

# Van frustratie naar kans: hoe teamcoaching studententeams kan helpen

Frédérique Purnot<sup>1</sup>, André van Nieuwenhuizen, Tom Frijs



**Frédérique Purnot**  
*is docent aan de faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht.*



**André van Nieuwenhuizen**  
*is oprichter en teamcoach bij Teams in Conditie.*



**Tom Frijs**  
*is docent aan de faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht.*

---

**Samenwerken doen we als vanzelfsprekend, ook in het Hoger Onderwijs. Toch gaat samenwerken niet altijd goed. In dit onderzoek is onderzocht of teamcoaching aan de hand van de Team Diagnostic Survey (TDS) helpt om studenten beter te laten samenwerken én presteren. Hoewel de onderzoeksresultaten niet significant zijn, zijn er indicaties dat het tussentijds coachen van studententeams aan de hand van de TDS bevorderlijk kan zijn voor de samenwerking en teamprestatie. Door meer aandacht te besteden aan teamcoaching, ontstaat de kans om samenwerking tussen studenten naar een hoger plan te tillen. De implicatie voor de praktijk is dat het van belang is dat docenten niet alleen focussen op het overbrengen van kennis; zij kunnen zich ook richten op het versterken van de samenwerking tussen studenten. Door studententeams actief te begeleiden is het mogelijk dat de teams niet alleen beter functioneren, maar studenten ook plezieriger samenwerken én beter presteren.**

## **Samenwerken: makkelijker gezegd dan gedaan**

Samenwerken doen we allemaal op dagelijkse basis. Het lijkt als vanzelf te gaan en daarom staan we er niet vaak bij stil. Het vermogen om in grote getalen samen te werken is volgens historicus Yuval Noah Harari (2015) zelfs één van de belangrijkste onderscheidende krachten van de mensheid. Alhoewel we tot grootse dingen in staat zijn, blijkt het niet

altijd gemakkelijk om met elkaar samen te werken. Samenwerken kan namelijk ook een bron van frustratie zijn. Veel belemmeringen zijn ondertussen wetenschappelijk in kaart gebracht. Denk bijvoorbeeld aan *social loafing* waarbij individuen de neiging hebben om zich minder in te spannen wanneer zij in groepsverband werken dan wanneer ze individueel werken (Latané, Williams & Harkins, 1979). Een ander gerelateerd begrip is *free riding* waarmee bedoeld wordt dat indi-

viduen zich weinig tot niet inspannen, omdat anderen dat al doen en zij zodoende op die inspanningen kunnen meeliften (Strong & Anderson, 1990).

Ook in het Hoger Onderwijs vragen we studenten vaak om samen te werken (Bacon, Stewart & Silver, 1999). Dit gaat niet altijd even goed. Zo is de meest gehoorde klacht van studenten over samenwerkingsopdrachten dat zij te maken krijgen met verminderde motivatie (Dommeyer, 2007). Ook meeliften is een groot probleem binnen de onderwijscontext: 65% van de studenten in het onderzoek van McCorkle en collega's (1999) geeft aan hiermee te maken hebben gehad. Effectief samenwerken wordt echter zowel in het onderwijs als in het werkveld gezien als een belangrijke dan wel essentiële (21e eeuwse) vaardigheid voor studenten om te ontwikkelen (Aabla, 2017; Bramucci, Litman, McGuire, McNeil & Brown 2000; Humburg & van der Velden, 2013; Kondratyuk, 2018). Binnen verschillende opleidingen in de gezondheidszorg is samenwerken zelfs gedefinieerd als competentiegebied (Maurits, De Veer & Francke, 2015). Maar wat weten we eigenlijk over samenwerken? En hoe wordt deze kennis in het onderwijs toegepast? We richten ons in dit artikel op studenten die samenwerken aan een studieopdracht en gebruiken daarvoor de term studententeam.

