

---

# Teamcoaching in het Hoger Onderwijs

## Help studententeams floreren!

**Frédérique Purnot, Tom Frijns, & André van Nieuwenhuizen**

*Universiteit Utrecht / Kicker Onderwijs / Teams in Conditie*

---

**Samenvatting:** In het Hoger Onderwijs vragen we studenten om voortdurend samen te werken. Succes is echter niet gegarandeerd als we studenten in teams laten werken zonder verdere begeleiding. Er is meer voor nodig om studenten écht goed te laten samenwerken. Onderzocht is of de inzet van teamcoaching aan de hand van de Team Diagnostic Survey (TDS) het functioneren van studententeams en (dientengevolge) de behaalde resultaten bevordert. Deelnemers aan deze studie waren 20 studententeams in de Psychologie bachelor cursus "Intra- en intergroepsprocessen" aan de Universiteit Utrecht. Elk van de 20 studententeams is at random toegewezen aan de controle- of de experimentele conditie waarbij de experimentele groep teamcoaching ontving op basis van de TDS en de controlegroep teamcoaching ontving op basis van hun eigen vragen en behoeftes. Hoewel er geen significante verschillen tussen de twee condities zijn gevonden, is het patroon van de resultaten wel veelbelovend. De experimentele groep scoorde na de interventie hoger op saamhorigheid, teamidentificatie, samenwerking, teameffectiviteit en behaald eindcijfer dan de controlegroep. Deze resultaten suggereren dat het coachen van studententeams op basis van de TDS het teamfunctioneren en de teamprestaties ten goede zou kunnen komen en nodigen dan ook uit tot verder onderzoek.

---

**Trefwoorden:** Samenwerken, coöperatief leren, teamwork, teamcoaching, studentprojecten



MSc. F. Purnot is werkzaam bij Universiteit Utrecht en bij KICKER onderwijs; Dr. T. Frijns is werkzaam bij Universiteit Utrecht; Drs. A. van Nieuwenhuizen is werkzaam bij Teams in Conditie. De bijdrage is gelijk verdeeld: de namen staan in random volgorde.



Artikel ontvangen [21-01-22]; geaccepteerd [23-03-22]; online gepubliceerd [30-05-22]

## Probleem en context

Samenwerken is van alle tijden en studenten die moeten samenwerken voor hun studie ook (Bacon, Stewart & Silver, 1999). Het is niet alleen praktisch (er is minder nakijkwerk), maar ook slim. Op deze manier leren studenten namelijk een essentiële (21e eeuwse) vaardigheid voor de toekomst. Kunnen samenwerken, interpersoonlijke vaardigheden en

teamwork staan op zowel de verlanglijstjes van werkgevers (Bramucci, Litman, McGuire, McNeil & Brown 2000; Kondratyuk, 2018) als die van beleidmakers in het onderwijs (Abla, 2017; Humburg & van der Velden, 2013). Ook maatschappelijke ontwikkelingen zoals groeiende onzekerheid, globalisering en de klimaatcrisis vragen om burgers die goed kunnen samenwerken met elkaar. Een duidelijke focus op studenten leren samenwerken lijkt daarom onvermijdelijk voor opleidingen.

In de dagelijkse praktijk van de docent wordt echter niet voldoende stil gestaan bij wat ervoor nodig is om dit voor elkaar te krijgen. Docenten verwachten dat studenten zonder veel expliciete aandacht hiervoor kunnen samenwerken met elkaar. Docenten verwachten ook dat als individuele studenten bij elkaar gezet worden er automatisch een groter geheel ontstaat dan de som der delen. Toch blijkt dat niet het geval: het potentieel van een studententeam komt niet altijd tot uiting en de variatie in hoe goed studententeams presteren is enorm (Barron, 2000, 2003). Ook vormen van motivatieverlies zoals *social loafing* (de neiging om minder moeite te doen wanneer je samenwerkt in vergelijking met individueel werken) en *free riding* (meeliften; weinig tot niets bijdragen, omdat anderen dat al doen) zijn alom te herkennen in de onderwijscontext. *Social loafing* is zelfs één van de grootste klachten die studenten hebben als het gaat om samenwerkingsopdrachten (Dommeyer, 2007). In een onderzoek van McCorkle en collega's (1999) geeft bovendien 65% van de studenten aan met een meelifter te maken hebben gehad gedurende een samenwerkingsopdracht op universiteitsniveau. Studenten lopen dus negatieve ervaringen op met samenwerken en dit heeft ook als gevolg dat ze niet vaardiger worden in samenwerken en minder goed presteren en leren. Hier ligt een taak voor het onderwijs en nog specifieker: voor de docent. Deze kan studenten helpen beter samen te werken. Maar hoe?

