de gepercipieerde teamprestatie. Of hierdoor ook gesteld kan worden dat homogeniteit op het uiterste Vernieuwend een positieve invloed heeft op de gepercipieerde teamprestatie, is verder onderzoek voor nodig.

**Open communicatie heeft onder voorwaarde wel een positieve invloed op teamprestatie**Open communicatie toont zowel een positieve als een negatieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie. De negatieve invloed van open communicatie uit de statistische resultaten komt waarschijnlijk door de afwezigheid van persoonlijk meesterschap van docenten om hun denkkaders aan te passen aan de overige docenten in het team. Wanneer in het team een leidersfiguur aanwezig is die de communicatie stuurt, kunnen docenten zich wel aanpassen aan de overige docenten. Hierdoor zal open communicatie wel een positieve invloed uitoefenen op de gepercipieerde teamprestatie. Echter, de voorwaarde van het kunnen aanpassen van de denkkaders van alle docenten komt juist door de aanwezigheid van een leidersfiguur, wat lijkt op een vorm van teamleiderschap. Het als team zelfstandig coördineren van het communicatieproces lijkt nodig voor open communicatie. Hierdoor lijkt teamleiderschap een voorwaarde voor een effectieve en efficiënte open communicatie.

# **6.3 Aanbevelingen**

Deze paragraaf geeft antwoord op de praktische deelvraag. Op basis van de concluderende uitspraken kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan omtrent de gepercipieerde teamprestatie van docententeams.

**Aanbeveling 1: Heterogeniteit in de secties bevorderen**

*Hoe*: Heterogeniteit van persoonlijkheden heeft de sterkste positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie van docententeams. Het functioneren van secties, en met name de effectiviteit, kan bevorderd worden door het stimuleren van heterogeniteit onder docenten in de secties. Dit kan gedaan worden door ruimte te geven aan diversiteit. Teneinde de diversiteit onder docenten te laten spreken, moeten de interne discussies onder alle docenten binnen een sectie gestimuleerd worden. Alle informatie, ideeën en ervaringen van elke docent moet in een vergadering of bijeenkomst door elke docent vrij gedeeld kunnen worden, teneinde zoveel mogelijk persoonlijkheden te laten spreken. Er zijn meerdere manieren om dit te bewerkstelligen. Ten eerste moeten docenten gestimuleerd worden om niet alleen op vaste momenten en bij fysieke bijeenkomsten zich te uiten, maar op ieder moment van de dag. Hiervoor moet een aanspreekpunt of centraal object aangemaakt worden, waar docenten simpelweg via een e-mail, notitie, of gesprek hun mening kunnen uiten. Zo kan eventuele angst van het publiek spreken en sociaal gewenste antwoorden door groepsdruk voorkomen worden. Ten tweede moet de locatie van vergaderingen en de opzet van de zitplaatsen zorgvuldig gekozen worden. Vergaderingen in een klaslokaal kunnen voor docenten een vertrouwde omgeving bieden om zichzelf meer te uiten dan in een vergaderruimte. Daarbij kan per team worden nagegaan in wat voor opzet men graag wil vergaderen. Zo kan een meer extraverte sectie (Team A, Team B) het liefst in een kring willen zitten en een meer introverte sectie (Team D, Team E, Team I) liever in kleinere groepjes of achter elkaar. Ten derde kan een vorm van directe bevraging per docent gebruikt worden om zoveel mogelijk informatie uit de hele groep te halen en niet uit enkele spraakzame docenten. Bij de meer introverte secties Team D, Team E en Team I heeft deze methode het beste resultaat.

*Wie*: Ten eerste kan dit aangespoord worden door de directie, die via haar jaarplan inzet op het openlijk uiten van de docenten hun persoonlijkheden middels vrije vormen van communicatie. Ten tweede kan dit via een afdelingsleider aan de secties gecommuniceerd worden op een moment waar het hele team bijeenkomt voor een vergadering. Ten derde kan dit door de afdelingsleider of directie ook direct naar iedere docent persoonlijk gecommuniceerd worden; verbaal dan wel via e-mail.

*Waar*: Dit zal voornamelijk moeten plaatsvinden in de meest homogene secties en vervolgens in de redelijk homogene secties.

**Aanbeveling 2: Teamleiderschap in de bijeenkomsten faciliteren door een groepsleider aan te stellen**

*Hoe*: Teamleiderschap heeft een sterke positieve invloed op de gepercipieerde teamprestatie van docententeams. Docenten zijn vanwege de individualistische werkcontext, de behouden persoonlijke eigenschappen en het gebrek aan controle in de sectie niet in staan om volledige zelfstandige teamleiderschap te tonen. De positieve invloed van teamleiderschap op de teamprestatie kan alleen plaatsvinden als de werkvrijheid en flexibiliteit van docenten in het uitvoeren van de teamtaken gestuurd worden. Er moet binnen een sectie een groepsleider aangesteld worden, die bij bijeenkomsten als gespreksleider het communicatieproces omtrent het zelfstandig coördineren van de autonome taken van de docenten aan de prestatiegedragingen faciliteert. Een dergelijke gespreksleider moet de teamtaak centraal blijven stellen, gerelateerde onderwerpen aandragen, discussies op gang helpen, inefficiënte gesprekken tussen docenten afkappen, het team laten reflecteren op de manier waarop gecommuniceerd wordt en evaluaties over het individueel functioneren en het team functioneren vormgeven en behandelen. Zodoende wordt de onwetendheid omtrent het disfunctioneren van docenten weggenomen en wordt in de sectie onderling corrigerend gedrag gestimuleerd. De groepsleider kan aangesteld worden door de directe, een afdelingsleider, of door het team zelf.

*Wie*: Een dergelijke open communicatie binnen de sectie moet begeleid worden door een echte leidersfiguur in een sectie. Het meest praktische is dat deze rol wordt opgenomen door een docent uit het team. Deze docent moet wel de vaardigheden beschikken om een effectief en efficiënt communicatieproces te identificeren en te leiden en de communicatie in het team hier naartoe te sturen. Mocht in een sectie een teamlid niet over deze vaardigheden beschikken of deze rol op zich willen nemen, kan deze rol ook aan een afdelingsleider opgedragen worden.

*Waar*: Door de autonome aard van de werkzaamheden van docenten is een dergelijke groepsleider in iedere sectie van toegevoegde waarde voor de teamprestatie. Een groepsleider is het meest nodig in secties die een lage score tonen op teamleiderschap. Deze secties scoren tevens relatief laag omtrent de bereidheid van teamleden het team voor te gaan bij lastige thema’s, waar de groepsleider specifiek aandacht aan kan geven.

**Aanbeveling 3: Onderzoekende houding richting de werkprocessen van ieder team**

Dit onderzoek stelt dat heterogeniteit in onderwijsteams een gunstige invloed heeft op de teamprestatie. Het stimuleren van het uiten van deze heterogeniteit is een goede manier om de teamprestatie van onderwijsteams te verbeteren. Bij de uitvoering hiervan moet de school wel stilstaan bij het gegeven dat ieder team, juist vanwege deze heterogeniteit, verschillend met elkaar communiceert, met elkaar samenwerkt en zodoende met elkaar functioneert en presteert. Hierdoor moet de school proberen aandacht te besteden aan de werkwijze van ieder afzonderlijk team. Geef de teamleiders, dan wel een docent, van ieder team de opdracht mee om met alle docenten in het team samen te reflecteren op welke manier van communiceren en samenwerken voor het team het meest effectief en efficiënt is. Laat de teamleden gezamenlijk met ideeën komen omtrent een goede manier van vergaderen in dat bepaalde team. Geeft ieder team hier een aantal vergaderingen de tijd voor, zodat het verschillende manieren kan uitproberen. Geef ieder team expliciet mee dat het tijdens deze vergaderingen met een onderzoekende houding op zoek gaat naar verbetering van werkprocessen en nagaat wat wel en niet voor het team werkt. Dit onderzoek toont aan dat teams het meeste verschillen op de waardering van de efficiëntie van het team. Dit onderzoek doet vermoeden dat een werkproces met een open communicatie de teamprestatie ten goede komt. Een goed beginpunt voor ieder team is dus het reflecteren op welke manier een open communicatie het meest efficiënt in het team kan worden vormgeven. Een proces dat in dit onderzoek doet vermoeden van sterke invloed te zijn op de communicatie in docententeams, is de aanwezigheid en vrijheid van ‘behouden’ docenten. Docenten die te veel vasthouden aan hun eigen, relatief inconsistente of achtergebleven werkmethoden, kunnen zowel een soepel verloop van de samenwerking dwarszitten, alsook de output van de teamvergaderingen niet tot zich nemen of hiernaar handelen. Geef als school extra aandacht aan de teams die dergelijke behouden docenten bevatten door supervisie tijdens vergaderingen, vastleggen van doelen zonder individuele invullingsvrijheid van de docent en meer tussentijdse evaluaties binnen het team en persoonlijk, teneinde het verloop te monitoren en het functioneren meer consistent te maken.

**Literatuurlijst**

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & stress*, *22*(3), 187-200.

Barker, A. (2011, tweede editie). *How to Manage Meetings: Improve Problem Solving; Encourage Participation; Keep Control*. London: Kogan Page Publishers.

Barrick, M. R., Mount, M. K. & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next?. *International Journal of Selection and assessment*, *9*(1‐2), 9-30.

Barrick, M. R., Stewart, G. L., Neubert, M. J. & Mount, M. K. (1998). Relating member ability and personality to work-team processes and team effectiveness. *Journal of applied psychology*, *83*(3), 377-391.

Barsade, S. G., Ward, A. J., Turner, J. D. & Sonnenfeld, J. A. (2000). To your heart's content: A model of affective diversity in top management teams. *Administrative Science Quarterly*, *45*(4), 802-836.

Belbin, R. M. (2010). *Management teams*. New York: Routledge.

Belbin, R. M. (2012). *Beyond the Team*. New York: Routledge.

Benet-Martinez, V. & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of personality and social psychology*, *75*(3), 729-750.

Benishek, L. E., Gregory, M. E., Hodges, K., Newell, M., Hughes, A. M., Marlow, S., ... & Salas, E. (2016). Bringing the science of team training to school-based teams. *Theory Into Practice*, *55*(2), 112-119.

Berg, B. L. & Lune, H. (2012, achtste druk). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences.* New Jersey: Pearson Education.

Boonstra, M. (2014). *Teamwerk: de oplossing? Een onderzoek naar de invloed van teamwerk op individuele prestatie, teamprestatie, oplospercentages en bevlogenheid van rechercheteams* (Scriptie). [[https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/294605/Masterthesis Marije Boonstra.pdf?sequence=2](https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/294605/Masterthesis%20Marije%20Boonstra.pdf?sequence=2)]

Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R. & Mulder, M. (2019). Stimulating teachers’ team performance through team-oriented HR practices: the roles of affective team commitment and information processing. *The International Journal of Human Resource Management*, *30*(5), 856-878.

Bozgeyikli, H. (2017). Big Five Personality Traits as the Predictor of Teachers' Organizational Psychological Capital. *Journal of Education and Practice*, *8*(18), 125-135.

Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L. & Simons, R. (2012). Fostering teacher community development: A review of design principles and a case study of an innovative interdisciplinary team. *Learning Environments Research: An International Journal,* *15*(3), 319-344.

Caldwell, B. & Spinks, J. M. (2003). *Beyond the self-managing school*. London: Falmer Press.

Capezio, P. (1998). *Supreme Teams: How to Make Teams Really Work: Team Process and Dynamics Handbook*. Overland Park: National Press Publications.

Catalano, E. M. (2016). Running effective meetings. In: Viera, J. & Kramer, R. (Eds.), *Management and Leadership Skills for Medical Faculty* (pp. 77-83). New York: Springer.

Ceschi, A., Dorofeeva, K. & Sartori, R. (2014). Studying teamwork and team climate by using a business simulation.*European Journal of Training and Development, 38*(3), 211-230.

Chantathai, P., Tesaputa, K. & Somprach, K. (2015). Development of Effective Teacher Program: Teamwork Building Program for Thailand's Municipal Schools. *International Education Studies*, *8*(9), 138-147.

Chatman, J. A. & Flynn, F. J. (2001). The influence of demographic heterogeneity on the emergence and consequences of cooperative norms in work teams. *Academy of management journal*, *44*(5), 956-974.

Chen, Z. (2018). A Literature Review of Team-Member Exchange and Prospects. *Journal of Service Science and Management*, *11*(4), 433-454.

Chiaburu, D. S., Oh, I. S. & Marinova, S. V. (2018). Five-Factor Model of Personality Traits and Organizational Citizenship Behavior: Current Research and Future Directions. In: Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B. & Podsakoff, N. P. (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Citizenship Behavior* (203-220). Oxford: Oxford University Press.

Christian, M. S., Garza, A. S. & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel psychology*, *64*(1), 89-136.

CNV (2013). *Onderzoek naar werkdruk en taken.* [<https://onderwijs.cnvconnectief.nl/fileadmin/user_upload/PDF/Werkdruk_Onderzoek_juni_2013.pdf>]. Januari 2017.

Commissie Leraren. (2008). *Leerkracht!* Den Haag: Ministerie van OCW.[<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/documenten/brochures/2008/09/11/leerkracht>]. Januari 2017.

Conley, S., Fauske, J. & D.G. Pounder (2004). Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly, 40*(5), 663-703.

Cooke, N. J. & Hilton, M. L. (2015). *Enhancing the effectiveness of team science*. Washington: National Academies Press.

Costa Jr, P. T. & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of personality assessment*, *64*(1), 21-50.

Crossan, M. & Sorrenti, M. (2005). Making sense of improvisation. In: H. N. Kamoche, M. P. Cunha & J. V. Cunha (Eds.), *Organization improvisation*. London en New York: Routledge.

De Vocht, A. (2013). *Basishandboek SPSS 21.* Utrecht: Bijleveld Press.

Denissen, J. J., Geenen, R., Van Aken, M. A., Gosling, S. D. & Potter, J. (2008). Development and validation of a Dutch translation of the Big Five Inventory (BFI). *Journal of personality assessment*, *90*(2), 152-157.

Derksen, K. (2015). Teamontwikkeling. *Tijdschrift van Human Resource Development, 28*(3), pp. 28-31.

Diliberto, J. A. & Brewer, D. (2014). Six tips for successful IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, *47*(2), 128-135.

Dogan, S., Yurtseven, N. & Tatık, R. Ş. (2019). Meeting agenda matters: promoting reflective dialogue in teacher communities. *Professional Development in Education*, *45*(2), 231-249.

Donnellon, A. (1996). *Team talk.* Boston: Harvard Business School Press.

Driskell, J. E., Goodwin, G. F., Salas, E. & O'Shea, P. G. (2006). What makes a good team player? Personality and team effectiveness. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *10*(4), 249-271.

Earl, L. M., & Timperley, H. (2009). Understanding how evidence and learning conversations work. In L.M. Earl & H. Timperley (Eds.), *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (pp. 1-12). Dordrecht: Springer.

Eckel, C. C. & Grossman, P. J. (2005). Managing diversity by creating team identity. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *58*(3), 371-392.

Elbousty, Y. & Bratt, K. (2010). Team Strategies for School Improvement: The Ongoing Development of the Professional Learning Community. *Online Submission*.

Engelen, C. (2013a, 2 oktober). *Eindelijk overzicht: De Big Five in Teamwork.* Geraadpleegd via [<https://engelen-partners.nl/eindelijk-overzicht-de-big-5-in-teamwork/>] 6 december 2019

Engelen, C. (2013b, 22 oktober). *De Big Five in Teamwork: Inzoomen op Leiden en Volgen.* Geraadpleegd via [<https://engelen-partners.nl/de-big-5-in-teamwork-inzoomen-op-leiden-en-volgen/>] 6 december 2019

Euwema, M.C. & Van der Waals, J. (2007). *Teams in scholen. Samen werkt het beter.* Leusden: BMC.

Fleming, P. (2014). *Successful middle leadership in secondary schools: A practical guide to subject and team effectiveness*. New York: Routledge.

Fujimoto, M. (2016). Team roles and hierarchic system in group discussion. *Group Decision and Negotiation*, *25*(3), 585-608.

Gajda, R. & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: A field-tested framework for secondary school leaders. *NASSP Bulletin*, *92*(2), 133-153.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in personality*, *37*(6), 504-528.

Gunn, J. H. & King, M. B. (2003). Trouble in paradise: Power, conflict, and community in an interdisciplinary teaching team. *Urban Education*, *38*(2), 173-195.

Hackman, M. Z. & Johnson, C. E. (2009). *Leadership: A communication perspective (5e ed).* Long Glove: Waveland Press.

Hall V. (2002). From Team Work to Teamwork in Education. In: Leithwood K. et al. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 697-733). Dordrecht: Springer.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational Management Administration & Leadership*, *38*(6), 654-678.

Handelzalts A. (2019). Collaborative Curriculum Development in Teacher Design Teams. In: Pieters, J., Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (Eds), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 159-173). Cham: Springer.

Hanly, M. G. (2014). Effective Meetings. In:Garcia, L. (Ed.), *Clinical Laboratory Management (2e ed)* (pp. 264-271). Washington, DC: ASM Press.

Hanushek, E. & Rivkin, S. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annual Review of Economics*, (4), 131-157.

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School leadership & management*, *23*(3), 313-324.

Harris, A. (2013). Teacher leadership and school improvement. In *Effective leadership for school improvement* (pp. 82-93). London: Routledge.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxford: Routledge.

He, H., Baruch, Y. & Lin, C. P. (2014). Modeling team knowledge sharing and team flexibility: The role of within-team competition. *Human relations*, *67*(8), 947-978.

Hoch, J. E. & Dulebohn, J. H. (2017). Team personality composition, emergent leadership and shared leadership in virtual teams: A theoretical framework. *Human Resource Management Review*, *27*(4), 678-693.

Hollenbeck, J. (2000). A Structural Approach to External and Internal Person‐Team Fit. *Applied Psychology*, *49*(3), 534-549.

Huettermann, H., Doering, S. & Boerner, S. (2014). Leadership and team identification: Exploring the followers' perspective. *The Leadership Quarterly*, *25*(3), 413-432.

Ickes, W. (2009). *Strangers in a strange lab: How personality shapes our initial encounters with others*. New York: Oxford University Press.

Imants, J., Sleegers, P. J. C. & Witziers, B. (2001). The tension between organisational substructures in secondary schools and educational reform. *School leadership & management*, *21*(3), 289-308.

Inspectie van het Onderwijs. (2016). *De staat van het Onderwijs: Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2017). *De staat van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.  
  
Inspectie van het Onderwijs. (2019). *De staat van het Onderwijs 2019.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (z.d.). *Profilering van scholen komt steeds vaker voor.* Geraadpleegd via [<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/trends-in-het-onderwijs/varieteit-en-vernieuwing/profilering-van-scholen-komt-steeds-vaker-voor>] 30 november 2019

Jehn, K.A., Northcraft, G.B. & Neale, M.A. (1999). Why differences make a difference: a field study of diversity, conflict, and performance in workgroups. *Administrative Science Quarterly,* *44*, 741–763.

John, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of personality: Theory and research*, *2*, 102-138.

John, O. P., Robins, R. W. & Pervin, L. A. (2008). *Handbook of personality: Theory and research.* New York: Guilford Press.

Kalisch, B. J., Lee, H. & Salas, E. (2010). The development and testing of the nursing teamwork survey. *Nursing research*, *59*(1), 42-50.

Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (2005). Best of HBR 1993: The Discipline of Teams. *Harvard Business Review.* 1-11. Geraadpleegd via [<https://static1.squarespace.com/static/5893c76059cc68f6efd5355a/t/58a4f6cb6a4963c71a7f0084/1487206107130/The+Discipline+of+Teams.pdf>]

Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (2015). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Boston: Harvard Business Review Press.

Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders (3e ed).* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional: Reflecties over de ‘moderne professionalisering’ van leerkrachten.* Leuven (BE): Centrum voor onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding: KU Leuven.

Kichuk, S. L. & Wiesner, W. H. (1997). The big five personality factors and team performance: implications for selecting successful product design teams. *Journal of Engineering and Technology management*, *14*(3-4), 195-221.

Klein, J. T. (2005). Interdisciplinary teamwork: The dynamics of collaboration and integration. In: Derry, S. J., Schunn, C. D. & Gernsbacher, M. A. (Eds.), *Interdisciplinary collaboration: An emerging cognitive science* (pp. 23-50). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Klinzing, H. G. & Rupp, A. (2008). *How to Become More Effective in Discussions? Four Studies.*Geraadpleegd via[<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501445.pdf>] 6 december 2019.

Kommers, H. (2010). *Vormgeven aan teams in het onderwijs.* Vlijmen: ST-Groep.

Kommers, H. & Dresen, M. (2010). *Teamwerken is teamleren. Vormgeven en ontwikkelen van teams in het onderwijs.* Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.

Kruse, S. D. & Louis, K. S. (1997). Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a schoolwide community. *Educational administration quarterly*, *33*(3), 261-289.

Kuipers, B. & Groeneveld, S. (2014). *De kracht van High Performance Teams. Zes ingrediënten voor excellent presteren in de publieke sector.* Den Haag: Mediawerf.

Lang, F. R., Lüdtke, O. & Asendorpf, J. B. (2001). Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. *Diagnostica*, *47*(3), 111-121.

Lencioni, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team: A Leadership Fable.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 722-731.

Loyd, D. L., Wang, C. S., Phillips, K. W., & Lount Jr, R. B. (2013). Social category diversity promotes premeeting elaboration: The role of relationship focus. *Organization Science*, *24*(3), 757-772.

Main, K. (2012). Effective middle school teacher teams: A ternary model of interdependency rather than a catch phrase. *Teachers and Teaching*, *18*(1), 75-88.

Main, K. & Bryer, F. (2005). What does a ‘good’ teaching team look like in a middle school classroom? *Stimulating the “Action” as Participants in Participatory Research, 2*, 196-204.

Maxwell, J. C. (2002). *Teamwork makes the dream work*. Nashville: Thomas Nelson.

McCrae, R. R. & Costa Jr., P. T. (1999). A Five-Factor Theory of personality. In: Pervin, L. A. & John, O. P. (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* *(2nd ed)* (pp. 139 –153). New York: Guilford Press.

McCrae, R. R. & Costa Jr., P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and individual differences*, *36*(3), 587-596.

McLaughlin, M. & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional Strategies to improve student achievement.* New York: Teachers College Press.

Miller, M. (2011). *The Secret of Teams: What Great Teams Know and Do.* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Meirink, J.A., Imants, J., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education, 40*(2), 161-181.

Mencia de Mendoza. (2017). *Schoolgids Mencia 2017-2018.* Geraadpleegd via [<https://sandrode.nl/wp-content/uploads/Schoolgids-Mencia-2017-2018.pdf>] 30 november 2019

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2016a). *Basis voor toekomstgericht onderwijs gelegd.* Den Haag: Ministerie van OCW.   
[<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toekomst-onderwijs/nieuws/2016/01/23/basis-voor-toekomstgericht-onderwijs-gelegd>]. Januari 2017.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2016b). *Kamerbrief over resultaten doorlichting Nederlands onderwijsstelsel.* Den Haag: OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2016c). *Beleidsreactie op het advies van het Platform Onderwijs2032.* Den Haag: OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2017). *Meer tijd voor onderwijsverbetering.* Den Haag: OCW.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Sleegers, P. J. C. & Karsten, S. (2014). The social forces of elementary school teams: How demographic composition shapes social networks. In: Wubbels, T., Van Tartwijk, J., Den Brok, P., Levy, J. & Zandvliet, D. (Eds.), *Interpersonal relationships in education: From theory to practice* (pp. 159-181). Rotterdam: SENSE Publishers.

Moorman, C. & Miner, A. S. (1998). The convergence of planning and execution: Improvisation in new product development. *Journal of Marketing, 62*, 1-20.

Morgeson, F. P., DeRue, D. S. & Karam, E. P. (2010). Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes. *Journal of management*, *36*(1), 5-39.

Mount, M. K., Barrick, M. R. & Stewart, G. L. (1998). Five-factor model of personality and performance in jobs involving interpersonal interactions. *Human performance*, *11*(2-3), 145-165.

Neuman, G. A., Wagner, S. H., & Christiansen, N. D. (1999). The relationship between work-team personality composition and the job performance of teams. *Group & Organization Management*, *24*(1), 28-45.

Neuman, W. L. (2005). Qualitative and Quantitative Measurement. In: Neuman, W. L. (Ed.), *Social Research Methods: Quantitative and Qualitative Approaches: International Edition*. (pp. 105-130). Essex: Pearson Education.

Nieuwenhuis, M. A. (2010, tiende editie). *The Art of Management. Deel 1: Strategie en Structuur.* Apeldoorn: Nieuwenhuis.

OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.

Onderwijsraad. (2013). *Meer oog voor persoonlijke professionaliteit. De leraar nu en straks.* Den Haag: onderwijsraad.

Ouwens, M., Hulscher, M. & Wollersheim, H. (2009). Meten van teamklimaat. *Kwaliteit in beeld*, *19*(4), 14-18.

Park, S., Henkin, A. B. & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of educational administration*, *43*(5), 462-479.

Parks-Leduc, L., Feldman, G. & Bardi, A. (2015). Personality traits and personal values: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, *19*(1), 3-29.

Peters, T.J. & Waterman, R.H. (1982). *In search of excellence: lessons from america's best-run companies.* New York: Harper & Row.

Pickett, R. B. (2014). Effective management is key to successful meetings. *Physician executive*, *40*(3), 44-49.

Piercey, D. (2010). Why Don't Teachers Collaborate?: A Leadership Conundrum. *Phi Delta Kappan*, *92*(1), 54-56.

Remmerswaal, J. L. M. (2005). *Begeleiden van groepen: groepsdynamica in praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Salas, E., Shuffler, M. L., Thayer, A. L., Bedwell, W. L. & Lazzara, E. H. (2015). Understanding and improving teamwork in organizations: A scientifically based practical guide. *Human Resource Management*, *54*(4), 599-622.

Salas, E., Sims, D. E. & Burke, C. S. (2005). Is there a “big five” in teamwork?. *Small group research*, *36*(5), 555-599.  
  
Sanders Jones, J. L. & Linderman, K. (2014). Process management, innovation and efficiency performance: The moderating effect of competitive intensity. *Business Process Management Journal*, *20*(2), 335-358.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2001). Werk en welbevinden: Naar een positieve benadering in de Arbeids-en Gezondheidspsychologie. *Gedrag & Organisatie*, *14*(5), 229-253.

Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. & Myers, V. L. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, *43*(1), 67–100.

Searle, M. & Swartz, M. (2015). *Teacher Teamwork: How do we make it work?* Alexandria: ASCD Arias.

Seers, A. (1989). Team-member exchange quality: A new construct for role-making research. *Organizational behavior and human decision processes*, *43*(1), 118-135.

Seers, A., Petty, M. M. & Cashman, J. F. (1995). Team-member exchange under team and traditional management: A naturally occurring quasi-experiment. *Group & Organization Management*, *20*(1), 18-38.

Segers, J. H. G. & De Leeuw, E. (1999). De Vragenlijst (operationaliseren 1). In: Segers, J. H. G. (Ed.), *Methoden voor de maatschappijwetenschappen* (pp. 172-198). Assen: Uitgeverij Van Gorcum.

Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers’ critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 648-656.

Smith, G. W. (2009). *If teams are so good..: science teachers' conceptions of teams and teamwork* (Dissertatie). [<https://eprints.qut.edu.au/31734/1/Gregory_Smith_Thesis.pdf>].

Soto, C. J. & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of personality and social psychology*, *113*(1), 117-144.

Sparks, D. (2007). *Leading for results: Transforming teaching, learning, and relationships in schools.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Steijn, A.J, Van der Voet, J. & Huizenga, S. (2017). *Teamkenmerken en gepercipieerde prestaties van wijkteams*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam. Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/1765/99022>

Steijn, B. & Groeneveld, S. (2013, tweede herziene editie). *Strategisch HRM in de publieke sector*. Assen: Van Gorcum.

Sun, J., Kaufman, S. B. & Smillie, L. D. (2018). Unique associations between big five personality aspects and multiple dimensions of well‐being. *Journal of personality*, *86*(2), 158-172.

Supovitz, J.A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record, 104*(8), 1591-1626.

Thompson, B. M., Haidet, P., Borges, N. J., Carchedi, L. R., Roman, B. J., Townsend, M. H., ... & Levine, R. E. (2015). Team cohesiveness, team size and team performance in team‐based learning teams. *Medical education*, *49*(4), 379-385.

Torrente, P., Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2012). Teams make it work: How team work engagement mediates between social resources and performance in teams. *Psicothema*, *24*(1), 106-112.

Truijen, K. J. P., Sleegers, P. J. C., Meelissen, M. R. & Nieuwenhuis, A. F. M. (2013). What makes teacher teams in a vocational education context effective? A qualitative study of managers' view on team working. *Journal of workplace learning*, *25*(1), 58-73.

Van Amelsvoort, P., Seinen, B., Kommers, H. & Scholtes, G. (2003). *Zelfsturende teams, ontwerpen, invoeren en begeleiden.* Vlijmen: ST-Groep.

Van Der Vegt, G. S. & Bunderson, J. S. (2005). Learning and performance in multidisciplinary teams: The importance of collective team identification. *Academy of management Journal*, *48*(3), 532-547.

Vangrieken, K. & Kyndt, E. (2017). Schoolteamvragenlijst LiSO: resultaten maart 2016. [<http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2017/10/SONO2017.OL1_7-SchoolteamVL2016.pdf>]. 6 december 2019.

Vangrieken, K., Boon, A., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Group, Team, or Something in Between? Conceptualising and Measuring Team Entitativity. *Frontline Learning Research*, *5*(4), 1-41.

Vangrieken, K., Dochy, F. & Raes, E. (2016). Team learning in teacher teams: Team entitativity as a bridge between teams-in-theory and teams-in-practice. *European Journal of Psychology of Education*, *31*(3), 275-298.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2013). Team Entitativity and Teacher Teams in Schools: Towards a Typology. *Frontline Learning Research*, *1*(2), 86-98.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, *15*, 17-40.

Van Knippenberg, D., De Dreu, C. D. W. & Homan, A. C. (2004). Work Group Diversity and Group Performance: An Integrative Model and Research Agenda. *Journal of Applied Psychology, 89*(6), 1008-1022.

Van Knippenberg, D., Van Ginkel, W. P. & Homan, A. C. (2013). Diversity mindsets and the performance of diverse teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *121*(2), 183-193.

Van Luin, G., Duursma, M. & Dekker, D. (2007). *Werken in teams*. Meppel: Giethoorn ten Brink.

Van Oosten, E., Harmsen, J. & De Groot, N. (2017). *Discipline en lef. Hoe leiderschapsteams meer impact krijgen.* Amsterdam: Warden Press.

Van Thiel, S. (2010). *Bestuurskundig onderzoek. Een methodologische inleiding.* Bussum: Coutinho.

Van Wingerden, J., Van Kessel, J., Bakker, A. B. & Derks, D. (2014). *Bevlogen in het Onderwijs.* Geraadpleegd via [<https://www.leerloopbanen.nl/home/uploads/Documenten/BevlogeninhetOnderwijs.pdf>]

Verhoeven, N. (2013). *Statistiek in stappen*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Vermulst, A. A. & Gerris, J. R. M. (2005). *QBF: Quick big five Persoonlijkheidstest Handleiding [quick big five personality test manual].* Leeuwarden: LDC Publications.

Verschuren, P. & Doorewaard, H. (2007, vierde druk). *Het ontwerpen van een onderzoek.* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Vroemen, M. W. (2009). *Team op vleugels: gids voor geïnspireerd samenwerken*. Deventer: Kluwer.

Wageman, R., Hackman, J. R. & Lehman, E. (2005). Team diagnostic survey: Development of an instrument. *The journal of applied behavioral science*, *41*(4), 373-398.

Wasley, P.A. (1991). *Teachers Who Lead: The Rhetoric of Reform and the Realities of Practice.* New York: Teachers College Press.

Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization.* London: Blackwell.

West, M. (2005). *De dynamiek van een team.* Soest: Uitgeverij Nelissen.

West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research*. West Sussex: John Wiley & Sons.

Westheimer, J. (2008). Chapter 41: Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 756-783). Reston, VA: Assocation of Teacher Educators; Lanham, MD: Rowman.

Woodfield, S. & Kennie, T. (2008). ‘Teamwork’ or ‘working as a team’? The theory and practice of top team working in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, *62*(4), 397-415.

Zoogah, D. B., Noe, R. A. & Shenkar, O. (2015). Shared mental model, team communication and collective self-efficacy: an investigation of strategic alliance team effectiveness. *International Journal of Strategic Business Alliances*, *4*(4), 244-270.

**Bijlagen**

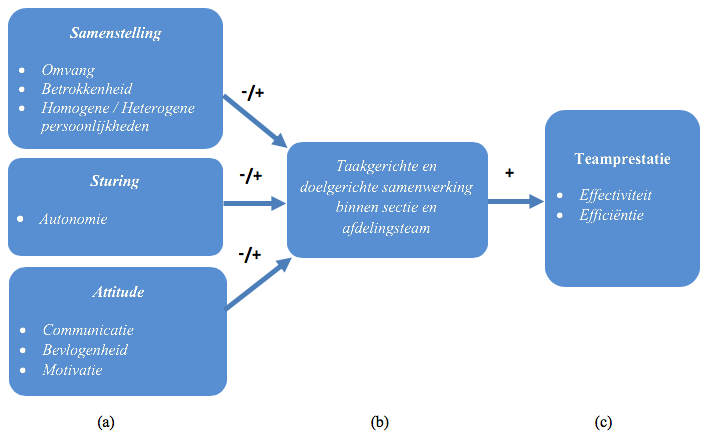
# **Bijlage A Vragenlijst vooronderzoek**

**Hulpmiddel oriënterende gesprekken**

## Uitleg onderzoek en begrippen

Uit een startend oriënterend gesprek is naar voren gekomen dat het onderwerp ‘samenwerking’ (teamwerk) als meest relevante onderzoeksrichting wordt beschouwd voor het Mencia de Mendoza. De school acht de zogenoemde secties en de afdelingsteams als een belangrijk onderdeel. Echter werd er gesteld dat deze secties en afdelingsteams (met andere woorden ‘teams’) niet optimaal functioneren, waar met name werd gedoeld op de effectiviteit van de teams. Dit is de aanleiding geweest om de samenwerking binnen de secties en afdelingsteams te onderzoeken. Het concept samenwerking is erg breed en kan door meerdere factoren beïnvloed worden. In onderstaande figuur zijn enkele factoren opgenomen.

*Figuur A. Schematisch overzicht van de relaties m.b.t. ‘teamprestatie’*



Bovenstaande concepten aan de linkerzijde (a) hebben allen invloed op de mate waarin goede samenwerking binnen secties en afdelingsteams (b) kan plaatsvinden (zie relaties in Figuur A). De vraag is in welke richting en hoe sterk deze invloed precies is. Uiteindelijk kan een betere samenwerking binnen een sectie of afdelingsteam leiden tot betere prestaties (c), dat zich uit in een hogere mate waarin doelstellingen van de sectie of afdelingsteam worden behaald (effectiviteit) en minder tijd waarin dit wordt gerealiseerd (efficiëntie).

## Interviewvragen

**1. Organisatie**

* de structuur   
  - Kunt u een schets geven van de organisatie?
* Werkwijzen   
  - Werken jullie met bepaalde periodes?   
  - Zijn er bepaalde (verschillende) doelen waar naartoe wordt gewerkt?   
  - Zijn er dan ook per periode bepaalde doelen? Bijvoorbeeld in periode 1 moet dit worden gehaald, of dat worden gegeven?
* Formele procedures   
  - Binnen deze periodes om bepaalde tijden bij elkaar komen?   
  - Hoe zit het met beoordelingsgesprekken?
* Wat speelt er nu in de organisatie?
* Werk   
  - Wat is uw functie? Wat zijn uw taken? Wat is uw dagindeling / werkweek?
* In welke team zit u?   
  - Wat is het doel van uw team? (sectie / afdelingsteam)

**2. Samenstelling**

* Wie zijn de aanwezigen binnen een sectie en afdelingsteam?
* Wat vindt u van de samenstelling van een sectie en afdelingsteam?
* Wat vindt u van de omvang / grootte van een team? (flexibel / vast?)
* Hoe vindt u de mate van betrokkenheid van aanwezigen?  
  - Zijn besproken onderwerpen voor iedereen van belang?   
  - Heeft iedereen een gelijke inbreng?
* Hoe zijn de persoonlijkheden binnen de ‘groep’? (Meer dominante/Extraverte persoonlijkheden of meer meegaand, open of behoudend?)

**3. Sturing**

* Wat voor leiderschapsstijl ervaart u?
* Wat zijn uw ervaringen wat betreft communicatie tussen de schoolleiding en andere medewerkers?
* Hoe groot is de autonomie in uw werk?   
  - Wat is de mate van autonomie in het team?
* Is er controle op werkzaamheden?   
  - Is er resultaatsturing?

**4. Houding**

* Hoe ervaart u de communicatie binnen het team?   
  - Is het open / duidelijk / snel?
* Denkt u dat de motivatie van medewerkers aan verbetering toe is?  
  - Heeft dit met de betrokkenheid te maken?