### Structurele factoren

Er is veel bekend over de structurele factoren die invloed uitoefenen op de samenwerking binnen teams. Zo beschrijft het 6 TeamConditie Model (6TC model) (Hackman, 2002, 2011) een zestal condities die op orde dienen te zijn om de kans op effectieve samenwerking aanzienlijk te vergroten. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen essentiële condities en versterkende condities. De drie essentiële condities vormen, mits op orde, een stevig fundament waarop een effectieve samenwerking kan worden gebouwd. Ten eerste dient sprake te zijn van een echt team. Hiermee wordt bedoeld dat teamleden afhankelijk van elkaar zijn om een bepaald doel te halen (teamleden zijn wederzijds afhankelijk), er een duidelijk tijdspad is zodat teamleden lang genoeg met elkaar kunnen samenwerken (het team is stabiel) en iedereen weet wie wel en niet bij het team hoort (het team is afgebakend). Ten tweede dient sprake te zijn van een leidend teamdoel. Het teamdoel vereist samenwerking en dient voor iedereen helder, uitdagend en betekenisvol te zijn. Ten derde dient het team te bestaan uit de juiste mensen. Teamleden beschikken over de juiste vaardigheden en er is sprake van voldoende diversiteit aan perspectieven en expertise om het doel te kunnen behalen. Deze drie essentiële condities vormen de basis van een team en zijn ontstaan vanuit veelvuldig onderzoek naar teams binnen de werkcontext (Hackman, 2002, 2011). Onderzoek in de onderwijscontext sluit

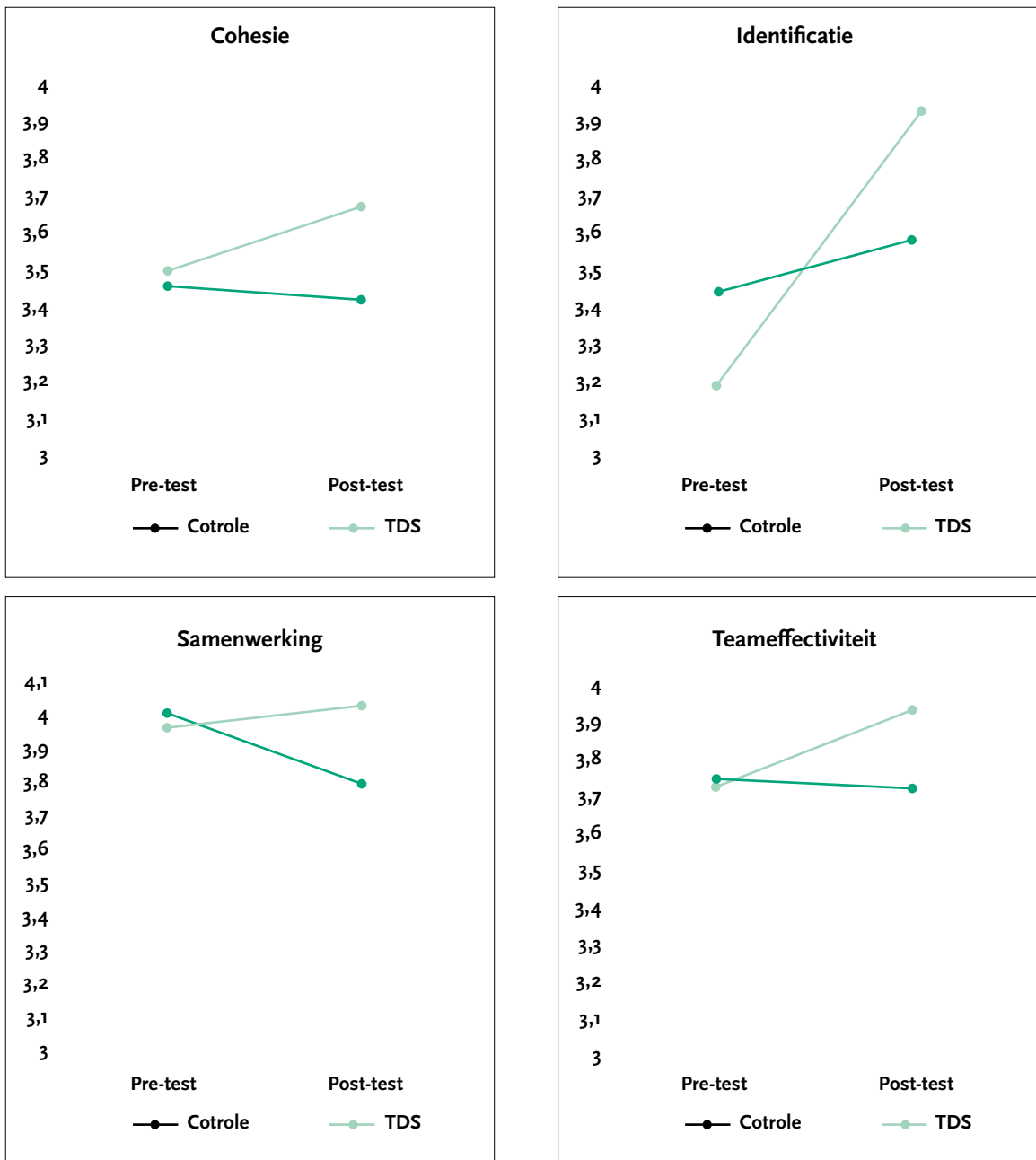
hierbij aan. Zo is bekend dat de duur van de samenwerking, de teamsamenstelling, de helderheid van de instructies van de opdracht en toets (Bacon et al., 1999) en het gebruik van peer evaluaties (Kelley & Sadowski, 2015) gerelateerd zijn aan de kwaliteit van de studentsamenwerking