Uit wetenschappelijk onderzoek zijn een hoop structurele factoren bekend die van invloed zijn op hoe goed studenten samenwerken, zoals bijvoorbeeld de duidelijkheid van de opdrachtbeschrijving en toetsing, hoelang studenten moeten samenwerken, de teamgrootte en de teamsamenstelling (Bacon et al., 1999). Docenten hebben hier echter niet altijd invloed op, omdat zaken als deze bepaald worden door cursuscoördinatoren en praktische restricties. Waar docenten wél invloed op hebben is de manier waarop ze studententeams begeleiden gedurende het samenwerkingsproces. De rol van de docent kan dan opgevat worden als die van teamcoach waarbij een docent het studententeam kan helpen om teamprocessen te vormen die zullen leiden tot een goede teamprestatie (Wageman, 2001). Om te begrijpen hoe teamcoaching ingezet kan worden in de onderwijscontext zal er eerst een wetenschappelijk model over het functioneren van teams en de relatie met teamcoaching besproken worden.

## Theoretisch kader

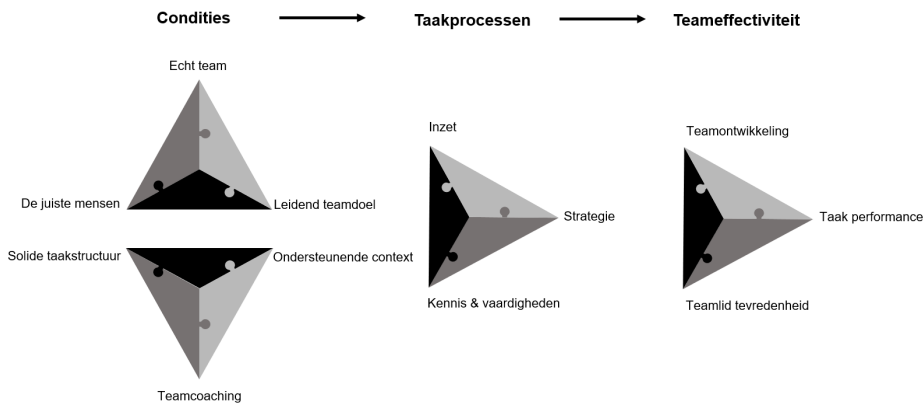
### *Het 6 TeamConditie Model (6TC model)*

Gekozen is om vanuit het 6 TeamConditie Model te kijken naar teamfunctioneren en teamcoaching aangezien dit model gebaseerd is op jarenlang wetenschappelijk onderzoek naar teams. Het beschrijft niet alleen de belangrijkste factoren die van invloed zijn op teameffectiviteit, maar ook de condities die deze factoren uitlokken waardoor het een diepgaand inzicht geeft in teamsamenwerking. De effectiviteit van (studenten)teams kan op drie manieren worden bekeken (Hackman, 2002, 2011; Wageman, Nunes, Burruss, & Hackman, 2008): (1) De prestatie van het team voldoet aan de gestelde norm of overtreft deze. Het eindresultaat wordt meestal uitgedrukt in een cijfer door een docent. (2) Door de tijd verbetert de samenwerking, het team ontwikkelt zich. (3) Teamleden ervaren na afloop voldoening en zijn tevreden over de leeropbrengst. De docent kan hier op de eerste plaats invloed uitoefenen door de aandacht te richten op het creëren van de juiste bedding. Hackman (2011) beschrijft 6 condities die van belang zijn om de kans op effectieve samenwerking te vergroten.

1. Het team dient een 'echt' team te zijn en is dit niet alleen in naam. Het team is stabiel voor bepaalde tijd en duidelijk afgebakend. Essentieel is ook dat teamleden onderling afhankelijk zijn en elkaar dus nodig hebben om het teamdoel te bereiken.
2. Zonder teamdoel is er geen bestaansrecht. Het doel dient voor iedereen duidelijk te zijn en uit te dagen. Daarnaast heeft het teamwerk impact op opdrachtgevers en/of partijen in de samenleving.
3. Het team dient te bestaan uit 'de juiste mensen'. Dit houdt in dat er een evenwichtige diversiteit aan perspectieven en expertise is om het werk te doen. Teamleden zijn daarnaast vaardig om met elkaar samen te werken.
4. Een ondersteunende structuur is nodig. Denk hierbij aan afspraken, rollen en procedures. Een team mag niet te groot of te klein zijn. Afspraken rondom gewenst gedrag (normen) helpen om de samenwerking te kanaliseren.
5. De grotere context waarin de samenwerking plaatsvindt doet ertoe. Denk hierbij aan training en opleiding, waardering, materiële aspecten en de mate waarin het team tijdig beschikt over de juiste informatie.
6. De laatste conditie is gericht op teamcoaching. Is er iemand in de dagelijkse realiteit beschikbaar om het team te begeleiden? Deze functie kan op verschillende manieren worden ingevuld, bijvoorbeeld door een docent of teamlid.