# **Bijlage B Operationalisatie variabelen**

**1. Afhankelijke variabele ‘Gepercipieerde Teamprestatie’**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Variabele** | **Indicator** | **Bron** |
| *Gepercipieerde teamprestatie* | 1. De mate waarin het team het werk (doelen) naar behoren realiseert | * De mate waarin teams erin slagen om de teamdoelen te behalen en de geleverde kwaliteit (Kuipers & Groeneveld, 2014: p. 22,23). * Quality of work (Barrick, Stewart, Neubert & Mount, 1998: p. 384). * Team performance was measured with […] quality of work (Zoogah, Noe & Shenkar, 2015: p. 254). * The extent to which the team accomplished its purpose and produced the intended, expected, and desired result (Chatman & Flynn, 2001: p. 963). * The productive output of the team (that is, its product, service, or decision) meets or exceeds the standards of quantity, quality, and timeliness of the team’s clients—the people who receive, review, and/or use the output (Wageman, Hackman & Lehman, 2005: p. 376). |
|  | 1. De snelheid waarmee het team deadlines of doelen haalt | * De snelheid waarmee het team zorg levert (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017). * The extent to which the team functioned with the least waste of time and effort (Chatman & Flynn, 2001: p. 963). * Team performance was measured with […] quantity of work (Zoogah, Noe & Shenkar, 2015: p. 254). * The productive output of the team (that is, its product, service, or decision) meets or exceeds the standards of quantity, quality, and timeliness of the team’s clients—the people who receive, review, and/or use the output (Wageman, Hackman & Lehman, 2005: p. 376). |
|  | 1. De kwaliteit van de samenwerking | * The social processes the team uses in carrying out the work enhance members’ capability to work together interdependently in the future (Wageman, Hackman & Lehman, 2005: p. 376). |
|  | 1. De kwaliteit van het geleverde onderwijs van het team | * De kwaliteit van de geleverde hulp van ons team (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017). * The productive output of the team (that is, its product, service, or decision) meets or exceeds the standards of quantity, quality, and timeliness of the team’s clients—the people who receive, review, and/or use the output (Wageman, Hackman & Lehman, 2005: p. 376). |
|  | 1. De tevredenheid van de leerlingen waar het team betrokken bij is\* | * De tevredenheid van de cliënten van ons team (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017). |
|  | 1. De totale prestaties van het team | * De totale prestaties van ons team (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017). * Team performance was measured with […] overall performance (Zoogah, Noe & Shenkar, 2015: p. 254). |
| *Objectieve teamprestatie* | 1. De totale prestaties van het team (objectieve meting directeur) | * De totale prestaties van ons team (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017). * Team performance. We also assessed the overall performance of each team by supervisor ratings of team effectiveness on a 5-point scale (1 = somewhat below requirements, 5 = consistently exceeds requirements) (Barrick, Stewart, Neubert & Mount, 1998: p. 384). |

**2. Onafhankelijke variabele ‘Teamsamenstelling’**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Variabele** | **Indicator** | **Bron** |
| *Teamomvang\** | 1. Het aantal docenten in een sectie | * Een team presteert het beste met vier tot tien teamleden (Cooke & Hilton, 2015: p. 88; Katzenbach & Smith, 2015: p. 41; Kommers & Dresen, 2010: p. 34; Van Luin et al., 2007: p. 22). |
| *Gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit\** | 1. De omvang van het team is te klein om kwesties effectief (kwalitatief goed) aan te pakken (R)\* | * This team has too few members for what it has to accomplish (R) (Wageman, Hackman & Lehman, 2005: p. 383). * Do you need more people to achieve your ends? (Katzenbach & Smith, 2015: p. 59). |
|  | 1. De omvang van het team is te groot om kwesties efficiënt (snel) aan te pakken (R)\* | * This team is larger than it needs to be (R) (Wageman, Hackman & Lehman, 2005: p. 383). |
|  | 1. Het aantal teamleden is ideaal (H) | * The team is just the right size to accomplish its purposes (Wageman, Hackman & Lehman, 2005: p. 383). * Small enough in number (Katzenbach & Smith, 2015: p. 58). * De meeste onderzoeken lijken het daarin wel aardig met elkaar eens: de groep moet voldoende groot zijn om diversiteit toe te laten en klein genoeg zodat elk teamlid ook daadwerkelijk kan bijdragen (Derksen, 2015: p. 29). |
| *Gepercipieerde behoefte aan subgroepen\** | 1. Het lijkt me beter om in sub-teams (kleinere groepjes binnen een team) te werken | * Are sub-teams possible or necessary (Katzenbach & Smith, 2015: p. 59)? * Subgroups in teams: Prior empirical work has highlighted some of the benefits and costs of subgroup formation in teams (Cooke & Hilton, 2015: p. 88). |
| *Gepercipieerde teamflexibiliteit\** | 1. Het team is flexibel\* | * Our team members are flexible with respect to our team’s request for changes (He, Baruch & Lin, 2014: p. 975). * Our team members are able to make any adjustments necessary to cope with changing circumstances (He, Baruch & Lin, 2014: p. 975). * When an unexpected situation arises, our team members would prefer to amend our team agreement (or regulation) rather than to hold each other to the original terms (He, Baruch & Lin, 2014: p. 975). * Our team members are flexible when dealing with teamwork (He, Baruch & Lin, 2014: p. 975) * Een organisatorische conditie is dat het team *niet te groot*is en zo mogelijk een *vaste samenstelling*heeft (Kommers & Dresen, 2010: p. 30). |
|  | 1. Het gehele team kan makkelijk samenkomen\* | * Can you convene easily? (Katzenbach & Smith, 2015: p. 58) |
|  | 1. Het aantal keer dat het team (fysiek) samenkomt is ideaal (H)\* | * Can you convene frequently? (Katzenbach & Smith, 2015: p. 58) * Members of the team meet frequently to talk both formally and informally (Ceschi, Dorofeeva & Sartori, 2014) * Meetings scheduled regularly (Louis et al., 1995: In Dogan, Yurtseven & Tatik, 2018: p. 4) * Team members must spend a lot of time together, scheduled and unscheduled (Katzenbach & Smith, 2005: p. 5) |

**3. Onafhankelijke variabele ‘Complementaire vaardigheden’**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Variabele** | **Indicator** | **Bron** |
| *Complementaire vaardigheden\** | 1. In het team zijn alle benodigde probleemoplossende en besluitvormende vaardigheden aanwezig om goed te kunnen functioneren\* | * Problem-solving and decision-making skills (Katzenbach & Smith, 2015: p. 44) * Are all three categories of skills either actually or potentially represented across the membership (functional/technical, problem-solving/decision-making, and interpersonal) (Katzenbach & Smith, 2015: p. 59)? * This team has a nearly ideal “mix” of members—a diverse set of people who bring different perspectives and experiences to the work (Wageman, Hackman & Lehman, 2005: p. 383) * This team does not have a broad enough range of experiences and perspectives to accomplish its purposes. (R) (Wageman, Hackman & Lehman, 2005: p. 383) |
|  | 1. In het team zijn alle benodigde interpersoonlijke vaardigheden aanwezig om het werk goed te doen\* | * Interpersonal skills (Katzenbach & Smith, 2015: p. 44). * Are all three categories of skills either actually or potentially represented across the membership (functional/technical, problem-solving/decision-making, and interpersonal) (Katzenbach & Smith, 2015: p. 59)? * This team has a nearly ideal “mix” of members—a diverse set of people who bring different perspectives and experiences to the work (Wageman, Hackman & Lehman, 2005: p. 383). * This team does not have a broad enough range of experiences and perspectives to accomplish its purposes (R) (Wageman, Hackman & Lehman, 2005: p. 383). |

**4. Onafhankelijke variabele ‘Sociale categorie diversiteit’**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Variabele** | **Indicator** | **Bron** |
| *Sociale categorie diversiteit\** | 1. Het team heeft een diverse samenstelling van mannen en vrouwen | * Hoe gelijk of verschillend zijn de leden van uw team op het gebied van geslacht (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017)? * Heterogeneity of sex (Jehn, Northcraft & Neale, 1999: p. 749). |
|  | 1. Het team heeft een diverse samenstelling van leeftijd | * Hoe gelijk of verschillend zijn de leden van uw team qua leeftijd (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017)? * Heterogeneity of age (Jehn, Northcraft & Neale, 1999: p. 749). |
|  | 1. Het team heeft een diverse samenstelling van sociale achtergronden\* | * Hoe gelijk of verschillend zijn de leden van uw team qua professionele achtergrond/discipline (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017)? * Different social backgrounds (Eckel & Grossman, 2005: p. 372). |

**5. Onafhankelijke variabele ‘Doelgerichte samenwerking’**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Variabele** | **Indicator** | **Bron** |
| *Doelgerichte samenwerking* | 1. De teamleden vullen elkaar goed aan | * Teamleden elkaar helpen (Kuipers & Groeneveld, 2014: p. 55) * In het team helpen wij elkaar om de taken uit te voeren (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017) |
|  | 1. De teamleden denken allen aan hetzelfde doel | * Het team heeft een gezamenlijke opdracht (Kommers & Dresen, 2010: p. 30) * Gezamenlijk doel en resultaat (Kommers & Dresen, 2010: p. 39) * Het teamdoel is niet alleen concreet en bekend, het wordt geaccepteerd en teamleden denken erover mee (Kommers & Dresen, 2010: p. 47) |
|  | 1. De teamleden hebben een gezamenlijke visie op de wijze waarop het onderwijsproces moet worden vormgegeven | * Er gaat een sterk bindend en energiegevend effect uit van het formuleren van een gezamenlijke teamvisie op het onderwijsproces, een visie op kwalitatief goed onderwijs (Kommers & Dresen, 2010: p. 31) |
|  | 1. Als team komen we gezamenlijk tot besluiten over het werk van ons team | * Als wijkteam komen we gezamenlijk tot besluiten over het werk van ons team (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017) * Team stelt in samenspraak met alle relevante omgevingspartijen zelf de nieuwe doelen vast (Kommers & Dresen, 2010: p. 85) |
|  | 1. Het team formuleert heldere en ambitieuze doelen | * Heldere, aansprekende, gezamenlijk gedragen doelen (Kuipers & Groeneveld, 2014: p. 58) * Definieer en formuleer je teamdoelen zo dat iedereen zich erdoor aangesproken voelt (Kuipers & Groeneveld, 2014: p. 58) * Concrete en heldere doelen waarvan de betekenis door iedereen wordt gedeeld (Kommers & Dresen, 2010: p. 40) * Het team verhoogt uit eigen ambitie het niveau van de doelen, afgestemd op de behoefte van leerlingen en ‘afnemers’ (Kommers & Dresen, 2010: p. 85) |
|  | 1. De teamleden vormen een eenheid om de doelen te behalen | * Ons team vormt een eenheid om onze prestatiedoelen te kunnen bereiken (Kuipers & Groeneveld, 2014: p. 111) * We werken als één team om onze doelen te kunnen bereiken (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017) * Ze zetten zich gezamenlijk in en nemen gezamenlijk de verantwoordelijkheid om die doelen te behalen (Kuipers & Groeneveld, 2014: p. 55) |
|  | 1. Alle teamleden stellen dezelfde waarden voorop | * Perceived value diversity among group members was measured by six 5-point Likert scales anchored by 1 = "Strongly disagree" and 5 = "Strongly agree." Members were asked if the values of all group members were similar, if the work unit as a whole had similar work values, if the work unit as a whole had similar goals, whether members had strongly held beliefs about what was important within the work unit, whether members had similar goals, and if -all members agreed on what was important to the group. The coefficient alpha for this scale was .85. Items were reversecoded so that higher scores reflected higher diversity (Jehn, Northcraft & Neale, 1999: p. 749). * This similarity of values (Jehn et al., 1999: p. 743) |

**6. Onafhankelijke variabele ‘Persoonlijkheid’**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Variabele** | **Dimensie** | **Indicator** | **Bron** |
| *Extraversie* | Introversie | Gereserveerd | * Reserved (Ickes, 2009) * Reserved (Gosling et al., 2003: p. 525) * Is reserved / Terughoudend is (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * eher zurückhaltend und reserviert ist (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Eher still und wortkarg ist (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Tends to be quiet (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142). |
|  |  | Afstandelijk | * Keeps people at distance (Costa & McCrae, 1995: p. 30) * Prefers to have others take charge (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Withdrawn (Ickes, 2009) * Is sometimes shy, introverted (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Introverted, shy, and unadventerous (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Shy (Gosling, Rentfrow en Swann, 2003: p. 508) |
|  | Extraversie | Spraakzaam | * Is talkative / Spraakzaam is (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Is talkative (Ickes, 2009) * Is talkative (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Talkative (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Talkative (Costa & McCrae, 1995: p. 30) * Talkative (Gosling, Rentfrow en Swann, 2003: p. 508) * Gesprächig ist, sich gerne unterhält (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) |
|  |  | Zoekt contact | * Een gezelschapsmens is (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Gregariousness (Costa & Mc Crae, 1992 in Kichuk & Wiesner, 1997: p. 218) (seeking and enjoying the company of others) * Gregariousness (Sun, Kaufman & Smillie, 2018: p. 163) * Gregariousness (Costa & McCrae, 1995: p. 30) |
| *Emotionele stabiliteit* | Rustig | Ontspannen | * Is relaxed, handles stress well / Ontspannen is, goed met stress kan omgaan (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Is relaxed, handles stress well (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Remains calm in tense situations (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Relaxed (Gosling, Rentfrow en Swann, 2003: p. 508) |
|  |  | Emotioneel stabiel | * Is emotionally stable, not easily upset / Emotioneel stabiel is, niet gemakkelijk overstuur raakt (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Ruhig bleibt selbst in angespannten Situationen ausgeglichen ist (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Nicht leicht aus der Fassung zu bringen ist (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Entspannt ist, sich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen lässt (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Is emotional stable, not easily upset (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Keeps their emotions under control (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Stable (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) |
|  | Onrustig | Prikkelbaar | * Susceptible to anger and irritability (Sun, Kaufman & Smillie, 2018: p. 163) * Prikkelbaar (Vermulst & Gerris, 2005) * Can be moody / Humeurig kan zijn (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Is moody, has up and down mood swings (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Gets emotional easily (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Easily upset (Gosling, Rentfrow & Swann, 2003: p. 508) * Easily stressed (Gosling, Rentfrow & Swann, 2003: p. 508) |
|  |  | Gespannen reageren | * Can be tense / Gespannen kan zijn (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Leicht angespannt reagiert (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Tense (Ickes, 2009) * Can be tense (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Feeling tense (John, Robins & Pervin: 2008: p. 120) |
| *Openness to Experience* | Behoudend | Objectief | * Has little creativity (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Has difficulty imagining things (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Has little interest in abstract ideas (omgedraaid geformuleerd) (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * The breadth, depth, originality, and complexity of an individual’s mental and experimental life (omgedraaid geformuleerd) (John, Robins & Pervin: 2008: p. 120) * interested in others' feelings and thoughts (omgedraaid geformuleerd) (Bozgeyikli, 2017: p. 127) |
|  |  | Het vertrouwde handhaven | * Prefers work that is routine / Een voorkeur heeft voor werk dat routine is (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Conventional (Ickes, 2009) * Conventional (Gosling et al., 2003: p. 525) * Conservative and prefer to stick to well-established routines that do not challenge the status quo (Hollenbeck, 2000: p. 547) * Routinemaßige und einfache Aufgaben bevorzugt (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Favors conservative values (Costa & McCrae, 1995: p. 31) |
|  | Vernieuwend | Creatief | * Has an active imagination / Een levendige fantasie heeft (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Imaginative (Ickes, 2009) * Creative (Bozgeyikli, 2017: p. 127) * Erfinderisch und einfallsreich ist (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Eine lebhafte Vorstellungkraft hat, fantasievol list (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Gerne Überlegungen anstellt, mit Ideen spielt (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Is inventive, finds clever ways to do things (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Is original, comes op with new ideas (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Creativity (Sun, Kaufman & Smillie, 2018: p. 163) * Creative (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Creative (Gosling, Rentfrow en Swann, 2003: p. 508) |
|  |  | Open voor veranderingen | * Willingness to try out new activities and consider new ideas (Hollenbeck, 2000: p. 547) * Seek out change (Hollenbeck, 2000: p. 547) * Open to new experiences (Gosling et al., 2003: p. 525) |
| *Conscientiousness* | Ordelijk | Planmatig | * Makes plans and follows through with them / Plannen maakt en deze doorzet (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Makes plans and follows through with them (John, 1991 in Soto & John, 2009: p. 89) * Planful (Hollenbeck, 2000: p. 545) * Pläne macht und diese auch durchführt (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Is systematic, likes to keep things in order (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Planning (John & Srivastava, 1999: In John, Robins & Pervin: 2008: p. 120) |
|  |  | Duidelijke afspraken | * Orderly (Hollenbeck, 2000: p. 545) * Is dependable, steady (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Is reliable, can always be counted on (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Achievement-oriented (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Responsible (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Dependable (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Organized (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Reluctant to commit to action (omgedraaid geformuleerd) (Costa & McCrae, 1995: p. 32) * Clearcut, consistent (Costa & McCrae, 1995: p. 32) * Prioritizing tasks (John, Robins & Pervin: 2008: p. 120) |
|  | Flexibel | Minder hechten aan regels | * Etwas achtlos sein kann (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Leicht ablenkbar ist, nicht bei der Sache bleibt (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Dazu neigt, unordentlich zu sein (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Can be somewhat careless (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Can be somewhat careless (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Careless (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Sloppy (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Irresponsible (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Reluctant to commit to action (Costa & McCrae, 1995: p. 32) * Is a reliable worker (omgedraaid geformuleerd) (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Careless (Gosling et al., 2003: p. 525) * Following norms and rules (omgedraaid geformuleerd) (John, Robins & Pervin: 2008: p. 120) |
|  |  | Vertrouwen op eigen kracht | * Rebelious, noncomforming (Costa & McCrae, 1995: p. 33) * Has unconventional thought methods (Costa & McCrae, 1995: p. 32) * Behaves in ethically consistent manner (omgedraaid geformuleerd) (Costa & McCrae, 1995: p. 32) |
| *Agreeableness* | Focus op de ander | Meegaand | * Is helpful and unselfish with others / Behulpzaam en onzelfzuchtig ten opzichte van anderen is (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Compliance (Kichuk & Wiesner, 1997: p. 218) * Rücksichtsvoll und einfühlsam zu anderen ist (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Nicht nachtragend ist, anderen leicht vergibt (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001: p. 118) * Is compassionate, has a soft heart (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Has a forgiving nature (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Has a forgiving nature / vergevingsgezind is (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Is helpful and unselfish with others (John & Soto, 2015: In Soto & John, 2017: p. 142) * Feels and cares about others’ emotions and well being (Sun, Kaufman & Smillie, 2018: p. 163) * Behaves in a sympathetic manner (Costa & McCrae, 1995: p. 32) * Sympathetic (Gosling, Rentfrow en Swann, 2003: p. 508) * Altruism (Kichuk & Wiesner, 1997: p. 218) |
|  |  | Coöperatief | * Likes to cooperate with others / Graag samenwerkt met anderen (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Eager to help them (Hollenbeck, 2000: p. 544) * Cooperation (Sun, Kaufman & Smillie, 2018: p. 163) * Cooperative (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Cooperative (Gosling, Rentfrow en Swann, 2003: p. 508) |
|  | Focus op jezelf | Eigen standpunt innemen | * Selfish (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Uncooperative (Parks-Leduc, Feldman & Bardi, 2015: p. 4) * Has hostility towards others (Costa & McCrae, 1995: p. 32) * Critical, skeptical (Costa & McCrae, 1995: p. 32) * Is considerate and kind to almost everyone (omgedraaid geformuleerd) (Denissen, Geenen, Van Aken, Gosling & Potter, 2008: p. 156) * Self-sacrificing individuals (Bozgeyikli, 2017: p. 127). |
|  |  | Het voortouw nemen | * Is power oriented (Costa & McCrae, 1995: p. 32) * Behaves in assertive fashion (Costa & McCrae, 1995: p. 32) * Shows condescending behavior (omgedraaid geformuleerd) (Costa & McCrae, 1995: p. 32) |

**7. Onafhankelijke variabele ‘Zelfsturing’**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Variabele** | **Indicator** | **Bron** |
| *Teamleiderschap* | 1. Mijn collega’s in het team zijn bereid en in staat om het team voor te gaan bij lastige thema’s | * Zijn teamleden bereid en in staat om het team voor te gaan bij lastige thema’s (Engelen, 2013a)? * Ability to direct and coordinate the activities of other team members, (Salas, Sims & Burke, 2005: p. 560) |
|  | 1. Mijn collega’s in het team durven aanwezig te zijn en zich te laten horen | * Durven we onze nek uit te steken, het hoofd boven het maaiveld? (Engelen, 2013a) * Spreken teamleden zich uit over wat ze nodig vinden om het teamresultaat te bereiken? (Engelen, 2013b) |
|  | 1. Ik durf in het team aanwezig te zijn en van me te laten horen\* | * Durven we onze nek uit te steken, het hoofd boven het maaiveld? (Engelen, 2013a) * Spreken teamleden zich uit over wat ze nodig vinden om het teamresultaat te bereiken? (Engelen, 2013b) |
| *Teamoriëntatie\** | 1. Mijn collega’s in het team zijn bereid en in staat om hun individuele belangen ondergeschikt te maken aan de teambelangen | * During group interaction and the belief in the importance of team goal’s over individual members’ goals (Salas, Sims & Burke, 2005: p. 561). * Zijn we ook bereid en in staat om onze individuele belangen wel eens ondergeschikt te maken aan de teambelangen (Engelen, 2013a)? * Our team members assign high priority to team goals (Park, Henkin & Egley’s, 2005: p. 469). |
|  | 1. Mijn collega’s in het team laten andere collega’s het voortouw nemen\* | * Gunnen we een collega de lead in een klus? (Engelen, 2013a) * Team members must learn to put others first (Maxwell, 2002). |
|  | 1. Mijn collega’s kunnen hun ego in toom houden in het belang van het team als geheel | * Kunnen we ons ego in toom houden in het belang van het team als geheel? (Engelen, 2013a) * Dat je deel uitmaakt van een groter geheel en dat je daarom je ego in bedwang moet houden (Van Oosten, Harmsen & De Groot, 2017: p. 18) |
|  | 1. Mijn collega’s in het team kunnen bijzaken van hoofdzaken scheiden\* | Stelling 32 in de survey (*Mijn collega’s in het team kunnen bijzaken van hoofdzaken scheiden*) is in de survey opgenomen teneinde informatie over het gedrag van teamleden in teamoverleg te genereren voor de directeur van Mencia de Mendoza. |

**8. Onafhankelijke variabele ‘Communicatie’**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Variabele** | **Indicator** | **Bron** |
| *Taakgerichte samenwerking\** | 1. Teamleden wisselen onderling op een goede manier informatie uit\* | * Teamleden wisselen veel informatie uit over het werk (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017) * Mijn teamleden wisselen veel informatie uit over het werk (Kuipers & Groeneveld, 2014: p. 112). |
|  | 1. Het team communiceert in overleggen en bijeenkomsten op een goede manier\* | Deze indicator is afgeleid van de items van Klein’s (2005: p. 80) schaal van ‘effectiveness of school staff meetings’. |
|  | 1. Teamleden spreken zich in overleggen en bijeenkomsten nuttig uit\* | Deze indicator is afgeleid van de items van Klein’s (2005: p. 80) schaal van ‘effectiveness of school staff meetings’. |
|  | 1. De overleggen en bijeenkomsten van het team hebben een toegevoegde waarde voor mij\* | Voor deze indicator van ‘Communicatie’ is gebruik gemaakt van de items van Klein’s (2005: p. 80) schaal van ‘effectiveness of school staff meetings’. Deze schaal bevat kenmerken voor het realiseren van effectieve overleggen. De indicator is afgeleid van de volgende items:   * Belief that it was necessary (Shelton & Bauer, 1994 in: Klein, 2005: p. 70) * The sense that time had been used well (Klein, 2005: p. 70) * The relevance of the subjects discussed to improve the level of institutional performance (Klein, 2005: p. 80). * the necessity of holding them […] a readiness to see them continue, even if they felt that these sessions contributed little to improvement of their personal work (Klein, 2005: p. 73). * Het overleg is zinvol (Kommers & Dresen, 2010: p. 87) |
|  | 1. Ik voel mezelf in staat om bij te dragen aan kwesties die besproken worden in het team\* | Voor deze indicator van ‘Communicatie’ is gebruik gemaakt van de items van Klein’s (2005: p. 80) schaal van ‘effectiveness of school staff meetings’. Deze schaal bevat kenmerken voor het realiseren van effectieve overleggen. De indicator is afgeleid van het volgend item:   * Whether all participants were given the opportunity to express their opinions (Klein, 2005: p. 80). |
|  | 1. Ik heb veel invloed en zeggenschap in het team\* | Vanwege misvattingen van respondenten is besloten dit item uit de analyse te halen. |
|  | 1. Ik kan voldoende participeren bij overleggen en bijeenkomsten\* | Toont te veel gelijkenis met het item: ‘Ik kan actief voor mijn mening uitkomen’. Er is besloten dit item uit de analyse te halen. |
| *Streven naar concreet resultaat\** | 1. Tijdens een overleg wordt er een vaste structuur gevolgd\* | Deze indicator van ‘Communicatie’ is afgeleid van de volgende items:   * Have an agenda (Capezio, 1998) * Publish and follow an agenda (Pickett, 2014: p. 44) * Pre-meeting planning en Meeting Agenda (Diliberto & Brewer, 2014: p. 131, 132) * set an agenda (Catalano, 2016) * A written agenda allows everyone to focus on what they are to do before, during and after the meeting. It acts as: a plan of the meeting to aid preparation;  an objective control of the meeting’s progress;  a measure of the meeting’s success (Barker, 2011: p. 58) * The idea that a particular meeting agenda and frequency of the discussion on that agenda are associated with the emergence of reflective dialogue, which in turn helps teachers to improve student learning and promote their professional growth (Dogan, Yurtseven & Tatik, 2018: p. 4) * The importance of agenda in teacher meetings (Dogan, Yurtseven & Tatik, 2018: p. 4) * A planned agenda was distributed prior to the meeting [and] whether the session was conducted according to the agenda (Klein, 2005: p. 80). |
|  | 1. Tijdens een overleg worden doelen gesteld en afspraken gemaakt | Deze indicator van ‘Communicatie’ is afgeleid van de volgende items:   * Een actiegerichte oriëntatie (Peters en Waterman, 1982) * Het definiëren van duidelijke doelen (Nieuwenhuis, 2010) * Specifieke doelen stellen (Vroemen, 2009) * Voortgang bewaken door duidelijke afspraken te maken (Vroemen, 2009) |
|  | 1. Tijdens een overleg wordt er een terugkoppeling gegeven over bijvoorbeeld lopende zaken of afspraken | Deze indicator van ‘Communicatie’ is afgeleid van de volgende items:   * Terugkoppeling geven (Vroemen, 2009) * If protocols from previous conferences were presented to ensure continuity of discussion (Klein, 2005: p. 80). * Give and receive constructive feedback.  Yet the ability to give feedback effectively is one of the most important team skills for members to possess. (Capezio, 1998) |
|  | 1. Na overleg volgt er een goede verslaglegging van de besproken onderwerpen en eventuele actiepunten | Deze indicator van ‘Communicatie’ is afgeleid van de volgende items:   * Summaries of the discussion sections (Klinzing & Rupp, 2008) * Always debrief.After a good meeting it is important to acknowledge what went right, just as after a less-than-perfect meeting, it is vital to identify what went wrong. The last item on your agenda should always be team analysis and group self-assessment (Hanly, 2014). * **Document the decisions (Hanly, 2014)** * If information with regard to the meeting was imparted to all relevant personnel (Klein, 2005: p. 81). * If a protocol for the meeting was recorded.  (Klein, 2005: p. 81). |
| *Open communicatie* | 1. Ik word goed geïnformeerd | Deze indicator van ‘Communicatie’ is afgeleid van de volgende items:   * High-quality performance requires that team members inform the team on the basis of their own expertise about the different issues involved (Knippenberg, De Dreu & Homan, 2004: p. 1011). * Elkaar gericht informeren (Vroemen, 2009) * “My team members share information about issues that might affect team tasks” used to measure communications (Zoogah, Noe & Shenkar, 2015: p. 254) * Teamleden houden elkaar op de hoogte van werkgerelateerde zaken (Ouwens, Hulscher & Wollersheim, 2009: p. 16) afgeleid van onderdeel ‘interactie en delen van informatie’ * Teamleden doen hun best om informatie binnen het hele team te delen (Ouwens, Hulscher & Wollersheim, 2009: p. 16) * In het team delen we gewoonlijk informatie met elkaar, in plaats van dat we deze voor onszelf houden (Ouwens, Hulscher & Wollersheim, 2009: p. 16) * Share unique information among team members (Salas, Shuffler, Thayer, Bedwell & Lazzara, 2015: p. 17) |
|  | 1. Ik kan actief voor mijn mening uitkomen | Voor deze indicator van ‘Communicatie’ is gebruik gemaakt van de items van Fujimoto’s (2016: p. 592) ‘Discussant-roles Repetoire Estimation Scale’. Deze schaal bevat gedragskenmerken voor het realiseren van efficiënte discussies als ‘speaker’. Er is gebruik gemaakt van de hoogst scorende items van deze positief bijdragende rol aan de kwaliteit en kwantiteit van de discussie. De indicator is afgeleid van de volgende items:   * I speak to enable my opinions to be understood (Fujimoto, 2016: p. 592) * I actively state opinions and realizations (Fujimoto, 2016: p. 592) * Voor je mening uitkomen (Vroemen, 2009) * De noodzaak een open en eerlijke omgang met elkaar te hebben (Nieuwenhuis, 2010) |
|  | 1. Teamleden luisteren goed naar elkaar en onthouden de informatie\* | Voor deze indicator van ‘Communicatie’ is gebruik gemaakt van de items van Fujimoto’s (2016: p. 592) ‘Discussant-roles Repetoire Estimation Scale’. Deze schaal bevat gedragskenmerken voor het realiseren van efficiënte discussies als ‘balancer’. De indicator is afgeleid van de volgende items:   * I listen equally to all opinions (Fujimoto, 2016: p. 592) * I properly understand all opinions and thoughts (Fujimoto, 2016: p. 592) * Regarding the speaker’s opinion (Fujimoto, 2016: p. 596) * Sharing and processing of diverse information and viewpoints (Knippenberg, De Dreu & Homan, 2004: p. 1011). * Become an active listener. Send both verbal and non-verbal cues that you are listening. Listen to the entire message that a team member is trying to communicate and then ask questions or probe for information once the person is done speaking. Confirm messages by repeating them (Capezio, 1998) * Communicate clearly and listen carefully (Diliberto & Brewer, 2014: p. 132) * The quality of any conversation depends on the quality of the listening (Barker, 2011: p. 42). * The importance of listening has been pointed out indiscriminately (Fujimoto, 2016: p. 606) * Luisteren is meer dan je oren openzetten (Vroemen, 2009). |
| *Initiatief tonen\** | 1. In mijn team bespreken we vaak de ideeën die we hebben over ons werk | Voor deze indicator van ‘Communicatie’ is gebruik gemaakt van de items van Kuipers en Groeneveld’s (2014: p. 112) schaal van ‘taakgerichte samenwerking’. De indicator is afgeleid van de volgende items:   * In mijn team bespreken we vaak de ideeën die we hebben over ons werk (Kuipers & Groeneveld, 2014: p. 112). * In mijn team bespreken we vaak de ideeën die we hebben over ons werk (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017) * Ideeën uitspreken (Vroemen, 2009) * Communication structures need to promote exchange of ideas, problem solving, and decision making within teacher communities (Haßler et al. 2015 in: Dogan et al., 2018: p. 4). |
|  | 1. In het team worden vaak problemen besproken\* | Deze indicator van ‘Communicatie’ is afgeleid van de volgende items:   * It’s important that you identify a problem that the listener will recognise (Barker, 2011: p. 118) * Discussion of a problem that arose in the school (Klein, 2005: p. 80) * Attention should be given to current […] problems (Klein, 2005: p. 77) * Probleemgerichtheid is belangrijk voor goede besluitvorming. Aandacht voor het schetsen van het probleem (Remmerswaal, 2005: p. 309). |
|  | 1. In het team ligt er een focus op oplossingen | Deze indicator van ‘Communicatie’ is afgeleid van de volgende items:   * “Solution-Oriented” als een van de kwaliteiten voor teamprestatie (Maxwell, 2002) * As for those team members in a high-quality TMX relationship, they will be more proactive in sharing ideas as well as information, supporting other members’ work, making constructive comments when they encounter problems, fully tapping the potential of others, affirming and recognizing the contribution from others in a timely manner and finally resulting in high quality teamwork (Chen, 2018: p. 436). * A meeting can be described as successful ones only after that it can motivate people to work hard, promote them to resolve conflicts through communication, encourage them to share opportunities, create crucial results, and leave with a sense of accomplishment (Chen, 2018: p. 436). * Dit team is altijd gericht op het ontwikkelen van nieuwe oplossingen (Ouwens, Hulscher & Wollersheim, 2009: p. 16) afgeleid van onderdeel ‘interactie en delen van informatie’ * Communication structures need to promote exchange of ideas, problem solving, and decision making within teacher communities (Haßler et al. 2015 in: Dogan et al., 2018: p. 4). * If alternative solutions and criteria for their comparison were considered (Klein, 2005: p. 80). |
|  | 1. In het team worden vaak zaken afgewacht, afgeschoven of doorgeschoven (R) | Deze indicator van ‘Communicatie’ is afgeleid van de volgende items:   * Afwachten en afschuiven (negatieve indicator voor initiatief tonen) (Vroemen, 2009) * Team members should communicate candidly with each other as directly as possible. When a problem arises, they should get the word out and resolve it within 24 hours (omgedraaid geformuleerd) (Maxwell, 2002). |
| *Reflectiviteit\** | 1. In mijn team bespreken we of het team effectief werkt | Deze indicator van ‘Communicatie’ is afgeleid van de volgende items:   * De teamleden bespreken onderling regelmatig of het team effectief werkt (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017) * Wij bespreken regelmatig of het team effectief samenwerkt (West, 2005: p. 16) |
|  | 1. De teamleden reflecteren op de manier waarop het team communiceert | Voor deze indicator van ‘Communicatie’ is gebruik gemaakt van Steijn, Van der Voet en Huizenga’s (2017) schaal van reflectiviteit, West’s (2005) items van reflectiviteit en Benishek et al’s (2016: p. 115) kenmerken van effectieve communicatie. De indicator is afgeleid van de volgende items:   * De teamleden reflecteren regelmatig op de manier waarop het team communiceert (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017) * Er wordt vaak besproken hoe we goed informatie aan elkaar overbrengen (West, 2005) * Identify barriers to effective communication (Benishek et al., 2016: p. 115) |
|  | 1. De methoden die het team gebruikt om het werk te doen worden besproken\* | Voor deze indicator van ‘Communicatie’ is gebruik gemaakt van Steijn, Van der Voet en Huizenga’s (2017) schaal van reflectiviteit en West’s (2005) items van reflectiviteit en Seers et al.’s (1995) schaal van Team Member Exchange. De indicator is afgeleid van de volgende items:   * De methoden die het team gebruikt om het werk te doen worden regelmatig besproken (Steijn, Van der Voet & Huizenga, 2017). * De methoden die het team gebruikt om het werk te doen, worden vaak doorgesproken (West, 2005: p. 16). * I often make suggestions about better work methods to other team members (Seers, 1989; Seers, 1995). |

**9. Onafhankelijke variabele ‘Team entitativity’**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Variabele** | **Indicator** | **Bron** |
| *Team entitativity* | 1. Ik voel me enthousiast in het team\* | * Bevlogenheid (Torrente, Salanova, Llorens & Schaufeli, 2012: p. 108; Van Wingerden et al, 2014; Schaufeli & Bakker, 2001: p. 245) * Vanwege misvattingen van respondenten is besloten dit item uit de analyse te halen. |
|  | 1. Het komt regelmatig voor dat ik me niet betrokken voel bij onderwerpen die binnen het team aan de orde zijn (R) | **Team entitativity: Identification with the team**  Voor deze indicator van ‘team entitativity’ is gebruik gemaakt van de items van Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt’s (2017: p. 40) schaal van het onderdeel ‘identification with the team’ van ‘team entitativity’. De indicator is afgeleid van de volgende items:   * I do not consider the work I do for his team as an intrinsic part of my job  (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 40) * I feel connected with this team and its members (omgedraaid geformuleerd) (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 40) * The mission and objectives of this team are also relevant to and important for my job as a teacher (omgedraaid geformuleerd) (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 40) * Er is sprake van een intacte sociale taakcohesie met duidelijke grenzen en duidelijkheid over wie tot de groep behoort en wie niet. Het is geen losse collectie van individuen. (Vangrieken, Dochy & Raes, 2016; Kuipers & Groeneveld, 2014; * Experiencing a sense of significance (Bakker et al., 2008) |
|  | 1. Ik voel me betrokken bij alles waar het team betrokken bij is | **Team entitativity: Identification with the team**   Voor deze indicator van ‘team entitativity’ is gebruik gemaakt van de items van Vangrieken & Kyndt’s (2017: p. 51) en Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt’s (2017: p. 7, 40) schaal van het onderdeel ‘identification with the team’ van ‘team entitativity’. De indicator is afgeleid van de volgende items:   * The degree of identification of the members with the team (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt’s, 2017: p. 7) * The degree to which team members feel that (membership of) the team is important for their job (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt’s, 2017: p. 7) * I feel connected with this team and its members  (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 40) * I feel part of this team (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 40) * The mission and objectives of this team are also relevant to and important for my job as a teacher (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 40) |
|  | 1. Ik heb het gevoel dat ik deel uitmaak van een hechte groep met wederzijdse betrokkenheid | **Team entitativity: Task cohesion**  Voor deze indicator van ‘team entitativity’ is gebruik gemaakt van de items van Vangrieken & Kyndt’s (2017: p. 51) en Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt’s (2017: p. 40) schaal van het onderdeel ‘task cohesion’ van ‘team entitativity’. De indicator is afgeleid van de volgende items:   * Within this team, I feel a strong and shared involvement in our mission (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 40) * Ik ervaar binnen de vakgroep een sterke gezamenlijke betrokkenheid naar de opdracht van de vakgroep toe (Vangrieken & Kyndt, 2017: p. 51) |
|  | 1. Ik ondervind last of hinder als er een teamlid afwezig is\* | **Team entitativity: Task interdependence**  Voor deze indicator van ‘team entitativity’ is gebruik gemaakt van de items van Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt’s (2017: p. 40) schaal van het onderdeel ‘task interdependence’ van ‘team entitativity’. De indicator is afgeleid van de volgende items:   * Members strongly feel that they need each other to perform their own tasks (omgedraaid geformuleerd) (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 8). * I think that a lot of communication and coordination between the team members is needed in order to achieve the desired results in this team * In order to be a good teacher, I have to collaborate with the other members of my team * My team members’ accomplishments influence the way I function and what I achieve at work. Similarly, what I accomplish at work also has an impact on my team members * Within this team, I think that we need each other’s knowledge and advice in order to complete our tasks successfully * Within this team, I think that we need each other’s help and support in order to complete our tasks successfully * Within this team, I notice that we all depend on each other to perform our tasks well  (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 40). * Team entitativity wordt gekenmerkt door een hoge verbondenheid en samenhang tussen teamleden binnen een team. Door middelen als kennis, ervaring en arbeid zijn teamleden afhankelijk van elkaar om een bepaald teamdoel te realiseren (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 7; Vangrieken, Dochy & Raes, 2016: p. 6). In teams met een hoge team entitativity voelen teamleden dat ze elkaar nodig hebben om hun eigen taak uit te voeren (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 8). Als een teamlid afwezig is, worden deze middelen in een team met hogere taakafhankelijkheid als het ware meer gemist. Hinder als een teamlid afwezig is, is daarom een teken van hogere team entitativity, omdat een deel van het samenhangend geheel wegvalt, dat door het team wordt beschouwd als middel om een doel te realiseren. |
|  | 1. Er heerst teamgeest en saamhorigheid in het team | **Team entitativity: Task cohesion**  Voor deze indicator van ‘team entitativity’ is gebruik gemaakt van de items van Vangrieken & Kyndt’s (2017: p. 51) en Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt’s (2017: p. 40) schaal van het onderdeel ‘task cohesion’ van ‘team entitativity’. De indicator is afgeleid van de volgende items:   * The team members collaborate to achieve a shared mission (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 40) * In my opinion, within this team, we have a clear and shared mission, which we all try to achieve as a team (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 40) * I think that the members of this team are committed to our mission (Vangrieken, Boon, Dochy en Kyndt, 2017: p. 40) * Naar mijn mening hebben we binnen deze vakgroep een duidelijke gedeelde opdracht waar we als één team samen aan werken (Vangrieken & Kyndt, 2017: p. 51) * Gedeelde doelen en cohesie: De mate waarin de vakgroep een samenhangende groep is met gedeelde doelen en taken waarvoor alle leden samen verantwoordelijk zijn (Vangrieken & Kyndt, 2017: p. 51) * Individuals are said to identify with a social entity when they  (1) label or categorize themselves as members of it,  (2) define themselves with the same characteristics used to define the social entity (e.g., values, norms, attitudes, etc.), and  (3) feel psychological attachment and a sense of belonging to it (Huettermann, Doering & Boerner, 2014: p. 414) |