### Teamcoaching

Naast structurele factoren die al voorafgaand aan de samenwerking vastliggen, kan ook begeleiding gedurende de samenwerking in de vorm van teamcoaching bijdragen aan effectieve samenwerking. Veelal wordt bij teamcoaching gedacht aan het inspelen op interactiepatronen, het versterken van interpersoonlijke relaties en het oplossen van eventuele conflicten (Hackman & Wageman, 2005). Dergelijke processen blijken inderdaad belangrijk te zijn voor teamleren (zie bijvoorbeeld Decuyper, Dochy, Van den Bossche, 2010). Het 6TC model suggereert echter dat teamcoaching zich ook zou moeten richten op het versterken van teamcondities (Hackman, 2011). Zo kunnen teamcoaches een team helpen bij het creëren van stabiliteit en afbakening (echt team), door te helpen het teamdoel scherper te krijgen (leidend teamdoel) of door het inzichtelijk en bespreekbaar maken van aanwezige competenties van teamleden en hen te ondersteunen bij het ontwikkelen van de juiste vaardigheden (juiste mensen). Coaching op gedrag en de wisselwerking tussen teamleden heeft bovendien weinig effect als een aantal essentiële condities niet op orde is (Wageman, 2001). De Team Diagnostic Survey (TDS) (Wageman, Hackman & Lehman, 2005) kan snel inzicht geven in de mate waarin condities op orde zijn. De TDS is een gevalideerde en betrouwbare vragenlijst die alle elementen van het 6TC Model meet en bovendien een hoge voorspellende waarde heeft op teameffectiviteit (Eisele, 2013, 2015; Hackman & O'Connor, 2004; Wageman, Hackman & Lehman, 2005). De rapportage van de TDS maakt verbanden zichtbaar tussen de zes teamcondities, taakprocessen en teameffectiviteit. Zo kan een teamcoach snel inzicht krijgen in wat de belangrijkste oorzaak is van een eventuele ineffectieve samenwerking en daar bij het inzetten van interventies de aandacht op richten.