Gezamenlijk vormen deze condities - mits op orde - een vruchtbare voedingsbodem waardoor een gezonde wisselwerking tussen teamleden gestalte kan krijgen. De condities

zetten drie cruciale taakprocessen in beweging. (1) Het is op de eerste plaats belangrijk dat iedereen zich zo goed mogelijk inzet. (2) Daarnaast is het noodzakelijk om te blijven zoeken naar de beste strategie om het werk uit te voeren en (3) daarbij steeds beter gebruik te maken van de verschillen tussen de teamleden in kwaliteiten en kennis. Figuur 1 laat het hele 6TC model zien waarbij het model gelezen dient te worden van links naar rechts: de 6 team condities lokken de taakprocessen uit die vervolgens teameffectiviteit bevorderen.



**Figuur 1** Het 6 TeamConditie Model (6TC model)

### *Implicaties voor teamcoaching*

Op basis van het 6TC model kan een onderscheid gemaakt worden tussen twee vormen van teamcoaching. De gangbaarste is gericht op het interveniëren op de taakprocessen. In het model is dit opgenomen als de zesde teamconditie. Het 6TC model biedt daarnaast een breder perspectief en wijst op het belang van een samenhangend palet aan interventies waarbij de focus vooral ligt op het creëren en verbeteren van de 6 teamcondities. Een te eenzijdige focus op het begeleiden van de taakprocessen en de zichtbare interacties tussen teamleden, kan zelfs een averechts effect hebben als essentiële teamcondities niet op orde zijn (Hackman & Wageman, 2005). Er kan dus een onderscheid worden gemaakt tussen praktische - alledaagse - teamcoaching en teamcoaching gericht op het op orde krijgen van de (belangrijkste) condities.

Om teamcoaches (en teams) te helpen snel zicht te laten krijgen op de gesteldheid van de teamcondities en om wetenschappelijk onderzoek naar teamfunctioneren makkelijker te maken is de Team Diagnostic Survey (TDS) ontwikkeld (Wageman, Hackman, Lehman, 2005). Het instrument is goed onderzocht en gevalideerd (Eisele, 2013, 2015; Wageman, Hackman & Lehman, 2005) en heeft een hoge voorspellende waarde voor

teameffectiviteit (Hackman & O'Connor, 2004). De TDS kan ingezet worden als diagnostisch instrument. Teamleden vullen voorafgaand aan een teamcoachingssessie de TDS in. De teamcoach kan dan voorafgaand aan de sessie al diagnosticeren welke condities op orde zijn en welke niet. De teamcoach verliest daarmee geen kostbare tijd met het exploreren van de situatie. Tijdens de sessie worden de uitkomsten van de TDS besproken en wordt er in samenspraak met het team gezocht naar manieren om condities die nog niet op orde zijn te verbeteren. Het werken vanuit de 6TeamConditie biedt daarmee een duidelijke *evidence-informed* richtlijn waarbij interventies logisch voortkomen uit de diagnose.

De TDS kan het beste halverwege de taakcyclus ingezet worden aangezien dan de bereidheid het grootst is om na te denken over de aanpak en zo nodig de strategie bij te stellen (Gersick, 1988; Hackman, Wageman & Fisher, 2009) In het kader van dit onderzoek is gekozen de teamcoachingssessie op basis van de TDS halverwege de cursus in te zetten. Deelnemers hebben voldoende ervaringen opgedaan om vragen te kunnen beantwoorden over het teamfunctioneren. Daarnaast is er nog voldoende ruimte om iets met de uitkomsten te doen en zo nodig zaken bij te stellen.

## Onderzoeksvraag en hypothesen

Verwacht werd dat teamcoaching op basis van de TDS zorgt voor een hogere teameffectiviteit. In dit onderzoek is daarnaast geëxploreerd of deze vorm van teamcoaching ook invloed heeft op factoren die verwant zijn aan teameffectiviteit zoals cohesie (Beal, Cohen, Burke & McLendon, 2003), teamidentificatie (Solansky, 2011) en samenwerking (Weingart & Jehn, 2000). De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal stond: bevordert een teamcoachingssessie op basis van de TDS het functioneren van studententeams en (dienstengevolge) de behaalde resultaten?