# **Bijlage C Transcriptie Observatie**

**Sectievergadering 20 juni Sectie Team E**

|  |
| --- |
| * *Meteen beginnen*  Agendapunten zijn vooraf doorgestuurd, maar wel op aanvraag |
| * Wat wordt bevraagd in iedere toets: bronnen, vragen en toetsstof. |
| * Leerlingen denken in state coffin… haha schatkist maar dan wat anders |
| * *Heel open sfeer met gezellig gesprek* |
| * Voorzitter: […] zeg wat je wilt […]: het is toch rommelig; |
| * Een borrel vind ik heel leuk  Ik zou me heel opgelaten voelen als leerlingen iets doen en dat wil ik gewoon niet. |
| * Ik ben er dan niet bij, omdat ik naar Kreta ga. Dan ben ik er dus niet bij.   Wat moet ik bij de eindvergadering: gaan we dan met zijn allen eten. Ja dat vind ik heel leuk. Het jaar eindigt altijd wat rommelig…  Wat gaan we doen: racefietsen, wandelen,, boring…  Maar terug naar […], waar word je blij van, als sectie denk ik… Nou dat vind ik heel leuk, om dat in de toekomt ook te continueren, een van de afscheiden zie ik dan toch na de vakantie. Niet alleen dan met de sectie. Ik wil het niet als […] doen, al vond ik dat wel een leuk afscheid.   Bij elkaar komen bij de eindborrel Wanneer kunnen jullie? Donderdag is de eindborrel, als iedereen dan kan is het leuk toch  Maar ook: die vrijdag is iedereen al weg  Plannen van het uitje. Komt omdat we het uitje plannen. Plannen we nou het etentje of een borrel? Ligt eraan hoe laat we doorfeesten.   Ik wil er niet staan met een toespraak die niet gemeend is […]   Wat jullie doen vind ik gewoon heel leuk, maar van die speeches vind ik overdreven.   *Heel open… worden alleen dingen besproken naast de lesstof, geen les dingen… alleen organisatorische dingen worden besproken…* |
| * Makkelijker in te roosteren omdat minder mensen naar Zundert gaan   Op havo tto komt dat als een apart vak en in Zundert wordt dat nog anders.    Het heeft met uren te maken   Als een leerling daar moet dan kan die maar bij vwo gaan   Minder aandacht voor overgangsleerlingen |
| * Klassen worden zo vol…  3 havo waar mensen niet heel erg gemotiveerd zijn |
| * Hoeveel bovenbouwuren zijn er in totaal… ik denk dat er nog iets gesplitst moet worden  .. 63 leerlingen. Ik denk dat het een noodgreep wordt  Het is meer dan jij ook wenst, dat het eerder aan jou |
| * […] Twee minuscule kleine groepjes is gewoon veel makkelijker.   En dat hoef je niet nu te zeggen. Ja, dan moeten we even kijken hoe we dat gaan doen.  Ik heb met (voorzitter) gesproken en daar heb ik mee afgesproken. |
| * Ligt eraan hoe het uitpakt Ik heb oneven uren, dus met […] kan ik niet delen… Jij kan wel delen.   *Er zijn drie mensen die iets zeggen (waaronder voorzitter …), daarna weer de andere docenten* |
| * Zijn er nog mensen die wat over uren willen zeggen nou niet zo over uren, maar weer over lokalen: iemand zei van ja dat wordt mijn lokaal en zij zegt nja dat wordt het niet helemaal… hoe wordt het nou, ik zit daar ook. We zitten nu met 5 docenten in 3 lokalen   Ik heb niet zoveel stoelen nodig maar toch wel ruimte Toen […] terugkwam werd ik in dit Team E lokaal gepland… Maar ja […] is gewoon een filosofie lokaal Ja, daar heb ik ook zoveel gezeten dit jaar. Als je als leraar Team E daar zit kan je als Team E leraar een Team E lokaal van maken. Wij hebben geen twee lokalen, Aardrijkskunde heeft twee lokalen, wij niet, wij moeten wel iets hebben.  Plannen vanuit september… dat is al uitgesteld, naar oktober-december… eerst bezwaren afwachten…  Er moeten eerst lokalen gemaakt worden  Ja maar wat is het plan… ik weet het niet… muur tot muur?  A107 zou het kleinste lokaal worden In alle lokalen gaat gerommeld worden, zal een tijd niet les in gegeven worden  Ik geloof dat we 80 % in onze lokalen zaten en 20% in andere lokalen  Onderbouw is makkelijker plannen en bovenbouw is nog makkelijker plannen  Heel veel docenten werken niet op vrijdag  Mag ik een suggestie doen: mijn boeken liggen in dat lokaal: ja mijn boeken leg ik daar ook neer.   Post-its |
| * Nieuwe methode: zullen we komende maanden nog nieuwe dingen/methodes vergaderen en oriënteren? |
| * Nog even een vraagje: gaan we komende periode nog werken met online zaken… Nee we gaan nog werken met boeken. |
| * Overleggen hoe men de kast(en) moet gaan gebruiken |
| * Ook van mening dat we verschillende lessen moeten geven voor de havo en het vwo…   Vraag is gaan we voor de vwo of de havo nieuwe lessen … We beginnen lekker met de brugklas… |
| * Mijn vraag is moet ik voor volgende week / volgende keer een nieuwe toets geven, ze doen het wel |
| * Maar op Nassau is het wel iets meer… De manier van vraagstellen: ik vind echt matig, sommige VRAGEN geef ik over, want snap dan niet wat ze vragen |
| * Mensen moeten keuze maken over Team E, meer moeite doen om gedumpte leerlingen te entertainen, dat zijn leerlingen die vervelend zijn en gedumpt zijn omdat ze het niet halen   Dat vind ik ook een fout, iets van de ... En de begeleiding… dan zijn er weinig mensen die komen voor jouw vak. |
| * Rapportvergadering vond ik de teneur vreselijk. Dan vind ik dat ze maar een niveau lager moeten gaan doen. |
| * Bij instroming: ja wil je nu instromen…. Wij zijn al 8 lessen bezig, dus ga maar bijhouden… Als je niet kan bijhouden dan is het voor ons niet meer simpel |
| * Maar dat gaat niet alleen met ons vak, alle andere lessen gaat het ook niet goed vakken…   Iemand kwam bij mij en vroeg kan ik havo 4 bijbenen. Nou ik vind het heel knap als jij het kan bijbenen binnen een jaar. |
| * Wanneer heb je het recht om van pakket te wisselen…  daar hebben ze het alleen over in vergaderingen.   Examen van […]: 2 meisjes die niet veel konden bijhouden, maar toch heeft iedereen het gehaald…   Bespreken hoe chronologie moet. Daar zit ik onder het gemiddelde, dus daar moet ik over nadenken. |
| * Moeten we dit nog bespreken met […] of […] \*(afdelingsleider) |
| * Sommige leerlingen willen een exacte vakken (Team G en Scheikunde) combineren met Team E… |
| * Zorgen dat je groep niet te klein wordt…   Ik ben met een hele groep tevreden, maar ook met een groep niet tevreden.  Nou we zitten gewoon heel slecht. We zitten een aantal jaren al onder het aantal havo. Dit jaar gemiddeld…6,9 landelijke gemiddelde Team C |
| * De groep niet-hardwerkende kinderen vind ik wel groter worden  zelf opbrengen in de klas vind ik echt veel. Als je ernaast zit, weten we het wel, maar in het algemeen niet. |
| * De verschillen worden groter tussen hard werkenden en niet-hardwerkenden |
| * Het straffen gaat niet meer optimaal hier in Breda… in Zundert gaat dat veel beter en strenger…   Het is iets wat je moet kenteren… bij Zundert heb je minder mensen die dwarszitten.  Ik heb een tijd geleden een heel ander systeem laten horen om een ander sanctiegericht systeem in te voeren. |
| * Afdelingsteams worden afgeschaft de vergaderingen… alleen afdelingsteams groot?   […] denkt dat er nog vergaderingen komen met havo, vwo, tto enz. |
| * Excursie: geld geef je direct aan de gids en paar euro per leerling, dat is niet zoveel geld.   Welk jaar doen we een reisje naar buitenland: Duitsland? Ieper? Maar ik vind… beter… ja ik vind … ook wel leuk.  Nou, ik ben dit jaar naar de film geweest en dat vonden ze heel leuk.  Ja ik heb te maken met hordes leerlingen, dus dat gaat moeilijk. Ik heb toen met de stadswandeling iets gedaan en dat was leuk.  Dus iemand moet die stadswandeling regelen.  Het idee is om het te koppelen aan een toetsweek.  Voor de Reis ik ga niet mee […] dus ik moet iemand kiezen. […] maar ja die doet al de uitwisseling dus ze moet iemand kiezen. En ik doe ook de uitwisseling naar China. Dat is samen met 7 leerlingen.  Vertellen hoe het China reis is en alles. Wel lastig om bijv. 7 leerlingen mee te nemen naar China of naar de andere kant van de wereld bij vreemde mensen. |
| * Iemand moet dit nog naar zich toetrekken.   Nou dat heb jij nu naar jezelf toegetrokken. |
| * Als niemand anders het heeft genotuleerd. |

# **Bijlage D Betrouwbaarheidsanalyses**

Voordat de items per theoretisch construct samengevoegd kunnen worden tot één meetschaal, worden per theoretisch construct betrouwbaarheidsanalyses van de schaal uitgevoerd. Deze betrouwbaarheidsanalyses worden per teamcategorie op individueel niveau uitgevoerd: Secties (N=31), Afdelingsteams Groot (N=36) en Afdelingsteams Klein (N=10). In Tabellen A, B en C zijn de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses per teamcategorie weergegeven.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tabel A *Overzicht betrouwbaarheid items Secties* | | | | | |
| Variabele | Aantal items | Gemiddelde score | Standaard-deviatie | Cronbach’s Alpha *α* | Valide cases |
| Gepercipieerde Teamprestatie | 5 | 37,065 | 5,341 | 0,872 | 31 |
| Aantal teamleden | 1 | - | - | - | - |
| Gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit | 3 🡪1: Aantal teamleden ideaal | 11,645 | 2,058 | -0,171\*  🡪 - | 31 |
| Behoefte aan subgroepen | 1 | - | - | - | - |
| Gepercipieerde teamflexibiliteit | 3 🡪 2 | 9,097 | 2,103 | 0,005\*  🡪 0,328 (corr ond 0,198 is te laag) | 31 |
| Complementaire vaardigheden | 2 | 6,774 | 1,820 | corr ond 0,537\*\* | 31 |
| Sociale categorie diversiteit | 3 | 1,200 | 1,186 | 0,738\*\* (0,754) | 30 |
| Doelgerichte samenwerking | 7 | 21,710 | 5,803 | 0,885\*\* (0,890) | 31 |
| Samenstelling persoonlijkheden | 5 | - | - | - | - |
| Teamleiderschap | 3 🡪 2 | 11,807 | 1,956 | 0,645\*\*  🡪 0,807  (corr ond 0,694\*\*) | 31 |
| Teamoriëntatie | 3 🡪 2 | 9,581 | 1,708 | 0,361 🡪 0,657 (corr ond 0,492\*\*) | 31 |
| Taakgerichte samenwerking | 2 | 8,323 | 1,351 | corr ond 0,223 | 31 |
| Streven naar concreet resultaat | 4 🡪 3 | 15,387 | 2,526 | 0,624\*\*  🡪 0,711 | 31 |
| Open communicatie | 3 🡪 2 | 12,129 | 1,727 | 0,650\*\*  🡪 0,733 (corr ond 0,604\*\*) | 31 |
| Initiatief tonen | 4 🡪 3 | 14,387 | 2,565 | 0,498\*\*  🡪 0,693 | 31 |
| Reflectiviteit | 3 🡪 2 | 6,645 | 2,627 | 0,639\*\*  🡪 0,733 (corr ond 0,579\*\*) | 31 |
| Team entitativity | 5 🡪 4 | 18,613 | 3,148 | 0,577\*\*  🡪 0,692 | 31 |

*\* kan hoger worden als er een item wordt verwijderd van de schaal  
\*\* is hoger / kan hoger dan/bijna streefwaarde 0,700 (dan wel correlatie streefwaarde 0,400 bij twee indicatoren) worden als er een item wordt verwijderd van de schaal*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tabel B *Overzicht betrouwbaarheid items Afdelingsteams Groot* | | | | | |
| Variabele | Aantal items | Gemiddelde score | Standaard-deviatie | Cronbach’s Alpha *α* | Valide cases |
| Gepercipieerde Teamprestatie | 5 | 30,7576 | 7,39523 | 0,925 | 33 |
| Aantal teamleden | 1 | - | - | - | - |
| Gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit | 3 | 9,9118 | 2,64423 | 0,213\*\* | 34 |
| Behoefte aan subgroepen | 1 | - | - | - | - |
| Gepercipieerde teamflexibiliteit | 3 | 7,9697 | 2,17205 | 0,148\* | 33 |
| Complementaire vaardigheden | 2 | 6,1765 | 1,97669 | 0,795 | 34 |
| Sociale categorie diversiteit | 3 | 10,6061 | 2,24916 | 0,617 | 33 |
| Doelgerichte samenwerking | 7 | 19,3824 | 6,24750 | 0,932 | 34 |
| Samenstelling persoonlijkheden | 5 | - | - | - | - |
| Teamleiderschap | 3 | 10,5000 | 1,86271 | 0,388\*\* | 34 |
| Teamoriëntatie | 3 | 9,2353 | 1,63408 | 0,017\*\* | 34 |
| Taakgerichte samenwerking | 2 | 6,0882 | 1,94419 | 0,743 | 34 |
| Streven naar concreet resultaat | 4 | 12,1176 | 3,34632 | 0,820\*\* | 34 |
| Open communicatie | 3 | 9,9706 | 1,96153 | 0,467\*\* | 34 |
| Initiatief tonen | 4 | 12,2353 | 2,76404 | 0,681\*\* | 34 |
| Reflectiviteit | 3 | 6,4118 | 2,91410 | 0,862\*\* | 34 |
| Team entitativity | 5 | 13,0294 | 4,68709 | 0,838\*\* | 34 |

*\* kan hoger worden als er een item wordt verwijderd van de schaal  
\*\* kan hoger dan/bijna streefwaarde 0,700 worden als er een item wordt verwijderd van de schaal*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tabel C** *Overzicht betrouwbaarheid items Afdelingsteams Klein* | | | | | |
| **Variabele** | **Aantal items** | **Gemiddelde score** | **Standaard-deviatie** | **Cronbach’s Alpha α** | **Valide cases** |
| Gepercipieerde Teamprestatie | 5 | 38, 6000 | 4,85798 | 0,910 | 10 |
| Aantal teamleden | 1 | - | - | - | - |
| Gepercipieerde teamsamenstellingskwaliteit | 3 | 11,4000 | 2,01108 | -0,478\* | 10 |
| Behoefte aan subgroepen | 1 | - | - | - | - |
| Gepercipieerde teamflexibiliteit | 3 | 12,9000 | 2,02485 | 0,407\* | 10 |
| Complementaire vaardigheden | 2 | 7,6000 | 1,64655 | 0,918 | 10 |
| Sociale categorie diversiteit | 3 | 10,1111 | 2,57121 | 0,744\*\* | 9 |
| Doelgerichte samenwerking | 7 | 26,2000 | 5,11642 | 0,931 | 10 |
| Samenstelling persoonlijkheden | 5 | - | - | - | - |
| Teamleiderschap | 3 | 12,8000 | 1,75119 | 0,750 | 10 |
| Teamoriëntatie | 3 | 10,4000 | 1,71270 | 0,239\*\* | 10 |
| Taakgerichte samenwerking | 2 | 8,8000 | 1,39841 | 0,523 | 10 |
| Streven naar concreet resultaat | 4 | 14,1000 | 3,24722 | 0,728 | 10 |
| Open communicatie | 3 | 13,4000 | 2,11870 | 0,861 | 10 |
| Initiatief tonen | 4 | 16,1000 | 2,72641 | 0,761\*\* | 10 |
| Reflectiviteit | 3 | 7,9000 | 1,52388 | 3,31E-16\* | 10 |
| Team entitativity | 5 | 19,6000 | 3,20416 | 0,603\*\* | 10 |

*\* kan hoger worden als er een item wordt verwijderd van de schaal  
\*\* kan hoger dan/bijna streefwaarde 0,700 worden als er een item wordt verwijderd van de schaal*

# **Bijlage E Multipele regressie en assumpties**

**Multipele regressie en assumpties gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden**

Tabel D. *Multipele regressie gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden*

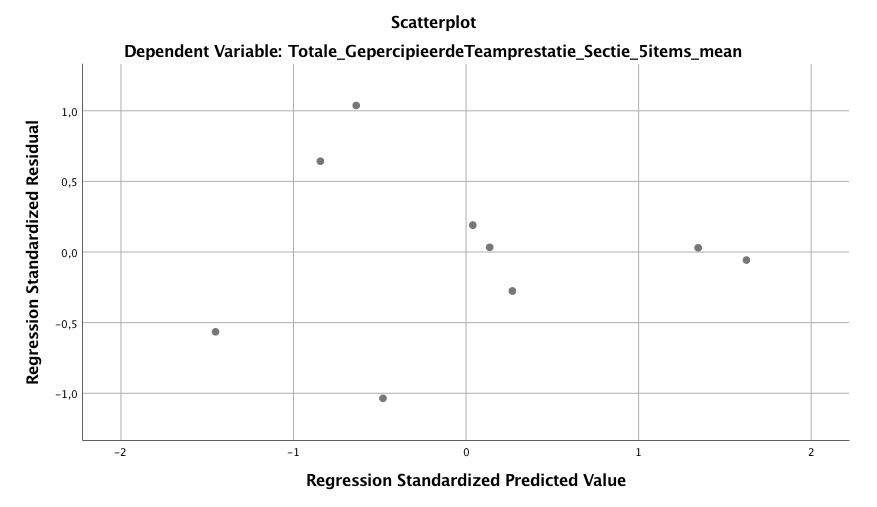
Afbeelding met schermafbeelding

Automatisch gegenereerde beschrijving

Afbeelding met schermafbeelding

Automatisch gegenereerde beschrijving

*Figuur B*. Spreidingsdiagram van de residuen



Tabel E. *Correlaties onafhankelijke variabelen*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Correlaties* | | | | | | | |
|  | | GTP | HP | TL | DS | OC | TE |
| Pearson Correlation | GTP | 1,000 | ,486 | ,285 | ,746 | ,592 | ,489 |
| HP | ,486 | 1,000 | -,313 | ,213 | ,190 | -,319 |
| TL | ,285 | -,313 | 1,000 | ,214 | -,153 | ,166 |
| DS | ,746 | ,213 | ,214 | 1,000 | ,631\* | ,738\* |
| OC | ,592 | ,190 | -,153 | ,631\* | 1,000 | ,702\* |
| TE | ,489 | -,319 | ,166 | ,738\* | ,702\* | 1,000 |
| Sig. (1-tailed) | GTP | . | ,092 | ,228 | ,010 | ,047 | ,091 |
| HP | ,092 | . | ,206 | ,291 | ,312 | ,201 |
| TL | ,228 | ,206 | . | ,290 | ,348 | ,335 |
| DS | ,010 | ,291 | ,290 | . | ,034 | ,012 |
| OC | ,047 | ,312 | ,348 | ,034 | . | ,017 |
| TE | ,091 | ,201 | ,335 | ,012 | ,017 | . |
| N | GTP | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| HP | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| TL | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| DS | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| OC | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| TE | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |

\*. Correlatie is significant bij .05

Tabel F. *Toets multicollineariteit: conditie index onderste regel twee variabelen > 0,7*

Afbeelding met schermafbeelding

Automatisch gegenereerde beschrijving

Tabel G. *Toets multicollineariteit: Tol > 0,1 en VIF < 10*

Afbeelding met tekst

Automatisch gegenereerde beschrijving

*Figuur C*. Histogram gestandaardiseerde residuen

Afbeelding met tekst

Automatisch gegenereerde beschrijving

*Figuur D*. Normale verdeling residuen

Afbeelding met tekst

Automatisch gegenereerde beschrijving

**Multipele regressie en assumpties gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur**

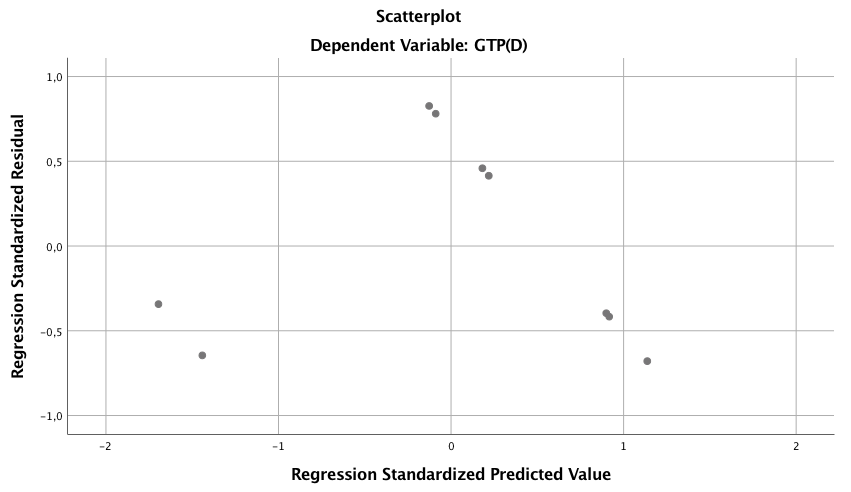
Tabel H. *Multipele regressie gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur*  
  
Afbeelding met schermafbeelding

Automatisch gegenereerde beschrijving

Afbeelding met schermafbeelding

Automatisch gegenereerde beschrijving

Figuur E. *Spreidingsdiagram van de residuen*



Tabel I. *Correlaties onafhankelijke variabelen*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Correlaties* | | | | | | | |
|  | | GTP(D) | HP | TL | DS | OC | TE |
| Pearson Correlation | GTP(D) | 1,000 | ,369 | ,360 | ,454 | -,132 | -,070 |
| HP | ,369 | 1,000 | -,313 | ,213 | ,190 | -,319 |
| TL | ,360 | -,313 | 1,000 | ,214 | -,153 | ,166 |
| DS | ,454 | ,213 | ,214 | 1,000 | ,631\* | ,738\* |
| OC | -,132 | ,190 | -,153 | ,631\* | 1,000 | ,702\* |
| TE | -,070 | -,319 | ,166 | ,738\* | ,702\* | 1,000 |
| Sig. (1-tailed) | GTP(D) | . | ,164 | ,170 | ,110 | ,368 | ,429 |
| HP | ,164 | . | ,206 | ,291 | ,312 | ,201 |
| TL | ,170 | ,206 | . | ,290 | ,348 | ,335 |
| DS | ,110 | ,291 | ,290 | . | ,034 | ,012 |
| OC | ,368 | ,312 | ,348 | ,034 | . | ,017 |
| TE | ,429 | ,201 | ,335 | ,012 | ,017 | . |
| N | GTP(D) | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| HP | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| TL | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| DS | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| OC | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| TE | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |

\*. Correlatie is significant bij .05

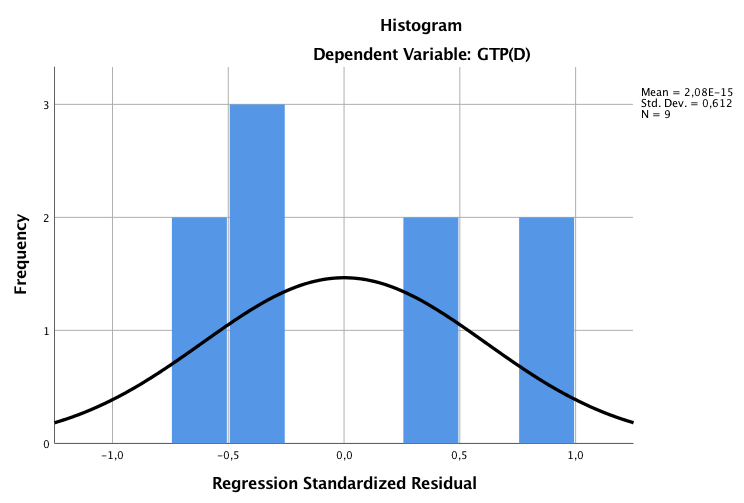
Tabel J. *Toets multicollineariteit: conditie index onderste regel twee variabelen > 0,7*  
Afbeelding met schermafbeelding

Automatisch gegenereerde beschrijving

Tabel K. *Toets multicollineariteit: Tol > 0,1 en VIF < 10*

Afbeelding met tekst

Automatisch gegenereerde beschrijving

*Figuur F*. Histogram gestandaardiseerde residuen

*Figuur G.* Normale verdeling residuenAfbeelding met tekst

Automatisch gegenereerde beschrijving

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Bijlage F Tabellen en figuren** **Correlaties** Tabel L. *Correlaties tussen onafhankelijke variabelen en gepercipieerde teamprestatie*  *Correlaties tussen onafhankelijke variabelen en gepercipieerde teamprestatie* | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | GTP | AT | ATI | BS | HP | SCD | DS | TL | TO | SCR | OC | IT | R | TE | GTP(D) |
| GTP | Pearson Correlation | 1 | -,301 | -,202 | -,451 | ,486 | ,127 | ,746\* | ,285 | ,273 | ,395 | ,592 | ,429 | ,100 | ,489 | ,436 |
| Sig. (2-tailed) |  | ,431 | ,602 | ,223 | ,184 | ,745 | ,021 | ,457 | ,477 | ,293 | ,093 | ,250 | ,798 | ,182 | ,241 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| AT | Pearson Correlation | -,301 | 1 | -,755\* | ,583 | ,207 | -,572 | -,341 | -,639 | ,039 | ,432 | ,311 | -,023 | -,134 | -,201 | -,787\* |
| Sig. (2-tailed) | ,431 |  | ,019 | ,099 | ,593 | ,108 | ,369 | ,064 | ,921 | ,246 | ,416 | ,953 | ,732 | ,603 | ,012 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| ATI | Pearson Correlation | -,202 | -,755\* | 1 | -,389 | -,409 | ,296 | -,029 | ,505 | ,087 | -,495 | -,445 | -,164 | -,136 | -,101 | ,492 |
| Sig. (2-tailed) | ,602 | ,019 |  | ,301 | ,275 | ,440 | ,941 | ,166 | ,824 | ,175 | ,230 | ,674 | ,728 | ,797 | ,178 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| BS | Pearson Correlation | -,451 | ,583 | -,389 | 1 | -,220 | -,614 | -,200 | -,720\* | ,081 | ,328 | ,120 | ,317 | ,058 | ,011 | -,523 |
| Sig. (2-tailed) | ,223 | ,099 | ,301 |  | ,570 | ,079 | ,605 | ,029 | ,837 | ,389 | ,759 | ,406 | ,881 | ,977 | ,148 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| HP | Pearson Correlation | ,486 | ,207 | -,409 | -,220 | 1 | ,105 | ,213 | -,313 | -,118 | ,219 | ,190 | -,145 | -,123 | -,319 | ,369 |
| Sig. (2-tailed) | ,184 | ,593 | ,275 | ,570 |  | ,788 | ,582 | ,413 | ,763 | ,572 | ,625 | ,710 | ,752 | ,402 | ,328 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| SCD | Pearson Correlation | ,127 | -,572 | ,296 | -,614 | ,105 | 1 | ,002 | ,646 | -,507 | -,608 | -,634 | -,216 | ,103 | -,320 | ,632 |
| Sig. (2-tailed) | ,745 | ,108 | ,440 | ,079 | ,788 |  | ,996 | ,060 | ,164 | ,083 | ,067 | ,578 | ,791 | ,401 | ,068 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| DS | Pearson Correlation | ,746\* | -,341 | -,029 | -,200 | ,213 | ,002 | 1 | ,214 | ,693\* | ,668\* | ,631 | ,752\* | ,624 | ,738\* | ,454 |
| Sig. (2-tailed) | ,021 | ,369 | ,941 | ,605 | ,582 | ,996 |  | ,580 | ,039 | ,049 | ,069 | ,020 | ,072 | ,023 | ,219 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| TL | Pearson Correlation | ,285 | -,639 | ,505 | -,720\* | -,313 | ,646 | ,214 | 1 | ,031 | -,319 | -,153 | ,118 | ,050 | ,166 | ,360 |
| Sig. (2-tailed) | ,457 | ,064 | ,166 | ,029 | ,413 | ,060 | ,580 |  | ,938 | ,403 | ,695 | ,763 | ,899 | ,670 | ,341 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| TO | Pearson Correlation | ,273 | ,039 | ,087 | ,081 | -,118 | -,507 | ,693\* | ,031 | 1 | ,805\*\* | ,735\* | ,680\* | ,427 | ,676\* | -,083 |
| Sig. (2-tailed) | ,477 | ,921 | ,824 | ,837 | ,763 | ,164 | ,039 | ,938 |  | ,009 | ,024 | ,044 | ,252 | ,046 | ,831 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| SCR | Pearson Correlation | ,395 | ,432 | -,495 | ,328 | ,219 | -,608 | ,668\* | -,319 | ,805\*\* | 1 | ,897\*\* | ,715\* | ,460 | ,622 | -,251 |
| Sig. (2-tailed) | ,293 | ,246 | ,175 | ,389 | ,572 | ,083 | ,049 | ,403 | ,009 |  | ,001 | ,030 | ,213 | ,074 | ,515 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| OC | Pearson Correlation | ,592 | ,311 | -,445 | ,120 | ,190 | -,634 | ,631 | -,153 | ,735\* | ,897\*\* | 1 | ,618 | ,215 | ,702\* | -,269 |
| Sig. (2-tailed) | ,093 | ,416 | ,230 | ,759 | ,625 | ,067 | ,069 | ,695 | ,024 | ,001 |  | ,076 | ,579 | ,035 | ,484 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| IT | Pearson Correlation | ,429 | -,023 | -,164 | ,317 | -,145 | -,216 | ,752\* | ,118 | ,680\* | ,715\* | ,618 | 1 | ,497 | ,685\* | ,035 |
| Sig. (2-tailed) | ,250 | ,953 | ,674 | ,406 | ,710 | ,578 | ,020 | ,763 | ,044 | ,030 | ,076 |  | ,174 | ,042 | ,930 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| R | Pearson Correlation | ,100 | -,134 | -,136 | ,058 | -,123 | ,103 | ,624 | ,050 | ,427 | ,460 | ,215 | ,497 | 1 | ,592 | ,165 |
| Sig. (2-tailed) | ,798 | ,732 | ,728 | ,881 | ,752 | ,791 | ,072 | ,899 | ,252 | ,213 | ,579 | ,174 |  | ,093 | ,672 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| TE | Pearson Correlation | ,489 | -,201 | -,101 | ,011 | -,319 | -,320 | ,738\* | ,166 | ,676\* | ,622 | ,702\* | ,685\* | ,592 | 1 | -,070 |
| Sig. (2-tailed) | ,182 | ,603 | ,797 | ,977 | ,402 | ,401 | ,023 | ,670 | ,046 | ,074 | ,035 | ,042 | ,093 |  | ,859 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| GTP(D) | Pearson Correlation | ,436 | -,787\* | ,492 | -,523 | ,369 | ,632 | ,454 | ,360 | -,083 | -,251 | -,269 | ,035 | ,165 | -,070 | 1 |
| Sig. (2-tailed) | ,241 | ,012 | ,178 | ,148 | ,328 | ,068 | ,219 | ,341 | ,831 | ,515 | ,484 | ,930 | ,672 | ,859 |  |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| \*. Correlatie is significant op 0.05 level (2-tailed). | | | | | | | | | | | | | | | | |
| \*\*. Correlatie is significant op 0.01 level (2-tailed).  Opmerking: GTP: Gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden, AT: Aantal teamleden, ATI: Aantal teamleden ideaal, BS: Behoefte aan subgroepen, HP: Heterogeniteit van persoonlijkheden, SCD: Sociale categorie diversiteit, DS: Doelgerichte samenwerking, TL: Teamleiderschap, TO: Teamoriëntatie, SCR: Streven naar concreet resultaat, OC: Open communicatie, IT: Initiatief tonen, R: Reflectiviteit, TE: Team entitativity, GTP(D): Gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur. | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tabel M. *Correlaties tussen vijf hoogst correlerende onafhankelijke variabelen en items gepercipieerde teamprestatie*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Correlaties tussen onafhankelijke variabelen en items gepercipieerde teamprestatie* | | | | | | | | | | | |
|  | | Effect | Effici | K. Sam | K. Ond | T Pres | HP | DS | TL | OC | TE |
| Effect | Pearson Correlation | 1 | ,594 | ,571 | -,375 | ,796\* | ,621 | ,740\* | -,227 | ,819\*\* | ,496 |
| Sig. (2-tailed) |  | ,092 | ,108 | ,320 | ,010 | ,074 | ,023 | ,557 | ,007 | ,174 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Effici | Pearson Correlation | ,594 | 1 | ,342 | ,453 | ,590 | ,571 | ,428 | ,359 | ,258 | ,157 |
| Sig. (2-tailed) | ,092 |  | ,367 | ,220 | ,094 | ,109 | ,251 | ,342 | ,502 | ,687 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| K. Sam | Pearson Correlation | ,571 | ,342 | 1 | -,419 | ,384 | ,033 | ,894\*\* | ,438 | ,632 | ,759\* |
| Sig. (2-tailed) | ,108 | ,367 |  | ,262 | ,307 | ,934 | ,001 | ,239 | ,068 | ,018 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| K. Ond | Pearson Correlation | -,375 | ,453 | -,419 | 1 | -,087 | -,005 | -,338 | ,431 | -,632 | -,379 |
| Sig. (2-tailed) | ,320 | ,220 | ,262 |  | ,825 | ,989 | ,373 | ,246 | ,068 | ,315 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| T Pres | Pearson Correlation | ,796\* | ,590 | ,384 | -,087 | 1 | ,316 | ,576 | -,006 | ,691\* | ,448 |
| Sig. (2-tailed) | ,010 | ,094 | ,307 | ,825 |  | ,407 | ,105 | ,989 | ,039 | ,227 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| HP | Pearson Correlation | ,621 | ,571 | ,033 | -,005 | ,316 | 1 | ,213 | -,313 | ,190 | -,319 |
| Sig. (2-tailed) | ,074 | ,109 | ,934 | ,989 | ,407 |  | ,582 | ,413 | ,625 | ,402 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| DS | Pearson Correlation | ,740\* | ,428 | ,894\*\* | -,338 | ,576 | ,213 | 1 | ,214 | ,631 | ,738\* |
| Sig. (2-tailed) | ,023 | ,251 | ,001 | ,373 | ,105 | ,582 |  | ,580 | ,069 | ,023 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| TL | Pearson Correlation | -,227 | ,359 | ,438 | ,431 | -,006 | -,313 | ,214 | 1 | -,153 | ,166 |
| Sig. (2-tailed) | ,557 | ,342 | ,239 | ,246 | ,989 | ,413 | ,580 |  | ,695 | ,670 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| OC | Pearson Correlation | ,819\*\* | ,258 | ,632 | -,632 | ,691\* | ,190 | ,631 | -,153 | 1 | ,702\* |
| Sig. (2-tailed) | ,007 | ,502 | ,068 | ,068 | ,039 | ,625 | ,069 | ,695 |  | ,035 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| TE | Pearson Correlation | ,496 | ,157 | ,759\* | -,379 | ,448 | -,319 | ,738\* | ,166 | ,702\* | 1 |
| Sig. (2-tailed) | ,174 | ,687 | ,018 | ,315 | ,227 | ,402 | ,023 | ,670 | ,035 |  |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| \*. Correlatie is significant op 0.05 level (2-tailed). | | | | | | | | | | | |
| \*\*. Correlatie is significant op 0.01 level (2-tailed).  Opmerking: Effect: Effectiviteit, Effici: Efficiëntie, K. Sam: Kwaliteit van de samenwerking, K. Ond: Kwaliteit van het onderwijs, T Pres: Totale Prestatie, HP: Heterogeniteit van persoonlijkheden, DS: Doelgerichte samenwerking, TL: Teamleiderschap, OC: Open communicatie, TE: Team entitativity, | | | | | | | | | | | |

Tabel N. *Correlaties tussen controle variabelen en gepercipieerde teamprestatie*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Correlaties tussen controle variabelen en gepercipieerde teamprestatie* | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | GTP | GTP(D) | G | L | O | EO | EM | AL | JS | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 | B6 |
| GTP | Pearson Correlation | 1 | ,436 | -,651 | -,096 | -,521 | ,024 | ,697\* | -,172 | ,335 | -,354 | -,160 | ,087 | ,123 | ,480 | ,591 |
| Sig. (2-tailed) |  | ,241 | ,058 | ,806 | ,151 | ,951 | ,037 | ,658 | ,378 | ,351 | ,681 | ,824 | ,753 | ,191 | ,094 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| GTP(D) | Pearson Correlation | ,436 | 1 | -,046 | -,099 | -,137 | -,252 | ,223 | ,261 | ,220 | -,447 | -,025 | -,333 | -,312 | -,004 | ,467 |
| Sig. (2-tailed) | ,241 |  | ,907 | ,800 | ,725 | ,513 | ,565 | ,497 | ,570 | ,227 | ,950 | ,381 | ,414 | ,992 | ,205 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| G | Pearson Correlation | -,651 | -,046 | 1 | -,075 | ,709\* | -,220 | -,472 | ,486 | -,187 | ,177 | ,181 | -,257 | ,348 | -,137 | -,127 |
| Sig. (2-tailed) | ,058 | ,907 |  | ,847 | ,032 | ,570 | ,200 | ,184 | ,630 | ,648 | ,642 | ,505 | ,359 | ,726 | ,745 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| L | Pearson Correlation | -,096 | -,099 | -,075 | 1 | ,121 | ,941\*\* | ,082 | -,091 | ,247 | -,580 | -,557 | -,226 | ,036 | ,024 | ,052 |
| Sig. (2-tailed) | ,806 | ,800 | ,847 |  | ,756 | ,000 | ,834 | ,816 | ,521 | ,102 | ,119 | ,559 | ,928 | ,951 | ,894 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| O | Pearson Correlation | -,521 | -,137 | ,709\* | ,121 | 1 | -,075 | -,263 | -,122 | -,048 | ,028 | -,092 | -,669\* | ,426 | -,231 | ,160 |
| Sig. (2-tailed) | ,151 | ,725 | ,032 | ,756 |  | ,848 | ,495 | ,754 | ,902 | ,944 | ,815 | ,049 | ,252 | ,550 | ,680 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| EO | Pearson Correlation | ,024 | -,252 | -,220 | ,941\*\* | -,075 | 1 | ,154 | -,089 | ,100 | -,514 | -,498 | ,047 | ,057 | ,225 | ,029 |
| Sig. (2-tailed) | ,951 | ,513 | ,570 | ,000 | ,848 |  | ,692 | ,819 | ,797 | ,157 | ,172 | ,903 | ,884 | ,561 | ,942 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| EM | Pearson Correlation | ,697\* | ,223 | -,472 | ,082 | -,263 | ,154 | 1 | -,571 | ,482 | ,031 | ,191 | ,220 | -,004 | ,146 | ,107 |
| Sig. (2-tailed) | ,037 | ,565 | ,200 | ,834 | ,495 | ,692 |  | ,108 | ,188 | ,937 | ,623 | ,569 | ,992 | ,708 | ,784 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| AL | Pearson Correlation | -,172 | ,261 | ,486 | -,091 | -,122 | -,089 | -,571 | 1 | -,328 | -,215 | -,124 | ,085 | ,060 | ,339 | ,110 |
| Sig. (2-tailed) | ,658 | ,497 | ,184 | ,816 | ,754 | ,819 | ,108 |  | ,388 | ,578 | ,750 | ,829 | ,877 | ,372 | ,779 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| JS | Pearson Correlation | ,335 | ,220 | -,187 | ,247 | -,048 | ,100 | ,482 | -,328 | 1 | -,178 | -,136 | -,311 | ,255 | -,359 | ,005 |
| Sig. (2-tailed) | ,378 | ,570 | ,630 | ,521 | ,902 | ,797 | ,188 | ,388 |  | ,647 | ,726 | ,415 | ,508 | ,342 | ,989 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| B1 | Pearson Correlation | -,354 | -,447 | ,177 | -,580 | ,028 | -,514 | ,031 | -,215 | -,178 | 1 | ,579 | ,474 | -,169 | -,164 | -,668\* |
| Sig. (2-tailed) | ,351 | ,227 | ,648 | ,102 | ,944 | ,157 | ,937 | ,578 | ,647 |  | ,102 | ,198 | ,663 | ,673 | ,049 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| B2 | Pearson Correlation | -,160 | -,025 | ,181 | -,557 | -,092 | -,498 | ,191 | -,124 | -,136 | ,579 | 1 | ,528 | -,206 | -,426 | -,561 |
| Sig. (2-tailed) | ,681 | ,950 | ,642 | ,119 | ,815 | ,172 | ,623 | ,750 | ,726 | ,102 |  | ,144 | ,595 | ,253 | ,116 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| B3 | Pearson Correlation | ,087 | -,333 | -,257 | -,226 | -,669\* | ,047 | ,220 | ,085 | -,311 | ,474 | ,528 | 1 | -,286 | ,231 | -,559 |
| Sig. (2-tailed) | ,824 | ,381 | ,505 | ,559 | ,049 | ,903 | ,569 | ,829 | ,415 | ,198 | ,144 |  | ,456 | ,549 | ,117 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| B4 | Pearson Correlation | ,123 | -,312 | ,348 | ,036 | ,426 | ,057 | -,004 | ,060 | ,255 | -,169 | -,206 | -,286 | 1 | ,232 | ,379 |
| Sig. (2-tailed) | ,753 | ,414 | ,359 | ,928 | ,252 | ,884 | ,992 | ,877 | ,508 | ,663 | ,595 | ,456 |  | ,548 | ,315 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| B5 | Pearson Correlation | ,480 | -,004 | -,137 | ,024 | -,231 | ,225 | ,146 | ,339 | -,359 | -,164 | -,426 | ,231 | ,232 | 1 | ,528 |
| Sig. (2-tailed) | ,191 | ,992 | ,726 | ,951 | ,550 | ,561 | ,708 | ,372 | ,342 | ,673 | ,253 | ,549 | ,548 |  | ,144 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| B6 | Pearson Correlation | ,591 | ,467 | -,127 | ,052 | ,160 | ,029 | ,107 | ,110 | ,005 | -,668\* | -,561 | -,559 | ,379 | ,528 | 1 |
| Sig. (2-tailed) | ,094 | ,205 | ,745 | ,894 | ,680 | ,942 | ,784 | ,779 | ,989 | ,049 | ,116 | ,117 | ,315 | ,144 |  |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| \*. Correlatie is significant op 0.05 level (2-tailed). | | | | | | | | | | | | | | | | |
| \*\*. Correlatie is significant op 0.01 level (2-tailed).  Opmerking: GTP: Gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden, GTP(D): Gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur, G: Geslacht, L: Leeftijd, O: Opleiding, EO: Ervaring Onderwijs, EM: Ervaring Mencia, AL: Aantal lesuren, JS: Jaren werkzaam in sectie, B1: Betrokkenheid leerjaar 1, B2: Betrokkenheid leerjaar 2, B3: Betrokkenheid leerjaar 3, B4: Betrokkenheid leerjaar 4, B5: Betrokkenheid leerjaar 5, B6: Betrokkenheid leerjaar 6. | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tabel O. *Correlaties tussen controle variabelen en items gepercipieerde teamprestatie*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Correlaties tussen controle variabelen en items gepercipieerde teamprestatie* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  | | Effect | Effici | K. Sam | K. Ond | T Pres | G | L | O | EO | EM | AL | JS | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 | B6 |
| Effect | Pearson Correlation | 1 | ,594 | ,571 | -,375 | ,796\* | -,607 | ,221 | -,154 | ,287 | ,808\*\* | -,580 | ,468 | -,378 | -,231 | -,135 | ,266 | ,274 | ,543 |
| Sig. (2-tailed) |  | ,092 | ,108 | ,320 | ,010 | ,083 | ,567 | ,693 | ,454 | ,008 | ,102 | ,204 | ,316 | ,550 | ,729 | ,490 | ,476 | ,131 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Effici | Pearson Correlation | ,594 | 1 | ,342 | ,453 | ,590 | -,583 | -,241 | -,713\* | -,124 | ,710\* | -,050 | ,389 | -,095 | ,116 | ,349 | -,095 | ,329 | ,241 |
| Sig. (2-tailed) | ,092 |  | ,367 | ,220 | ,094 | ,099 | ,532 | ,031 | ,750 | ,032 | ,898 | ,301 | ,807 | ,766 | ,357 | ,808 | ,387 | ,533 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| K. Sam | Pearson Correlation | ,571 | ,342 | 1 | -,419 | ,384 | -,359 | ,433 | -,190 | ,509 | ,215 | ,172 | -,040 | -,770\* | -,683\* | -,206 | ,169 | ,715\* | ,809\*\* |
| Sig. (2-tailed) | ,108 | ,367 |  | ,262 | ,307 | ,343 | ,244 | ,625 | ,162 | ,578 | ,658 | ,920 | ,015 | ,043 | ,596 | ,664 | ,030 | ,008 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| K. Ond | Pearson Correlation | -,375 | ,453 | -,419 | 1 | -,087 | -,013 | -,750\* | -,541 | -,681\* | -,018 | ,356 | -,146 | ,462 | ,647 | ,549 | -,406 | -,089 | -,352 |
| Sig. (2-tailed) | ,320 | ,220 | ,262 |  | ,825 | ,973 | ,020 | ,132 | ,043 | ,963 | ,347 | ,708 | ,211 | ,060 | ,126 | ,278 | ,820 | ,353 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| T Pres | Pearson Correlation | ,796\* | ,590 | ,384 | -,087 | 1 | -,545 | -,272 | -,184 | -,194 | ,503 | -,412 | ,383 | -,190 | -,173 | -,176 | ,427 | ,259 | ,599 |
| Sig. (2-tailed) | ,010 | ,094 | ,307 | ,825 |  | ,129 | ,478 | ,636 | ,617 | ,168 | ,270 | ,308 | ,625 | ,656 | ,651 | ,252 | ,500 | ,089 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| G | Pearson Correlation | -,607 | -,583 | -,359 | -,013 | -,545 | 1 | -,075 | ,709\* | -,220 | -,472 | ,486 | -,187 | ,177 | ,181 | -,257 | ,348 | -,137 | -,127 |
| Sig. (2-tailed) | ,083 | ,099 | ,343 | ,973 | ,129 |  | ,847 | ,032 | ,570 | ,200 | ,184 | ,630 | ,648 | ,642 | ,505 | ,359 | ,726 | ,745 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| L | Pearson Correlation | ,221 | -,241 | ,433 | -,750\* | -,272 | -,075 | 1 | ,121 | ,941\*\* | ,082 | -,091 | ,247 | -,580 | -,557 | -,226 | ,036 | ,024 | ,052 |
| Sig. (2-tailed) | ,567 | ,532 | ,244 | ,020 | ,478 | ,847 |  | ,756 | ,000 | ,834 | ,816 | ,521 | ,102 | ,119 | ,559 | ,928 | ,951 | ,894 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| O | Pearson Correlation | -,154 | -,713\* | -,190 | -,541 | -,184 | ,709\* | ,121 | 1 | -,075 | -,263 | -,122 | -,048 | ,028 | -,092 | -,669\* | ,426 | -,231 | ,160 |
| Sig. (2-tailed) | ,693 | ,031 | ,625 | ,132 | ,636 | ,032 | ,756 |  | ,848 | ,495 | ,754 | ,902 | ,944 | ,815 | ,049 | ,252 | ,550 | ,680 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| EO | Pearson Correlation | ,287 | -,124 | ,509 | -,681\* | -,194 | -,220 | ,941\*\* | -,075 | 1 | ,154 | -,089 | ,100 | -,514 | -,498 | ,047 | ,057 | ,225 | ,029 |
| Sig. (2-tailed) | ,454 | ,750 | ,162 | ,043 | ,617 | ,570 | ,000 | ,848 |  | ,692 | ,819 | ,797 | ,157 | ,172 | ,903 | ,884 | ,561 | ,942 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| EM | Pearson Correlation | ,808\*\* | ,710\* | ,215 | -,018 | ,503 | -,472 | ,082 | -,263 | ,154 | 1 | -,571 | ,482 | ,031 | ,191 | ,220 | -,004 | ,146 | ,107 |
| Sig. (2-tailed) | ,008 | ,032 | ,578 | ,963 | ,168 | ,200 | ,834 | ,495 | ,692 |  | ,108 | ,188 | ,937 | ,623 | ,569 | ,992 | ,708 | ,784 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| AL | Pearson Correlation | -,580 | -,050 | ,172 | ,356 | -,412 | ,486 | -,091 | -,122 | -,089 | -,571 | 1 | -,328 | -,215 | -,124 | ,085 | ,060 | ,339 | ,110 |
| Sig. (2-tailed) | ,102 | ,898 | ,658 | ,347 | ,270 | ,184 | ,816 | ,754 | ,819 | ,108 |  | ,388 | ,578 | ,750 | ,829 | ,877 | ,372 | ,779 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| JS | Pearson Correlation | ,468 | ,389 | -,040 | -,146 | ,383 | -,187 | ,247 | -,048 | ,100 | ,482 | -,328 | 1 | -,178 | -,136 | -,311 | ,255 | -,359 | ,005 |
| Sig. (2-tailed) | ,204 | ,301 | ,920 | ,708 | ,308 | ,630 | ,521 | ,902 | ,797 | ,188 | ,388 |  | ,647 | ,726 | ,415 | ,508 | ,342 | ,989 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| B1 | Pearson Correlation | -,378 | -,095 | -,770\* | ,462 | -,190 | ,177 | -,580 | ,028 | -,514 | ,031 | -,215 | -,178 | 1 | ,579 | ,474 | -,169 | -,164 | -,668\* |
| Sig. (2-tailed) | ,316 | ,807 | ,015 | ,211 | ,625 | ,648 | ,102 | ,944 | ,157 | ,937 | ,578 | ,647 |  | ,102 | ,198 | ,663 | ,673 | ,049 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| B2 | Pearson Correlation | -,231 | ,116 | -,683\* | ,647 | -,173 | ,181 | -,557 | -,092 | -,498 | ,191 | -,124 | -,136 | ,579 | 1 | ,528 | -,206 | -,426 | -,561 |
| Sig. (2-tailed) | ,550 | ,766 | ,043 | ,060 | ,656 | ,642 | ,119 | ,815 | ,172 | ,623 | ,750 | ,726 | ,102 |  | ,144 | ,595 | ,253 | ,116 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| B3 | Pearson Correlation | -,135 | ,349 | -,206 | ,549 | -,176 | -,257 | -,226 | -,669\* | ,047 | ,220 | ,085 | -,311 | ,474 | ,528 | 1 | -,286 | ,231 | -,559 |
| Sig. (2-tailed) | ,729 | ,357 | ,596 | ,126 | ,651 | ,505 | ,559 | ,049 | ,903 | ,569 | ,829 | ,415 | ,198 | ,144 |  | ,456 | ,549 | ,117 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| B4 | Pearson Correlation | ,266 | -,095 | ,169 | -,406 | ,427 | ,348 | ,036 | ,426 | ,057 | -,004 | ,060 | ,255 | -,169 | -,206 | -,286 | 1 | ,232 | ,379 |
| Sig. (2-tailed) | ,490 | ,808 | ,664 | ,278 | ,252 | ,359 | ,928 | ,252 | ,884 | ,992 | ,877 | ,508 | ,663 | ,595 | ,456 |  | ,548 | ,315 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| B5 | Pearson Correlation | ,274 | ,329 | ,715\* | -,089 | ,259 | -,137 | ,024 | -,231 | ,225 | ,146 | ,339 | -,359 | -,164 | -,426 | ,231 | ,232 | 1 | ,528 |
| Sig. (2-tailed) | ,476 | ,387 | ,030 | ,820 | ,500 | ,726 | ,951 | ,550 | ,561 | ,708 | ,372 | ,342 | ,673 | ,253 | ,549 | ,548 |  | ,144 |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| B6 | Pearson Correlation | ,543 | ,241 | ,809\*\* | -,352 | ,599 | -,127 | ,052 | ,160 | ,029 | ,107 | ,110 | ,005 | -,668\* | -,561 | -,559 | ,379 | ,528 | 1 |
| Sig. (2-tailed) | ,131 | ,533 | ,008 | ,353 | ,089 | ,745 | ,894 | ,680 | ,942 | ,784 | ,779 | ,989 | ,049 | ,116 | ,117 | ,315 | ,144 |  |
| N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| \*. Correlatie is significant op 0.05 level (2-tailed). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| \*\*. Correlatie is significant op 0.01 level (2-tailed).  Opmerking: Effect: Effectiviteit, Effici: Efficiëntie, K. Sam: Kwaliteit van de samenwerking, K. Ond: Kwaliteit van het onderwijs, T Pres: Totale Prestatie, G: Geslacht, L: Leeftijd, O: Opleiding, EO: Ervaring Onderwijs, EM: Ervaring Mencia, AL: Aantal lesuren, JS: Jaren werkzaam in sectie, B1: Betrokkenheid leerjaar 1, B2: Betrokkenheid leerjaar 2, B3: Betrokkenheid leerjaar 3, B4: Betrokkenheid leerjaar 4, B5: Betrokkenheid leerjaar 5, B6: Betrokkenheid leerjaar 6. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