### Onderzoeksvraag en methode

Wat kunnen we met deze kennis over teams in de onderwijscontext? Kan deze vorm van teamcoaching, waarbij de nadruk ligt op het creëren van de juiste condities, ook bij studententeams ingezet worden? En wat zijn de effecten hiervan? Om hier meer over te weten te komen is in het kader van het Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) de volgende onderzoeksvraag onderzocht: helpt teamcoaching aan de hand van de Team Diagnostic Survey (TDS) studententeams om beter samen te werken én te presteren? Studenten uit 20 werkgroepen in de Psychologie bachelor-



Figuur 1  
Het verloop van cohesie, identificatie, samenwerking en teameffectiviteit over tijd voor de controle en experimentele (TDS) groep.

cursus “Intra- en intergroepsprocessen” aan de Universiteit Utrecht in het academisch jaar 2020/2021 hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Binnen deze cursus werkten studenten gedurende zes weken samen aan een teamopdracht in zelfsturende teams die ieder uit gemiddeld zeven leden bestonden (range: 5-8). Door de coronacrisis waren de studententeams genoodzaakt om online samen te werken. De 20 teams zijn willekeurig toegewezen aan de controle of experimentele conditie. Alle teams hebben tijdens de eerste bijeenkomst een team launchsessie en halverwege de cursus een tussentijdse evaluatiesessie gekregen. Beide sessies duurden een uur en werden begeleid door een teamcoach. De teams in de experimentele conditie hebben de TDS voor-

afgaand aan de tussentijdse evaluatiesessie ingevuld. Een TDS-gecertificeerde teamcoach heeft vervolgens op basis van de resultaten de tussentijdse evaluatie geleid. Interventies waren daarmee *evidence-informed*. Teams in de controleconditie hebben de TDS niet ingevuld en werden door een teamcoach begeleid tijdens de tussentijdse evaluatie aan de hand van een lijst met algemene aandachtspunten en eventuele vragen vanuit het team zelf. Verwacht werd dat de teams in de experimentele conditie aan het einde van de cursus hoger zouden scoren op ervaren saamhorigheid (cohesie), identificatie met het team, kwaliteit van samenwerking, teameffectiviteit en teamprestatie dan de teams uit de controlegroep.

Studenten is gedurende de cursus op twee momenten gevraagd om een korte online vragenlijst in te vullen: het eerste meetmoment was vóór de tussentijdse evaluatiesessie (pre-test), het tweede meetmoment was drie weken later (post-test). 104 studenten hebben de pre-test vragenlijst ingevuld (74.3%), waaronder 72 vrouwen, 31 mannen en een non-binaire student, met een gemiddelde leeftijd van 21,3 jaar ( $SD = 1.84$ ). 87 studenten hebben de post-test vragenlijst 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 pre-test vragenlijst is gemiddeld door vijf studenten per team ingevuld en de post-test vragenlijst door gemiddeld vier studenten per team. Bij zowel de pre- en post-test vragenlijst zijn cohesie, identificatie, samenwerking en teameffectiviteit gemeten. De scores van de individuele teamleden zijn gemiddeld tot een teamscore en als maat voor de teamprestatie is het cijfer gebruikt dat door de werkgroepbegeleider is gegeven aan de teamopdracht. De data zijn geanalyseerd op teamniveau middels variantie- en regressieanalyses.

## Resultaten

Figuur 1 toont het verloop van cohesie, identificatie, samenwerking en teameffectiviteit over tijd voor de controle en experimentele (TDS) groep. Uit deze figuur blijken de gemiddelde scores op cohesie, identificatie, samenwerking en teameffectiviteit in de experimentele groep van pre- naar post-test toegenomen, terwijl dat in de controlegroep alleen voor identificatie geldt. Bij de controlegroep verminderde de samenwerking zelfs en bleef het niveau van cohesie en effectiviteit ongeveer gelijk. In de experimentele groep waren de gemiddelde scores na de tussentijdse evaluatie op al deze variabelen dan ook hoger dan in de controlegroep. Bovendien was het behaalde eindcijfer ook hoger in de experimentele groep dan in de controlegroep, respectievelijk 7.55 ( $SD = 0.762$ ) tegenover 7.70 ( $SD = 0.753$ ). Helaas bleken deze resultaten, met overwegend een kleine tot medium effectgrootte, niet statistisch significant.