Daarbij zijn de volgende hypothesen opgesteld:

Hypothese 1: De experimentele groep zal beter functioneren en presteren dan de controlegroep.

Hypothese 1a: De experimentele groep laat een grotere toename zien over de tijd in cohesie, teamidentificatie, samenwerking en teameffectiviteit dan de controlegroep.

Hypothese 1b: De experimentele groep scoort bij de post-test hoger op cohesie, teamidentificatie, samenwerking en teameffectiviteit dan de controlegroep.

Hypothese 1c: De experimentele groep behaalt een hoger cijfer op een teamopdracht dan de controlegroep.

Hypothese 2: Het teamfunctioneren heeft een voorspellende waarde voor het cijfer op de teamopdracht.

## Methode

### *Deelnemers*

Deelnemers aan deze studie waren studenten uit de 20 werkgroepen in de Psychologie bachelor cursus "Intra- en intergroepsprocessen" aan de Universiteit Utrecht in het academisch jaar 2020/2021. De studenten werkten door de coronacrisis elk als een virtueel zelfsturend team gedurende zes weken aan een teamopdracht. In totaal namen 140 studenten deel aan de cursus en de teams bestonden dus gemiddeld uit zeven leden ( $SD = 0.86$ , range 5-8).

De pre-test vragenlijst is door 104 studenten ingevuld (74.3%), waaronder 72 vrouwen, 31 mannen en een non-binaire student, met een gemiddelde leeftijd van 21,3 jaar ( $SD = 1.84$ ). Gemiddeld is de vragenlijst door vijf studenten per team ingevuld ( $M = 5.2$ ,  $SD = 2.04$ ). De post-test vragenlijst is door 87 studenten ingevuld (62.1%), waaronder 62 vrouwen, 24 mannen en een non-binaire student, met een gemiddelde leeftijd van 21.4 jaar ( $SD = 1.60$ ). De post-test vragenlijst is gemiddeld door vier studenten per team ingevuld ( $M = 4.4$ ,  $SD = 1.81$ ).

### *Design en procedure*

Elk van de 20 werkgroepen is at random toegewezen aan de controleconditie of de experimentele conditie. Ongeacht de toegewezen conditie werkten alle werkgroepen als virtuele zelfsturende teams zelfstandig gedurende zes weken aan de teamopdracht. Deze omstandigheden waren dus voor alle teams gelijk. Ook vond bij alle groepen tijdens de eerste bijeenkomst een team *launch* plaats onder leiding van een teamcoach die het team ondersteunde bij kennismaking, doelstelling, rol- en taakverdeling en motivatie. De experimentele manipulatie zat hem in de teamcoachingssessie die halverwege de cursus plaatsvond die wederom werd begeleid door een teamcoach. In de controleteams leidde de teamcoach deze sessie aan de hand van eventuele vragen vanuit het team en een lijst met aandachtspunten. In de experimentele teams vulden de teamleden eerst individueel de TDS in waarna een in afname van de TDS gecertificeerde teamcoach op basis van de uitkomsten van de TDS op gestructureerde wijze het gesprek aanging met het team. Daarbij werd de focus vooral gelegd op de teamcondities en werd samen met het team adviezen besproken om de teamcondities te verbeteren waar nodig. De keuze voor de uitvoering van deze adviezen lag vervolgens bij het team.

Alle studenten werden tweemaal uitgenodigd om een korte vragenlijst in te vullen via Qualtrics. De eerste vragenlijst werd afgenomen aan het einde van de tweede teambijeenkomst (pre-test vóór de teamcoachingssessie), en de tweede vragenlijst werd drie

weken later afgenomen aan het einde van de vijfde teambijeenkomst (post-test ná de teamcoachingssessie).

### ***Afhankelijke maten***

Deelnemers scoorden de ervaren saamhorigheid in het team door op een 5-puntsschaal aan te geven in hoeverre zij het eens waren met een viertal stellingen (Sargent & Sue-Chan, 2001). Een voorbeeldstelling is "Ik ben vrienden met de mensen uit mijn team.". De scores op de vier items werden gemiddeld tot een cohesiescore met een voldoende betrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha$  was .79 en .81 bij respectievelijk de pre- en post-test).

Teamidentificatie met het team werd bevraagd met een enkel item waarbij deelnemers de mate van overlap tussen henzelf en hun team aangaven door uit zeven cirkelpaaren met toenemende overlap het paar te selecteren dat het beste hun mate van identificatie met hun team weergaf (Inclusion of Ingroup in the Self measure; Tropp & Wright, 2001).