## **Beschrijvende statistiek controlevariabelen**

In deze bijlage worden de beschrijvende statistieken van de controle variabelen behandeld. De controlevariabelen die aan bod komen, zijn: ‘teams’, ‘geslacht’, ‘opleidingsniveau’, ‘leeftijd en ervaring’, ‘aantal lesuren per week’ en ‘betrokkenheid leerjaren’.

## Teams

In de onderstaande extra figuur is het aantal respondenten per sectie weergegeven. Dit is het aantal docenten dat de survey heeft ingevuld. Mencia de Mendoza heeft in totaal 23 secties, waarvan 9 secties na het invullen van de survey voldoende zijn vertegenwoordigd om in de analyses opgenomen te worden: Team I (6), Team C (6), Team D (5), Team H (3), Team F (3), Team G (2), Team E (2), Team B (2) en Team A (2).

*Figuur H.* Aantal docenten per sectie

****

Geslacht

*Afhankelijke variabelen*

Uit de correlatieanalyse op teamniveau komt naar voren dat geslacht bijna significant negatief samenhangt met de gepercipieerde teamprestatie (-.651, p = .058). Dit houdt in dat secties waar vrouwen meer vertegenwoordigd zijn de teamprestatie lager waarderen dan secties waar vrouwen minder vertegenwoordigd zijn.

*Controle variabelen*

Er is een significant positief verband gevonden tussen geslacht en opleidingsniveau (.709\*, p = .032), wat inhoudt dat secties met relatief meer vrouwen een gemiddeld hogere opleiding hebben. Daarnaast toont de correlatieanalyse een sterk positief, maar niet significant verband tussen geslacht en aantal lesuren per week (.486, p = .184); secties met relatief meer vrouwen geven meer lesuren per week les dan secties met relatief meer mannen.

*Onafhankelijke variabelen*

Daarnaast toont geslacht ook een bijna significant positief verband met de perceptie van de ideale teamomvang (.586, p = .097), wat betekent dat secties waar vrouwen meer vertegenwoordigd zijn de teamomvang relatief idealer vinden dan secties waar mannen meer vertegenwoordigd zijn. Verder heeft geslacht met bijna alle onafhankelijke variabelen een negatieve samenhang, waarvan de sterkste negatieve samenhang met initiatief tonen (-.520, p = .151), streven naar concreet resultaat (-.516, p = .155), open communicatie (-.435, p = .241) en doelgerichte samenwerking (-.466, p = .206). Hoewel niet significant, stellen deze verbanden dat secties waar vrouwen meer vertegenwoordigd zijn, een relatief lagere mate van initiatief tonen, streven naar concreet resultaat, open communicatie en doelgerichte samenwerking hebben. Opvallend is dat drie van deze variabelen onder de hoofdvariabele communicatie vallen. Ten slotte is noemenswaardig dat geslacht een sterk negatieve samenhang met heterogeniteit van persoonlijkheden binnen de sectie heeft (-.519, p = .153); secties waar vrouwen meer vertegenwoordigd zijn, hebben een relatief homogenere samenstelling van persoonlijkheden.

Opleidingsniveau

*Beschrijvende statistiek*

Van de 31 docenten hebben 22 docenten (71%) een HBO-opleiding afgerond en 9 docenten (29%) een WO-opleiding. In Tabel G is het gemiddelde opleidingsniveau per sectie weergegeven, waar ‘2’ staat voor HBO en ‘3’ staat voor WO. Het variabele gemiddelde van 2,33 wijst erop dat secties gemiddeld meer HBO opgeleid zijn dan WO opgeleid. Verder is in de tabel te zien dat secties Team B, Team E, Team F en Team I het relatief laagste opleidingsniveau hebben en secties Team A, Team H, Team D en Team G het relatief hoogste opleidingsniveau. Sectie Team A toont met 3,00 het hoogste opleidingsniveau.

Tabel P. *Gemiddelde opleidingsniveau per sectie*

|  |  |
| --- | --- |
|  | Opleidingsniveau |
| Team A | 3,00 |
| Team B | 2,00 |
| Team C | 2,17 |
| Team D | 2,60 |
| Team E | 2,00 |
| Team F | 2,00 |
| Team G | 2,50 |
| Team H | 2,67 |
| Team I | 2,00 |
| Gemiddeld | 2,33 |
| Std. Deviatie | .375 |

*Afhankelijke variabelen*

Er is een sterk, maar niet significant negatief verband gevonden tussen opleidingsniveau en gepercipieerde teamprestatie (-.521, p = .151); secties met een gemiddeld hogere opleiding, waarderen de teamprestatie lager. Ook de correlatie met de teamprestatie volgens de directeur is negatief, maar dit verband is niet sterk (-.137, p = .725).

*Controle variabelen*

Op teamniveau is er wel een significant positief verband gevonden tussen opleidingsniveau en geslacht (.709\*, p = .032), wat inhoudt dat secties met relatief meer vrouwen een gemiddeld hogere opleiding hebben.

*Onafhankelijke variabelen*

Er is een sterk, maar niet significant positief verband tussen opleidingsniveau en de behoefte aan subteams (.595, p = .091); secties met een gemiddeld hogere opleiding hebben meer behoefte aan subteams in het team. Verder is er een sterk, maar niet significant negatief verband gevonden tussen opleidingsniveau en sociale categorie diversiteit (-.600, p = .088); secties met een gemiddeld hogere opleiding hebben een lagere sociale categorie diversiteit, wat neerkomt op een minder diverse samenstelling van mannen en vrouwen, en leeftijd.

Leeftijd en werkervaring

*Beschrijvende statistiek*

In Tabel H is de beschrijvende statistiek van leeftijd, het aantal jaar ervaring in het onderwijs, het aantal jaar ervaring bij de school en het aantal jaar ervaring in de sectie op docentniveau weergegeven. In de tabel is af te lezen dat de gemiddelde leeftijd van de docenten 44 jaar bedraagt, met een minimale leeftijd van 24 jaar en een maximale leeftijd van 63 jaar. De standaarddeviatie is met 9,834 relatief hoog, waardoor er relatief veel spreiding van leeftijd heerst. Verder is interessant dat het aantal jaar ervaring in de sectie varieert van 0,5 jaar tot 20 jaar. Het aantal jaar ervaring in het onderwijs en bij de school variëren nog meer, van respectievelijk 3 tot 38 jaar en 0,5 tot 35 jaar.

Tabel Q*. Beschrijvende statistiek van Leeftijd, Aantal jaar Onderwijs, Aantal jaar School en Aantal jaar sectie*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | | | | |
|  | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Leeftijd | 31 | 24 | 63 | 44,03 | 9,834 |
| Aantal jaar onderwijs | 31 | 3 | 38 | 17,24 | 8,868 |
| Aantal jaar school | 31 | 0,5 | 35 | 11,66 | 8,235 |
| Aantal jaar sectie | 30 | 0,5 | 20 | 9,70 | 4,806 |
| Valid N (listwise) | 30 |  |  |  |  |

In Tabel I is de beschrijvende statistiek van leeftijd, het aantal jaar ervaring in het onderwijs, het aantal jaar ervaring bij de school en het aantal jaar ervaring in de sectie op teamniveau weergegeven. In de tabel is af te lezen dat de gemiddelde leeftijd van de secties 43,3 jaar bedraagt, met een minimale leeftijd van 28,5 jaar en een maximale leeftijd van 52,5 jaar. De standaarddeviatie van leeftijd is met 7,877 relatief hoog, waardoor er relatief veel spreiding van gemiddelde leeftijd tussen de teams heerst.

Tabel R*. Beschrijvende statistiek van Leeftijd, Aantal jaar Onderwijs, Aantal jaar School en Aantal jaar sectie op teamniveau*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | | | | |
|  | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Leeftijd | 9 | 28,5 | 52,5 | 43,3 | 7,877 |
| Aantal jaar onderwijs | 9 | 8,0 | 21,5 | 16,7 | 4,761 |
| Aantal jaar school | 9 | 6,0 | 16,6 | 10,8 | 3,614 |
| Aantal jaar sectie | 9 | 5,8 | 13,0 | 9,0 | 2,604 |
| Valid N (listwise) | 9 |  |  |  |  |

In Tabel J zijn de gemiddelden per sectie weergegeven. Te zien is dat sectie Team E gemiddeld de laagste leeftijd heeft en sectie Team G gemiddeld de hoogste leeftijd.Verder is interessant dat het gemiddelde aantal jaar ervaring in de sectie varieert van 5,8 jaar (Team F) tot 13 jaar (Team D). Het gemiddelde aantal jaar ervaring in het onderwijs en bij de school variëren nog meer, van respectievelijk 8 jaar (Team E) tot 21,5 jaar (Team G) en 6 jaar (Team G) tot 16,6 jaar (Team D). Opvallend zijn de relatief grote verschillen tussen secties in het aantal jaar werkervaring in het onderwijs. Waar de meeste secties gemiddeld tussen de 16 en 22 jaar onderwijservaring hebben, hebben secties Team A en Team E beduidend minder onderwijservaring.

Opmerkelijk is dat sectie Team G de relatief meeste jaren werkervaring in het onderwijs heeft, maar daarnaast de relatief minste jaren werkervaring in de school heeft en ook de op een na minste jaren ervaring in de sectie. Nog noemenswaardig is dat sectie Team F gemiddeld de op een na meeste jaren werkervaring in de school heeft, terwijl het team relatief de minste jaren werkervaring in de sectie heeft.

Tabel S. *Gemiddelden Leeftijd, Aantal jaar Onderwijs, Aantal jaar School en Aantal jaar sectie per sectie*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Gemiddelden *Leeftijd, Aantal jaar Onderwijs, Aantal jaar School en Aantal jaar sectie per sectie* | | | | |
|  | Leeftijd | Jaar Ond | Jaar School | Jaar Sectie |
| Team A | 35,00 | 9,75 | 9,25 | 9,00 |
| Team B | 49,50 | 21,00 | 11,50 | 11,50 |
| Team C | 41,67 | 18,33 | 11,67 | 8,83 |
| Team D | 49,80 | 19,20 | 16,60 | 13,00 |
| Team E | 28,50 | 8,00 | 8,00 | 8,00 |
| Team F | 39,33 | 16,67 | 15,50 | 5,75 |
| Team G | 52,50 | 21,50 | 6,00 | 6,00 |
| Team H | 47,67 | 19,33 | 7,17 | 7,17 |
| Team I | 45,67 | 16,67 | 11,83 | 11,83 |
| Gemiddeld | 43,29 | 16,72 | 10,84 | 9,01 |

*Afhankelijke variabelen*

Uit de correlatieanalyse blijkt dat het aantal jaar ervaring bij de school significant positief samenhangt met de gepercipieerde teamprestatie (.697\*, p = .037). Hoe langer een sectie gemiddeld werkzaam is bij de school, hoe hoger deze sectie de teamprestatie waardeert. Daarentegen tonen het aantal jaar ervaring in het onderwijs (.024, p = .951) en het aantal jaar in de sectie (.335, p = .378) geen significante samenhang met de gepercipieerde teamprestatie, waar het aantal jaar in de sectie wel het sterkste verband toont. Verder hebben de gemiddelde leeftijd van een sectie en de gepercipieerde teamprestatie een lichte negatieve correlatie (-.096), maar deze hangen niet significant met elkaar samen (p = .806). Van de variabelen omtrent ervaring blijkt de schoolwerkervaring de grootste samenhang met de gepercipieerde teamprestatie te hebben. Leeftijd, onderwijswerkervaring en sectiewerkervaring hebben geen significante samenhang met de gepercipieerde teamprestatie.

*Controle variabelen*

Ten eerste toont leeftijd een zeer sterk positieve correlatie met het aantal jaar ervaring in het onderwijs (.941\*\*, p = .000); hoe ouder docenten in secties zijn, hoe meer onderwijswerkervaring het team heeft.

Ten tweede heeft het aantal jaar ervaring in het onderwijs naast de zeer sterk positieve correlatie met leeftijd nog een redelijke negatieve, maar niet significante samenhang met geslacht (-.220, p = .570).

Ten derde heeft het aantal jaar ervaring op de school een sterkere negatieve samenhang met geslacht (-.472, p = .200) dan het aantal jaar ervaring in het onderwijs. Hoewel niet significant stelt deze samenhang dat mannen relatief meer schoolwerkervaring hebben dan vrouwen.

Ten vierde vertonen de schoolwerkervaring en de sectiewerkervaring een sterke positieve, maar niet significante samenhang (.482, p = .188); docenten die relatief meer jaren werkzaam zijn bij de school, zijn ook relatief meer jaren werkzaam in een sectie. Daarnaast is er sprake van een sterk negatief verband met het aantal lesuren per week (-.571, p = .108); secties die relatief minder werkervaring op de school hebben, geven relatief meer lesuren per week. Het aantal jaar werkervaring in de sectie toont verder geen noemenswaardige correlaties met de overige controle variabelen.

*Onafhankelijke variabelen*

Ten eerste heeft leeftijd een sterk positieve samenhang met teamoriëntatie (.545, p = .129) en streven naar concreet resultaat (.502, p = .168).

Ten tweede heeft het aantal jaar werkervaring in het onderwijs eveneens een sterk positieve samenhang met teamoriëntatie (.561, p = .116) en streven naar concreet resultaat (.593, p = .093) en daarnaast met reflectiviteit (.464, p = .208).

Ten derde heeft het aantal jaar werkervaring in de school ook een positieve samenhang met streven naar concreet resultaat (.363, p = .337), maar deze samenhang is niet zo sterk als die met leeftijd en het aantal jaar ervaring in het onderwijs. Wel is er een significante positieve samenhang met de heterogeniteit van de samenstelling van persoonlijkheden binnen de sectie (.764\*, p = .017); secties met relatief meer werkervaring in de school zijn heterogener in hun samenstelling van persoonlijkheden binnen het team. Daarnaast is er een sterk negatieve, maar niet significante samenhang met de perceptie van de ideale teamomvang (-.578, p = .103); secties die relatief meer werkervaring in de school hebben, waarderen de teamomvang minder ideaal dan secties die minder werkervaring in de school hebben. Verder is opvallend dat waar het aantal jaar werkervaring in het onderwijs een positieve samenhang met reflectiviteit vertoont, het aantal jaar werkervaring in de school daarentegen een negatieve samenhang met reflectiviteit vertoont (-.237, p = .539).

Ten vierde toont, net als het aantal jaar werkervaring in de school, ook het aantal jaar werkervaring in de sectie een significante positieve samenhang met de heterogeniteit van de samenstelling van persoonlijkheden binnen de sectie (.751\*, p = .020); secties met relatief meer werkervaring in de sectie zijn heterogener in hun samenstelling van persoonlijkheden binnen het team. Verder toont de correlatieanalyse ook hier een sterk negatieve samenhang met reflectiviteit (-.490\*, p = .180); secties met relatief meer jaren werkervaring in de sectie tonen relatief minder reflectief vermogen omtrent het functioneren van het team. Opvallend is dat er naast deze negatieve correlatie, ook negatieve correlaties zijn met teamleiderschap (-.245, p = .526), initiatief tonen (-.322, p = .398) en team entitativity (-.387, p = .303).

Aantal lesuren per week

*Beschrijvende statistiek*

Het gemiddelde aantal lesuren per week van de docenten is 17,7 lesuren met een minimum van 4 en een maximum van 28 lesuren. Met een standaarddeviatie van 6,310 is de spreiding redelijk groot; docenten hebben relatief veel verschillende aantallen lesuren. Op teamniveau is het gemiddelde aantal lesuren per week van de docenten 18,7 lesuren met een minimum van 15,2 en een maximum van 23,0 lesuren. Met een standaarddeviatie van 2,791 is de spreiding omtrent het gemiddelde aantal lesuren per week tussen teams relatief minder groot dan op individueel niveau.

*Afhankelijke variabelen*

Het aantal lesuren per week vertoont een negatieve correlatie met de gepercipieerde teamprestatie (-.172, p = .658). Hoewel dit verband niet significant is, is dit toch een interessante bevinding. Dit houdt namelijk in dat hoe meer docenten lesgeven, hoe lager zij de teamprestatie waarderen. Het is voor vervolgonderzoek interessant te onderzoeken wat ervoor zorgt dat meer contacturen met leerlingen leidt tot een negatiever beeld van de teamprestatie bij docenten. Komt dit door een grotere hoeveelheid werk? Meer inzicht in alledaagse kwesties? Meer op de hoogte van alledaagse kwesties die niet opgelost of behandeld worden?

*Controle variabelen*

De correlatieanalyse met de controlevariabelen toont een sterke positieve samenhang tussen het aantal lesuren per week en geslacht (.486, p = .184). Hoewel niet significant, houdt dit verband in dat secties waar vrouwen meer vertegenwoordigd zijn relatief meer lesuren per week geven. Daarnaast is er sprake van een sterk negatief verband met het aantal jaar werkervaring in de school (-.571, p = .108); secties die relatief minder werkervaring op de school hebben, geven relatief meer lesuren per week.

*Onafhankelijke variabelen*

Uit de correlatieanalyse met de onafhankelijke variabelen komt naar voren dat het aantal lesuren per week een significant negatief verband heeft met het aantal teamleden (-.686\*, p = .041); hoe meer teamleden een team bevat, hoe minder lesuren per week een team gemiddeld geeft. Andersom kan gesteld worden dat in secties met relatief minder docenten, docenten relatief meer lesuren per week geven dan in secties met relatief meer docenten.

Daarnaast hangt het aantal lesuren per week significant positief samen met de perceptie van de ideale teamomvang (.763\*, p = .017). Secties met gemiddeld relatief meer aantal lesuren per week achten de teamomvang idealer dan secties met gemiddeld minder aantal lesuren per week.

Vervolgens blijkt dat het aantal lesuren per week significant positief samenhangt met teamleiderschap (.760\*, p = .017); hoe meer lesuren per week een sectie gemiddeld geeft, hoe meer teamleiderschap er in de sectie aanwezig is.

Verder valt op dat er een sterk positieve samenhang is met reflectiviteit (.610, p = .081); hoe meer lesuren per week een sectie gemiddeld geeft, hoe meer de sectie kan reflecteren op haar functioneren. Daarentegen hangt het aantal lesuren sterk negatief samen met het streven naar concreet resultaat (-.585, p = .098); hoe meer lesuren per week een sectie gemiddeld geeft, hoe meer moeite het team heeft met het maken van afspraken tijdens een overleg en het zorgen voor terugkoppeling over en verslaglegging van besproken onderwerpen. Ten slotte hangt het aantal lesuren ook sterk negatief samen met de behoefte aan subteams (-.633, p = .067); hoe meer lesuren per week een sectie gemiddeld geeft, hoe minder behoefte aan subteams er binnen het team is.

Betrokkenheid leerjaren

*Beschrijvende statistiek*

Uit de beschrijvende statistiek van de betrokkenheid per leerjaar (tabel 4) blijkt dat op individueel niveau de docenten van meest naar minst betrokken, betrokken zijn bij respectievelijk leerjaar 3, 4, 2, 1, 5 en 6. De meeste docenten zijn betrokken bij leerjaar 3 (68%) en de minste docenten bij leerjaar 6 (32%). Uit de beschrijvende statistiek van de betrokkenheid per leerjaar op teamniveau blijkt dat op sectieniveau de teams van meest naar minst betrokken, betrokken zijn bij respectievelijk leerjaar 4, 3, 5, 2, 1 en 6. Op teamniveau zijn teams dus het meest betrokken bij leerjaar 4 (66%) en net als op individueel niveau het minst bij leerjaar 6 (41%). Uit de specificatie per sectie valt op dat van de ondervraagde docenten uit de meest vertegenwoordigende secties, namelijk Team C, Team D en Team I slechts één docent van elk team betrokken is bij leerjaar 6 en uit sectie Team H en Team E niet één docent. Daarentegen zijn al de ondervraagde docenten van sectie Team H en Team E wel betrokken bij leerjaar 1. In een verdere toelichting van sectie Team C blijkt dat vier docenten betrokken zijn bij leerjaar 1, vijf bij leerjaar 2, alle zes docenten betrokken zijn bij leerjaar 3 en 4, drie docenten bij leerjaar 5 en dus slechts 1 bij leerjaar 6.

Tabel T. *Betrokkenheid docenten per leerjaar*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Betrokkenheid per leerjaar met betrokken is ‘1’ en niet betrokken ‘0’* | | | | | | | |
|  | | Leerjaar 1 | Leerjaar 2 | Leerjaar 3 | Leerjaar 4 | Leerjaar 5 | Leerjaar 6 |
| N | Valide I  Valide T | 31  9 | 31  9 | 31  9 | 31  9 | 31  9 | 31  9 |
| Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gem. individueel | | ,58 | ,61 | ,68 | ,65 | ,52 | ,32 |
| Gem. teamniveau | | ,55 | ,57 | ,64 | ,66 | ,58 | ,41 |
| Std. Deviation I | | ,502 | ,495 | ,475 | ,486 | ,508 | ,475 |
| Std. Deviation T | | ,361 | ,298 | ,328 | ,310 | ,271 | ,398 |

Uit de gemiddelden van de betrokkenheid per leerjaar op sectieniveau blijkt dat respectievelijk sectie Team F (72%), sectie Team C (70%) en sectie Team E (67%) het meest betrokken zijn bij alle leerjaren. Daarentegen is sectie Team I met gemiddeld 33% het minst betrokken bij alle leerjaren. Wat verder opvalt bij sectie Team I is dat dit team beduidend meer betrokken is bij de eerste drie leerjaren dan bij de laatste drie leerjaren. Nog op te merken is de volledige betrokkenheid van sectie Team H bij leerjaar 1 en een forse daling van de betrokkenheid bij leerjaar 2, de daling van betrokkenheid van sectie Team F bij leerjaar 4 en de afwezige betrokkenheid van sectie Team A bij leerjaar 3 in combinatie met de volledige betrokkenheid in leerjaar 4.

Tabel U. *Betrokkenheid secties per leerjaar*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Betrokkenheid per leerjaar met betrokken is ‘1’ en niet betrokken ‘0’* | | | | | | | |
|  | Leerjaar 1 | Leerjaar 2 | Leerjaar 3 | Leerjaar 4 | Leerjaar 5 | Leerjaar 6 | Gemiddeld |
| Team A | ,50 | ,50 | ,00 | 1,00 | ,50 | 1,00 | 58% |
| Team B | ,00 | ,00 | ,50 | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 58% |
| Team C | ,67 | ,83 | 1,00 | 1,00 | ,50 | ,17 | 70% |
| Team D | ,60 | ,80 | ,60 | ,80 | ,40 | ,20 | 57% |
| Team E | 1,00 | 1,00 | 1,00 | ,50 | ,50 | ,00 | 67% |
| Team F | ,67 | ,67 | 1,00 | ,33 | 1,00 | ,67 | 72% |
| Team G | ,00 | ,50 | ,50 | ,50 | ,50 | ,50 | 42% |
| Team H | 1,00 | ,33 | ,67 | ,67 | ,67 | ,00 | 56% |
| Team I | ,50 | ,50 | ,50 | ,17 | ,17 | ,17 | 33% |
| Gemiddeld | 55% | 57% | 64% | 66% | 58% | 41% |  |

Uit de correlatieanalyse op docentniveau (zie Tabel extra informatie) komt naar voren dat docenten die betrokken zijn bij leerjaar 1 de teamprestatie relatief laag waarderen (-.350, p = .053). Ook de betrokkenheid bij leerjaar 2 toont een negatieve samenhang, hoewel erg zwak. De betrokkenheid bij de overige leerjaren tonen allemaal positieve verbanden met de gepercipieerde teamprestatie. Docenten die betrokken zijn bij leerjaar 6 zijn het meest positief over de prestatie van hun sectie (.228, p = .218). Verder toont de correlatieanalyse aan dat docenten die betrokken zijn bij leerjaar 1 ook significant betrokken zijn bij leerjaar 2 (.398\*, p = .026) en significant niet betrokken zijn bij leerjaar 6 (-.392\*, p = .029). Docenten die betrokken zijn bij leerjaar 2 zijn naast significant betrokken met leerjaar 1, ook significant betrokken met leerjaar 3 en significant niet betrokken bij leerjaar 5 en leerjaar 6. Docenten die betrokken zijn bij leerjaar 3 zijn naast significante betrokkenheid met leerjaar 2, significant niet betrokken bij leerjaar 6. Docenten die betrokken zijn bij leerjaar 4 zijn alleen significant betrokken bij leerjaar 5 (.496\*\*, p = .005), tonen een positieve maar niet significante samenhang met leerjaar 6 en tonen bij de eerste drie leerjaren een negatieve samenhang. Docenten die betrokken zijn bij leerjaar 5 zijn naast significant betrokken met leerjaar 4 ook significant betrokken bij leerjaar 6 (.530\*\*, p = .002). Daarnaast toont ook leerjaar 5 een negatieve samenhang bij de betrokkenheid bij de eerste drie leerjaren, waar de samenhang bij leerjaar 2 significant negatief is (-.372\*, p = .039). Ten slotte zijn docenten die betrokken zijn bij leerjaar 6 significant betrokken bij leerjaar 5 en significant niet betrokken bij leerjaren 1, 2 en 3.

Tabel V. *Correlatieanalyse betrokkenheid per leerjaar op docentniveau*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | GTS | Leerjaar 1 | Leerjaar 2 | Leerjaar 3 | Leerjaar 4 | Leerjaar 5 | Leerjaar 6 |
| GTS | 1 | -,350 | -,041 | ,140 | ,009 | ,147 | ,228 |
|  | ,053 | ,828 | ,453 | ,961 | ,430 | ,218 |
| 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 |
| Leerjaar 1 | -,350 | 1 | ,398\* | ,113 | -,084 | -,169 | -,392\* |
| ,053 |  | ,026 | ,546 | ,654 | ,364 | ,029 |
| 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 |
| Leerjaar 2 | -,041 | ,398\* | 1 | ,443\* | -,174 | -,372\* | -,443\* |
| ,828 | ,026 |  | ,012 | ,349 | ,039 | ,012 |
| 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 |
| Leerjaar 3 | ,140 | ,113 | ,443\* | 1 | -,223 | -,116 | -,410\* |
| ,453 | ,546 | ,012 |  | ,227 | ,535 | ,022 |
| 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 |
| Leerjaar 4 | ,009 | -,084 | -,174 | -,223 | 1 | ,496\*\* | ,223 |
| ,961 | ,654 | ,349 | ,227 |  | ,005 | ,227 |
| 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 |
| Leerjaar 5 | ,147 | -,169 | -,372\* | -,116 | ,496\*\* | 1 | ,530\*\* |
| ,430 | ,364 | ,039 | ,535 | ,005 |  | ,002 |
| 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 |
| Leerjaar 6 | ,228 | -,392\* | -,443\* | -,410\* | ,223 | ,530\*\* | 1 |
| ,218 | ,029 | ,012 | ,022 | ,227 | ,002 |  |
| 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 | 31 |

De correlatieanalyse op teamniveau toont een enkele significante negatieve correlatie tussen betrokkenheid bij leerjaar 1 en betrokkenheid bij leerjaar 6 (-.668\*, p = .049); secties die betrokken zijn bij leerjaar 1 zijn significant niet betrokken bij leerjaar 6 en andersom. Verdere beschouwing van alle verbanden toont aan dat secties die betrokken zijn bij leerjaar 1 daarnaast sterk positief, maar niet significant betrokken zijn bij leerjaar 2 (.579, p = .102) en leerjaar 3 (.474, p = .198) en significant niet betrokken zijn bij leerjaar 6 (-.668\*, p = .049). Secties die betrokken zijn bij leerjaar 2 zijn naast hun betrokkenheid bij leerjaar 1 ook sterk betrokken bij leerjaar 3 (.528, p = .144) en sterk niet betrokken bij leerjaar 5 (-.426, p = .253) en leerjaar 6 (-.561, p = .116). Secties die betrokken zijn bij leerjaar 3 zijn naast hun betrokkenheid bij leerjaar 1 en leerjaar 2 ook redelijk betrokken bij leerjaar 5 (.231, p = .549), maar niet betrokken bij leerjaar 4 (-.286, p = .456) en leerjaar 6 (-.559, p = .117). Secties die betrokken zijn bij leerjaar 4 zijn redelijk betrokken bij leerjaar 5 (.232, p = .548) en leerjaar 6 (.379, p = .315), maar niet betrokken bij leerjaar 1, leerjaar 2 en leerjaar 3. Secties die betrokken zijn bij leerjaar 5 zijn redelijk betrokken bij leerjaar 3 en leerjaar 4 en sterk betrokken bij leerjaar 6 (.528, p = .144). Zij zijn redelijk niet betrokken bij leerjaar 1 (-.164, p = .673) en sterker niet betrokken bij leerjaar 2 (-.426, p = .253). Secties die betrokken zijn bij leerjaar 6 zijn redelijk betrokken bij leerjaar 4 en sterk betrokken bij leerjaar 5, en sterk niet betrokken bij leerjaar 1 (-.668\*, p = .049), leerjaar 2 (-.561, p = .116) en leerjaar 3 (-.559, p = .117).

*Afhankelijke variabelen*

Een interessante bevinding uit de correlatieanalyse op teamniveau is dat enerzijds secties die meer betrokken zijn bij leerjaar 1 (-.354, p = .351) en leerjaar 2 (-.160, p = .681) een negatieve samenhang met de gepercipieerde teamprestatie hebben en anderzijds secties die meer betrokken zijn bij leerjaar 3 (.087, p = .824), leerjaar 4 (.123, p = .753), leerjaar 5 (.480, p = .191) en leerjaar 6 (.591, p = .094) een positieve samenhang hebben met de gepercipieerde teamprestatie. Hoewel de betrokkenheid bij leerjaar 3 en leerjaar 4 een relatief erg lage positieve samenhang vertonen, hebben leerjaar 5 en leerjaar 6 een sterk positieve samenhang. Er is zelfs per leerjaar een toename in positieve samenhang met de gepercipieerde teamprestatie te zien. Bovenstaande verbanden impliceren dat secties die meer betrokken zijn bij leerjaar 5 en leerjaar 6 de teamprestatie relatief hoger waarderen en secties die meer betrokken zijn bij leerjaar 1 en leerjaar 2 de teamprestatie relatief lager waarderen.

*Controle variabelen*

Betrokkenheid bij leerjaar 1 heeft een sterke negatieve, maar niet significante samenhang met leeftijd (-.580, p = .102); secties met relatief oudere docenten zijn minder betrokken bij leerjaar 1 dan secties met een gemiddeld jongere leeftijd. Daarnaast heeft betrokkenheid bij leerjaar 1 een sterke negatieve, maar niet significante samenhang met ervaring in het onderwijs (-.514, p = .157); secties met relatief meer onderwijservaring zijn minder betrokken bij leerjaar 1. Betrokkenheid bij leerjaar 2 laat soortgelijke, ietwat minder sterke verbanden zien. Betrokkenheid bij leerjaar 3 toont een sterke negatieve significante samenhang met opleidingsniveau (-.669\*, p = .049); hoe hoger opgeleid een sectie is, hoe minder betrokken het team is bij leerjaar 3. Daarentegen hangt opleidingsniveau sterk positief, maar niet significant samen met betrokkenheid bij leerjaar 4 (.426, p = .252); hoe hoger opgeleid een sectie is, hoe meer betrokken het team is bij leerjaar 4. Betrokkenheid bij leerjaar 5 en leerjaar 6 tonen geen noemenswaardige correlaties met de overige controlevariabelen.

*Onafhankelijke variabelen*

Bij de correlatie tussen betrokkenheid bij de leerjaren en de onafhankelijke variabelen doet zich een opmerkelijk verschijnsel voor. Bij bijna elke onafhankelijke variabele toont de betrokkenheid bij leerjaar 1 en leerjaar 2 een sterk negatieve correlatie met de onafhankelijke variabele en bij de betrokkenheid bij leerjaar 5 en leerjaar 6 een sterk positieve correlatie met de onafhankelijke variabelen. Met de betrokkenheid per leerjaar is, net als bij de afhankelijke variabelen, bij bijna alle onafhankelijke variabelen een dynamiek te zien van een sterk negatieve naar sterk positieve samenhang met de betrokkenheid per leerjaar, naarmate de leerjaren toenemen. Zo heeft doelgerichte samenwerking sterke negatieve correlaties met de betrokkenheid bij leerjaar 1 (-.715\*, p = .030) en leerjaar 2 (-.426, p = .253) en sterke positieve correlaties met de betrokkenheid bij leerjaar 5 (.523, p = .148) en leerjaar 6 (.857\*\*, p = .003). Soortgelijke sterke verbanden zijn eveneens te zien bij teamoriëntatie, open communicatie, initiatief tonen en team entitativity. Enkele verbanden tonen zelfs een significante correlatie. Hierbij is ten eerste noemenswaardig de negatieve significante verbanden tussen teamoriëntatie en betrokkenheid bij leerjaar 1 (-.745\*, p = .021) en leerjaar 2 (-.750\*, p = .020) en het positieve significante verband met betrokkenheid bij leerjaar 6 (.730\*, p = .025). Ten tweede is noemenswaardig het positieve significante verband tussen open communicatie en betrokkenheid bij leerjaar 5 (.697\*, p = .037). Ten derde is noemenswaardig het positieve significante verband tussen initiatief tonen en betrokkenheid bij leerjaar 6 (.697\*, p = .037). Ten vierde is noemenswaardig de positieve significante verbanden tussen team entitativity en betrokkenheid bij leerjaar 5 (.842\*\*, p = .004) en leerjaar 6 (.715\*, p = .031). Uit bovenstaande verbanden komt naar voren dat enerzijds secties die relatief meer betrokken zijn bij leerjaar 1 en leerjaar 2 de mate van teamoriëntatie, open communicatie, initiatief tonen en team entitativity relatief lager waarderen en anderzijds sectie die relatief meer betrokken zijn bij leerjaar 5 en leerjaar 6 de mate van teamoriëntatie, open communicatie, initiatief tonen en team entitativity relatief hoger waarderen.