## Conclusie

Hoewel de resultaten statistisch niet significant zijn en de effectgrootte van de verschillen tussen de experimentele en controlegroepen klein tot medium is, is het patroon van de resultaten hoopgevend. De experimentele groep verbeterde over tijd en scoorde op de post-test hoger op alle vier de maten (cohesie, identificatie, samenwerking en teameffectiviteit) dan de controlegroep. Ook scoorde de experimentele groep gemiddeld een hoger eindcijfer op de teamopdracht dan de controlegroep. Een mogelijke verklaring voor het vinden van niet-significante verschillen tussen de experimentele en controlegroep is de relatief kleine steekproef

(10 teams in elke conditie). Dit kan zorgen voor een lage statistische power en wordt veroorzaakt door een praktische beperking (de cursus telde 20 studententeams). Een andere praktische beperking in dit onderzoek was dat de teams in de experimentele groep door andere teamcoaches zijn begeleid dan de teams in de controlegroep. Gelet op de omvangrijkheid en complexiteit van het meetinstrument en bijbehorende rapportage is de TDS namelijk enkel te gebruiken door hiertoe gecertificeerde teamcoaches. Het kan zijn dat dit de resultaten van het onderzoek heeft beïnvloed. Daarnaast zou het zo kunnen zijn dat teamcoaching aan de hand van de TDS niet effectiever is dan teamcoaching aan de hand van algemene aandachtspunten. Desondanks geeft het patroon van de resultaten een indicatie dat het houden van een tussentijdse evaluatie aan de hand van de TDS studententeams zou kunnen helpen beter samen te werken en beter te presteren. Op basis hiervan lijkt het zinnig om toch in te gaan op implicaties voor docent, onderwijs en student.

## Implicaties voor de docent

Dit experiment biedt een ruimer perspectief op de rol van docenten. Het is al lang niet meer zo dat de docent gezien wordt als enkel inhoudelijk expert en overdrager van kennis. Een goed voorbeeld hiervan is het boek *De docent als coach in het hoger onderwijs* van Scager en Thoolen, uitgegeven in 2006. Het huidige onderzoek sluit hierbij aan door te laten zien dat de docent ook de rol van teamcoach zou kunnen innemen. Alhoewel in dit onderzoek gebruik is gemaakt van externe, gecertificeerde teamcoaches, zijn alternatieven te bedenken om docenten deze rol te laten vervullen. Alhoewel validering en ijking nodig is, zou een selectie van de TDS vragen kunnen dienen als alternatief. Een verkorte vragenlijst vergroot de toegankelijkheid en handzaamheid. De inzet vraagt dan minder voorbereiding of training. Een voordeel is bovendien dat docenten deze online kunnen inzetten bij een groot aantal teams tegelijkertijd. Hoewel alle studenten een kans verdienen om iets te leren over effectieve samenwerking, kan in korte tijd gediagnosticeerd worden welke teams voornamelijk baat hebben bij (meer) teamcoaching. Daarnaast zouden docenten getraind kunnen worden om vanuit het 6TC model naar studentsamenwerkingen te kijken. Deze aanpak kan helpen om beter te begrijpen waarom bepaalde samenwerkingen juist wel of niet goed verlopen. Wanneer docenten bewust zijn van de essentiële (en versterkende) condities wordt het makkelijker om hierover het gesprek aan te gaan met studententeams, omdat het dan helder is waarover het gesprek dient te gaan. De docent-teamcoach is dan niet meer langer afhankelijk van het reflectief vermogen van de studenten en kan interveniëren op basis van een gevalideerd model.