Om de ervaren samenwerking te meten, gaven deelnemers hun instemming met een viertal stellingen aan op een 5-puntsschaal. Deze stellingen zijn gedeeltelijk afgeleid uit de TDS (Wageman, Hackman, Lehman, 2005) en gedeeltelijk door de onderzoekers zelf geformuleerd. Een voorbeelditem is "Teamleden zetten zich actief in om hun specifieke kennis en expertise met elkaar te delen.". De scores op de vier items werden gemiddeld tot een samenwerkingsscore met een voldoende betrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha$  was .66 en .73 bij respectievelijk de pre- en post-test).

De waargenomen teameffectiviteit werd gemeten middels de instemming met een drietal stellingen op een 5-puntsschaal. Deze stellingen zijn afgeleid van de subschaal teameffectiviteit van de TDS (Wageman, Hackman, Lehman, 2005). Een voorbeeld item is "Ik ben tevreden met de prestatie(s) van mijn team.". De scores op de drie items werden gemiddeld tot een effectiviteitsscore met een voldoende betrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha$  was .72 en .83 bij respectievelijk de pre- en post-test).

Voor de analyses op teamniveau zijn de scores van de individuele teamleden op alle bovenstaande schalen gemiddeld tot een teamscore. Als maat voor de teamprestatie werd het cijfer gebruikt dat door de werkgroepbegeleider is toegekend aan de teamopdracht. De beoordeling vond plaats op een schaal van een tot tien, waarbij gescoord werd op tienden. Er waren vier werkgroepbegeleiders, die allen blind waren voor de condities waaraan hun werkgroepen waren toebedeeld. Om de betrouwbaarheid in beoordelingen te vergroten is er een ijkingsessie geweest waaraan alle begeleiders deelgenomen hebben.

## Data-analyse

Omdat de verzamelde data tijdens de pre- en post-test alleen op teamniveau aan elkaar gekoppeld kunnen worden, zullen de analyses plaatsvinden op teamniveau<sup>1</sup>. Verschillen tussen de twee condities zoals geformuleerd in hypothesen H1a-c zullen worden getoetst middels variantieanalyses en samenhang tussen de verschillende afhankelijke variabelen zoals geformuleerd in H2 zullen worden bekeken met correlaties en regressieanalyse.

## Resultaten

Tabel 1 toont de gemiddelden en standaarddeviaties van alle afhankelijke variabelen in deze studie voor zowel controlegroep, experimentele groep als het totaal. Conform de verwachtingen zijn in de experimentele conditie de gemiddelde scores op cohesie, teamidentificatie, samenwerking en effectiviteit van pre- naar post-test toegenomen, terwijl dat in de controleconditie alleen voor teamidentificatie geldt. Daar bleven de scores op cohesie en effectiviteit nagenoeg gelijk, terwijl de samenwerking zelfs verslechterde. In de experimentele conditie waren de gemiddelde scores na de interventie op al deze variabelen dan ook hoger dan in de controleconditie. Bovendien was het behaalde eindcijfer ook hoger in de experimentele conditie dan in de controleconditie.

Om H1 te toetsen is een tweetal series variantieanalyses uitgevoerd. H1a is getoetst middels een mixed method variantieanalyse op de afhankelijke variabelen met tijd (pre- naar post-test) als binnen-proefpersonen factor en conditie als tussen-proefpersonen factor. Uit de multivariate test bleken geen significante verschillen over de tijd (hoewel deze in de buurt kwamen van significantie;  $F(4,15) = 2.61, p = .077, \eta^2 = 0.41$ ), geen significante verschillen tussen de twee condities, en ook geen significante interactie tussen tijd en conditie, oftewel geen verschillen in verbetering (of verslechtering) over tijd tussen de twee condities. Daarmee kan H1a dus verworpen worden. Bekeken per afhankelijke variabele bleek er alléén een significante toename in identificatie met het team over de tijd ( $F(1, 18) = 4.77, p = .042, \eta^2 = 0.21$ ). Tenslotte, wanneer de twee condities apart bekeken werden, bleek er alléén in de experimentele groep sprake van toenames in teamidentificatie ( $F(1,9) = 7.23, p = .025, \eta^2 = 0.45$ ) en cohesie ( $F(1,9) = 5.48, p = .044, \eta^2 = 0.38$ ) van pre- naar post-test.