## 

## Samenhang van de achtergrondvariabelen met de onafhankelijke variabelen

Na een beschouwing van de achtergrondvariabelen van de onafhankelijke variabelen zijn er enkele overeenkomstige kenmerken te onderscheiden (zie Tabel N). Teams met een grote heterogeniteit van persoonlijkheden hebben een relatief hogere leeftijd, veel werkervaring op de school en veel werkervaring in de sectie. Teams met een grote mate van team entitativity en doelgerichte samenwerking hebben een relatief lage opleiding. Teams met een grote mate van teamleiderschap hebben ook een relatief lage opleiding en tevens veel lesuren per week. Ten slotte hebben teams met een grote mate van open communicatie een gelijke verdeling van geslacht en een gemiddelde werkervaring op de school.

Tabel W. *Samenhang van de achtergrondvariabelen met de onafhankelijke variabelen*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | HP | TE | TL | DS | OC |
| Geslacht | Man en vrouw | Man en gelijk 1,33 – 1,50 | Gelijk en vrouw 1,50 – 2,00 | Man en gelijk 1,33 – 1,50 | Gelijk en gelijk 1,50 – 1,50 |
| Opleiding | Laag en hoog | Laag en laag 2,00 – 2,00 | Laag en laag 2,00 – 2,00 | Laag en laag 2,00 – 2,00 | 2,00 – 2,00 |
| Leeftijd | Hoog en Hoog (45,67 – 49,80) | Gem en Hoog 39,33 – 49,50 | Laag en hoog 28,50 – 49,50 | Gem en Hoog 39,33 – 49,50 | Gem – Hoog 41,67 – 49,50 |
| Ervaring onderwijs | Gem – Hoog 16,67 – 19,0 | Gem – Hoog 16,67 – 21,00 | Laag en hoog 8,00 – 21,00 | Gem – Hoog 16,67 – 21,00 | Gem – Hoog 18,33 – 21,00 |
| Ervaring school | Hoog - Hoog 11,83 – 16,60 | Gem – Hoog 11,50 – 15,50 | Laag – Gem 8,00 – 11,50 | Gem – Hoog 11,50 – 15,50 | Gem – Gem 11,50 – 11,67 |
| Ervaring sectie | Hoog - Hoog 11,83 – 13,00 | Laag – Hoog 5,75 – 11,50 | Gem – Hoog 8,00 – 11,50 | Laag – Hoog 5,75 – 11,50 | Gem – Hoog 8,83 – 11,50 |
| Aantal lesuren pw | Laag – Gem 15,17 – 17,00 | Gem – Hoog 17,33 – 21,50 | Hoog – Hoog 21,50 – 23,00 | Gem – Hoog 17,33 – 21,50 | Laag – Hoog 16,17 – 21,50 |
| Betrokkenheid lj | Laag en Gem 33- 57 Lagere lj – midden lj | Gem – Hoog 58 – 72  Verdeeld lj – hogere lj | Gem en Hoog  Lagere lj – hogere lj | Gem – Hoog 58 – 72  Verdeeld lj – hogere lj | Gem – Hoog 58 – 72  lagere lj – hogere lj |
| Hoog scorend Item Gepercipieerde teamprestatie | Effectiviteit  ‘Kwaliteit van het onderwijs’ | Kwaliteit samenwerking | Efficiëntie | Kwaliteit samenwerking | Kwaliteit samenwerking – Totale prestatie |
| Overeenkomst | - Hoge Leeftijd  - Veel Ervaring school  - Veel Ervaring sectie | - Lage Opleiding | - Lage Opleiding  - Veel aantal lesuren pw | - Lage Opleiding | - Gelijk verdeeld geslacht  - Gem Ervaring school |

Tabel X. *Beschrijvende statistiek dimensies heterogeniteit van persoonlijkheden*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Beschrijvende statistiek dimensies heterogeniteit van persoonlijkheden | | | | | |
|  | N | Min | Max | Gem | Std Dev |
| HP | 9 | ,00 | 4,00 | 1,89 | 1,364 |
| Mate van heterogeniteit op de dimensie  Introversie - Extraversie | 9 | ,00 | 1,00 | ,22 | ,441 |
| Mate van heterogeniteit op de dimensie  Rustig - Emotioneel uitgelaten | 9 | ,00 | 1,00 | ,33 | ,500 |
| Mate van heterogeniteit op de dimensie  Behoudend - Vernieuwend | 9 | ,00 | 1,00 | ,67 | ,500 |
| Mate van heterogeniteit op de dimensie  Ordelijk - Flexibel | 9 | ,00 | 1,00 | ,22 | ,441 |
| Mate van heterogeniteit op de dimensie  Focus op de Ander - Focus op Jezelf | 9 | ,00 | 1,00 | ,44 | ,527 |
| Introversie-Extraversie | 9 | 3,00 | 5,00 | 3,82 | ,686 |
| Rustig-Emotioneel uitgelaten | 9 | 1,67 | 3,00 | 2,31 | ,489 |
| Behoudend-Vernieuwend | 9 | 2,50 | 4,00 | 3,36 | ,473 |
| Ordelijk-Flexibel | 9 | 1,50 | 3,33 | 2,37 | ,644 |
| Focus Ander-Focus Jezelf | 9 | 1,50 | 4,00 | 2,99 | ,801 |
| Valide N (listwise) | 9 |  |  |  |  |

# **Bijlage G Syntax**

## **Betrouwbaarheidsanalyses: Cronbach Alphas Sectie**

**Gepercipieerde Teamprestatie Sectie**

RELIABILITY

/VARIABLES=Effectiviteit\_Sectie Efficientie\_Sectie Kwaliteit\_samenwerking\_Sectie

Kwaliteit\_Onderwijs\_Sectie Totale\_Prestatie\_Sectie

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

**Gepercipieerde Teamsamenstellingskwaliteit Sectie**

RELIABILITY

/VARIABLES=Omvang\_Teklein\_SectieR Omvang\_Tegroot\_SectieR Aantal\_Teamleden\_Ideaal\_SectieR

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

CORRELATIONS

/VARIABLES=Aantal\_Teamleden\_Ideaal\_SectieR Totale\_GepercipieerdeTeamprestatie\_Sectie\_5items

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Gepercipieerde Teamflexibiliteit Sectie**

RELIABILITY

/VARIABLES=Flexibel\_Sectie GemakkelijkSamenkomen\_Sectie AantalSamenkomenIdeaal\_SectieR

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

CORRELATIONS

/VARIABLES=Flexibel\_Sectie AantalSamenkomenIdeaal\_SectieR

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Complementaire Vaardigheden**

RELIABILITY

/VARIABLES=ProbleemoplossendeBesluitvormendevaard\_Sectie Interpersoonlijkevaardigheden\_Sectie

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

CORRELATIONS

/VARIABLES=ProbleemoplossendeBesluitvormendevaard\_Sectie Interpersoonlijkevaardigheden\_Sectie

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Sociale categorie diversiteit**

RELIABILITY

/VARIABLES=DiverseSamenstelling\_MV\_SectieR DiverseSamenstelling\_Leeftijd\_SectieR

DiverseSamenstelling\_SocialeAchtergrond\_SectieR

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

**Doelgerichte samenwerking**

RELIABILITY

/VARIABLES=TeamledenAanvullen\_Sectie HetzelfdeDoel\_Sectie GezamenlijkeVisie\_Sectie

GezamenlijkBesluiten\_Sectie HeldereAmbitieuzeDoelen\_Sectie Eenheid\_Sectie DezelfdeWaarden\_Sectie

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

**Teamleiderschap**

RELIABILITY

/VARIABLES=CollegasTeamVoorgaan\_Sectie CollegasAanwezig\_Sectie IkAanwezig\_Sectie

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

CORRELATIONS

/VARIABLES=CollegasTeamVoorgaan\_Sectie CollegasAanwezig\_Sectie

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Teamoriëntatie**

RELIABILITY

/VARIABLES=CollegasTeambelangen\_Sectie AndereCollegasVoortouw\_Sectie CollegasEgoInToom\_Sectie

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

CORRELATIONS

/VARIABLES=CollegasTeambelangen\_Sectie CollegasEgoInToom\_Sectie

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Taakgerichte samenwerking**

RELIABILITY

/VARIABLES=OvBijToegevoegdeWaarde\_Sectie BijdragenaanTeam\_Sectie

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

CORRELATIONS

/VARIABLES=OvBijToegevoegdeWaarde\_Sectie BijdragenaanTeam\_Sectie

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Streven naar concreet resultaat**

RELIABILITY

/VARIABLES=VasteStructuur\_Sectie DoelenAfspraken\_Sectie Terugkoppeling\_Sectie

Verslaglegging\_Sectie

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

**Open communicatie**

RELIABILITY

/VARIABLES=GoedGeinformeerd\_Sectie UitkomenMening\_Sectie LuisterenOnthouden\_Sectie

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

CORRELATIONS

/VARIABLES=GoedGeinformeerd\_Sectie UitkomenMening\_Sectie

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Initiatief tonen**

RELIABILITY

/VARIABLES=BesprekenIdeeen\_Sectie BesprekenProblemen\_Sectie FocusOplossingen\_Sectie

ZakenDoorschuiven\_SectieR

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

**Reflectiviteit**

RELIABILITY

/VARIABLES=BesprekenEffectiviteitTeam\_Sectie ReflecterenCommunicatieTeam\_Sectie

BesprekenMethodenTeam\_Sectie

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

CORRELATIONS

/VARIABLES=BesprekenEffectiviteitTeam\_Sectie ReflecterenCommunicatieTeam\_Sectie

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Team entitativity**

RELIABILITY

/VARIABLES=NietBetrokkenOnderwerpen\_SectieR BetrokkenVoelTeam\_Sectie HechteGroep\_Sectie

HinderAfwezigheidTeamlid\_Sectie TeamgeestSaamhorigheid\_Sectie

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

**Hercoderen negatief geformuleerde indicatoren**

RECODE Omvang\_Teklein\_Sectie (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1) INTO Omvang\_Teklein\_SectieR.

VARIABLE LABELS Omvang\_Teklein\_SectieR 'Hergecodeerd'.

EXECUTE.

RECODE Omvang\_Teklein\_Afdelingsteam\_Groot (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1) INTO

Omvang\_Teklein\_Afdelingsteam\_GrootR.

VARIABLE LABELS Omvang\_Teklein\_Afdelingsteam\_GrootR 'Hergecodeerd'.

EXECUTE.

RECODE Omvang\_Teklein\_Afdelingsteam\_Klein (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1) INTO

Omvang\_Teklein\_Afdelingsteam\_KleinR.

VARIABLE LABELS Omvang\_Teklein\_Afdelingsteam\_KleinR 'Hergecodeerd'.

EXECUTE.

RECODE Omvang\_Tegroot\_Sectie Omvang\_Tegroot\_Afdelingsteam\_Groot Omvang\_Tegroot\_Afdelingsteam\_Klein

(1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1) INTO Omvang\_Tegroot\_SectieR Omvang\_Tegroot\_Afdelingsteam\_GrootR

Omvang\_Tegroot\_Afdelingsteam\_KleinR.

VARIABLE LABELS Omvang\_Tegroot\_SectieR 'Gehercodeerd' /Omvang\_Tegroot\_Afdelingsteam\_GrootR

'Gehercodeerd' /Omvang\_Tegroot\_Afdelingsteam\_KleinR 'Gehercodeerd'.

EXECUTE.

RECODE ZakenDoorschuiven\_Sectie ZakenDoorschuiven\_Afdelingsteam\_Groot

ZakenDoorschuiven\_Afdelingsteam\_Klein (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1) INTO ZakenDoorschuiven\_SectieR

ZakenDoorschuiven\_Afdelingsteam\_GrootR ZakenDoorschuiven\_Afdelingsteam\_KleinR.

VARIABLE LABELS ZakenDoorschuiven\_SectieR 'Gehercodeerd'

/ZakenDoorschuiven\_Afdelingsteam\_GrootR 'Gehercodeerd' /ZakenDoorschuiven\_Afdelingsteam\_KleinR

'Gehercodeerd'.

**Dataset aggregeren op teamniveau**

AGGREGATE

/OUTFILE='SectiesDatasett'

/BREAK=Sectie

/Geslacht\_mean=MEAN(Geslacht)

/Leeftijd\_mean=MEAN(Leeftijd)

/Opleiding\_mean=MEAN(Opleiding)

/Ervaring\_Onderwijs\_mean=MEAN(Ervaring\_Onderwijs)

/Ervaring\_Mencia\_mean=MEAN(Ervaring\_Mencia)

/Lesuren\_mean=MEAN(Lesuren)

/Afdelingsteam\_mean=MEAN(Afdelingsteam)

/Jaar\_Sectie\_mean=MEAN(Jaar\_Sectie)

/Jaar\_Afdelingsteam\_groot\_mean=MEAN(Jaar\_Afdelingsteam\_groot)

/Jaar\_Afdelingsteam\_klein\_mean=MEAN(Jaar\_Afdelingsteam\_klein)

/Afdelingsteam\_klein\_mean=MEAN(Afdelingsteam\_klein)

/Betrokken\_leerjaar1\_mean=MEAN(Betrokken\_leerjaar1)

/Betrokken\_leerjaar2\_mean=MEAN(Betrokken\_leerjaar2)

/Betrokken\_leerjaar3\_mean=MEAN(Betrokken\_leerjaar3)

/Betrokken\_leerjaar4\_mean=MEAN(Betrokken\_leerjaar4)

/Betrokken\_leerjaar5\_mean=MEAN(Betrokken\_leerjaar5)

/Betrokken\_leerjaar6\_mean=MEAN(Betrokken\_leerjaar6)

/Effectiviteit\_Sectie\_mean=MEAN(Effectiviteit\_Sectie)

/Efficientie\_Sectie\_mean=MEAN(Efficientie\_Sectie)

/Kwaliteit\_samenwerking\_Sectie\_mean=MEAN(Kwaliteit\_samenwerking\_Sectie)

/Kwaliteit\_Onderwijs\_Sectie\_mean=MEAN(Kwaliteit\_Onderwijs\_Sectie)

/Totale\_Prestatie\_Sectie\_mean=MEAN(Totale\_Prestatie\_Sectie)

/Onafh\_Meting\_TotalePrestatie\_Sectie\_mean=MEAN(Onafh\_Meting\_TotalePrestatie\_Sectie)

/Omvang\_Teklein\_Sectie\_mean=MEAN(Omvang\_Teklein\_Sectie)

/Omvang\_Tegroot\_Sectie\_mean=MEAN(Omvang\_Tegroot\_Sectie)

/Aantal\_Teamleden\_Ideaal\_Sectie\_mean=MEAN(Aantal\_Teamleden\_Ideaal\_Sectie)

/Subteams\_Sectie\_mean=MEAN(Subteams\_Sectie)

/Flexibel\_Sectie\_mean=MEAN(Flexibel\_Sectie)

/GemakkelijkSamenkomen\_Sectie\_mean=MEAN(GemakkelijkSamenkomen\_Sectie)

/AantalSamenkomenIdeaal\_Sectie\_mean=MEAN(AantalSamenkomenIdeaal\_Sectie)

/ProbleemoplossendeBesluitvormendevaard\_Sectie\_mean=

MEAN(ProbleemoplossendeBesluitvormendevaard\_Sectie)

/Interpersoonlijkevaardigheden\_Sectie\_mean=MEAN(Interpersoonlijkevaardigheden\_Sectie)

/DiverseSamenstelling\_MV\_Sectie\_mean=MEAN(DiverseSamenstelling\_MV\_Sectie)

/DiverseSamenstelling\_Leeftijd\_Sectie\_mean=MEAN(DiverseSamenstelling\_Leeftijd\_Sectie)

/DiverseSamenstelling\_SocialeAchtergrond\_Sectie\_mean=

MEAN(DiverseSamenstelling\_SocialeAchtergrond\_Sectie)

/TeamledenAanvullen\_Sectie\_mean=MEAN(TeamledenAanvullen\_Sectie)

/HetzelfdeDoel\_Sectie\_mean=MEAN(HetzelfdeDoel\_Sectie)

/GezamenlijkeVisie\_Sectie\_mean=MEAN(GezamenlijkeVisie\_Sectie)

/GezamenlijkBesluiten\_Sectie\_mean=MEAN(GezamenlijkBesluiten\_Sectie)

/HeldereAmbitieuzeDoelen\_Sectie\_mean=MEAN(HeldereAmbitieuzeDoelen\_Sectie)

/Eenheid\_Sectie\_mean=MEAN(Eenheid\_Sectie)

/DezelfdeWaarden\_Sectie\_mean=MEAN(DezelfdeWaarden\_Sectie)

/Introversie\_Extraversie\_Sectie\_mean=MEAN(Introversie\_Extraversie\_Sectie)

/Rustig\_Emotioneeluitgelaten\_Sectie\_mean=MEAN(Rustig\_Emotioneeluitgelaten\_Sectie)

/Behoudend\_Vernieuwend\_Sectie\_mean=MEAN(Behoudend\_Vernieuwend\_Sectie)

/Ordelijk\_Flexibel\_Sectie\_mean=MEAN(Ordelijk\_Flexibel\_Sectie)

/FocusAnder\_FocusJezelf\_Sectie\_mean=MEAN(FocusAnder\_FocusJezelf\_Sectie)

/CollegasTeamVoorgaan\_Sectie\_mean=MEAN(CollegasTeamVoorgaan\_Sectie)

/CollegasAanwezig\_Sectie\_mean=MEAN(CollegasAanwezig\_Sectie)

/IkAanwezig\_Sectie\_mean=MEAN(IkAanwezig\_Sectie)

/CollegasTeambelangen\_Sectie\_mean=MEAN(CollegasTeambelangen\_Sectie)

/AndereCollegasVoortouw\_Sectie\_mean=MEAN(AndereCollegasVoortouw\_Sectie)

/CollegasEgoInToom\_Sectie\_mean=MEAN(CollegasEgoInToom\_Sectie)

/CollegasHoofdzaken\_Sectie\_mean=MEAN(CollegasHoofdzaken\_Sectie)

/LeidinggevendeInformatie\_Sectie\_mean=MEAN(LeidinggevendeInformatie\_Sectie)

/LeidinggevendeRuimteBeslissingen\_Sectie\_mean=MEAN(LeidinggevendeRuimteBeslissingen\_Sectie)

/LeidinggevendeZelfOplossing\_Sectie\_mean=MEAN(LeidinggevendeZelfOplossing\_Sectie)

/LeidinggevendeMogelijkhedenVaardigheden\_Sectie\_mean=

MEAN(LeidinggevendeMogelijkhedenVaardigheden\_Sectie)

/Geinformeerd\_DirectLeidinggevende\_mean=MEAN(Geinformeerd\_DirectLeidinggevende)

/Geinformeerd\_Schoolleiding\_mean=MEAN(Geinformeerd\_Schoolleiding)

/Betrokken\_DirectLeidinggevende\_mean=MEAN(Betrokken\_DirectLeidinggevende)

/Betrokken\_Schoolleiding\_mean=MEAN(Betrokken\_Schoolleiding)

/Feedback\_DirectLeidinggevende\_mean=MEAN(Feedback\_DirectLeidinggevende)

/Feedback\_Schoolleiding\_mean=MEAN(Feedback\_Schoolleiding)

/BehoefteContact\_DirectLeidinggevende\_mean=MEAN(BehoefteContact\_DirectLeidinggevende)

/BehoefteContact\_Schoolleiding\_mean=MEAN(BehoefteContact\_Schoolleiding)

/BehoefteContactFunctioneren\_DirectLeidinggevende\_mean=

MEAN(BehoefteContactFunctioneren\_DirectLeidinggevende)

/BehoefteContactFunctioneren\_Schoolleiding\_mean=MEAN(BehoefteContactFunctioneren\_Schoolleiding)

/Gehoord\_DirectLeidinggevende\_mean=MEAN(Gehoord\_DirectLeidinggevende)

/Gehoord\_Schoolleiding\_mean=MEAN(Gehoord\_Schoolleiding)

/GoedemanierInformatieUitwisselen\_Sectie\_mean=MEAN(GoedemanierInformatieUitwisselen\_Sectie)

/GoedemanierCommuniceren\_Sectie\_mean=MEAN(GoedemanierCommuniceren\_Sectie)

/TeamledenNuttigUitspreken\_Sectie\_mean=MEAN(TeamledenNuttigUitspreken\_Sectie)

/OvBijToegevoegdeWaarde\_Sectie\_mean=MEAN(OvBijToegevoegdeWaarde\_Sectie)

/BijdragenaanTeam\_Sectie\_mean=MEAN(BijdragenaanTeam\_Sectie)

/Invloed\_Sectie\_mean=MEAN(Invloed\_Sectie)

/VoldoendeParticiperen\_Sectie\_mean=MEAN(VoldoendeParticiperen\_Sectie)

/VasteStructuur\_Sectie\_mean=MEAN(VasteStructuur\_Sectie)

/DoelenAfspraken\_Sectie\_mean=MEAN(DoelenAfspraken\_Sectie)

/Terugkoppeling\_Sectie\_mean=MEAN(Terugkoppeling\_Sectie)

/Verslaglegging\_Sectie\_mean=MEAN(Verslaglegging\_Sectie)

/GoedGeinformeerd\_Sectie\_mean=MEAN(GoedGeinformeerd\_Sectie)

/UitkomenMening\_Sectie\_mean=MEAN(UitkomenMening\_Sectie)

/LuisterenOnthouden\_Sectie\_mean=MEAN(LuisterenOnthouden\_Sectie)

/BesprekenIdeeen\_Sectie\_mean=MEAN(BesprekenIdeeen\_Sectie)

/BesprekenProblemen\_Sectie\_mean=MEAN(BesprekenProblemen\_Sectie)

/FocusOplossingen\_Sectie\_mean=MEAN(FocusOplossingen\_Sectie)

/ZakenDoorschuiven\_Sectie\_mean=MEAN(ZakenDoorschuiven\_Sectie)

/BesprekenEffectiviteitTeam\_Sectie\_mean=MEAN(BesprekenEffectiviteitTeam\_Sectie)

/ReflecterenCommunicatieTeam\_Sectie\_mean=MEAN(ReflecterenCommunicatieTeam\_Sectie)

/BesprekenMethodenTeam\_Sectie\_mean=MEAN(BesprekenMethodenTeam\_Sectie)

/Enthousiast\_Sectie\_mean=MEAN(Enthousiast\_Sectie)

/NietBetrokkenOnderwerpen\_Sectie\_mean=MEAN(NietBetrokkenOnderwerpen\_Sectie)

/BetrokkenVoelTeam\_Sectie\_mean=MEAN(BetrokkenVoelTeam\_Sectie)

/HechteGroep\_Sectie\_mean=MEAN(HechteGroep\_Sectie)

/HinderAfwezigheidTeamlid\_Sectie\_mean=MEAN(HinderAfwezigheidTeamlid\_Sectie)

/TeamgeestSaamhorigheid\_Sectie\_mean=MEAN(TeamgeestSaamhorigheid\_Sectie).

**Beschrijvende statistiek**

DESCRIPTIVES VARIABLES=AantalTeamleden Samenstelling\_Persoonlijkheden0.5 Geslacht\_mean

Leeftijd\_mean Opleiding\_mean Ervaring\_Onderwijs\_mean Ervaring\_Mencia\_mean Lesuren\_mean

Jaar\_Sectie\_mean Betrokken\_leerjaar1\_mean Betrokken\_leerjaar2\_mean Betrokken\_leerjaar3\_mean

Betrokken\_leerjaar4\_mean Betrokken\_leerjaar5\_mean Betrokken\_leerjaar6\_mean

Totale\_GepercipieerdeTeamprestatie\_Sectie\_5items\_mean Aantal\_Teamleden\_Ideaal\_SectieR\_1item\_mean

Subteams\_Sectie\_1item\_mean Totale\_SocialeCategorieDiversiteit\_Sectie\_2items\_mean

Totale\_DoelgerichteSamenwerking\_Sectie\_7items\_mean Totale\_Teamleiderschap\_Sectie\_2items\_mean

Totale\_Teamorientatie\_Sectie\_2items\_mean Totale\_Strevennaarconcreetresultaat\_Sectie\_3items\_mean

Totale\_Initiatieftonen\_Sectie\_3items\_mean REFL\_NIEUW31\_mean

Totale\_Teamentitativity\_Sectie\_4items\_mean Onafh\_Meting\_TotalePrestatie\_Sectie\_1item\_mean

Introversie\_Extraversie\_Sectie\_mean Rustig\_Emotioneeluitgelaten\_Sectie\_mean

Behoudend\_Vernieuwend\_Sectie\_mean Ordelijk\_Flexibel\_Sectie\_mean FocusAnder\_FocusJezelf\_Sectie\_mean

I.E R.E B.V O.F A.J Totale\_Open\_Communicatie\_Sectie\_2items\_mean

/STATISTICS=MEAN STDDEV VARIANCE RANGE MIN MAX.

*Voorbeeld Beschrijvende statistiek (Tabel 1)*

CROSSTABS

/TABLES=Sectie BY Geslacht

/FORMAT=AVALUE TABLES

/CELLS=COUNT

/COUNT ROUND CELL.

**Extra beschrijvende statistiek Heterogeniteit van persoonlijkheden**

DESCRIPTIVES VARIABLES=Samenstelling\_Persoonlijkheden0.5 I.E R.E B.V O.F A.J

Introversie\_Extraversie\_Sectie\_mean Rustig\_Emotioneeluitgelaten\_Sectie\_mean

Behoudend\_Vernieuwend\_Sectie\_mean Ordelijk\_Flexibel\_Sectie\_mean FocusAnder\_FocusJezelf\_Sectie\_mean

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

**Correlaties**

CORRELATIONS

/VARIABLES=AantalTeamleden Samenstelling\_Persoonlijkheden0.5 Geslacht\_mean Leeftijd\_mean

Opleiding\_mean Ervaring\_Onderwijs\_mean Ervaring\_Mencia\_mean Lesuren\_mean Jaar\_Sectie\_mean

Betrokken\_leerjaar1\_mean Betrokken\_leerjaar2\_mean Betrokken\_leerjaar3\_mean Betrokken\_leerjaar4\_mean

Betrokken\_leerjaar5\_mean Betrokken\_leerjaar6\_mean

Totale\_GepercipieerdeTeamprestatie\_Sectie\_5items\_mean Aantal\_Teamleden\_Ideaal\_SectieR\_1item\_mean

Subteams\_Sectie\_1item\_mean Totale\_SocialeCategorieDiversiteit\_Sectie\_2items\_mean

Totale\_DoelgerichteSamenwerking\_Sectie\_7items\_mean Totale\_Teamleiderschap\_Sectie\_2items\_mean

Totale\_Teamorientatie\_Sectie\_2items\_mean Totale\_Strevennaarconcreetresultaat\_Sectie\_3items\_mean

Totale\_Open\_Communicatie\_Sectie\_2items\_mean Totale\_Initiatieftonen\_Sectie\_3items\_mean

REFL\_NIEUW31\_mean Totale\_Teamentitativity\_Sectie\_4items\_mean

Onafh\_Meting\_TotalePrestatie\_Sectie\_1item\_mean Introversie\_Extraversie\_Sectie\_mean

Rustig\_Emotioneeluitgelaten\_Sectie\_mean Behoudend\_Vernieuwend\_Sectie\_mean

Ordelijk\_Flexibel\_Sectie\_mean FocusAnder\_FocusJezelf\_Sectie\_mean I.E R.E B.V O.F A.J

Totale\_Opencommunicatie\_Sectie\_3items\_mean Totale\_Reflectiviteit\_Sectie\_3items\_mean

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Correlaties Onafhankelijke variabelen en Afhankelijke variabele(n)**

CORRELATIONS

/VARIABLES=Totale\_GepercipieerdeTeamprestatie\_Sectie\_5items\_mean AantalTeamleden

Aantal\_Teamleden\_Ideaal\_SectieR\_1item\_mean Subteams\_Sectie\_1item\_mean

Samenstelling\_Persoonlijkheden0.5 Totale\_SocialeCategorieDiversiteit\_Sectie\_2items\_mean

Totale\_DoelgerichteSamenwerking\_Sectie\_7items\_mean Totale\_Teamleiderschap\_Sectie\_2items\_mean

Totale\_Teamorientatie\_Sectie\_2items\_mean Totale\_Strevennaarconcreetresultaat\_Sectie\_3items\_mean

Totale\_Open\_Communicatie\_Sectie\_2items\_mean Totale\_Initiatieftonen\_Sectie\_3items\_mean

Totale\_Reflectiviteit\_Sectie\_2items\_mean Totale\_Teamentitativity\_Sectie\_4items\_mean

Onafh\_Meting\_TotalePrestatie\_Sectie\_1item\_mean

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Correlaties tussen onafhankelijke variabelen en items gepercipieerde teamprestatie**

CORRELATIONS

/VARIABLES=Effectiviteit\_Sectie\_mean Efficientie\_Sectie\_mean Kwaliteit\_samenwerking\_Sectie\_mean

Kwaliteit\_Onderwijs\_Sectie\_mean Totale\_Prestatie\_Sectie\_mean Samenstelling\_Persoonlijkheden0.5

Totale\_DoelgerichteSamenwerking\_Sectie\_7items\_mean Totale\_Teamleiderschap\_Sectie\_2items\_mean

Totale\_Open\_Communicatie\_Sectie\_2items\_mean Totale\_Teamentitativity\_Sectie\_4items\_mean

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Correlaties tussen controle variabelen en gepercipieerde teamprestatie**

CORRELATIONS

/VARIABLES=Totale\_GepercipieerdeTeamprestatie\_Sectie\_5items\_mean

Onafh\_Meting\_TotalePrestatie\_Sectie\_1item\_mean Geslacht\_mean Leeftijd\_mean Opleiding\_mean

Ervaring\_Onderwijs\_mean Ervaring\_Mencia\_mean Lesuren\_mean Jaar\_Sectie\_mean Betrokken\_leerjaar1\_mean

Betrokken\_leerjaar2\_mean Betrokken\_leerjaar3\_mean Betrokken\_leerjaar4\_mean Betrokken\_leerjaar5\_mean

Betrokken\_leerjaar6\_mean

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Correlaties tussen controle variabelen en items gepercipieerde teamprestatie**

CORRELATIONS

/VARIABLES=Effectiviteit\_Sectie\_mean Efficientie\_Sectie\_mean Kwaliteit\_samenwerking\_Sectie\_mean

Kwaliteit\_Onderwijs\_Sectie\_mean Totale\_Prestatie\_Sectie\_mean Geslacht\_mean Leeftijd\_mean

Opleiding\_mean Ervaring\_Onderwijs\_mean Ervaring\_Mencia\_mean Lesuren\_mean Jaar\_Sectie\_mean

Betrokken\_leerjaar1\_mean Betrokken\_leerjaar2\_mean Betrokken\_leerjaar3\_mean Betrokken\_leerjaar4\_mean

Betrokken\_leerjaar5\_mean Betrokken\_leerjaar6\_mean

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Multipele regressie Gepercipieerde teamprestatie volgens de teamleden + assumpties**

REGRESSION

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL CHANGE ZPP

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT Totale\_GepercipieerdeTeamprestatie\_Sectie\_5items\_mean

/METHOD=ENTER Samenstelling\_Persoonlijkheden0.5 Totale\_Teamleiderschap\_Sectie\_2items\_mean

Totale\_DoelgerichteSamenwerking\_Sectie\_7items\_mean Totale\_Open\_Communicatie\_Sectie\_2items\_mean

Totale\_Teamentitativity\_Sectie\_4items\_mean

/SCATTERPLOT=(\*ZRESID ,\*ZPRED)

/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).

**Multipele regressie Gepercipieerde teamprestatie volgens de directeur + assumpties**

REGRESSION

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL CHANGE ZPP

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT Onafh\_Meting\_TotalePrestatie\_Sectie\_1item\_mean

/METHOD=ENTER Samenstelling\_Persoonlijkheden0.5 Totale\_Teamleiderschap\_Sectie\_2items\_mean

Totale\_DoelgerichteSamenwerking\_Sectie\_7items\_mean Totale\_Open\_Communicatie\_Sectie\_2items\_mean

Totale\_Teamentitativity\_Sectie\_4items\_mean

/SCATTERPLOT=(\*ZRESID ,\*ZPRED)

/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).

# **Bijlage H Extra resultaten: invloedsfactoren onderling**

Extra resultaten: Heterogeniteit van persoonlijkheden

***Resultaat: heterogeniteit van persoonlijkheden wordt positief beïnvloed door doelgerichte samenwerking***

Dit resultaat betekent dat hoe meer een team gezamenlijk toewerkt naar gestelde doelen hoe meer diversiteit van persoonlijkheden in het team wordt vertoond. Uit de empirische bevindingen komt naar voren dat doelgerichte samenwerking juist tot homogeniteit van persoonlijkheden leidt.

*Team I*

In de sectie Team I leidt het hebben van een gezamenlijk gedragen doel of kwestie tot een grotere aanwezigheid van de docenten: *“Meer respons van iedereen, omdat je over daadwerkelijk een kwestie praat. Mensen hebben een leidraad nodig om er ook over te kunnen praten. Als het heel vrij is, vinden mensen sommige dingen niet boeiend en denken ze ja laat maar [R3, Team I].”* Een bepaalde mate van doelgerichte samenwerking leidt tot meer homogeniteit op Extraversie.

Daarnaast gaan docenten zich ook meer vernieuwend gedragen wanneer het team een doel wordt gegeven, bijvoorbeeld van de leiding: *“dat zijn de dingen waar je al over nadenkt […] Ja, dat is voor mij normaal. Dan vind ik het zorgwekkend dat ik vanuit school, vanuit de gedachte van de school, vanuit de organisatie van de school, hier moeten wij aandacht aan besteden [R3, Team I]”*. Een specifiek doel fungeert als trigger om bij docenten de inherente gedachte van vernieuwing aan te wakkeren. Een bepaalde mate van doelgerichte samenwerking leidt tot meer homogeniteit op Vernieuwend. Er kan gesteld worden dat in deze sectie doelgerichte samenwerking geen positieve invloed heeft op de heterogeniteit van persoonlijkheden in een team.

*Team E*

Het is voor docenten lastig aan te duiden welke rol doelgerichte samenwerking heeft op de heterogeniteit van persoonlijkheden: *“Dat vind ik een lastige. Dat hangt ook wel af per onderwerp waar jij het over hebt. Ik denk dat iedereen een even grote rol speelt. Maar per persoonlijkheid ben je natuurlijk wel heel verschillend. Jeetje…vind ik heel moeilijk [R4, Team E].”* Het blijkt dat het afhankelijk is van het onderwerp, hoe docenten zich in het team gaan gedragen en welke persoonlijkheidskenmerken worden geuit. Wel wordt gesteld dat iedereen in het team een even grote rol speelt, wat duidt op relatief weinig verschillen tussen de docenten en een grotere mate van homogeniteit in het team.

Daarnaast komt naar voren dat juist het niet hebben van een gezamenlijke visie op de wijze waarop het onderwijsproces moet worden vormgegeven ervoor zorgt dat docenten meer de ‘focus op jezelf’ uiten: *“Op deze school kan iedereen […] is echt een verhalenverteller die moet je echt niet leren met bronnen te werken. Dat doet hij gewoon niet. Je kunt geen betere… iedereen zit wel in zijn kwaliteit te werken daardoor […] Iedereen zit ook meer in zijn eigen kwaliteit te denken. Dat is wel goed. Maar op je eindexamen moet je wel met bronnen kunnen werken. Dus het andere moet wel aan bod komen. Dus ik vind het heel erg twee kanten hebben [R4, Team E].”* Door de afwezigheid van doelgerichte samenwerking gaan docenten dus meer in hun eigen kwaliteit te denken, waardoor er in het team meer homogeniteit op ‘focus op jezelf’ heerst. In deze sectie heeft de afwezigheid van doelgerichte samenwerking geen positieve invloed heeft op de heterogeniteit van persoonlijkheden in het team.

*Team B*

In sectie Team B worden doelen gesteld en daarnaast intensief gesproken over de afspraken die de docenten rond deze doelen met elkaar maken: *“Je werkt in die zin wat je gaat behandelen in die periode. Aan het einde van een periode moeten toetsen gemaakt worden. Dat spreek je dan ook af. Dan kun je ook afspreken dat je die toetsen rondmailt. Dan spreek je elkaar en vraagt, zijn dit de goede dingen, zijn de juiste dingen getoetst of heb jij er een ander zicht op? Dat soort dingen spreek je af [R5, Team B].”* De opdracht om samen afspraken te maken, zorgt ervoor dat docenten een meer coöperatieve gedachtegang uiten.De aanwezigheid van een gedeeld doel leidt ertoe dat docenten een grotere homogeniteit op ‘Focus op anderen’ tonen. In deze sectie heeft de aanwezigheid van doelgerichte samenwerking geen positieve invloed heeft op de heterogeniteit van persoonlijkheden in het team.

Uit de empirische bevindingen blijkt dat doelgerichte samenwerking een specifieke invloed heeft op de versterkende uiting van bepaalde persoonlijkheidsdimensies in teams. De aanwezigheid van doelgerichte samenwerking zorgt voor homogeniteit op ‘Extraversie’, ‘Vernieuwend’ en ‘Focus op Anderen’ en de afwezigheid ervan voor homogeniteit op ‘Focus op Jezelf’. Doelgerichte samenwerking leidt er dus toe dat docenten een grotere homogeniteit vertonen op de persoonlijkheidsdimensies ‘Focus op anderen - Focus op jezelf’, ‘Introversie-Extraversie’ en ‘Behoudend-Vernieuwend’. Het resultaat kan niet bevestigd, maar tegengesproken worden.

Extra resultaten: Team entitativity

***Resultaat: team entitativity wordt negatief beïnvloed door heterogeniteit van persoonlijkheden en positief beïnvloed door doelgerichte samenwerking***

In de vorige paragraaf werd de negatieve invloed van team entitativity op heterogeniteit van persoonlijkheden voor een deel bevestigd door de empirische bevindingen. Nu wordt onderzocht of de negatieve invloed van heterogeniteit van persoonlijkheden op team entitativity bevestigd kan worden (Beta = -.550\*, p = .026). In de empirische bevindingen is onvoldoende bewijs gevonden om uitspraken te kunnen doen over dit verband. Wel blijkt uit de interviews dat een verandering van de mate van team entitativity in een team niet zozeer komt door de samenstelling van persoonlijkheden in het team, maar meer door de samenstelling van de functies in het team, de teamomvang en de jaren werkervaring op de school van docenten.

* **Samenstelling van het team heeft invloed op team entitativity**

De invloed van de heterogeniteit van persoonlijkheden op de team entitativity komt voornamelijk door de samenstelling van het team. Ten eerste zijn in teams waarin naast mentoren ook niet-mentoren aanwezig zijn, de besproken onderwerpen vaak mentorgericht en leerling specifiek. De betrokkenheid van mentoren hierin is groot, terwijl niet-mentoren bijeenkomsten niet altijd even nuttig ervaren. Zij achten hun eigen bijdrage niet nuttig. Een dergelijke heterogeniteit van functies heeft nadelige invloed op de motivatie van niet-mentoren om in het team(overleg) te zitten en daarmee negatieve invloed op de mate van team entitativity. Dit wordt wel deels opgevangen door de informatievoorziening die men meekrijgt.

Ten tweede kunnen sommige docenten bij meerdere teams betrokken zijn, maar slechts in één team plaatsnemen. Deze docenten moeten de keuze maken in welk team zij gaan zitten en worden daardoor niet bij de onderwerpen van een ander team betrokken. Het is dan ook lastig om een volledig team met alle betrokken docenten bij elkaar te krijgen. Er is geen sprake van een hecht team, waardoor de team entitativity relatief lager is.

Ten derde kunnen er binnen de sectie meerdere kleinere subgroepen ontstaan, waardoor het hechte teamgevoel en de saamhorigheid in mindere mate aanwezig is. De sectie valt uiteen in kleinere groepjes op basis van welk leerjaar en leerniveau de docenten lesgeven. De ene subgroep docenten in de sectie wordt niet betrokken bij de andere subgroep binnen dezelfde sectie: *“Het maakt mij niet uit wat zij in HAVO 2 klas gaan doen, daar heb ik niets mee te maken. Dat regelen zij zelf. Zelfs als sectieleider hebben wij daar geen rol in”* [R3, Team I]. Er kan binnen de sectie sprake zijn van een scheiding tussen onderbouw en bovenbouw, waar wordt geuit dat er tussen deze groepen niet wordt samengewerkt: *“Ik heb wat dat aangaat weinig te maken met de collega’s van de onderbouw. Die zie ik wel op de sectievergaderingen het eerste gemeenschappelijk gedeelte en de laatste tijd een gewoonte van gemaakt om de laatste agendapunten die specifiek zijn voor de onderbouw uit elkaar te houden. Dus ik zie de collega’s en waardeer ze natuurlijk ook, maar het is niet dat ik met ze samenwerk. Ik wil graag ook van bij de sectievergadering weten hoe het met ze gaat en wat er bij hun speelt” [R3, Team I].* Echter, deze missende samenwerking tussen de subgroepen binnen het team wordt niet beschouwd als een beperking voor de teamprestatie. Over de onderwerpen die echt specifiek voor de bovenbouw zijn, gaan de onderbouw docenten niet over praten en zich inhoudelijk mee bemoeien.

Ten vierde heeft de omvang van het team invloed op de mate van team entitativity in het team. Wanneer een team een relatief kleinere omvang heeft, trekken de docenten dichter naar elkaar toe. Ook de sfeer wordt open en gezelliger. Bij veranderingen steken de docenten elkaar aan met enthousiasme, omdat men elkaar vaker ziet en spreekt. De betrokkenheid is groter: “omdat het kleiner is. Je spreekt elkaar sneller aan, je spreekt elkaar in de pauzes, je kan zo eens eventjes over een onderwerp hebben en dan een dag later nog een keer dat je erover nadenkt [R5, Team B]” In vergelijking met de relatief grotere afdelingsteams komt ook duidelijk naar voren dat de relatief kleinere omvang van de sectie beter is voor de team entitativity binnen het team: *“Ik denk dat daar de betrokkenheid wel wat beter is […] Dat is kleiner he. Iedereen gaat en staat wel voor zijn eigen vak. Dat is de hoofdmoot van deze school. Daar is die betrokkenheid wat makkelijker en de afdelingsteams staan dan wat verder van je af” [R4, Team E]* en *“dat is een meer betrokken team.” [R5, Team B]* Er kan gesteld worden dat een relatief kleinere omvang van het team zorgt voor een grotere betrokkenheid van docenten bij het team en daarmee een positieve invloed heeft op de mate van team entitativity in het team.

* **Werkervaring voor de school heeft een positieve invloed op team entitativity**

Niet zozeer de heterogeniteit in persoonlijkheden beïnvloedt de team entitativity, maar meer de mate van werkervaring voor de school*.* Uit de empirische bevindingen komt naar voren dat docenten met relatief meer werkervaring een relatief groter verantwoordelijkheidsgevoel hebben voor kwesties in het team dan een teamlid met minder werkervaring. *“Wij hebben op dit moment twee wat jongeren collega’s. Ik kan mij wel voorstellen dat hun rol vrij klein is. Ik denk dat ik met […] op dit moment er het langste ben en dan heb je uiteraard wat meer invloed. Ik denk dat dat het ook wel een beetje is. Naarmate je langer werkt dat je meer invloed hebt. En daarin een grotere rol op je neemt […] Ik denk dat meer mensen verantwoordelijkheid nemen voor dingen die moeten afgesproken worden, meer naar zich toetrekken en daardoor meer een grotere rol hebben, hun stempel drukken” [R4, Team E].* Door meer werkervaring voor Mencia trekken docenten meer kwesties die zich voor het team spelen naar zich toe om te verwerken en hebben daardoor een grotere invloed op het functioneren van de sectie. De mate van werkervaring op school lijkt een positieve invloed te hebben op de mate van team entitativity.

* **Doelgerichte samenwerking heeft een positieve invloed op team entitativity**

Het tweede resultaat is dat doelgerichte samenwerking een positieve invloed heeft op de team entitativity. Uit de empirische bevindingen komt naar voren dat doelgerichte samenwerking inderdaad een positieve invloed heeft op de mate waarin teamleden zich betrokken voelen bij het team. Zo is in sectie Team B gebruikelijk dat het team niet zomaar zonder gezamenlijk doel bij elkaar komt: *“Nee we gaan niet zomaar bij elkaar zitten zonder doel en het wegpraten […]* *dat zouden de mensen ook als niet nuttig ervaren. Dan kan je bijvoorbeeld de hele tijd luisteren hoe één collega met een leerling problemen heeft of het juist heel leuk vindt. Daar zou ik ook geen trek in hebben. [R5, Team B]”* Wanneer de sectie overleg heeft, werkt het team volgens agendapunten waaraan vastgehouden wordt. Het formuleren van en gezamenlijk werken aan een gedeeld doel voorkomt afstandelijk gedrag tussen docenten.De aanwezigheid van een bepaalde doelgerichte samenwerking lijkt een positieve invloed te hebben op een hecht teamgevoel onder docenten en daarmee de team entitativity in het team.

Ook in sectie Team E wordt gesteld dat er een specifiek doel moet zijn teneinde de betrokkenheid van docenten bij teamoverleggen te waarborgen. Hier komt naar voren dat de afwezigheid van een dergelijke doelgerichte samenwerking voor een lagere team entitativity zorgt. Door middel van stofafspraken zijn er wel samen doelen gesteld, maar de docenten werken onderling niet samen om deze doelen daadwerkelijk gezamenlijk te realiseren. Docenten binnen een team hebben in principe allemaal andere klassen, waardoor collega’s in het team elkaar bijna niet spreken en geen saamhorigheid delen: *“Ik werk juist niet met hen samen.” [R4, Team E]* Er is geen sprake van een hecht team, maar elke docent functioneert apart, wat tevens niet goed is voor de teamprestatie: *“Natuurlijk denk je na over wat ga ik doen en hoe, maar aan de andere kant vind ik dat jouw school wel een eenheid moet zijn en kwaliteit moet leveren […] Als sectie zou je veel meer kunnen samenwerken. Hard nodig!” [R4, Team E]* Docenten binnen het team zien soms alleen maar teamleden die dezelfde klas lesgeven, waardoor de teamleden geen eenheid vormen om de doelen te behalen en niet als team gezamenlijk tot besluiten over het werk komen en zodoende geen gevoel hebben dat zij onderdeel zijn van een team. De afwezigheid van een bepaalde doelgerichte samenwerking lijkt een negatieve invloed te hebben op een hecht teamgevoel en daarmee de mate van team entitativity. Uit bovenstaande empirische bevindingen kan de positieve invloed van doelgerichte samenwerking op team entitativity bevestigd worden.

Extra resultaten: Doelgerichte samenwerking

***Resultaat: doelgerichte samenwerking wordt positief beïnvloed door heterogeniteit van persoonlijkheden en team entitativity.***

Dit resultaat houdt in dat de doelgerichte samenwerking in een team beter wordt wanneer het team bestaat uit verschillende persoonlijkheden en daarnaast docenten bevat die zich betrokken voelen bij het team. In de empirische bevindingen is onvoldoende bewijs gevonden om dit resultaat te staven. Wel zijn er beweringen gevonden die stellen dat docenten met een behoudende persoonlijkheid negatieve invloed hebben op de doelgerichte samenwerking.

In de autonome context hebben docenten die in hun persoonlijkheid de nadruk hebben op ‘behoudend’ een negatieve invloed op de mate van doelgerichte samenwerking: *“Je hebt een aantal mensen die gewoon hun eigen gang gaan […] Daar kun je andere keuzes in maken. Dat gebeurde nogal bij ons […] Daar is wel een reden voor, maar daar valt niet mee samen te werken” [R4, Team E].* Bij de bespreking van invloedrijke variabelen op de Behoudend-Vernieuwend dimensie kwam al ter sprake dat docenten die over het algemeen meer behoudend gedrag in hun werkmethoden vertonen, relatief oudere docenten zijn dan wel veel jaar onderwijservaring hebben. Een hogere leeftijd of langere onderwijservaring lijkt ook een negatieve invloed uit te oefenen op de mate van doelgerichte samenwerking in een sectie. Er wordt gesteld dat gestelde doelen om voor toetsweken bepaalde stof af te hebben eerst niet altijd werden gehaald, maar beter worden gehaald wanneer er relatief minder oudere docenten in het team zitten: *“Hoe meer mensen er met pensioen gaan, hoe beter dat gaat” [R4, Team E].* Dit betekent dat niet heterogeniteit van persoonlijkheden, maar docenten met een behoudende persoonlijkheid en docenten die ouder zijn dan wel meer onderwijservaring hebben een negatieve invloed hebben op de doelgerichte samenwerking.

Ten slotte kan nog gesteld worden dat de mate van doelgerichte samenwerking ook beïnvloed kan worden door de sturing van leidinggevenden met open communicatie, in het specifiek de coördinerende rol van ‘leiders’ in volledige teamleiderschap. In een sectie waar democratisch gecommuniceerd wordt tussen de docenten in het team, de sectieleider en de directie, kan een bepaalde mate van doelgerichte samenwerking aan de docenten in het team gegeven worden. Wanneer de sectieleider een visie van de directie open, duidelijk en intensief communiceert aan de sectie, hebben de docenten minder belemmeringen om als een eenheid te functioneren: *“Hier is het wel veel meer de neuzen dezelfde kant op, omdat iedereen de belangen van de school onderschrijft […] dat de directie ook beleid voert dat begrijpelijk en logisch is.”* *[R5, Team B]*.

Concluderend kan gesteld worden dat de positieve invloed van heterogeniteit van persoonlijkheden en team entitativity op de mate van doelgerichte samenwerking in secties niet bevestigd kan worden. Wel kan gesteld worden dat enerzijds een vorm van volledige teamleiderschap een positieve invloed heeft op de mate van doelgerichte samenwerking in een sectie en anderzijds docenten met een behoudende persoonlijkheid en docenten die ouder zijn of meer onderwijservaring hebben een negatieve invloed hebben op de doelgerichte samenwerking.

# **Bijlage I Survey**



**“SAMEN WERKEN”   
   
  
VRAGENLIJST**

**WERKEN IN TEAMVERBAND**

**BINNEN MENCIA DE MENDOZA**

**Erasmus Universiteit Rotterdam - Bestuurskunde**

***“Ik geef vooral graag ruimte aan dit onderzoek binnen mijn school, om meer te weten te komen over de vele vormen van samenwerking in onze organisatie en de effectiviteit daarvan. Ik denk dat we daar met zijn allen ons voordeel mee kunnen doen.”***

**Dhr. J. Hadders   
 Rector Mencia de Mendoza**

**Introductie**  
Mijn naam is Jordan van der Staak, oud-leerling Mencia Sandrode en Mencia de Mendoza en momenteel master-student Bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Eerder bent u door de heer Hadders geïnformeerd over mijn aanwezigheid op het Mencia vanwege mijn afstudeeronderzoek. Het onderwerp van mijn onderzoek is 'het (samen)werken in teams', meer specifiek de effectiviteit en efficiëntie van de samenwerking in secties en afdelingsteams van Mencia. Om dit onderzoek voor de school te kunnen realiseren, heb ik deze vragenlijst opgesteld. Ik zou het zeer waarderen als u tijd vrij kunt maken om deze vragen in te vullen. Ik ben - met de directie - erg benieuwd naar uw ervaring met en mening over onder andere de *samenstelling* van secties en afdelingsteams, de *sturing* hiervan en de onderlinge *communicatie* en de algemene *houding* hierin. Al uw inbreng zal uiteraard anoniem blijven.

In de vragenlijst is de antwoordkolom opgedeeld in de onderdelen ‘sectie’, ‘afdelingsteam ‘groot’’ en ‘afdelingsteam ‘klein’’. Deze drie onderdelen staan bij elke vraag naast elkaar als antwoordcategorie. Hoewel de vergaderingen van de afdelingsteams ‘groot’ dit jaar uit het jaarprogramma zijn gehaald, zijn uw ervaringen en mening toch van belang. U wordt gevraagd om voor elke stelling een antwoord te geven voor uw sectie én een antwoord voor uw afdelingsteam. De bedoeling hiervan is dat u nadenkt in hoeverre er op een bepaald aspect *al dan niet een verschil* is tussen de sectie en het afdelingsteam. Ook van belang is hoe u uw eigen rol en gedrag in de verschillende ‘teams’ ziet. De vragen hebben daardoor een reflectief karakter, wat het invullen van de vragen hopelijk ook leerzaam maakt.

Door uw antwoorden krijgt Mencia een overzicht van aandachtspunten en aanbevelingen, waar de school dan ook gericht op in zou kunnen spelen. Van de uiteindelijke resultaten krijgt u een rapportage.

Ik hoop dat u het nut inziet van deze vragenlijst en de vragen zo goed mogelijk probeert te beantwoorden.   
Bij voorbaat dank voor uw tijd.

Jordan van der Staak

**1. PERSOONLIJKE KENMERKEN**

De eerste vragen gaan over enkele van uw persoonlijke kenmerken en de sectie en het afdelingsteam waar u onderdeel van uitmaakt. Door deze kenmerken mee te nemen in het onderzoek is het mogelijk nauwkeurigere conclusies te trekken. Uw antwoorden zullen niet gebruikt worden om uw identiteit te achterhalen. Uw deelname aan het onderzoek blijft uiteraard anoniem.

1. Wat is uw geslacht? (man / vrouw)

………………………………………………………………………………………………………………………

1. Wat is uw leeftijd? (aantal jaren)

………………………………………………………………………………………………………………………

1. Wat is uw hoogste, voltooide opleiding? (middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs, universiteit)

………………………………………………………………………………………………………………………

1. Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs? (aantal jaren)

………………………………………………………………………………………………………………………

1. Hoeveel jaar bent u werkzaam voor Mencia? (aantal jaren)

………………………………………………………………………………………………………………………

1. Hoeveel lesuren werkt u per week? (aantal lesuren)

………………………………………………………………………………………………………………………

1. Van welke **sectie** maakt u deel uit? Kruis aan wat voor u van toepassing is.   
   Belangrijk: Indien u deel uitmaakt van meerdere secties, kies dan de grootste sectie.

Sectie:

* Aardrijkskunde
* Biologie
* CKV (Culturele en Kunstzinnige Vorming)
* Duits
* Economie en M&O (Management en Organisatie)
* EIO (Europese en Internationale Oriëntatie)
* Geschiedenis
* Filosofie
* Frans
* Engels
* Informatica
* Klassieke Talen / KCV
* Levensbeschouwing
* Lichamelijke Opvoeding
* Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen
* Muziek
* Natuurkunde
* Nederlands
* NLT (natuur, leven en techniek)
* Scheikunde
* Techniek
* Tekenen
* Wiskunde

1. Van welk **afdelingsteam** maakt u deel uit? Kruis aan wat voor u van toepassing is. (Meerdere antwoorden mogelijk). Belangrijk:

- Hoewel de vergaderingen van de afdelingsteams dit jaar uit het jaarprogramma zijn gehaald, is het voor het achterhalen van ervaringen toch van belang dat u aangeeft van welk afdelingsteam u onderdeel was.   
- Indien u deel uitmaakt van meerdere afdelingsteams ‘groot’, kies dan de afdeling waar u het meest betrokken bij bent.

- Indien u ook deel uitmaakt van het afdelingsteam ‘klein’ van uw afdeling, kruis dat dan ook aan.   
- Indien u niet weet van welk afdelingsteam u deel uitmaakt, kiest u de optie ‘Weet niet’.

Afdelingsteam:

* Brugklassen
* 2 – 5 havo
* 2 – 4 vwo
* 2 – 4 TTO
* 5/6 vwo + 5/6 TTO
* Sandrode
* Afdelingsteam ‘klein’
* Weet niet

1. Hoeveel jaar maakt u deel uit van uw sectie en afdelingsteam?

- Voor het afdelingsteam ‘groot’ geeft u aan hoeveel jaar u deel heeft uitgemaakt van het team  
   
 Sectie: ………… jaar  
 Afdelingsteam ‘groot’: ………… jaar   
 Afdelingsteam ‘klein’: ………… jaar

1. Bij welk leerjaar / welke leerjaren bent u betrokken? (Meerdere antwoorden mogelijk)

* 1
* 2
* 3
* 4
* 5
* 6

**Belangrijke informatie voor het invullen van de vragenlijst:**

* In deze vragenlijst zijn er per onderdeel steeds drie antwoordkolommen:   
  **1) Sectie   
  2) Afdelingsteam ‘groot’   
  3) Afdelingsteam ‘klein’**  
  Het is de bedoeling dat u sowieso de kolommen 1) Sectie en 2) Afdelingsteam ‘groot’ invult. Indien u ook nog deel uitmaakt van het afdelingsteam ‘klein’, vul dan ook de kolom 3) Afdelingsteam ‘klein’ in. In totaal vult u dus of twee of drie kolommen in. Vul op basis van uw ervaringen en mening elke antwoordkolom zo goed mogelijk in.
* De bedoeling van de vragenlijst is dat u nadenkt in hoeverre er op een bepaald aspect *al dan niet een verschil* is tussen de sectie en het afdelingsteam. Probeer de vragenlijst dan ook met die gedachte in te vullen.
* Hoewel er geen ingeplande vergadermomenten meer in het jaarprogramma staan, is het voor de vergelijkingsanalyse van belang dat u alsnog uw ervaringen van en mening over de vergaderingen in het verleden aangeeft.

* Indien u deel uitmaakt van meerdere afdelingsteams, vult u de vragen in voor de afdeling waar u het meest betrokken bij bent.
* Op het eind van elk onderdeel is er ruimte vrijgemaakt voor opmerkingen over het onderdeel en over de vragen zelf. Dit is optioneel.
* In de vragenlijst wordt met de term ‘team’ ofwel ‘sectie’, ‘afdelingsteam ‘groot’’ of ‘afdelingsteam ‘klein’’ bedoeld.
* Indien u geen onderdeel uitmaakt van een sectie of een afdelingsteam, kunt u die antwoordcategorie laten vallen.
* In het geval u geen onderdeel uitmaakt van zowel een sectie als een afdelingsteam, kunt u stoppen met de vragenlijst.
* De vragenlijst bestaat uit 5 onderdelen en neemt enige tijd in beslag, maar de resultaten kunnen voordelig zijn voor uw eigen functioneren, voor het functioneren van uw collega's en dat van de gehele school. Het is voor het uitvoeren van het onderzoek dan ook van groot belang dat iedereen de vragenlijst **volledig** invult. U kunt antwoorden door steeds het cijfer te omcirkelen. Indien u moeite heeft met een vraag te beantwoorden, probeer dan alsnog een keuze te maken. Eventuele opmerkingen kunnen onder aan elk onderdeel worden geplaatst. **De ingevulde vragenlijst kunt u inleveren in de grote witte bak in de personeelskamer.**

Bij voorbaat hartelijk dank voor het invullen van de survey. Hiermee helpt u niet alleen het onderwijs van Mencia de Mendoza te verbeteren, maar draagt u bovendien bij aan universitair onderzoek in het middelbaar onderwijs. Als waardering voor uw tijd ontvangt u een kleinigheidje.

Succes!

De volgende stellingen hebben betrekking op verschillende **prestaties** van uw sectie en afdelingsteam. Hoe beoordeelt u onderstaande stellingen? Geef steeds voor uw sectie én afdelingsteam een waardering tussen de 1 en de 10, waar ’10’ voor uitstekend staat.

**2. PRESTATIE EN SAMENSTELLING**

Herinnering: vul alleen kolom afdelingsteam ‘klein’ in als u ook daadwerkelijk deel uitmaakt van dat team.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Hoe beoordeelt u:* | Sectie | Afdelingsteam ‘groot’ | Afdelingsteam ‘klein’ |
| 1. De mate waarin het team het werk (doelen) naar behoren realiseert | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 1. De snelheid waarmee het team deadlines of doelen haalt | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 1. De kwaliteit van de samenwerking | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 1. De kwaliteit van het geleverde onderwijs van het team | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 1. De tevredenheid van de leerlingen waar het team betrokken bij is | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 1. De totale prestaties van het team | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

De volgende stellingen hebben betrekking op de **samenstelling** van uw sectie en afdelingsteam. De samenstelling van een groep medewerkers heeft invloed op de mate waarin er sprake is van een stimulerend werkklimaat. Het heeft invloed op de cohesie binnen de groep en de productiviteit.

Hoe beoordeelt u onderstaande stellingen? Geef steeds voor uw sectie én afdelingsteam een waardering tussen de 1 en de 5, waar ‘1’ staat voor ‘helemaal mee oneens´ en ‘5’ staat voor ‘helemaal mee eens´ (of anders aangegeven).

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Sectie | Afdelingsteam ‘groot’ | Afdelingsteam ‘klein’ | |
| 1. De omvang van het team is te klein om kwesties effectief (kwalitatief goed) aan te pakken | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. De omvang van het team is te groot om kwesties efficiënt (snel) aan te pakken | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. Het aantal teamleden is ideaal   (‘1’ staat voor ‘veel te klein’, ‘2’ te klein, ‘3’ ideaal, ‘4’ te groot, en ‘5’ voor ‘veel te groot) | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. Het lijkt me beter om in sub-teams (kleinere groepjes binnen een team) te werken | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Het team is flexibel | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Het gehele team kan makkelijk samenkomen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Het aantal keer dat het team (fysiek) samenkomt is ideaal (1 ‘veel te weinig’, 2 ‘te weinig’, 3 ‘ideaal’, 4 ‘te veel’, 5 ‘veel te veel’) | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. In het team zijn alle benodigde probleemoplossende en besluitvormende vaardigheden aanwezig om goed te kunnen functioneren | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. In het team zijn alle benodigde interpersoonlijke vaardigheden aanwezig om het werk goed te doen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. Het team heeft een diverse samenstelling van mannen en vrouwen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. Het team heeft een diverse samenstelling van leeftijd | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. Het team heeft een diverse samenstelling van sociale achtergronden | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. De teamleden vullen elkaar goed aan | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. De teamleden denken allen aan hetzelfde doel | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. De teamleden hebben een gezamenlijke visie op de wijze waarop het onderwijsproces moet worden vormgegeven | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. Als team komen we gezamenlijk tot besluiten over het werk van ons team | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. Het team formuleert heldere en ambitieuze doelen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. De teamleden vormen een eenheid om de doelen te behalen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 1. Alle teamleden stellen dezelfde waarden voorop | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |

**Persoonlijkheid**

Een bepaalde samenstelling van persoonlijkheden heeft invloed op de groepssfeer en het functioneren van een team. De onderstaande stellingen geven vijf persoonlijkheidsdimensies weer waarmee het karakter, ofwel de persoonlijkheid, van een persoon beschreven kan worden. De vijf persoonlijkheidsdimensies of karaktereigenschappen die onderscheiden worden, zijn:

* Extraversie: de mate waarin je op de voorgrond treedt, of meer de kat uit de boom kijkt en gereserveerd bent;
* Emotionele stabiliteit: de mate waarin je omgaat met stress en ontspannen bent, of meer ongerust en emotioneel uitgelaten;
* Openheid: de mate waarin je gericht bent op het nieuwe, of meer vasthoudt aan het bestaande;
* Gestructureerd: de mate waarin je ordelijk en georganiseerd bent, of meer flexibel;
* Dienstgerichtheid: de mate waarin je gericht op de ander bent, of meer gericht op jezelf.

Hoe een persoon op deze vijf karaktertrekken scoort, is afhankelijk van de context waarin die persoon zich bevindt en gedraagt. Hoe iemand zich gedraagt in de context van een sectie ((bijeenkomsten, (persoonlijk)contact etc.) kan al dan niet verschillen van het hoe deze persoon zich gedraagt in een afdelingsteam.   
  
Het is hierbij dus van belang om voor uzelf na te gaan hoe u zich gedraagt in enerzijds uw sectie en anderzijds uw afdelingsteam. Dit kunt u doen door bij elk van de dimensies aan te geven of die meer of minder van toepassing is op u als persoon in het team. Let wel: de antwoordcategorieën impliceren geen goed of fout. Elke mix van scores op de dimensies heeft zijn voor- en nadelen.

*Geef bij onderstaande dimensies aan hoe u als persoon bent in het team. Bijvoorbeeld: Bent u erg aanwezig en spraakzaam in de context van de sectie (overleggen, persoonlijk contact) dan zet u in de rij van ‘sectie’ een rondje om de 4 of 5, afhankelijk van de mate. Bent u meer introvert en gereserveerd, dan zet u een rondje om de 1 of 2, afhankelijk van de mate. Is het voor u om het even en neigt u niet naar een bepaalde karaktertrek toe, dan zet u een rondje om de 3. Doe hetzelfde voor uw gedrag in het afdelingsteam.*

***Introversie Extraversie***(afstandelijk, gereserveerd) (spraakzaam, zoekt contact)  
  
1 2 3 4 5  
  
1 2 3 4 5  
  
1 2 3 4 5

Sectie

Afdelingsteam ‘groot’

Afdelingsteam ‘klein’

***Rustig Onrustig / Emotioneel uitgelaten***(ontspannen, emotioneel stabiel) (prikkelbaar, gespannen reageren)  
  
1 2 3 4 5  
  
1 2 3 4 5  
  
1 2 3 4 5

Sectie

Afdelingsteam ‘groot’

Afdelingsteam ‘klein’

***Behoudend Vernieuwend***(objectief, het vertrouwde handhaven) (creatief, open voor veranderingen)  
  
1 2 3 4 5  
  
1 2 3 4 5  
1 2 3 4 5

Sectie

Afdelingsteam ‘groot’

Afdelingsteam ‘klein’

***Ordelijk Flexibel***(planmatig, duidelijke afspraken) (minder hechten aan regels, vertrouwen op eigen kracht)  
  
1 2 3 4 5  
  
1 2 3 4 5  
1 2 3 4 5

Sectie

Afdelingsteam ‘groot’

Afdelingsteam ‘klein’

***Focus op de ander Focus op jezelf***(meegaand, coöperatief) (eigen standpunt innemen, het voortouw nemen)  
  
1 2 3 4 5  
  
1 2 3 4 5  
1 2 3 4 5

Sectie

Afdelingsteam ‘groot’

Afdelingsteam ‘klein’

**Ruimte voor opmerking**

Als u nog opmerkingen heeft over de prestaties of samenstelling van uw sectie en/of afdelingsteam, kunt u deze hieronder plaatsen:

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

**Ruimte voor opmerking over vragen**Als u nog opmerkingen heeft over de vragen uit dit onderdeelkunt u deze hieronder plaatsen:………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………………………………………………………………………………………….

**3. Sturing van het team**

De volgende stellingen hebben betrekking op **sturing** in uw sectie en afdelingsteam. Sturing van een team is nodig om iedereen in het team dezelfde richting na te laten streven. Dit kan enerzijds door een leidinggevende. Anderzijds kunnen docenten ook zelf ‘sturen’ en invloed hebben op zaken die een directe en wezenlijke invloed hebben op het onderwijsproces en daarmee op het resultaat.

In hoeverre bent u het eens met onderstaande stellingen? Geef steeds voor uw sectie én afdelingsteam een waardering tussen de ‘1’ en de ‘5’, waar '1' staat voor 'helemaal mee oneens' en '5' staat voor 'helemaal mee eens'.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | *Sectie* | *Afdelingsteam ‘groot’* | *Afdelingsteam ‘klein’* |
| 1. Mijn collega’s in het team zijn bereid en in staat om het team voor te gaan bij lastige thema’s | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Mijn collega’s in het team durven aanwezig te zijn en zich te laten horen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik durf in het team aanwezig te zijn en van me te laten horen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Mijn collega’s in het team zijn bereid en in staat om hun individuele belangen ondergeschikt te maken aan de teambelangen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Mijn collega’s in het team laten andere collega’s het voortouw nemen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Mijn collega’s kunnen hun ego in toom houden in het belang van het team als geheel | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Mijn collega’s in het team kunnen bijzaken van hoofdzaken scheiden | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Mijn leidinggevende… | *Sectie* | *Afdelingsteam ‘groot’* | *Afdelingsteam ‘klein’* |
| 1. geeft ons de informatie die wij nodig hebben om ons werk goed te doen. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. geeft ons de ruimte om beslissingen te nemen die het werk eenvoudiger maken. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. helpt ons om zelf tot de oplossing te komen, in plaats van ons te vertellen wat we moeten doen. | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. biedt ons volop mogelijkheden om nieuwe vaardigheden te leren | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

De volgende stellingen hebben betrekking op uw mening over uw **direct** **leidinggevende en de schoolleiding*.*** Hoe beoordeelt u onderstaande stellingen? Geef voor zowel uw direct leidinggevende als de schoolleiding een waardering tussen de ‘1’ en de ‘5’, waar ‘1’ staat voor ‘helemaal mee oneens´ en ‘5’ staat voor ‘helemaal mee eens´.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | *Direct leidinggevende* | *Schoolleiding* |
| 1. Ik word geïnformeerd over zaken die over mijn werk gaan | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik word betrokken bij zaken die over het werk in de teams gaan | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik word ondersteund met feedback over mijn functioneren | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik heb behoefte aan regelmatig contact | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik heb behoefte aan regelmatig contact over mijn functioneren | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik voel me gehoord | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

**Ruimte voor opmerking**

Als u nog opmerkingen heeft over de sturing van uw sectie en/of afdelingsteam, kunt u deze hieronder plaatsen:

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

**Ruimte voor opmerking over vragen**Als u nog opmerkingen heeft over de vragen uit dit onderdeelkunt u deze hieronder plaatsen:………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

De volgende stellingen hebben betrekking op de **communicatie** in uw sectie en afdelingsteam. Het onderling afstemmen en benutten van de aanwezige informatie en kennis in het team is nodig om het dagelijkse werk goed uit te kunnen voeren. Zonder deze uitwisseling tussen teamleden is samenwerking niet mogelijk.

**4. COMMUNICATIE**

In hoeverre bent u het eens met onderstaande stellingen? Geef steeds voor uw sectie én afdelingsteam een waardering tussen de ‘1’ en de ‘5’, waar ‘1’ staat voor ‘helemaal mee oneens´ en ‘5’ staat voor ‘helemaal mee eens´.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | *Sectie* | *Afdelingsteam ‘groot’* | *Afdelingsteam ‘klein’* |
| 1. Teamleden wisselen onderling op een goede manier informatie uit | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Het team communiceert in overleggen en bijeenkomsten op een goede manier | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Teamleden spreken zich in overleggen en bijeenkomsten nuttig uit | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. De overleggen en bijeenkomsten van het team hebben een toegevoegde waarde voor mij | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik voel mezelf in staat om bij te dragen aan kwesties die besproken worden in het team | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik heb veel invloed en zeggenschap in het team | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik kan voldoende participeren bij overleggen en bijeenkomsten | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Tijdens een overleg wordt er een vaste structuur gevolgd | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Tijdens een overleg worden doelen gesteld en afspraken gemaakt | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Tijdens een overleg wordt er een terugkoppeling gegeven over bijvoorbeeld lopende zaken of afspraken | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Na overleg volgt er een goede verslaglegging van de besproken onderwerpen en eventuele actiepunten | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik word goed geïnformeerd | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik kan actief voor mijn mening uitkomen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Teamleden luisteren goed naar elkaar en onthouden de informatie | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. In mijn team bespreken we vaak de ideeën die we hebben over ons werk | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. In het team worden vaak problemen besproken | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. In het team ligt er een focus op oplossingen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. In het team worden vaak zaken afgewacht, afgeschoven of doorgeschoven | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. In mijn team bespreken we of het team effectief werkt | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. De teamleden reflecteren op de manier waarop het team communiceert | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. De methoden die het team gebruikt om het werk te doen worden besproken | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

**Ruimte voor opmerking**

Als u nog een opmerking heeft over communicatie in de sectie en/of het afdelingsteam, kunt u deze hieronder plaatsen:

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

**Ruimte voor opmerking over vragen**Als u nog opmerkingen heeft over de vragen uit dit onderdeelkunt u deze hieronder plaatsen:………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

De volgende stellingen hebben betrekking op de **betrokkenheid** in uw sectie en afdelingsteam. In betrokken teams zijn teamleden nauw verbonden met elkaar en met het werk en is men energiek en toegewijd.

**5. Betrokkenheid**

In hoeverre bent u het eens met onderstaande stellingen? Geef steeds voor uw sectie én afdelingsteam een waardering tussen de ‘1’ en de ‘5’, waar '1' staat voor 'helemaal mee oneens' en '5' staat voor 'helemaal mee eens'.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | *Sectie* | *Afdelingsteam ‘groot’* | *Afdelingsteam ‘klein’* |
| 1. Ik voel me enthousiast in het team | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Het komt regelmatig voor dat ik me niet betrokken voel bij onderwerpen die binnen het team aan de orde zijn | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik voel me betrokken bij alles waar het team betrokken bij is | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik heb het gevoel dat ik deel uitmaak van een hechte groep met wederzijdse betrokkenheid | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Ik ondervind last of hinder als er een teamlid afwezig is | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| 1. Er heerst teamgeest en saamhorigheid in het team | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

**Open vraag: Wat vindt u van het afschaffen van de vergaderingen van het afdelingsteam ‘groot’?**  
………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

**Ruimte voor opmerking**

Als u nog een opmerking heeft over de betrokkenheid in de sectie en/of het afdelingsteam, kunt u deze hieronder plaatsen:

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

**Ruimte voor opmerking over vragen**Als u nog opmerkingen heeft over de vragen uit dit onderdeelkunt u deze hieronder plaatsen:………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………

# **Bijlage J Transcripties Interviews**

**Transcript […] (R3)   
 Sectie […]   
 3 juli 2016  
 ± 60 minuten**

**Opzet van het interview**

* Uitleg onderzoek en begrippen
* Verzoek opnemen en mogelijkheden verwerking en gebruik
* Interviewvragen

* **Uitleg onderzoek en begrippen**De respondent is vòòr het stellen van de interviewvragen op de hoogte gebracht van het onderwerp en enkele begrippen met behulp van het voorleggen en uitleggen van een conceptueel model (zie bijlage 1 Interviewhulpmiddelen).
* **Verzoek opnemen en mogelijkheden verwerking en gebruik**

De respondent heeft aangegeven geen bezwaar te hebben tegen een gespreksopname. Verder zijn er ook geen specifieke voorwaarden gesteld voor de verwerking en de gebruikmaking van de gegevens.

* **Interviewvragen**

*I: Dan wil ik eerst wat zeggen in het kort over mijn eigen onderzoek. Dat is wel handig dat u weet wat de insteek is. Mijn onderzoek gaat over de samenwerking binnen een organisatie. Dan moet je eigenlijk denken aan de samenwerking binnen een bepaald team. Uitgedrukt in prestaties gaat het om de effectiviteit de efficiëntie van de samenwerking in een team. De eerste is de effectiviteit, dat gaat over het behalen van bepaalde doelen en de tweede is de efficiëntie, dat is de snelheid waarin die doelen worden behaald. En dan ga ik kijken naar de samenwerking. Samenwerking is natuurlijk heel breed. Maar het gaat over de samenwerking binnen het team, sectie, vakgroep of de afdelingsteams. Het gaat in uw geval over secties…*

R3: Er is ook nog een afdelingsteam hè.

*I: Ja, daar komen we later nog op terug… Dan bestaat de mate van de samenwerking uit drie delen: de samenstelling, de sturing en de houding binnen het team. Samenstelling ga ik even kort op in. Heeft ten eerste betrekking op de omvang van een bepaald team. Ten tweede op de person-team fit, dat een bepaald persoon zich fijn voelt binnen het team. Dat diegene denkt dan hoor ik binnen dat team en ik heb een bijdrage in het team. Ten derde de samenstelling van persoonlijkheden binnen het team. Ja dat spreekt eigenlijk wel voor zich dat de samenstelling van persoonlijkheden binnen het team uit bijvoorbeeld meer dominante personen of meer meegaande personen bestaat. De samenstelling daarvan heeft ook te maken met de effectiviteit. Het tweede onderdeel is de sturing. Dat heeft te maken met leiderschapsstijl. Andere medewerkers zeiden dat leiderschap niet echt van toepassing was, maar dat het meer zelfsturing en autonomie is van de leraren. Die hebben veel vrijheid…*

R3: Binnen de sectie?

*I: Ja, binnen de sectie, maar ook binnen hun eigen functie. Maar binnen hun eigen team ook dat zij het zelf kunnen bepalen wat zij doen. Of ze geven zelf les en kunnen dan een bepaalde richting in. Het heeft wel te maken met kaders, maar dat ze verder vrij worden gelaten in wat zij willen doen en wat zij gaan doen. Als derde en laatste onderdeel de houding binnen het team. Dat heeft voornamelijk te maken met communicatie tussen de teamleden…*

R3: Met een team bedoel je ook de sectie?

*I: Ja. En communicatie binnen een team kan open zijn, duidelijk zijn, niet duidelijk zijn. Daarnaast is ook de motivatie van teamleden van belang, hoe bevlogen de mensen die in het team zijn. Voelen zij zich betrokken bij het team…willen zij daar hard voor werken en dat de leraren het gevoel krijgen, dit is mijn team ook en daar wil ik me voor inzetten.*

R3: De leidinggevende bestaan ook uit sectieleiders?

*I: Ja, dat kan de sectieleider zijn ja. Daar valt ook de directie onder. Dit is mijn onderzoek samengevat. Er komt nog veel meer bij kijken maar daar ga ik u niet mee lastig vallen. Nu heb ik een aantal vragen over de genoemde onderdelen, maar ik wil eigenlijk eerst wat weten van de algemene dingen van de organisatie.*

1. Organisatie

*I: Allereerst ben ik geïnteresseerd in de structuur van de organisatie. Want eerst kreeg ik mee dat de afdelingsteam van de brugklas is meer horizontaal en van de HAVO is eigenlijk meer verticaal. Dan zit u in een sectie wiskunde?*

R3: Ja.

## Structuur

*I: Dan neem ik aan dat gaat over de wiskunde van de 1,2,3,4,5,6?*

R3: Ja, sectie Wiskunde. Ik geef les aan alle jaren.

*I: Ja, dat is meer verticaal. Dat gaat dus meer omhoog zeg maar van 1 tot 6. Dat is dus niet meer in de breedte. Dan heeft u te maken met de schoolleiding, met de directie?*

R3: Ja, ik ben daar wel sectieleider, als docent valt dat wel mee.

*I: Want u bent ook sectieleider?*

R3: Ja.

*I: Dat is van de sectie wiskunde?*

R3: Ja. Van de bovenbouw. Ik doe dat samen met mevrouw Taks. Die is van de onderbouw.

*I: Dan heeft u een team onder u? Dat is een team eigenlijk?*

R3: Ja, zo zou je het kunnen zeggen, ja.

*I: Wat zijn dan de leden van dat team?*

R3: Alle docenten wiskunde.

*I: Wat wordt er dan besproken binnen dat team, qua onderwerpen?*

R3: Wij praten over de afsluiting van het jaar, over welke regels wij hanteren, over praktische zaken. Wij hebben voor het eerst in de 4de klas een nieuwe leerlijn. Dus er moet een nieuwe methode worden aangeschaft. Daar praten wij over en evalueren dat en hoe gaat dat. Door een nieuw rekenapparaat aan te schaffen, daar ga ik ook over voor de sectie. Wat zijn de bevindingen daarvan, waar loop je tegenaan.

## Doelen

*I: Binnen de sectie stelt u dan ook bepaalde doelen dat behaald moet worden?*

R3: Nee.

*I: Dat is voor meer bespreken met elkaar meer communicatie dat centraal staat, dus niet echt de doelen.*

R3: Wij leggen geen doelen vast. Het is meer van, ja…wat voor antwoord kan ik daarvan maken? Als team…wij gaan gewoon snap je? Wat dat betreft, ik heb ook in het bedrijfsleven gezeten. Maar in het onderwijs? Wat voor doelen moet je formuleren?

*I: Dat is niet echt…*

R3: Ja, wat dat betreft is dat ook wel een aspect waar ik tegenaan loop. Ook in de organisatie. Weet je, voor mij is het heel simpel. Ik ga gewoon lesgeven en voor wat mij betreft is de rol van de directie, zorg maar dat ik leerlingen heb. Dan heb ik verder geen behoefte op wiskundig gebied zijn er ook landelijke eisen. Veranderende exameneisen en moeten dan denken wat voor methode wij daarbij laten aansluiten. Hoe wij dat oppakken. Maar verder heb ik geen sturing nodig.

## Sturing

*I: U zegt dat u geen sturing nodig heeft, maar ook niet van de afdelingsleider bijvoorbeeld?*

R3: Nee, praktische zaken natuurlijk wel. Dus nu zijn de examens bezig. Dus ik informeer de afdelingsleider over hoe het ervoor staat. Ik heb mijn gedeeltes nagekeken en geef een prognose naar hun. Ook richting toets week bijvoorbeeld, zij hebben een organiserende rol. Nu is een van de afdelingsleiders mijn direct leidinggevende, dus daar heb ik ook gesprekken mee. Dus halverwege het jaar ging het met mij niet echt geweldig. Toen heb ik een gesprek gehad met hun. Dus met mijn direct leidinggevende, van zo en zo staat het er voor en ik zit met heel veel werk. Ik moet even pas op de plaats maken. Ik ben er niet uit gegaan of zo. En dan bijvoorbeeld bespreken, en hoe gaan wij dat verdelen. Hou daar en daar rekening mee. Er zijn bijvoorbeeld deadlines er is een toets week geweest. Dat ik zeg er is een deadline, ik ga die deadline niet halen. Over hoe gaan wij dat oplossen. Dat zijn van die praktische zaken waar soms inderdaad een beslissing in moet nemen. Die leg ik dan wel bij de afdelingsleider neer als mijn direct leidinggevende. Bijvoorbeeld een beslissing, wil jij dat ik de deadline haal? Dan moeten er wel lessen geschrapt worden. Of wil jij dat ik les blijf geven dan ga ik de deadline niet halen. Die beslissing moet dan door de organisatie gemaakt worden.

Werkwijze  
*I: Met betrekking tot de werkwijze. Werkt de sectie wiskunde met bepaalde periodes binnen het jaar?*

R3: Datgene wat wij op school hanteren, dus ja…wij houden niet specifieke periodes aan. Het is meer zo…als sectie niet. Het is niet zo dat wij als sectie zeggen van wij hebben een bepaalde periode dit of een bepaalde periode dat. Je hebt als school te maken met bepaalde periodes en in diezelfde periodes centraal wiskunde maar niet afzonderlijk.