H1b en H1c zijn getoetst middels multi- en univariate variantieanalyse die de verschillen tussen de twee condities in afhankelijke maten toetsten. De MANOVA bleek niet significant ( $F(5, 14) = 0.42, p = .829; \eta^2 = 0.13$ ), en ook uit de ANOVAs bleek geen enkel

---

<sup>1</sup> Waar dat mogelijk was, zijn de analyses ook op individueel niveau uitgevoerd. Omdat de uitkomsten van deze analyses hetzelfde patroon lieten zien als de analyses op teamniveau, is besloten deze niet te presenteren.



significant verschil tussen de twee condities, in de zelf-gerapporteerde maten noch in het teamcijfer ( $F(1, 18) = 0.20, p = .663, \eta^2 = 0.01$ ). H1b en H1c kunnen daarmee verworpen worden.

Tabel 2 toont de correlaties tussen alle afhankelijke variabelen. Cohesie, samenwerking en effectiviteit hangen alle drie met elkaar samen, zowel bij de pre- als de post-test. Teamidentificatie hangt op beide momenten alleen samen met cohesie, niet met de andere variabelen (hoewel de post-testcorrelatie met effectiviteit in de buurt komt van significantie). Geen van de zelf-gerapporteerde variabelen hangt significant samen met het teamcijfer, hoewel post-testcohesie daar wel bij in de buurt komt. Ook wanneer de post-test zelf-gerapporteerde variabelen allen worden meegenomen in een regressie op het teamcijfer blijkt geen van deze variabelen een significante unieke voorspeller van het teamcijfer te zijn. H2 kan daarmee verworpen worden.

**Tabel 1.** Gemiddelden en standaarddeviaties van de variabelen

		Controle		TDS		Totaal	
		M	SD	M	SD	M	SD
Cohesie	Pre-test	3.47	377	3.51 <sup>a</sup>	459	3.49	409
	Post-test	3.43	331	3.69 <sup>b</sup>	469	3.56	416
Teamidentificatie	Pre-test	3.43	596	3.19 <sup>a</sup>	857	3.31 <sup>a</sup>	729
	Post-test	3.60	751	3.92 <sup>b</sup>	678	3.76 <sup>b</sup>	716
Samenwerking	Pre-test	4.02	328	3.98	383	4.00	347
	Post-test	3.81	549	4.04	509	3.92	529
Effectiviteit	Pre-test	3.75	513	3.74	452	3.75	471
	Post-test	3.74	650	3.95	462	3.84	560
Teamcijfer		7.55	762	7.70	753	7.63	741

Noot. Verschillende superscripts binnen een pre-post-testpaar betekent dat de twee waardes significant van elkaar verschillen.

**Tabel 2.** *Correlaties tussen de variabelen*

	Cohesie	Teamidentificatie	Samenwerking	Effectiviteit	Teamcijfer
Cohesie	.70**	.45*	.66**	.74**	.43†
Teamidentificatie	.47*	.16	.34	.39†	.13
Samenwerking	.85**	.25	.61**	.90**	.19
Effectiviteit	.64**	.25	.84**	.75**	.25
Teamcijfer	.18	.01	.19	.25	-

Noot. Getallen onder de diagonaal zijn pre-test correlaties, getallen boven de diagonaal zijn post-test correlaties en getallen op de diagonaal zijn test-herstest correlaties; † $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

## Conclusie

Hoewel beide hypothesen verworpen zijn, is het patroon van de resultaten wel veelbelovend. Op alle vier de zelf-gerapporteerde afhankelijke maten verbeterde de experimentele groep over tijd (op cohesie en teamidentificatie zelfs significant wanneer er alleen naar de experimentele groep gekeken werd), en scoorde zij dan ook post-test hoger dan de controlegroep. Ook scoorde de experimentele groep gemiddeld een hoger eindcijfer op de teamopdracht dan de controlegroep. Deze resultaten suggereren dat het coachen van studententeams op basis van de TDS het teamfunctioneren en de teamprestaties ten goede zou kunnen komen, en nodigen dan ook uit tot verder onderzoek.

## Discussie

Het feit dat het patroon van de bevindingen weliswaar overeenkomt met de verwachtingen, maar geen significante verschillen opleverde tussen de experimentele en de controlegroep zou simpelweg te maken kunnen hebben met de relatief kleine steekproef van teams (10 in elke conditie), resulterend in een lage power. Dit is een bekend en veelvoorkomend probleem bij onderzoek dat te maken heeft met praktische beperkingen. Daarnaast is het onduidelijk hoe adviezen na afloop van de teamcoachingssessie hebben doorgewerkt. Het stond teams immers vrij om de voorgestelde adviezen (op basis van de TDS) uit te voeren dan wel naast zich neer te leggen. De adviezen zijn bovendien in de basis gebaseerd op een wetenschappelijk model, maar worden in interactie met het team gevormd. Dat maakt het onderzoek naar deze vorm van teamcoaching zowel interessant als diffuus. Een andere kanttekening bij dit onderzoek is dat de experimentele groep tijdens de teamcoachingssessie door andere teamcoaches is begeleid dan de controlegroep. Dit had eveneens een praktische reden: de TDS is namelijk enkel toegankelijk