*I: Zei u net ook, dat u niet met bepaalde doelen werkt waar u naar toe werkt? Maar meer dat de communicatie centraal staat.*

R3: Nou kijk, gewoon als docent wiskunde maak je aan het begin van het jaar een planning. Het is niet zo, ik kom binnen en ik kijk wel…het is natuurlijk wel op een jaarbasis bedacht van, ok...het is niet zo van over tien jaar wil ik dit of dat voor elkaar hebben. Maar wel van, ja aan het eind van het jaar moet wel een gedeelte van die stof af.

*I: Dan staat er wel een doel met dat jaar? Maar niet binnen dat jaar bijvoorbeeld met het begin van het schooljaar dat er iets behaald moet worden en…*

R3: …leerstof, Ik maak een jaarplanning voor mijzelf en die communiceer ik met mijn parallel collega’s. Dus niet perse met mijn hele sectie, dus als ik bijvoorbeeld 4 VWO wiskunde A ga geven. Niet alle docenten geven 4 VWO wiskunde A, maar er zijn wel 2 andere docenten die dat wel geven. Met die docenten communiceer ik: ik ga proberen om dit jaar het zo in te delen. Als het niet lukt stuur ik wel bij. Er kan bijvoorbeeld iemand ziek worden of wat dan ook. Desnoods schrijf ik het voor mijzelf op. Ik wil voor toets week 1 dat en dat af krijgen en kijk ik gewoon in de jaarplanning en probeer ik het zo goed mogelijk in te schatten. En dan richting toets week 1 en als dan blijkt dat dat …dan communiceren wij met elkaar, meestal via de mail, van ik ben daar en daar. Ga jij het ook halen?

Of moet ik het bijstellen.

*I: Dat is dan met een klein groepje denk ik? Met 2 of 3 personen?*

R3: Ja.

*I: Dat doet u niet met heel de sectie van wiskunde?*

R3: Nee.

*I: Die hebben daar niets mee te maken?*

R3: Nee, die hebben andere klassen. Het maakt mij niet uit wat zij in HAVO 2 klas gaan doen, daar heb ik niets mee te maken. Dat regelen zij zelf. Zelfs als sectieleider hebben wij daar geen rol in.

*I: Dan bent u dus alleen bezig met bovenbouw, bezig met leraren die in de bovenbouw les geven?*

R3: Ja. Ik heb wat dat aangaat weinig te maken met de collega’s van de onderbouw. Die zie ik wel op de sectievergaderingen het eerste gemeenschappelijk gedeelte en de laatste tijd een gewoonte van gemaakt om de laatste agendapunten die specifiek zijn voor de onderbouw uit elkaar te houden. Dus ik zie de collega’s en waardeer ze natuurlijk ook. Maar het is niet dat ik met ze samenwerk. Ik wil graag ook van bij de sectievergadering weten hoe het met ze gaat en wat er bij hun speelt.

*I: Stroomt dat dan door naar u?*

R3: Ja.

*I: Doorstroom naar de bovenbouw zodat u dat ook moet weten.*

R3: Ja.

*I: Wat is dan dat, dat dat niet samengaat. Waarom de scheiding tussen boven- en onderbouw?*

R3: Voor de onderwerpen die echt specifiek voor de bovenbouw zijn. Zoals die rekenmachine waar ik het eerder over heb gehad, daar gaan wij niet met de onderbouw docenten over praten. Dat is niet handig. En andersom hebben zij een onderwerp over Pythagoras. Ik weet daarvan dat zij het daarover hebben, maar ik bemoei mij daar verder inhoudelijk niet mee.

*I: Dat is niet van toepassing op de bovenbouwklassen.*

R3: Inderdaad, dat project speelt bij die klas.

*I: Wat kunt u dan zeggen wat het doel is van die sectie? Meer communiceren, meer praten met elkaar? Want het is niet echt doelstellen van daar moeten wij naar toe werken en hoever zijn wij?*

R3: Ik zou zeggen dat het algemene doel van de sectie is, om zo goed mogelijk wiskundeles te verzorgen.

*I: Kwaliteit staat voorop.*

R3: Ik spreek natuurlijk persoonlijk. Wij hebben geen sectiedoel geformuleerd, dus ja wat mij betreft staat kwaliteit bovenop.

*I: Dan staat de communicatie centraal eigenlijk?*

R3: Sorry?

*I: De sectie komt bij elkaar eigenlijk. Maar ze hoeven eigenlijk niet bij elkaar te komen…maar het doel binnen de sectie is meer communiceren van waar staan we? Het is niet echt toewerken naar een bepaald doel maar gewoon meer communiceren en ja, de vorm is meer open. Dus niet dat er een soort leidraad is van waar jullie naar toe moeten werken?*

R3: Ja, daar heb je gelijk in.

## 2. Samenstelling

*I: Gaan we snel door naar de samenstelling van uw sectie en de aanwezigen. Dat zijn de wiskunde docenten alleen. Daar zit eigenlijk niemand meer bij. Dus de Sectie wiskunde. Dat zijn alleen leraren.*

R3: Ja.

## Persoonlijkheden

*I: Wat vind u van de mensen binnen de groep? Maar ook de manier waarop zij samenwerken? Maar ook met persoonlijkheden die binnen de groep zitten, vind u dat een soort juiste afstemming van mensen die zich wel laten gelden of niet laten gelden van mensen die meewerken eigenlijk of mensen die hun hakken in het zand zetten, zo van dat ga ik niet doen…?*

R3: Ja, ik vind dat wij een gemêleerd gezelschap zijn. Er zijn wel af en toe wat botsingen ook tussen…ik denk dat…het karakter van een docent ligt ook in het eigenwijs te zijn. Dus dat, ja dan heb je wel eens wat meningsverschillen daarover over van alles en nog wat. Ik denk dat wij een variatie hebben in wat meer conservatieve docenten zoals ik zelf. Ik wil het onderwijs eenvoudig houden. Met een bord en een stift en verder niets. Andere docenten vinden het interessant om allerlei dingen te onderzoeken en andere werkvormen of een digitaal bord te gebruiken. Ik denk dat het op een bepaalde manier goed is om variatie te hebben. Ik denk dat de communicatie niet altijd effectief is. Ik merk dat…dat is wel iets wat ik zelf vind, niet alleen op het niveau van de sectie, maar op het niveau van de school bij elke vergadering gelijk zit. Zeker omdat ik ook behoorlijk wat vergaderd heb in het bedrijfsleven, merk ik dat die vergaderingen vrij ongestructureerd verlopen. Vaak door mensen gezien worden als een moment om emoties te spuien in plaats van je aan de agenda te houden en constructief te vergaderen. En ook in de algemene communicatie vind ik dat, ja iedereen niet altijd even helder…

*I: …of zakelijk.*

R3: Ja, of zakelijk is. Of iets handig kan formuleren wat nu wenselijk is of de bedoeling is…

*I: Dat is dan binnen de hele school bedoeld eigenlijk?*

R3: Ja, ik zit ook bij afdelingsteam vergaderingen. Ik zit ook bij de sectieleiders en directie. Ik zie dan vaak dat mensen het moeilijk vinden om…ten minste dat…hebben zij zelf niet in de gaten, maar dat neem ik waar, dat zij moeite hebben om concreet te maken wat nu het probleem is bijvoorbeeld. Of in zo’n vergadering te benoemen, waarom zitten wij hier nu samen. Wat willen wij nu eigenlijk bereiken, als wij het hebben over doelen. Dan denk ik van…ik merk dat dat niet goed gebeurt dan.

*I: Dat zijn meer losse onderdelen dan..*

R3:…Maar ook het taalgebruik dan he? Als iemand het woord krijgt tijdens de vergadering, komt er een heel verhaal met allerlei voorbeelden, dan denk ik van ok…wat zal het zijn, wat wil jij nu eigenlijk zeggen? Bij wijze van spreken na 5 minuten aan het woord te zijn geweest, wat is nu jouw bijdrage hier…wat wil je dat wij nu gaan doen? Wat is nu eigenlijk jouw punt. Wat ik vaak ook zeg, dat iemand gewoon zijn verhaal kwijt wil. Dat kun je eigenlijk in de pauze, in de personeelskantine vertellen.

Maak het concreet. Vaak is zo’n agendapunt wel de aanleiding om…soms iets heel anders naar voren te brengen.

*I: Denkt u dat de agendapunten niet relevant zijn voor de vergadering zelf? Of denkt u dat…*

R3: …ehmm Ik vind dat…ik vind het taalgebruik vaak erg omslachtig. Soms buiten de vergadering om maar daarmee niet perse, irrelevant! Ik heb nu een punt dat niet op de agenda staat. Daar kun je als organisatie mee omgaan of niet, maar het staat nu niet op de agenda. Ik hou, wat vergaderen betreft meer van zakelijk vergaderen, hier gaan wij over praten. Dus als je wat anders wilt bespreken moet je er voor zorgen dat dat op de agenda komt. Of de volgende vergadering. Het kan best wel een belangrijk punt zijn…

## Omvang

*I: Wat vind u van de grootte van uw team? De sectie maar ook het afdelingsteam waarin u zit?*

R3: Het afdelingsteam is voor mij te groot en mag, wat dat aangaat, weg.

*I: Ja, dat hoor ik vaker.*

R3: Ik zie daar geen toegevoegde waarde. Wel de afdelingsleider, ik zeg niet dat de afdelingsleider geen goed werk doet maar het afdelingsteam…ja…ik vind het soms…ik heb het er ook al over gehad met de directie. Alleen als het gaat over studiedagen, maar dat is iets anders. Dus het heeft voor mij geen toegevoegde waarde. De sectie wiskunde daar is de grootte ook niet relevant. De wiskunde docenten is gewoon ‘het team’! Dus ik kan wel zeggen dat is teveel, maar…en dan…je kan niet zeggen…

*I: …dat is een mening. Dat kan ook negatief zijn bijvoorbeeld. Dat er net teveel wiskunde docenten zijn.*

R3: Wij moeten de uren verdelen. Ik kan niet zeggen dat….ik vind het prima zo hoor. Ik zou mij voor kunnen stellen, er zijn te weinig wiskunde docenten en teveel werk, ja maar goed…ja…nee laten wij maar gewoon zeggen, de grootte van de wiskunde docenten is oké. Dat is zoals het is.

## 3. Sturing

*I: Dan ga ik snel over naar het 2de punt. Met leiderschap en sturing. Wat voor soort leiderschap ervaart u?*

R3: In welke rol?

*I: De schoolleiding, de afdelingsteamleiding bijvoorbeeld?*

R3: De leiding die ik krijg van mijn direct leiding gevende is een afdelingsleider. Dat is een andere rol. Hij is afdelingsleider maar dat is niet zijn rol naar mij toe. De rol van de leidinggevende vind ik goed geregeld. Ik vind dat die mensen klaar staan voor mij. Als het nodig is; ik heb nu twee verschillende leidinggevenden gehad en ben over beiden wel te spreken. Ik vind dat zij zich goed opstellen en dat zij achter mij staan.

*I: En dat is stimulerend? Stimulerend en coachend?*

R3: Nee, afwachtend. Dus ik heb in die zin geen sturing nodig. Ik weet wat ik moet doen. De enige structuur die ik nodig heb, is welke klassen ga ik krijgen. Maar wat dat betreft doe ik ook zelf als sectieleider. Dus sturend zijn zij niet. Maar als ik een probleem heb met een leerling of een deadline die ik niet kan halen, dan loop ik naar hun toe.

*I: Kunt u dan zeggen dat de autonomie wel groot.*

R3: Ja, dat kan ook niet anders. Want ik ben docent wiskunde dus ik kan mij niet voorstellen dat iemand die geen wiskundige is, mij aan zou kunnen sturen. Wat dat betreft kan ik het vergelijken met het bedrijfsleven. In het team met mijn direct leidinggevende lag ik op dezelfde kamer die zegt gewoon tegen mij ga op dat project werken en dat moet dan en dan af. En let daar en daar op. Die ziet mij elke dag. Die kan mij goed beoordelen. Ik heb natuurlijk nu ook beoordelingsgesprekken met mijn direct leidinggevende. Die gesprekken zijn prima. Ik vind het prettige gesprekken en het is fijn om af en toe stil te staan bij jouw functioneren, maar ik heb ook wel eens mijn vraagtekens hoe kan iemand zo iemand beoordelen of ik een goede wiskunde docent ben.

## Feedback

*I: Want zelf zijn zij geen wiskunde docenten?*

R3: Nee, in het bedrijfsleven was mijn leidinggevende ook iemand die ook ontwerpen maakte en programmeerde en kon mij goed beoordelen zo van…he, die levert goed af. Ik moet wel een beetje

verfijnen wat ik net zei,want ik denk ook wel dat op school en voor een afdelingsleider een overview is, over die docent hoor ik wel wat verhalen. Als je om de haverklap een ouder belt en je iets hoort over die of die docent dan… zij hebben er wel een beetje een beeld van. Maar wiskunde inhoudelijk…

*I: …dan weten zij niet…*

R3: Nee, de enige feedback die zij hebben is van de leerlingen en wat collega’s eigenlijk. Tsja, er zit niemand in het lokaal. Ze komen wel een keer kijken, maar zij weten niet precies wat ik hier allemaal doe…als ik hier met wiskunde bezig ben, zouden zij het nog geen eens kunnen volgen. Er is eens een afdelingshoofd geweest in de klas en ik legde een stukje uit wat te volgen was. Hij zei: ”Ik kon het volgen, dus jij bent een goede docent!” haha…dat is natuurlijk een beetje met een knipoog natuurlijk. Ik kan niet aangestuurd worden door iemand, ik heb dat of dat gezien in de klas, maar zou jij dat niet beter zo en zo kunnen doen? Dat kan helemaal niet! Want er is helemaal niemand die de tijd kan nemen om naar jouw les te komen en ook de professionele tijd heeft om mij als wiskunde docent te beoordelen! Dat gaat niet!

*I: Daar word je ook vrij in gelaten. Dat is het juist.*

R3: In een organisatie van de school gaat dat niet. Dat vind ik ook een van de prettige dingen. Soms zou het waardevol zijn,…van…he ik heb…maar ja die luxe hebben wij niet dat wij iemand hebben die boven jouw staat en die beter is in wiskunde geven, beter is in les geven en tegen jou kan zeggen ik zie dat jij dat en dat doet. Wat dat betreft is dat in het onderwijs een unieke situatie. Dat heb je zelfs niet bij een sportvereniging. Je hebt een trainer die zegt he, ik kan beter beoordelen hoe jij speelt dan jijzelf dus let daar en daar op en zie dat jouw techniek niet goed is.

*I: Maar zelf zijn zij geen voetballer!*

R3: Nee, maar zij staan er wel boven. In die zin dat zij er wel kijk op hebben.

## Autonomie

*I: De autonomie die u heeft, vind u juist prettig dan? Dan denkt u dat dat de prestaties ten goede komt?*

R3: Ja. Mijn prestatie wel. Maar daar waar het…ja, nu ga ik een beetje arrogant zijn, maar ik denk dat ik het goed doe. Dat blijkt ook uit de beoordelingen van de leerlingen. Maar als een docent niet goed functioneert, wat kun je als organisatie dan doen? Dat maakt het ook weer zwak, die autonomie, dus…Volgens mij kun je jarenlang werken in het onderwijs zonder dat het goed gaat! Wat in het bedrijfsleven niet aan de orde is. Als je presteert en het gaat slecht…

*I: Dat heeft natuurlijk met prestaties te maken, maar daar is hier geen sprake van.*

R3: Ik moet ook wel zeggen dat ik ook niet alles weet wat er buiten het lokaal gebeurt. Maar mijn algemene beeld is, een docent die niet functioneert kan jarenlang niet functioneren!

*I: Die heeft ook te maken met beoordelingsgesprekken neem ik aan?*

R3: Ja.

*I: Dat wordt dan toch ook besproken? Ik weet niet tot hoever…*

R3: Ja, ik weet niet wat daar de kijk op is en wat daar dan de consequenties van zijn en de gevolgen. Daar heb ik te weinig kijk op, dat zou kunnen.

*I: Er is ook iets dat leraren een leerplan moeten maken. Dus een persoonlijk leerplan, wat is mijn plan.*

R3: Ik heb geen leerplan. Als je in het onderwijs werkt, zo ervaar ik dat persoonlijk, ik heb het zo druk met lesgeven dat ik het heel moeilijk vind om daarbuiten alles nog in de gaten te houden. Ik weet dat er sprake is van een lerarenregister. Ik hou dat nieuws wel een beetje bij. Maar dat gebeurt buitenom en op een gegeven moment wordt er dan besloten er is een lerarenregister en je moet bepaalde punten halen met een opleiding of zo, je moet je vak bijhouden. Mijn vak bijhouden, dat doe ik bij wijze van spreken, dagelijks. Als er nieuwe onderwerpen zijn over...geen probleem. Ik ben niet iemand die vooroploopt met betrekking tot vernieuwingen. Ik heb geen zin in om leerlingen in groepjes te laten werken of flitsende PowerPoints te gaan maken, omdat ik denk dat daar weinig winst is te behalen. Wat ik net al zei, het is meegaan met de flow. Het jaar voltrekt zich en je moet daar in mee en dan allemaal na te gaan denken over wat zijn mijn persoonlijke…ik heb dat natuurlijk in mijn gesprekken bij mij leidinggevende over, ik wil gewoon zo goed mogelijke wiskunde docent zijn! Daar ben je constant mee bezig. Dus als je les geeft, en je merkt als je iets aan het uitleggen bent…je hebt ineens een ingeving, dan denk ik, ik leg nu al jaren zo uit en dat gaat goed maar als ik het nu eens op die manier uitleg wordt het misschien nog duidelijker. Of ik probeer eens te belichten waarom zitten wij nu hier überhaupt bij elkaar? Denken jullie echt als jullie een functie gaan opstellen, waarom doen wij dat? Soms komt die vraag uit de klas, waarom doen wij dit he? Dat zijn allemaal van die dingen die je in de loop van jouw carrière als docent steeds mee geconfronteerd wordt. Waar je over na gaat denken…die je blijft aanscherpen. Dus in die zin ben je constant aan het bijstellen en verbeteren.

*I: Dat doet u zelf eigenlijk?*

R3: Ja.

*I: Dit is dus niet iets dat er sturing bij komt kijken maar het is gewoon dat u dus zelf denkt van, dit kan ook en dat…*

R3: Ja, over het algemeen ervaar ik de sturing van buitenaf en dat wordt dan vaak gedaan door experts die dan van ergens anders vandaan komen als storend of zelfs…ik zag bijvoorbeeld pas ergens een onderwijsvernieuwer die kwam praten. Die man noemde zichzelf onderwijsvernieuwer. Ik denk hoe…dat is bijna paradox…dus dat betekent, zodra hij denkt, nu heb ik iets gevonden dan is het al verouderd want hij is onderwijsvernieuwer. Dus iedere keer als hij iets heeft moet het alweer vernieuwd worden. Ik vind het raar hoe kun je nu onderwijsvernieuwer zijn? Dat kan toch nooit een functie zijn toch? Ik zat laatst te praten met hem hoe moet je een toets gaan maken.

*I: Dat weten jullie al langer.*

R3: Ik maak mij zorgen dat er docenten zijn die het omarmen. Die zeggen dan van, Oh wat fijn. Ik denk dan wat heb jij dan al die jaren gedaan dan? Heb jij maar een beetje zitten prutsen of zo.

*I: Dan is het niet ideaal geweest wat zij gedaan hebben de afgelopen jaren?*

R3: Nee, ik bedoel dat zijn de dingen waar je al over nadenkt. Ook als je een toets maakt wat ga ik wel of niet vragen? Natuurlijk denk je na over zit er een stukjereproductie in, zit er een stukje inzicht in?

*I: Ja, dat hoort erbij?*

R3: Ja, dat is voor mij normaal. Dan vind ik het zorgwekkend dat ik vanuit school, vanuit de gedachte van de school, vanuit de organisatie van de school, hier moeten wij aandacht aan besteden.

*I: Dat het niet nodig is?*

R3: Dat zeg ik dus niet, dat het niet nodig is. Want het kan best zijn, ik zie dus dat er docenten zijn die dat prettig vinden. Dat vind ik ook op een bepaalde manier zorgwekkend, he? Of het was niet goed, of het was wel goed maar je hebt het niet in de gaten. Dan denk ik van…hoe kan dat? Hoe kan het dat wij een studiemiddag hebben over de toetsen? Dan merk ik dat er docenten zijn die er hetzelfde over denken als ik. Van, ik werk al jaren hier, wat denk je nou? En dat ik gesprekken heb met de directie ik heb daar helemaal geen behoefte aan. Wat mij betreft kom ik niet. Maar dat zijn op zich wel goede gesprekken, maar dat is dan geen optie, je moet er toch bij te zitten. Dan denk ik, dan zet je je als organisatie mensen op die manier in. Ik heb heel veel werk liggen. Ik zit daar met tegenzin en soms wel met het idee van, ik de boel verstieren, haha…dan krijgen wij een vraag van hoe doe jij dat met jouw toetsen, of hoe verwerk jij dat in jouw toetsen? Dan denk ik, dat doe ik gewoon niet, daar ga ik niet over nadenken. Dat doe ik niet! Dus voor mij zijn dat…ja, ik zit daar dan op zo’n middag en denk wat hier zit…wat dat aangaat is het geen bedrijfsleven. Als het complete docentenkoor hier zeg maar zo’n hele middag zit en dat uitrekent, dat zijn kapitalen. Maar zo werkt dat niet, want wij moeten gewoon lesgeven snap je. Het is niet zomaar een uurtje factuurtje weet je wel…ik kan woensdag wel, maar aan de andere kant is dat ook weer niet zo. Als ik zou zeggen, ik zit er niet bij, dan is dat voor de directie dan hetzelfde. Het kost hun niets meer of minder. Maar ik moet er wel bij zijn. Maar mijn andere werk is er gewoon! Dus dat zijn geen…Maar in het bedrijfsleven…als jij hier niet bij zit ga je wat anders doen en ga ik dat factureren. Dan kan je facturabele uren maken. Ja, dat is de deal. Wat dat betreft wordt er helemaal niet zakelijk gedacht. Als ik dat van een afstandje bekijk, daar zit daar een hele groep mensen, blijkbaar een aantal heel enthousiast daarover, raar vind ik? Laat ze erbij zitten. Maar waarom maak je dat niet facultatief? Waarom zou je dat niet doen? Als ik het economisch bekijk, daar zitten mensen tijd te verdoen, en ik ben daar een van. Dat kost gewoon geld. Nou, in het onderwijs niet dan…

*I: Nee, want dat wordt betaald dan?*

R3: Ja.

*I: Nou, dan sluit ik het nu af.*

**Transcript […] (R4)   
 Sectie […]  
 8 juli 2016  
 ± 70 minuten**

**Opzet van het interview**

* Uitleg onderzoek en begrippen
* Verzoek opnemen en mogelijkheden verwerking en gebruik
* Interviewvragen

* **Uitleg onderzoek en begrippen**De respondent is vòòr het stellen van de interviewvragen op de hoogte gebracht van het onderwerp en enkele begrippen met behulp van het voorleggen en uitleggen van een conceptueel model (zie bijlage 1 Interviewhulpmiddelen).
* **Verzoek opnemen en mogelijkheden verwerking en gebruik**

De respondent heeft aangegeven geen bezwaar te hebben tegen een gespreksopname. Verder zijn er ook geen specifieke voorwaarden gesteld voor de verwerking en de gebruikmaking van de gegevens.

* **Interviewvragen**

## 1. Organisatie

*I: Allereerst ben ik geïnteresseerd in de organisatie van het Mencia. Kunt u een schets geven van de structuur?*

R4: Je hebt de hiërarchische lijn en daarnaast heb je de sectielijn maar daar is volgens mij geen hiërarchie in. De schoolleiding heeft wel contact met mijn sectieleider maar dat is niet in de zin van opdrachten geven maar in de zin van afspraken maken, overleg gewoon. Dus de hiërarchielijn van wie is mijn baas is voor mij schoolleiding, afdelingsleider en dan ik.

*I: Werkt u met school met uw werk in bepaalde periodes? Met de vorige heb ik meegekregen dat jullie werken in 3 periodes. Dat jullie werken met toets weken. Dat jullie naar toets weken toewerken dat 1 periode eigenlijk zelf vrij in zijn wat jullie daar doen?*

R4: Ja. Dus in de onderbouw 3 periodes en met jouw sectie maak je afspraken wat wij in die perioden gaan doen. Maar de schoolleiding bemoeit zich daar niet mee.

*I: Dat is samen met de sectie eigenlijk!*

R4: Ja.

## Werkwijzen

*I: Ik heb vragen over de werkwijzen binnen de school. Werkt u met formele procedures. Dan doel ik meer op de beoordelingsgesprekken met afdelingsleiders of…*

R4: Er zijn beoordeling cyclussen voor docenten. Bedoel je dat?

*I: Ja.*

R4: Ja dan is er een gesprek cyclus waarbij je een gesprek hebt met jouw leidinggevende. Bij mij is dat afdelingsleider TTO. Dan komt hij een lesbezoek doen. Dan krijg je tips of cursussen als dat aan de orde is. Na 1 jaar krijg je een evaluatie daarvan.

*I: Ja, dus dat is dan jaarlijks zo’n gesprek?*

R4: Ik weet het eigenlijk niet, want ik had het vorig jaar ook niet. Dus dat zal om de paar jaar zijn. Want dat duurt ook 1 of 2 jaar dat hele traject.

*I: Met zoiets dat iemand komt kijken bij de les en die tips geeft vind u dat nuttig?*

R4: Dat vind ik heel goed. Dat had veel meer moeten gebeuren.

*I: Dan denkt u niet dat jij je eigen maatstaf aanhoudt bij het lesgeven bijvoorbeeld. En dat u dan denkt nou, met die dingen heb ik niets te maken of daar ga ik niets mee doen of…*

R4: Als iemand komt kijken is altijd dubbel. Als iemand komt kijken en er hangt een beoordeling aan vast is dat best eng. Natuurlijk denk je na over wat ga ik doen en hoe. Maar de andere kant is dat ik vind dat jouw school wel een eenheid moet zijn en kwaliteit moet leveren. Dus ik vind ook dat je als school moet zorgen dat je het goed doet, zeg maar. Ik vind het goed maar het staat niet op mijn verlanglijstje dat het gebeurt.

## Autonomie

*I: Vindt u dan dat de eigen vrijheid van de docent niet voorop staat? Maar meer eigenlijk van de kwaliteit van de hele school? Ik heb ook meegekregen dat die vrijheid heel belangrijk wordt geacht dat de een vind ik heel belangrijk. Dit moet ik doen …*

R4: Ik begeleid op dit moment nieuwe docenten. Ik zeg altijd dat Mencia zegt: ”Een super liberale school”. Dus het is altijd: doe je ding, doe vooral waar je goed in bent, doe dat op de goede manier en regels hebben veel mensen een broertje dood aan hier met centrale afspraken. Ik vind wel dat de keerzijde: wij proberen om kinderen op te voeden en daar moet je wel consequent in zijn in een aantal dingen. Dat zijn wij heel weinig op het Mencia vind ik.

*I: Vind u dat juist fijn?*

R4: Het is heel dubbel He? Het is heel fijn maar het is niet goed!

*I: Het is fijn voor jou?*

R4: Het is fijn voor mij om te doen van weet je? Ik heb vandaag geen zin in de Franse revolutie en ga lekker iets anders doen. Daar zal echt niemand iets van zeggen! Maar het is natuurlijk niet goed als ik dat natuurlijk 3 maanden doe en dat niemand dat weet of merkt! Als zij het al weten, zeggen zij daar niets van. Je krijgt hier zelden op je flikker als docent zijnde. Dat is wel fijn, maar niet altijd goed.

*I: Geen controle, veel vrijheid.*

R4: Ja, dat heeft heel veel voordelen. Ik weet niet wie jij allemaal hebt gehad als leraren, maar als je alleen al kijkt naar de geschiedenissectie zijn gigantisch verschillend. Wij zijn ontzettend verschillende mensen allemaal. Maar ieder met zijn eigen kwaliteiten. Op deze school kan iedereen, Maurits Elkebout is echt een verhalenverteller die moet je echt niet leren met bronnen te werken. Dat doet hij gewoon niet. Je kunt geen betere….iedereen zit wel in zijn kwaliteit te werken daardoor.

*I: Ja dat is wel waar.*

R4: Iedereen zit ook meer in zijn eigen kwaliteit te denken. Dat is wel goed. Maar op je eindexamen moet je wel met bronnen kunnen werken. Dus het andere moet wel aan bod komen. Dus ik vind het heel erg 2 kanten hebben.

*I: Merkt u dan verschil eigenlijk dat de ene docent de ene aanpak heeft en de andere docent een andere aanpak heeft.*

R4: Ja, heel erg.

*I: Merkt u dan de kwaliteit in de ene klas mindere cijfers worden gehaald dan in de andere klas?*

R4: Dat gebeurt, maar daar zitten meer variabelen in.

*I: Zoals?*

R4: Nou de een cijfert gewoon anders dan de ander. Voor dezelfde toets kun je al verschil hebben. De ene klas is beter, kun je zo niet zeggen. Bij de een heb je betere resultaten dan bij de andere klas.

*I: Heeft het geen invloed op de uiteindelijke resultaten van die klas?*

R4: Dat weet ik niet.

*I: Van geschiedenis bijvoorbeeld?*

R4: Nee, dat weet ik niet.

## Doelen

*I: Bepaalde periodes hebben wij het net over gehad. Werkt u ook met bepaalde doelen binnen bepaalde periodes? Dus een bepaalde periode moet er dit gehaald worden of binnen 1 jaar moet dit gehaald worden?*

R4: Inhoudelijke doelen bedoel je?

*I: Ja*

R4: Daar maken wij met elkaar wel een afspraak over voor de stof of eigenlijk staat dat voor je vak redelijk vast.

*I: Wie is met elkaar dan?*

R4: Met de sectie.

*I: Bij geschiedenis?*

R4: Bij geschiedenis willen wij die en die onderwerpen behandelen. In de toetsweken doen wij dat en in toetsweek 2 doen wij dat. Dus dan moet je dat wel af hebben. Dat doen wij op stofinhoud en dat doen wij op een beetje vaardigheden.

*I: Wordt dat ook in het algemeen behaald?*

R4: Steeds beter.

*I: Dat was eerst niet dan?*

R4: Nee, hahaha…

*I: Dat gaat steeds beter, dus gaat het wel goed…*

R4: Hoe meer mensen er met pensioen gaan hoe beter dat gaat.

*I: Kunt u zeggen dat de jongeren…docenten…*

R4: Nee, het is echt qua karakter, je hebt dat Liberalen. Je hebt een aantal mensen die gewoon hun eigen gang gaan en daar best hun goede dingen in doen. Maar, ik mag dat wel zeggen, Maurits Elkebout, heb jij die ooit gehad vroeger?

*I: Nee.*

R4: Voor geschiedenis?

*I: Nee, ik denk het niet.*

R4: Die begint consequent gewoon achterin het boek in de 3de klas. Daar waar iedereen bij hoofdstuk 1 begint want dat is logisch, begint hij gewoon achterin, want dat vindt hij logisch. Hij begint gewoon ergens anders mee. Daar is wel een reden voor maar dat valt niet mee samen te werken. Bij geschiedenis kun je gewoon op chronologie gaan, op volgorde van tijd. Maar bij geschiedenis kun je ook op thema gaan. Of als je kijkt na de periode van de 2de Wereldoorlog kun je zeggen, de koude oorlog komt eerst of dekolonisatie komt eerst want dat loopt door elkaar heen, zeg maar. Daar kun je andere keuzes in maken. Dat gebeurde nogal bij ons.

*I: En net zei jij dat jullie dan niet kunnen samenwerken.*

R4: Moeilijk, moeilijk. Dus de basic afspraken, ik denk dat wij sinds 2 jaar ons ongeveer allemaal aan de stof afspraken voor de proefwerkweek houden.

*I: Dus dat is de laatste jaren wel…*

R4: Dat is de laatste 2 jaar denk ik.

*I: Dus dan kunnen jullie wel samenwerken?*

R4: Ja.

*I: Zegt u redelijk, omdat het niet helemaal goed is?*

R4: Soms is er iemand ziek en moet vervangen worden. Of heeft iemand zijn afspraken niet goed opgeschreven of niet af gekregen. Ik weet niet wat dat is maar de grote lijn. Wij doen hoofdstuk 1 en 2, dan heeft driekwart van de mensen hoofdstuk 1 en 2 af.

*I: Zit u binnen de sectie geschiedenis?*

R4: Ja.

*I: Met welke mensen werkt u dan binnen die sectie?*

R4: Dat zijn alleen geschiedenis collega’s.

*I: Er zijn niet meer mensen bezig?*

R4: Nee.

## 2. Samenstelling

*I: waar moet u aan denken bij de samenstelling van dat team eigenlijk? Vind u dat een goede samenstelling, qua omvang. Zitten daar veel mensen in of…*

R4: Zeven, dat is op dit moment een goede maat volgens mij voor een team om samen te kunnen werken, te kunnen overleven.

## Persoonlijkheden

*I: Wat betreft de samenstelling qua persoonlijkheden? Denkt u dat dat heel dynamisch is, dat iemand dominant is of dat iemand meewerkend is of terughoudend is. Of dat iemand zich op de achtergrond houdt. Of dat iedereen wel meewerkend is. Dat het eigenlijk, homogeen is.*

R4: Dat vind ik een lastige dat hangt ook wel af per onderwerp waar jij het over hebt. Ik denk dat iedereen een even grote rol speelt. Maar per persoonlijkheid ben je natuurlijk wel heel verschillend. Jeetje…vind ik heel moeilijk. Wij hebben op dit moment twee wat jongeren collega’s. Ik kan mij wel voorstellen dat hun rol vrij klein is. Ik denk dat ik met Peter van Schijndel op dit moment er het langste ben en dan heb je uiteraard wat meer invloed. Ik denk dat dat het ook wel een beetje is. Naarmate je langer werkt dat je meer invloed hebt. En daarin een grotere rol op je neemt daarin.

*I: Dan is het niet gelijk eigenlijk. Dat iedereen dezelfde inbreng heeft maar gewoon…*

R4: Ik denk dat meer mensen verantwoordelijkheid nemen voor dingen die moeten afgesproken worden. Meer naar zich toetrekken en daardoor meer een grotere rol, stempel drukken zeg maar.

*I: Merkt u niet zelf dat mensen zich eigenlijk niet laten gelden bijvoorbeeld. Dat die niet laten merken wat zij echt vinden. Dat zij hun mond houden binnen zo’n overleg?*

R4: Ik denk op dit moment in de Geschiedenis sectie dat iedereen van zich laat horen.

*I: Zegt wat zij denken?*

R4: Ja. Iedereen is wel verschillend. Maar wij hebben op dit moment wel een hele goede verstandhouding. Ik heb daarom wel het idee dat iedereen dan ook zegt wat hij vindt.

## 3. Houding Communicatie

*I: Denk je dat er dan ook iets uitkomt?*

R4: Nee, er komt niets uit, nee hahaha…dat was eigenlijk mijn reden om mee te werken aan dit onderzoek. Dat ik vind dat wij ongelofelijk slecht vergaderen op school en dat dat niet doelgericht is.

*I: Want?*

R4: De vergaderingen, zo’n sectievergadering een podium is om meer jouw beklag te doen dan een podium is om gezamenlijk tot verbetering te komen. Dat vind ik bij alle overleggen ook.

*I: Dan is het meer een klankbord eigenlijk dat mensen hun problemen erin kwijt kunnen?*

R4: Ja, vind ik wel. Ik weet niet of het zo is, maar dat vind ik wel.

*I: Heeft u zelf te maken met een afdelingsleider?*

R4: Ja. Ik zit in afdeling TTO tegenwoordig. Ik geef eigenlijk alleen maar in het Engels les op dit moment. Dus als ik iets heb bij afdeling ‘groot’ heet dat dan tegenwoordig en heb te maken met de afdelingsleider TTO.

*I: Dat is dan van de onderbouw?*

R4: Ja.

*I: Net zei u dat u in het …dus het grote team dan eigenlijk?*

R4: Afdelingsteam!

*I: Ja, en dan zit u ook met andere mensen dan met collega’s van geschiedenis.*

R4: Het afdelingsteam TTO zijn alle mensen die het merendeel van hun lessen hebben op die TTO-afdeling die behoort in het afdelingsteam TTO te zitten. Dat loopt eigenlijk weer horizontaal door de school vind ik altijd. Dus dat is de afdelingsleider TTO en alle mensen die het merendeel van hun lessen op TTO hebben en of mentor zijn van hun TTO klas.

*I: Er zitten dan meer mensen in dan in hun sectie.*

R4: Ja. Dus ook een afdelingsteam van al de brugklassen en een afdelingsteam voor de HAVO en een afdelingshoofd van het VWO en TTO.

*I: Dan zijn er 3 jaren samengenomen. Dat is volgens mij 2 t/m 5 HAVO.*

R4: Nee, daar zit ik niet in. Volgens mij HAVO 2 t/m 5, VWO 2 t/m 6. TTO is dan TTOers en dan het brugklasteam. Dat zijn dan de teams.

*I: Het grote afdelingsteam zeg maar dat is anders dan het team met geschiedenis waar u inzit?*

R4: Ja.

*I: Merkt u dat u daar nog iets van dingen die anders zijn? Bijvoorbeeld met verschillen met* *geschiedenis sectie? Dat het daar beter gaat of dat ….*

R4: De bijeenkomsten daar vind ik te weinig doelgericht. Onsamenhangend, wat op dat moment speelt. Zeg, op TTO moeten wij een portfolio hebben. Dan gaan wij het daar een uur over hebben en ‘thats it’. En dan weet je niet wat er mee gebeurt, of dat terugkomt. Vaak is dat dan niet zo. Dus daar zit dan weinig continuïteit in. Nou ja, daar zit veel onvrede denk ik.

*I: Er zit dan geen feedback mechanisme, van de vorige keer hebben wij dit besproken maar wat doen* *wij er nou eigenlijk mee en wat is er me gedaan?*

R4: Ja, het is niet zoals ik in mijn vorige baan heb geleerd. Dan maak je een afspraken lijstje. De volgende keer begin je met een afsprakenlijstje en daar ga je dan mee door. Maar hier heb je helemaal niets! Dus je komt bij elkaar. Mensen bereiden die bijeenkomst voor, de afdelingsleider wel maar verder niemand…

*I: Ja, dat is het punt!*

R4: Ja, dus iedereen zit en iedereen heeft zoiets van waar gaat het over, wat een onzin en gaan weer naar huis. Maar even plat gezegd he! Er gebeurt weinig opbouwends.

*I: Het is eigenlijk dat mensen komen luisteren van nou wat gaan wij nu bespreken en de dingen die ze* *zeggen is eigenlijk, dit is mijn probleem. Dat u ook zei…*

R4: Ik moet zeggen dat steeds meer die afdelingsteams wel proberen met een workshopachtig actief te kijken, dingen te bespreken. Dus in kleine groepjes bespreken en dan terugkoppelen wat er dan al beter is. Want dan zijn er meer mensen actief.

*I: Bijeenkomsten bedoelt u?*

R4: Ja. Dus in die zin ben je nu wel wat actiever bij die bijeenkomsten. Maar dan nog ga je naar huis en ‘thats it’. Het heeft geen vervolg of bedding in de rest van de organisatie. Het voelt voor mij heel erg als los zand.

*I: Dat er niets mee wordt gedaan eigenlijk?*

R4:Ja. Het past niet in 1 groter geheel.

*I: Denkt u dan dat het afdelingsteam dan wel nut heeft op deze manier?*

R4: Op deze manier denk ik niet, nee.

*I: Wat voor manier dan wel denkt u? Dat er wel met een actielijst wordt gehandeld.*

R4: Ik denk dat wij als organisatie een keuze zouden moeten maken. Een van de vele problemen is nu…Ik zit nu in het afdelingsteam TTO maar ik kan ook met de twee HAVO klassen…. maar ik zit nooit in het afdelingsteam van 2 HAVO, want ik zit in het afdelingsteam TTO. Dus als er iets in het HAVO team iets wordt afgesproken dan weet ik dat niet. Als ik het wel zou weten ben ik er niet bij betrokken geweest. Nu werk ik nog fulltime, maar er werken ontzettend veel parttimers. Dus je hebt nooit alle mensen die op een afdeling werken bij elkaar. Gewoon nooit! Dus als je al wilt afspreken of bespreken met elkaar. Afdelingsteams TTO’s zitten met 4 mensen. Terwijl er daar 25 zouden kunnen zitten! Of 30 of 40. Maar wij zitten heel vaak met 4 of 8 mensen. Dus je kunt er ook niks…

*I: Waarom zij die mensen dan niet aanwezig?*

R4: Of in een ander team of zij zijn die dag vrij. Of er is een andere reden waarom zij er niet zijn. Op TTO hebben wij tegenwoordig een regel: ’Commitment’. Je moet in de Engelstalige les Engels spreken zeg maar, en die regels moet je met jouw hele team een keertje doornemen van hoe ga je daarmee om en werkt het nog. Maar dat kan nooit want je hebt nooit het hele team bij elkaar die er werken. Dat vind ik echt wel een probleem hier.

*I: Dat is een afdelingsteam he? Dus niet een sectie maar een afdeling?*

R4: Sectie kun je nog wel redelijk bij elkaar krijgen omdat dat een kleine groep is. Afdeling nooit want de TTO brugklas mentoren die zitten in het brugklasteam. Dus die zijn er al niet. Die zitten in een ander team. Dus de enige oplossing heb ik dit jaar al gezegd. Als wij nu zeggen, oktober hebben wij een afdelingsteam TTO. Dus iedereen die op afdeling TTO werkt is daar. En alle andere mensen die op andere afdelingen werken en niet op TTO die kunnen gewoon lesgeven die dag. Dan heb je in ieder geval 1 moment waarop je , nou ja er zijn natuurlijk altijd wel mensen vrij, waarop je bijna alle mensen bij elkaar hebt om die dingen die kortgesloten moeten zijn bij elkaar te hebben.

*I: Dan is het zo dat mensen niet in 2 teams kunnen zitten eigenlijk. Dat zij in een sectie zitten dat zij in* *de ene afdeling kunnen zitten maar ook in het andere bijvoorbeeld.*

R4: Als jij zegt, vandaag doen wij alleen TTO en niet de andere teams dan kunnen alle mensen die op de afdeling TTO werken er zijn. Doen wij in november alle mensen die op de HAVO werken en in december alle mensen die op het VWO werken, dan heb je ze tenminste allemaal voor dingen die nodig zijn bij elkaar.

*I: Dan kunnen ze in meerdere teams zitten. Dan kun je daarbij aanwezig zijn.*

R4: Ja.

*I: Nu is dat niet zo?*

R4: Nee, ik zit alleen in afdelingsteams TTO en heb geen flauw idee wat andere teams doen. Echt niet. Terwijl ik soms wel in die klassen les geef.

*I: Geeft u ook les in HAVO 2?*

R4: Af en toe, ja.

*I: Krijgt u niet mee wat daar is besproken?*

R4: Volstrekt niet!

*I: Krijgt u dat niet mee via de mail of…*

R4: Nee! Ook dat is iets. Wij hebben hier van allerlei vergaderingen en bijeenkomsten maar er wordt gewoon geen een verslag van gemaakt. Dus als je er niet bent. Bijvoorbeeld als je ziek bent, dan weet ik niet wat daar gebeurd is.

*I: Dan moet je er zelf achteraan gaan. Maar dan krijg je nog persoonlijk mee. Dat is toch anders.*

R4: Je krijgt nooit een verslag mee van een vergadering. Er wordt geen verslag gemaakt van een vergadering. Sectievergadering niet en afdelingsteam niet. Rapportvergaderingen is pas sinds een jaar pas dat daar aantekeningen worden gemaakt. Dus als je afwezig bent weet je niets. Dat vind ik echt bizar.

## Doelen

*I: Wat vind u zelf dat het doel is van de sectie waarvan u in zit?*

R4: Het doel van de sectie lijkt mij, samenwerkingsafspraken te maken, af te stemmen, dat eigenlijk alle kinderen over het algemeen wel hetzelfde meekrijgen. Dus afstemming en samenwerking.

*I: U zei net nog dat driekwart wordt gehaald.*

R4: Ik kijk puur naar de stofafspraken bij ons.

*I: Dat is het doel eigenlijk. Dezelfde stof laten geven. Dat zei u net al dat dat het doel is. Maar dat zei* *u eerder dat dat driekwart wordt behaald! Dus het doel wordt niet helemaal bereikt?*

R4: De doelen die wij proberen te maken is voor de toetsweek doen wij allemaal hoofdstuk 1 en 2 en dan is er altijd wel iemand die dat niet haalt.

*I: En met het afdelingsteam? Wat denkt u dan wat het doel is?*

R4: Dat is een goeie. Ik zou dat nu niet zo concreet kunnen benoemen. Maar ook daar is samenwerken en afstemmen. Moet je gaan zoeken wat heb je gemeenschappelijk met verschillende vakken. Voor TTO kan ik dat nog wel omdat je zegt, zij moeten allemaal aan internationalisering doen. Dat zijn de doelen die je samen hebt binnen de verschillende vakken. Die moet je daar op afstemmen uitwisselen. Dus voor TTO is dat internationalisering, hoe ga je om met Engels spreken, hoe ga je om met de uitwisselingsactiviteiten.

*I: En wordt dat ook gedaan?*

R4: Nee! Ik vind het erg weinig.

## 4. Sturing

*I: Nou ga ik snel over naar het volgende onderwerp want wij komen een beetje aan de tijd. Met de* *sturing, wat voor leiderschap krijgt u eigenlijk mee van bovenaf of van mensen die in het team* zitten? *Van leiderschap. Van de afdelingsteamleider.*

R4: Ik vind van zowel de schoolleiding als mijn afdelingsleider op het moment krijg ik veel ruimte en verantwoordelijk. Ik krijg het volste vertrouwen heb ik de ervaring. Dat je het goed doet en dat jij je gang mag gaan en als het nodig is wordt je wat bijgestuurd. Ik weet niet …je hebt daar een vaste naam voor, voor die stijl. Veel vertrouwen en eigen verantwoordelijkheid.

*I: En dat bijsturen? Wanneer gebeurt dat? Dat gebeurt niet vaak dat zei je net ook al. Is dat meer* *jaarlijks of is dat meer, wat u net al zei, drie keer per jaar.*

R4: Er zijn zo’n gesprekscyclus. Zo’n moment om te zeggen van, jij hebt de laatste jaren niet zo veel aan bijscholing gedaan. Wat zou je nu eens willen doen of wat ook…dus dat gaat heel gemoedelijk en open. Ik geloof dat ik niet zoveel bijgestuurd word haha…Ik weet niet of het betekent of dat echt nodig is. Ik heb dus niet echt gehoord je moet meer dat of dat eens doen.

*I: Bij de andere leraren dat krijg je niet echt mee?*

R4: Nee, heel voorzichtig.

*I: Niet veel? Waar moet ik dan aan denken met betrekking tot de frequentie? Is dat een paar keer per* *jaar? Of 1 of 2 keer per jaar?*

R4: Ja, daar zit niet een regelmaat in. Ik zou het niet durven zeggen. Ik zou het niet kunnen benoemen. Ik vind wel dat er heel veel lessen later beginnen en dat wij daar meer op moeten letten. Alhoewel er wordt af en toe wel eens iemand erop aan gesproken. Joh, jouw klas stond 5 minuten nog buiten na de bel. Maar dat zijn incidenten. Ik heb niet het idee dat dat structureel gebeurt. In ieder geval hoor ik het niet en weet ik het niet.

*I: Het gebeurt niet vaak?*

R4: Ik heb het idee van niet, nee.

## 3. Houding

*I: Gaan wij even snel door naar het laatste onderdeel. Dat heeft te maken met de houding binnen het* *team. Communicatie binnen de sectie eigenlijk. Wat vindt u daarvan? U zei net al er worden wel* *dingen besproken maar dat is meer een klankbordgroep. Dat mensen meer de problemen* *uitspreken, maar niet echt samenwerken. Wat moeten wij doen? Wat is een oplossing?*

R4: Als het gaat over communicatie, denk ik dat de verstandhouding heel erg goed is. En de doelgerichtheid in de communicatie zo goed als afgeregeld denk ik.

*I: Binnen het afdelingsteam is dat nog minder?*

R4: Ja, want daar is de verstandhouding niet altijd goed.

*I: Want die praten langs elkaar denkt u?*

R4: Ik vind dat in het afdelingsteam zit altijd een deel die wil daar niet zitten. Dat stralen zij ook erg uit tijdens zo’n bijeenkomst.

*I: Wie zijn dat dan?*

R4: Gewoon docenten! Het wordt als niet nuttig ervaren dat afdelingsteam. Dus heel veel mensen gaan daar heen met het idee, ik kan mijn tijd wel beter besteden maar zitten dan ook letterlijk zo! (…) van wanneer kunnen wij naar huis? Dus ik vind de verstandhouding daar niet altijd goed, dus ook de doelgerichtheid niet goed.

*I: Met het afdelingsteam, is dan sprake van een voorzitter bijvoorbeeld van de afdelingsleider die* *neemt dan het woord. Is dan de informatieoverdracht eenzijdig dan of van de afdelingsleider naar* *het team zelf. Als mensen een presentatie geven, wat is er nu aan de hand?*

R4: Dat zei ik net al, daar is al lang van afgeweken. Door met workshops te gaan werken. Dus al geprobeerd om dat eenrichting verkeer te veranderen. Dus ik dat niet het probleem is. Af en toe moet er wel een probleem verteld worden.

*I: Er wordt wel wederzijdse communicatie wel…*

R4: …daar wordt wel van uit gegaan.

*I: Wordt het beter?*

R4: De betrokkenheid wordt dan wel groter, ja.

*I: Dan weet ik nog steeds niet helemaal goed…*

R4: Nou, jij noemde in het begin de motivatie dat ik denk dat voor veel mensen door de mail de motivatie heel slecht is. Omdat de verwachting is, daar wordt niets mee gedaan en het heeft toch geen nut en het is zonde van mijn tijd. Dan is de manier waarop wij daar zitten niet echt opbouwend.

*I: Heeft u dan minder last van bij de sectie, dat mensen erbij zitten van daar ben ik niet betrokken bij* *want eigenlijk is iedereen betrokken bij de onderwerpen?*

R4: Ik denk dat daar de betrokkenheid wel wat beter is.

## Wat speelt er in de organisatie?

*I: Dan waren dat mijn vragen. Ik wil afsluiten met een algemene vraag. Eigenlijk iets wat binnen de organisatie speelt, maar algemeen met andere…dan heb ik het over gehad met de klasformatie het meeste problemen vonden. Iemand anders zei dan dat leerlingen die krijgen dan wiskunde op VWO niveau maar die kunnen de andere vakken dan minder goed. Dus dan moeten zij naar de HAVO en dan moeten zij alle vakken op HAVO niveau volgen en dat soort dingen. Wat vindt u wat er speelt binnen de organisatie en wat het grootste probleem is waar het Mencia mee te kampen heeft?*

R4: Ik denk dat de motivatie van leerlingen. Dat wij een redelijk traditionele school zijn en traditionele stijl van werken hebben als leraren.

*I: Wat bedoelt u daarmee? Met de traditionele…*

R4: Dat wij nog heel leuk denken in klassikaal lesgeven en doceren. Terwijl dat bij heel veel leerlingen niet meer past. Ik zie steeds meer leerlingen met motivatieproblemen die niet meer willen of kunnen werken voor school. Dat is voor ons zeg maar…ik weet niet…er zijn relatief best wel veel mensen overspannen op dit moment binnen onze organisatie.

*I: Bedoelt u leraren? Of…*

R4: Ja, docenten bedoel ik. En veel mensen wijten het aan de grootte van de klassen en de hoeveelheid van de klassen. Ik zeg altijd ik vind een klas van 32 geen probleem als ik 32 kinderen heb die willen, dan word je daar niet moe van. Maar als er 3 in zitten die niet willen, dat is wat je de energie kost. He, dus die motivatie is wat ons de energie kost vind ik.

*I: En dan is het eigenlijk de samenhang van de grote klassen samen met de leerlingen die eigenlijk* *niet willen. Dus allebei.*

R4: De grote klassen vind ik geen probleem. Ik heb nu 3 klassen van 32 kinderen. Kinderen die willen is…ja! 24 is beter, qua onderwijs. Je kunt een klas van 18 hebben, maar als er daar 3 in zitten die niet willen, is dat een zware klas. Als je een klas hebt van 32 kinderen is dat leuk om te doen. Voor mij is het aantal niet het probleem. Voor mij is het probleem het aantal dat niet wil het probleem. Ik heb het idee dat dat toeneemt op onze school. Overal wel hoor maar bij onze school ook, ja!

*I: Hoe denkt u dan dat dat opgelost kan worden? Heeft dat met de traditionele te maken?*

R4: Ze zijn aan het zoeken naar andere didactiek, andere werkvormen.

*I: Daar zijn zij nog naar aan het zoeken. Maar er zijn daar nog geen plannen voor, of wel?*

R4: Nou, bij HAVO is er een groep die aan het kijken zijn, wat kunnen wij ermee, wat willen wij ermee…en ik ben zelf bezig met TTO / HAVO opzetten waarbij wij van begin af aan met didactiek willen beginnen. Dus daar hebben wij dan een cursus voor de mens die daar les gaan geven om te kijken of er ergens een verandering kunt inzetten daarmee. Ja, ik ben er wel van overtuigd dat wij in die richting moeten gaan zoeken andere didactiek.

*I: Doelt u dan ook op meer moderne stoffen eigenlijk dat wordt gegeven? Niet met stof maar meer* *met modernere manieren van lesgeven?*

R4: Niet alles valt onder modern, maar je kunt het aantrekkelijk maken door bijvoorbeeld meer met digitale middelen te gaan werken. Dat voor kinderen aantrekkelijker is dan boeken op dit moment. Maar meer activerend zijn wij aan het zoeken. Zeker bij geschiedenis zijn vertellers die het liefst 50 minuten willen vertellen, maar daar moeten wij het liefst van af. Dat past bij de meeste kinderen niet meer om 1 uur te luisteren. Dus activerend luisteren.

*I: Dan moeten de leerlingen meer gaan doen? Moeten zij meer opdrachten gaan maken? Of moeten* *zij dan meer zelf gaan werken bijvoorbeeld? Wat moet ik mij daar bij voorstellen?*

R4: Zij activeren zichzelf door met de stof bezig te zijn. Zelf vragen opzoeken in plaats dat je alles kant en klaar aangeleverd krijgt.

*I: Dat steeds maar luisteren eigenlijk, maakt de leerlingen lui eigenlijk.*

R4: Het is een gevoel denk ik.

*I: Merkt u dan ook iets van, dat het huiswerk dan niet wordt gemaakt of zo? Daardoor?*

R4: Ik denk dat het aantal leerlingen dat dat niet doet per jaar stijgt. Best wel hard ook heb ik het idee.

*I: Heeft dat eigenlijk te maken met de manier van lesgeven te maken? Dat kan een onderdeel zijn?*

R4: Ja, wij kunnen nooit concurreren met een mobieltje dat is altijd leuker dan ons huiswerk, zeg maar. Dat gaan wij niet winnen die strijd.

*I: Dat denk ik ook wel. Ik had daar vroeger veel meer mee te maken dan nu.*

R4: Dat dacht ik in het begin ook wel. Het moet allemaal leuker maar dat gaat niet werken. Ik kan niet leuker huiswerk geven dan jouw spelletje, dat kan niet. Dus je moet het gevoel hebben dat wat je doet, nut heeft als leerling. Dat het af en toe nuttig is om dat mobieltje weg te leggen en dan aan school te gaan werken. En van dat nut kunnen wij hun niet meer doordringen.

*I: Dan is er een oplossing om te werken met I-pads bijvoorbeeld. Maar daar heeft de school geen* *middelen voor.*

R4: Maar dat gaat wel gebeuren. Wij zullen daar laat mee zijn maar op een gegeven moment moet je wel. Kinderen kunnen niet eens meer schrijven. Zij kunnen niet eens meer een pen vasthouden. Als ik ze een uur laat schrijven bij een toets verkrampen zij helemaal. Dat kunnen zij helemaal niet meer. Heel veel mensen willen daar helemaal niet aan. Voor mij is boeken en schrijven…daar ben ik ook mee opgegroeid. Ik denk dat daar het verschil aan het vormen is.

*I: Dan heb ik genoeg denk ik. Ik heb al mijn vragen gesteld.*

R4: Denk je dat je er ook iets mee kunt? Haha…

*I: Het meeste komt overeen van wat zij zeggen. Dat het afdelingsteam niet echt nuttig is.*

R4: In ieder geval niet nuttig ervaren wordt op deze manier. Ik denk dat het best nuttig kan zijn.

*I: …dat er wel veel voordeel uit kan worden gehaald. Er zijn er ook bij die zeggen dat het* *afdelingsteam helemaal weg moet. Het heeft helemaal geen nut.*

R4: Ik denk ook weleens dat je op thema’s…kijk want 2 weken geleden die eerste teambijeenkomst TTO / HAVO team georganiseerd. Want het best wel eng als mensen z’n weerstand hebben tegen dit soort teambijeenkomsten. Wij hebben daar een ochtend aan didactiek gewerkt, en een middag aan samenwerkingsafspraken gewerkt. Aan het eind zeiden ze…en dan hoop ik dat dat waar is…bij iedereen dat zij het heel nuttig vonden en zeiden:” Was het altijd maar zo!” Dus ik denk als je iets biedt wat mensen nodig hebben op dat moment kan het best wel nuttig zijn. Misschien moeten wij er wel naar toe dat wij een afdelingsteam houden over HAVO didactiek of VWO didactiek. En als je interesse hebt kom je en als je geen interesse hebt ga je gewoon lekker je lessen doorgeven en als het dan goed is gaat dat wel rond. Dus de volgende keer zal ik daar ook wel een keer naar toe willen. Je moet door je succes mensen gaan motiveren door dat soort bijeenkomsten en niet door die verplichting.

*I: Dan zegt u meer dat er eigenlijk een specifiek doel moet zijn?*

R4: Ja.

*I: EN dat dan eigenlijk voordelig werkt…*

R4: …en dan een vorm van vrijwilligheid. Wil je komen, wil je daar iets bereiken dan kom je op dat team. Zeg je didactiek heb ik niet nodig, ga je lekker je les geven.

*I: Ja, dat heb ik ook meegekregen van andere leraren dat zij het eigenlijk niet nodig vonden dat ik* *daarbij moest zijn en ja, …dat ze eigenlijk beter les konden geven want zij hebben werk zat.*

R4: Ik denk dat dat niet altijd klopt maar dat is wel wat alle mensen altijd roepen. Ik denk dat van mensen die daar niet willen zijn, heb je heel veel last op bijeenkomsten. Dat is het zelfde als bij die leerlingen die er eigenlijk niet willen zijn.

R4: Ik merk dat jij de structuur van de school met die teams nog niet zo in je systeem hebt?

*I: Nee daar ben ik mee bezig.*

R4: Je hebt namelijk ook nog vergaderingen met sectieleiders bijvoorbeeld?

*I: Dat weet ik eigenlijk niet. Daar moet ik nog achter komen. Ik ben er eigenlijk blanco ingegaan. Dat is de reden dat ik deze gesprekken doe. Ik ben mij aan het oriënteren. Zo kom ik erachter. Zo kom ik erachter waar de knelpunten zitten. Ik kom er ook achter dat dat bij de afdelingsteams is en bij vakgroepen en secties wel minder is.*

R4: Dat is kleiner he. Iedereen gaat en staat wel voor zijn eigen vak. Dat is de hoofdmoot van deze school. Daar is die betrokkenheid wat makkelijker en de afdelingsteams staan dat wat verder van je af.

*I: Ja, dat merk ik ook. Vooral bij deze gesprekken. Dat heeft ook met de samenstelling te maken. Het is misschien heel logisch, met grote teams ben je toch wel minder betrokken denk ik dan met een klein team waar je dagelijks ook mee samenwerkt.*

R4: Dat is het gekke...ik spreek mijn geschiedenis collega’s bijna niet. Ik werk juist niet met hen samen. Als ik al samenwerk is dat met mensen die ook in mijn klas lesgeven en dan als geschiedenis leraar maak je ‘stof’ afspraken maar ik werk nooit samen. Je hebt allemaal andere klassen, dus je werkt bijna nooit samen. Als sectie zou je veel meer kunnen samenwerken. Nou dat is een mooie klus voor je. Hard nodig!

*I: Het is goed eigenlijk dat wij dit doen. Want dan is er wel iets mis…?*

R4: Ik weet niet of het op andere scholen beter is. Ik heb hiervoor bij een vakbond gewerkt en daar moest je heel erg effectief vergaderen. Daar had je een agenda en was je betrokken anders ging je niet naar die vergadering toe en aan het einde maakte je een verslag en als je niet gedaan had wat daarin stond, kreeg je een partij op je flikker…

En hier doet gewoon iedereen maar wat. Dat verslag wordt niet eens gemaakt. Die cultuur is gewoon niet goed!

**Transcript […] (R5)   
 Sectie […]   
 23 juli 2016  
 ± 55 minuten**

**Opzet van dit interview**

* Uitleg onderzoek en begrippen
* Verzoek opnemen en mogelijkheden verwerking en gebruik
* Interviewvragen

* **Uitleg onderzoek en begrippen**De respondent is vòòr het stellen van de interviewvragen op de hoogte gebracht van het onderwerp en enkele begrippen met behulp van het voorleggen en uitleggen van een conceptueel model (zie bijlage 1 Interviewhulpmiddelen).
* **Verzoek opnemen en mogelijkheden verwerking en gebruik**

De respondent heeft aangegeven geen bezwaar te hebben tegen een gespreksopname. Verder zijn er ook geen specifieke voorwaarden gesteld voor de verwerking en de gebruikmaking van de gegevens.

* **Interviewvragen**

## 1. Organisatie

*I: Allereerst ben ik geïnteresseerd in de structuur van de organisatie. Kunt u iets vertellen over de hiërarchie?*

R5: ….is natuurlijk wel duidelijker zeg maar, de hiërarchie is hier duidelijker dan in Breda. Als je gaat vragen bij wie je moet zijn.

*I: Okee, want de afdelingsleider is er één. Dat is dan Sandrode. Hier zo?*

R5: Ja, dat is de heer Jankowski. En de directeur is de heer Vermeeren.

*I: En dan is er niet eigenlijk dat er een bepaalde scheiding is met bepaalde vakken? Met een sectie Team B? Vakgroepen?*

R5: Ja, het is natuurlijk gezamenlijk. Dat is ook samen met Breda. Dus alle docenten van alle vakken die van de hele school, dus ook van hier en Breda, zitten in secties. En ik geef dan Team B. Ik zit dan daar in Breda en ook nog vier collega’s die werken hier en ook in Breda en dan zitten we met zijn allen in één sectie.

*I: Dan is het wel dat u samenwerkt met de medewerkers in Breda in die sectie?*

R5: Ja, inderdaad, vooral dan nu hier dan één les. En dan één collega die zo dan de parallelklassen doet. Dus met die collega doe ik dan samenwerken. Ik geef ook 3 HAVO les en 3 VWO en daarmee werk ik dan ook samen met diegene die ook in Breda die klassen doet. Dan stemmen wij af…

*I: Dan zit je bij de HAVO in het teamsectie. Of is dat de afdelingssectie?*

R5: Ja, dat zijn de collega docenten. Daar doe je dezelfde klassen mee. Je spreekt dingen af. Je werkt in die zin wat je gaat behandelen in die periode. Aan het einde van een periode moeten toetsen gemaakt worden. Dat spreek je dan ook af. Dan kun je ook afspreken dat je die toetsen rondmailt. Dan spreek je elkaar en vraagt, zijn dit de goede dingen, zijn de juiste dingen getoetst of heb jij er een ander zicht op? Dat soort dingen spreek je af.

*I: Is het dan ook dat je zelf die dingen kan sturen / beïnvloeden?*

R5: Ja, natuurlijk heb ik daar inspraak daarin. Dus als ik vind er moet dit of dat getoetst worden ga ik het er over hebben met mijn collega’s. Dan kan ik daar mijn mening over geven. Als een collega een toets maakt en ik ben het er niet mee eens wat er getoetst wordt, dan heb ik daar inspraak in. Over het algemeen wordt daar al rekening mee gehouden. Eigenlijk wordt het samengesteld op de manier wat de collega’s willen eigenlijk.

*I: Dat is eigenlijk ook mijn volgende vraag. Op welke afdelingen of secties zit u? Wat is daar de samenstelling van?*

R5: Dit is dus van sectie Team B, dat zijn dus al die Team B collega’s die […] heeft. Die heeft geen Team B dit jaar. Dat is dan een clubje van 6 personen. Dat is niet zo groot en kunnen het goed met elkaar vinden. Wij hebben dit jaar een gesprek gehad met de directie en dat heeft iedere vakgroep gehad. Dat was dan hier met de heer Vermeeren en de directie van Breda. Dan met ons zessen eigenlijk. Dat was een goed gesprek, wij kregen een compliment van de schoolleiding dat wij goed samenwerkten.

*I: Dat was dus heel positief?*

R5: Ja, dat was heel positief. Het was ook een beetje informeren. De directie heeft dan allemaal vragen van hoe vinden jullie dat de samenwerking gaat enzo…daar waren zij allemaal positief over.

*I: Waren ze ook kritisch?*

R5: Ja, ik moet natuurlijk wel even nadenken wat er aan kritiek was. Ja…de directie vroeg wel door over de samenwerking en over…

*I: Het was dus positief?*

R5: Ja, dat wij zo goed samenwerkten. Ook naar elkaar toe en dat wij dingen goed konden uitspreken.

*I: Was dit de eerste keer zo dat de directie kwam?*

R5: Ja, dit hebben wij niet eerder gehad. Het schijnt dat het vroeger ook is geweest. Ik kan het mij niet herinneren. Ik werk nu al zo’n 10 jaar hier en kan mij dat niet herinneren dat we het eerder gedaan hebben met de directie zo op die manier. Misschien dat andere secties wel gedaan hebben, maar wij voor Team B niet.

## Communicatie

*I: Hoe is meestal de communicatie met de schoolleiding?*

R5: Ja, in de sectie.. het sectiehoofd heeft natuurlijk wel eens overleg met de directie, over bepaalde zaken die we dan moeten doen, die we dan moeten invullen. En hij communiceert het dan weer naar ons toe. En daarom hebben we ook overleggen zo nu en dan en daarin doet dat hoofd van de sectie dat met ons communiceren. En individueel met de directie.. ja als er bijvoorbeeld iets is met een bepaalde leerling en het is zo anders dan anders dan ga je wel eens naar de directeur toe als er bijvoorbeeld contact is met thuis en het loopt niet lekker met een leerling. Dan zou dat kunnen. Of een leerling is ziek en dan weet de directie ervan. En ja hoe de communicatie dan is.. wat voor waarde ik eraan zal geven.. Ik vind dat de directie over het algemeen wel goed communiceert.

*I: Is de communicatie via de mail of ook echt persoonlijk?*

R5: Persoonlijk heb ik het over.

*I: Via de mail is dat nog meer dan?*

R5: Ja, via de mail wordt er wel eens iets rondgemaild via de administratie van mededelingen van de directie. Over regels bijvoorbeeld. Bijvoorbeeld een mededeling waar we hier moeten parkeren. Geen hele spannende dingen nee.

*I: Niet echt iets wat met uw vak te maken heeft?*

R5: Nee, dat zou echt persoonlijk gebracht worden.

## Wat speelt er in de organisatie?

*I: Een algemene vraag, wat speelt er binnen de organisatie van het Mencia?*

R5: Ik zit namelijk ook in de MR en ik hoor wel eens wat via de MR. Hier is de communicatie vrij open en daarom spelen er niet echt veel dingen. Dingen die spelen onder het personeel ofzo nee.

*I: En als u dan denkt aan het schoolbeleid, dat er zaken zijn met het onderwijs of met de leerlingen* *dat er iets aan de hand is? Dat er iets de verkeerde kant op gaat, of problemen mee zijn?*

R5: Nou ik werk hier nu 10 jaar en toen ik net begon was de school anders. Er zaten toen veel te veel leerlingen. Het was een nieuwe bouw en dat trok natuurlijk heel veel leerlingen en toen merkte je wel eigenlijk dat het niet plezierig was. Te veel leerlingen bij elkaar. Daarom hadden we ook meer conflicten, leerlingen waren veel moeilijker in die tijd. De klassen waren groter. En toen was er ook een andere afdelingsleider en die had ook wel een andere visie. Dat werkte ook niet. Die was van mening dat altijd als je een conflict had met een leerling dan ging ie heel open communiceren naar jou en naar de leerling en dan zat een stukje bij de leerling en zat een stukje bij jou, dus eigenlijk werd je niet echt gedekt daardoor. Ja, dat werkte gewoon niet. Daardoor kwamen er meer conflicten.

*I: Dat is de laatste tijd afgenomen?*

R5: Zeker, sinds we een andere afdelingsleider hebben.

*I: En met de drukte is het ook minder geworden?*

R5: Ja, de school is minder groot.

*I: Is het fijner met kleinere klassen te werken.*R5: Ja, zeker. Het is fijner om met kleinere klassen te werken. Plus ook we zijn natuurlijk ook begonnen met Chromebook in de eerste klassen en er wordt steeds meer ingezet op automatisering. Ik geef natuurlijk geen les in de eerste klas, omdat we geen Team B geven in de eerste klas, maar ik vond het vanuit de directie en de afdelingsleider geregeld heeft dat is natuurlijk wel super goed gedaan. Alle kinderen hebben dan Chromebook en dan kunnen ze allemaal op hun eigen tempo mee werken. Dat is natuurlijk niet dat al die methodes allemaal zover zijn, maar je kan er wel mee zeggen van hij gaat een filmpje kijken ofzo. En sommige vakken werken met een bepaalde methode, dat is allemaal wel ondermijnend.

*I: Wat is dat Chromebook precies?*

R5: Een laptop, maar dan heb je daar geen harde schijf in. Het is in de cloud. Die dingen zijn wat goedkoper. Die hebben ze vorig jaar aangeschaft in de eerste klas. Dat vind ik wel vanuit de directie zo’n goede zet geweest. In Breda hebben ze dan nog niets daarvan, dat vind ik echt erg.

*I: Waarom gaan ze dan niet mee? Dat heeft met geld te maken?*

R5: Geen idee. Ik heb ook het idee dat de directie een beetje afwacht van wat de docenten willen. En de docenten moeten maar initiatieven nemen. Er zijn best wel wat oudere docenten in Breda en het zijn natuurlijk ook veel meer eerste graders en die zijn eigenlijk uit een tijd dat universitair geschoolde mensen zich anders voelen dan andere mensen. Dat is er nu af he. Maar als eerste grader doe je elk jaar hetzelfde verhaaltje. Ik denk dat in Breda veel eerste graders minder flexibel zijn, je ziet ik doe het al jaren zo dus het is goed zo.

*I: Dan willen ze eigenlijk niet meegaan met de moderne dingen?*

R5: Ja, inderdaad. Maar de directie krijgt daar veel minder voor elkaar. Hier is het zo’n kleiner team en je zit dan dichter bij elkaar. Je eet natuurlijk altijd aan een grote tafel. En dat maakt de sfeer ook altijd opener en gezelliger. En van die Chromebooks wisten we van tevoren dat ze al kwamen en dan steek je elkaar gewoon aan met enthousiasme. En in Breda is dat minder. Mensen zijn daar meer eilandjes. Ook niet allemaal hoor.

*I: Dan is het groter en meer log..*

R5: Ja, dan ben je minder betrokken bij veranderingen.

*I: Is dat daar meer of hier?*

R5: Hierzo, omdat het kleiner is. Je spreekt elkaar sneller aan, je spreekt elkaar in de pauzes, je kan zo eens eventjes over een onderwerp hebben en dan een dag later nog een keer dat je erover nadenkt.

## Betrokkenheid

*I: Bent u dan meer betrokken bij het eigen team?*

R5: Ja, je hebt het over teams.. hier heb je het meer met al je collega’s. Met een studiedag bijvoorbeeld ben je meer bezig met je collega’s hierzo. Dan ben je gewoon bezig met collega Wiskunde of Nederlands ofzo. Dan zit je gewoon in team Sandrode, met medewerkers van hier, die voornamelijk hier werken. En dat is een meer betrokken team, als ik het vergelijk met Breda. Al moet ik zeggen die sectie Team B, dat zijn echt wel flexibele mensen.

*I: Dan werkt u hier samen met andere vakken?*

R5: Ja, klopt. Dan hebben we later ook zo’n studiedag gehad over veranderingen in het onderwijs. Dan zit je met allemaal collega’s, niet zoveel, stuk of 12 collega’s. En dan ga je weer nadenken over verschillende onderwerpen en dan heb je input van je andere collega’s en dat is hier allemaal heel open.

*I: Werk je dan met bepaalde thema’s?*

R5: Ja. Dat ging over hoe je onderwijsvernieuwingen in kaart kan brengen.

## 2. Samenstelling Persoonlijkheden

*I: Hoe zit het met de persoonlijkheden binnen het team? Wat vindt u van de samenstelling daarvan?*

R5: Ja, er zitten wel wat dominante mensen in. Ik kan wel mensen bedenken die ik dominant vind. Er is wel eentje waarvan ik denk die is wel aanwezig, dan denk ik doe even gezellig haha. Vooral als we iets afspreken, dan gaan we niet afspreken zonder hem. Dan vind ik het zo inflexibel.

*I: Vindt u dat iedereen binnen het team dezelfde inbreng heeft? Dat iedereen zijn mond open doet?*

R5: Ja, jawel hoor.

*I: Dat er mensen in zitten die meegaand zijn, zonder een mening te uiten?*

R5: Ja, als de groep vindt dat het zus of zo moet dan ja dan vind ik het wel goed hoor. Ik ben wel flexibel. Je hoeft niet overal een mening over te hebben, dat schiet niet op. Je kan je mening uiten, dat doe ik dan ook wel, maar als ik een andere mening heb dan ja.. je hoeft ook niet overal een mening over te hebben. Dat is echt zoiets overschat tegenwoordig vind ik. Dus waar hebben we het dan over.. soms hebben we het over de leerlingen en soms heb je een andere visie. En als iemand anders gelijk heeft en jij gelijk hebt, wie heeft dan gelijk. Als het gaat over de primaire processen, als je daar maar uitkomt dat is belangrijk. Als het nou linksom of rechtsom is, als het niet uitmaakt dan hoef ik niet perse op de manier hoe dat ik in eerste instantie gedacht had. Nee, ik ben wel flexibel.

*I: Ja, dat denkt u dan wel, maar er kunnen ook mensen bij zitten die dat niet zijn en het proces* *tegenwerken.*

R5: Ja, dat klopt ook wel. Maar het is ook wel een beetje de manier waarop iemand iets brengt. Je hebt ook mensen die uit het bedrijfsleven komen en daar werd altijd naar iemand geluisterd, omdat diegene in zo’n functie zit. Meer objectief, meer eigen maniertjes. Ik kan me dan ook voorstellen dat het samenwerken voor diegene wel anders is. Dat iemand een meer leidinggevende rol had en dat diegene dat meeneemt naar deze school en dat ook meer uit. Minder flexibel en open voor andere dingen.

*I: Maar dan is het wel dat er een heterogene samenstelling is in het team?*

R5: Ja.

*I: Denkt u dat dat beperkingen heeft voor de effectiviteit van de samenwerking en het functioneren van het team?*

R5: Nee, dat niet. Het zijn natuurlijk wel vaak dingen die in Breda spelen. En omdat ik hierzo lesgeef heb ik er niet echt mee te maken. Deze persoon geeft geen les aan de mavo, maar aan havo/vwo. Eigenlijk zijn dat dingen die los van mijn werkzaamheden staan. Dus ik heb zo van.. het raakt me niet. We hebben geen overlappende belangen. Dat staat er los van eigenlijk.

*I: Dat raakt aan mijn volgende vraag, over betrokkenheid binnen het team. U zegt net dat het geen* overlap heeft met uw werkzaamheden. Is dat altijd in een overleg?

R5: Nee, nee. Nou, als we het over collega’s hebben die hier lesgeven in mavo of havo/vwo dan hebben we wel overlap. Maar iemand die een ander vak geeft dan ik, daar niet.

## 3. Sturing

*I: Wat voor soort leiderschapsstijl ervaart u? Krijgt u veel vrijheid, is het stimulerend, of meer* directief?

R5: Ja, open, sociaal, betrokken, vrijheid stimulerend inderdaad. Het is niet zo dat het democratisch is, het is wel dat wat de directie wil dat gebeurt wel.

*I: Is het ook dat u vrijheid krijgt in het werk?*

R5: Ja. Het is deels dat ik vrijheid krijg, maar ook deels dat ik dingen opgelegd krijg. Maar dingen opgelegd krijgen.. het is natuurlijk je werk he. In wat voor mate is de directie bepalend. De directie zorgt voor sfeer vind ik. Natuurlijk zijn er randvoorwaarden aan.. Als je kijkt naar de directie.. ik kan het een beetje vergelijken met.. ik weet wat meer vanuit de MR.. ik denk dat de directie een leiderschapsstijl heeft die ervoor zorgt dat er weinig conflicten zijn. Er zijn weinig issues. Er wordt wel open gecommuniceerd. En heel erg vanuit wat goed is voor de school. En dat is natuurlijk het belangrijkste, daarvoor ben je natuurlijk een goed leider. Het is wel de doelstelling van de school vooropstellen. Daarin je weloverwogen keuzes en beleid duidelijk communiceert. Er wordt democratisch gecommuniceerd. Soms kan het ook anders zijn. Op sommige scholen is het minder democratisch, wordt er minder democratisch gecommuniceerd. Dat kan natuurlijk tegen de directie werken. Hierzo is het wel veel meer de neuzen dezelfde kant op, omdat iedereen de belangen van de school onderschrijft. De directie ook beleid voert dat begrijpelijk is en logisch is.

## 4. Houding

*I: U zegt dat het democratisch is, van de leraren naar ‘boven’, maar ook dat het vanuit de directie* *naar ‘beneden’ gaat.*

R5: Ja, twee kanten op, wederzijds. Dat moet ook wel.

*I: Er is wederzijdse communicatie*

R5: Ja, precies. Veel dingen worden gewoon overlegd.

*I: Hoe ervaart u de communicatie binnen het team?*

R5: Ja, binnen de sectie Team B is het open. Dat iedereen wel met suggesties komt. Men staat wel open voor ideeën. Het wordt weloverwogen.

*I: Merkt u dat de sectie meer een klankbordgroep is?*

R5: Ja, dat hebben we ook wel. We hebben wel steun met elkaar, dat als je ergens tegenaan loopt dat je dat kan overleggen met je sectiegenoten. En tips aan elkaar kan geven.

*I: Gebeurt dat meer dan echt werken naar een doel? Is het echt meer dat iedereen dingen kwijt wilt?*

R5: Nee, als we overleg hebben met onze sectie hebben we een agenda en dan werken we daaraan. Maar andere momenten hebben we wel gewoon informeel overleg en dan zitten we niet met zijn allen bij elkaar. Nee we gaan niet zomaar bij elkaar zitten zonder doel en het wegpraten. Het is eigenlijk al heel moeilijk om een moment te vinden dat iedereen kan overleggen. Nee, dat zouden de mensen ook als niet nuttig ervaren. Dan kan je bijvoorbeeld de hele tijd luisteren hoe één collega met een leerling problemen heeft of het juist heel leuk vindt. Daar zou ik ook geen trek in hebben.

*I: Vaak merk je bij het Mencia Mendoza dat mensen daar wel over dat soort dingen praten en vaak* *niet volgens agendapunten werken.*

R5: Ja, dat geloof ik wel. Dat is niet nuttig. Ik heb het nu over mijn sectie […] en dat is […] en die werkt wel met agendapunten. En met die studiedagen werken we ook met een agenda, zeker wel. Er is altijd wel een agenda en daar wordt ook wel aan gehouden ja. Maar er zijn ook wel een paar collega’s en die willen praten he.. en dan zit je te luisteren en dan zijn het altijd dezelfde die aan het woord zijn en dan denk je op een gegeven moment nou weet ik het wel. Is niet altijd hoor, maar een enkeling wil zijn mening altijd geven. Maar dan wordt die persoon wel afgekapt, dat doen ze hier wel goed. Dat doet de afdelingsleider wel goed. Je hebt natuurlijk ook rapportvergaderingen, dan moet je over die cijfers praten en een enkeling die heeft dan eigenlijk niet door dat je dan eigenlijk je mond open doet tenzij het specifiek gevraagd wordt door een mentor. Maar dat doet de afdelingsleider echt wel steeds beter. Die kapt de mensen gewoon af. We moeten wel op de tijd letten. Maar ik heb ook wel begrepen dat in Breda meer rond geouwehoerd wordt. Dus ik ga het volgend jaar meemaken. Dan ga ik ook in Breda lesgeven.

*I: Wat vindt u van de motivatie binnen het team?*R5: Ja, allemaal goed gemotiveerd. Allemaal harde werkers.

*I: Vind u dat teamleden de motivatie beperkt?*

R5: Nee, die mensen hebben meer een mening, dat beperkt het functioneren niet.

*I: Is het dan meer dat de effectiviteit en efficiëntie wordt aangetast? Dat een iemand aan het woord* is *en dat andere zaken niet besproken kunnen worden?*

R5: Nee, het is niet dat men de hele tijd praat hoor. Op een gegeven moment is het afgedaan en dan heeft die zijn mening gegeven. Maar het zijn geen dingen waar ik mee te maken heb. Maar die zijn wel gemotiveerd, die werken gewoon keihard.

*I: Met de directeur heeft u ook wel een goede samenwerking?*

R5: Ja

*I: En met vergaderingen, zit hij er dan ook bij?*

R5: Nee, vaak niet. Vaak is het gewoon met […], de afdelingsleider. Maar echt als het gaat over de toekomst van de school dan zit ie er wel eens bij ofzo.

*I: Dan heb ik voldoende.*

1. Gebaseerd op Mencia de Mendoza. (2017). *Schoolgids Mencia 2017-2018.* Geraadpleegd via [<https://sandrode.nl/wp-content/uploads/Schoolgids-Mencia-2017-2018.pdf>] in combinatie met oriënterende gesprekken met docenten van Mencia de Mendoza. [↑](#footnote-ref-1)
2. Remmerswaal (2005), Vroemen (2009) en Belbin (2010) opperen hiernaast enkele andere kernwaarden van succesvolle teamcommunicatie, maar deze zijn niet in het onderzoek opgenomen, waar zij theoretisch gezien te grote raakvlakken vertonen met doelgerichte samenwerking en team entitativity. [↑](#footnote-ref-2)
3. In Bijlage D zijn ter informatie tevens betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd voor variabele schalen van relatief grote onderwijsteams (Tabel B) en voor relatief kleine onderwijsteams (Tabel C). [↑](#footnote-ref-3)