voor hiertoe getrainde en gecertificeerde teamcoaches. De TDS is een zeer uitgebreide vragenlijst waar een complex wetenschappelijk model achter ligt waar enige ervaring en kennis voor nodig is om dit goed te kunnen doorgronden. Mogelijk heeft dit de uitkomsten van het onderzoek beïnvloed. Ook onderzoek van Sargent en collega's (2009) laat zien dat studententeams beter presenteren wanneer ze door getrainde coaches werden begeleid dan door ongetrainde coaches. Hoewel alle teamcoaches in dit onderzoek getraind waren, hebben enkel de teamcoaches van de experimentele groep specifieke training ontvangen in teamcoaching gericht op het verbeteren van teamcondities.

In de toekomst kan dit probleem op verschillende manieren voorkomen worden. Zo zou er een kleinere, versimpelde vragenlijst gemaakt kunnen worden die docenten wél zelf kunnen inzetten. Een beperkte selectie van de originele TDS vragen zou hiervoor de basis kunnen zijn. Daarnaast zouden docenten ook getraind kunnen worden om vanuit het 6 TeamConditie Model naar samenwerkingen te kijken. Door met een nieuwe, wetenschappelijke bril naar samenwerking te kijken kan een vragenlijst zelfs overbodig worden. Een docent getraind in dit samenwerkingsmodel kan in gesprek met studenten de nodige informatie boven tafel krijgen en op die manier de studententeams kunnen coachen naar een effectievere samenwerking. Een belangrijk voordeel van het gebruik van een diagnostische vragenlijst gaat dan wel verloren: het in één oogopslag helder krijgen hoe de samenwerking verloopt in verschillende teams. Hierdoor kunnen slecht functionerende teams sneller opgespoord worden, waardoor docenten hun tijd efficiënt kunnen inzetten door eerst en vooral aandacht te besteden aan het coachen van teams waarbij het niet goed loopt.

Daarnaast is het belangrijk om te benoemen dat studententeams niet alleen tussentijds gecoacht zijn, maar ook aan de start van de samenwerking. Alhoewel dit niet de focus van dit onderzoek was gaven studenten in de eindevaluatie van de cursus aan dit te waarderen. Zo gaven studenten gemiddeld een 3.7 (op een 5-punts schaal) op de stelling: *Door de launch heb ik gelijk vanaf het eerste moment goed met mijn team kunnen samenwerken*. Wageman en Lowe (2019) hanteren dan ook de 60-30-10 regel: 60 procent van de teameffectiviteit zit in het design van de samenwerking, 30 procent in het begeleiden van de start van de samenwerking en slechts 10 procent in het begeleiden van de samenwerking. Interessant voor vervolgonderzoek kan zijn om apart de invloed van de *launch* te onderzoeken op de rest van de samenwerking.

De TDS en het onderliggende 6 TeamConditie Model maken inzichtelijk hoe samenwerkingen werken en hoe docenten dit proces ten goede kunnen beïnvloeden. Deze aanpak legt de focus niet zo zeer op de relationele en emotionele laag maar op een handvol condities die noodzakelijk zijn om samenwerking te laten slagen. Belangrijk is om studenten te ondersteunen om juist naar deze kant van de samenwerking te kijken, omdat docenten studenten zo kunnen helpen om positievere samenwerkingservaringen te heb-

ben. Het hebben van een geweldige teamervaring heeft bovendien ook als voordeel dat studenten veel leren over zowel teamwork als over het cursusmateriaal (Bacon et al., 1999). Teamcoaching (gericht op het verbeteren van teamcondities) in het Hoger Onderwijs is op dit moment echter eerder uitzondering dan regel. Dit onderzoek laat zien dat het mogelijk is om middels teamcoaching studententeams te laten floreren.

## Referentielijst

- Aabla, B. (2017). A Review on 21st Century Learning Models. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 6, 254-263.
- Bacon, D. R., Stewart, K. A., & Silver, W. S. (1999). Lessons from the best and worst student team experiences: How a teacher can make the difference. *Journal of Management Education*, 23(5), 467-488. <https://doi.org/10.1177/105256299902300503>
- Barron, B. (2000). Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *The Journal of the Learning Sciences*, 9, 403-436. [https://doi.org/10.1207/S15327809JLS0904\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327809JLS0904_2)
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12, 307-359. [https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1203\\_1](https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1203_1)
- Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J., & McLendon, C. L. (2003). Cohesion and Performance in Groups: A Meta-Analytic Clarification of Construct Relations. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 989-1004. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.6.989>
- Bramucci, R. L., Litman, R. J., McGuire, C. K., McNeil, P. W., & Brown, C. L. (2000). Workplace Essential Skills: Resources Related to the SCANS Competencies and Foundation Skills. U.S. Department of Labor.
- Dommeyer, C. J. (2007). Using the Diary Method to Deal With Social Loafers on the Group Project: Its Effects on Peer Evaluations, Group Behavior, and Attitudes. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 175-188. <https://doi.org/10.1177/0273475307302019>
- Eisele, P. (2013). Validation of the team diagnostic survey and a field experiment to examine the effects of an intervention to increase team effectiveness. *Group Facilitation: A Research and Applications Journal*, 12, 53-70.
- Eisele, P. (2015). The predictive validity of the team diagnostic survey. *Team Performance Management*, 21 (5/6), 293-306. <http://dx.doi.org/10.1108/TPM-08-2014-0049>
- Gersick, C. J. (1988). Time and Transition in Work Teams: Toward a New Model of Group Development. *Academy of Management Journal*, 31(1), 9-41. <https://doi.org/10.5465/256496>
- Hackman, J.R. (2002). Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances. Harvard Business Review Press.
- Hackman, J.R. (2011). Collaborative Intelligence. Using Teams to Solve Hard Problems. Berrett-Kohler Publishers.

- Hackman, J. R., & O'Connor, M. (2004). What makes for a great analytic team? Individual vs. team approaches to intelligence analysis. Intelligence Science Board, Office of the Director of Central Intelligence.
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *Academy of management review*, 30(2), 269-287. <https://doi.org/10.5465/amr.2005.16387885>
- Hackman, J. R., Wageman, R., & Fisher, C. M. (2009). Leading teams when the time is right: Finding the best moments to act. *Organizational Dynamics*, 38(3), 192-203. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2009.04.004>
- Humburg, M., & van der Velden, R. K. W. (2013). What is expected of higher education graduates in the 21st century? (ROA Research Memoranda; No. 013). Research Centre for Education and the Labour Market. <https://doi.org/10.26481/umaror.2013013>
- Kondratyuk, T. V. (2018). Fourth Industrial Revolution: What Competences Are Necessary For Employees?. *Strategic decisions and risk management*, 3, 66-79. <https://doi.org/10.17747/2078-8886-2018-3-66-79>
- McCorkle, D. E., Reardon, J., Alexander, J. F., Kling, N. D., Harris, R. C., & Iyer, R. V. (1999). Undergraduate Marketing Students, Group Projects, and Teamwork: The Good, the Bad, and the Ugly? *Journal of Marketing Education*, 21, 106-117. <https://doi.org/10.1177/0273475399212004>
- Sargent, L. D., Allen, B. C., Frahm, J. A., & Morris, G. (2009). Enhancing the experience of student teams in large classes: Training teaching assistants to be coaches. *Journal of Management Education*, 33(5), 526-552. <https://doi.org/10.1177/1052562909334092>
- Sargent, L. D., & Sue-Chan, C. (2001). Does diversity affect group efficacy? The intervening role of cohesion and task interdependence. *Small Group Research*, 32, 426-450. <https://doi.org/10.1177/104649640103200403>
- Solansky, S.T. (2011). Team identification: a determining factor of performance. *Journal of Managerial Psychology*, 26(3), 247-258. <https://doi.org/10.1108/026839411111112677>
- Tropp, L. R., & Wright, S. C. (2001). Ingroup Identification as the Inclusion of Ingroup in the Self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 585-600. <https://doi.org/10.1177/0146167201275007>
- Wageman, R. (2001). How leaders foster self-managing team effectiveness: Design choices versus hands-on coaching. *Organization Science*, 12(5), 559-577. <https://doi.org/10.1287/orsc.12.5.559.10094>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0021886305281984>
- Wageman, R., & Lowe, K. (2019). Designing, launching, and coaching teams: The 60-30-10 Rule and its implications for team coaching. In *The Practitioner's Handbook of Team Coaching* (pp. 121-137). Routledge.
- Wageman, R., Nunes, D.A., Burruss, J., & Hackman J.R. (2008). *Senior Leadership Teams: What It Takes To Make Them Great*. Harvard Business Review Press.

Weingart, L. R. & Jehn, K. A. (2000). *Manage intra-team conflict through collaboration*.  
In E. A. Locke (ed.), *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior* (pp. 226–238). Blackwell Publishers.