## Implicaties voor het onderwijs

Voor het onderwijs betekent dit dat al tijdens het ontwerpen van een cursus nagedacht kan worden over de manier waarop studenten gedurende het samenwerken ondersteund worden middels teamcoaching. Ten eerste kan gekeken worden naar wie de teamcoaching verzorgt. Volgens Hackman en Wageman (2005) is het namelijk het belangrijkste dat er iemand is die als teamcoach kan optreden ongeacht of dit een teamlid zelf is (intern) of iemand die buiten het team staat (extern). Dat betekent dat, naast de docent deze rol te laten innemen, er verschillende mogelijkheden zijn om teamcoaching beschikbaar te maken. Zo zou ook de hulp van externe teamcoaches ingezet kunnen worden voor belangrijke, langlopende studentprojecten. Daarnaast kunnen student-assistenten opgeleid worden tot teamcoaches. Het onderzoek van Sargent en collega's (2009) laat zien dat studententeams beter presenteren wanneer ze door getrainde student-assistenten werden begeleid dan door ongetrainde student-assistenten. Ook kan gekeken worden naar hoe studenten zelf de teamcoachingfunctie kunnen vervullen, bijvoorbeeld door het aanbieden van een cursus in teamcoaching of studententeams zelfstandig stappenplannen met hulpvragen te laten doorlopen.

Ten tweede kan nagedacht worden over wanneer de teamcoaching plaatsvindt. In dit onderzoek is bij alle studententeams gebruik gemaakt van twee teamcoachingsessies: een launch- en een tussentijdse evaluatiesessie die beiden een andere functie dienen (Hackman & Wageman, 2005; Hackman, Wageman & Fisher, 2009). Deze twee interventiemomenten voor teamcoaching kunnen dan ook moeilijk los van elkaar worden gezien en kunnen beide een effectieve samenwerking bevorderen. Wageman en Lowe (2019) hanteren de 60-30-10 regel: 60% van de teameffectiviteit wordt bepaald door het op orde maken van met name de essentiële condities, 30% van de teameffectiviteit wordt beïnvloed door een

goede launch van een team en slechts 10% van de teameffectiviteit wordt bepaald door teamcoaching gedurende het proces. Dit betekent dat zowel tijdens de start van de cursus als tussentijds een moment kan worden ingebouwd om stil te staan bij de samenwerking. Voor de teamcoach (wie dat dan ook moge zijn) kan deze aanpak ertoe leiden dat die vanaf de start in staat is om grip te hebben op de samenwerking. Mocht toch sprake zijn van een slechte start dan is halverwege de cursus ruimte om bij te sturen.

## Implicaties voor de student

Voor studenten zou het winst zijn als de samenwerking in studententeams meer voldoening oplevert dan nu veelal het geval is. Teamcoaching kan helpen om te leren wat nodig is om goed en prettig samen te werken. Wat bijzonder is aan de TDS is dat het ruimte geeft om vanuit een breder perspectief naar de samenwerking te leren kijken. De nadruk ligt meer op taak- en procesfactoren. Het voordeel is dat gedrag veel meer gezien wordt als gevolg van condities. Daarmee wordt de aandacht verlegd naar het teamniveau. Het ligt niet langer aan 'die ene student' die meelifft of 'die ander' die te veel werk naar zich toetrekt. In plaats daarvan wordt gekeken naar alle belangrijke factoren waar het team als geheel mee te maken heeft en kan beïnvloeden. Op die manier wordt de kans groter op een positieve teamervaring. Dat heeft bovendien als voordeel dat studenten meer leren over de cursusinhoud (Bacon et al., 1999). Dit onderzoek geeft aanwijzingen dat het mogelijk is om met behulp van teamcoaching het samenwerken tussen studenten te verbeteren. Middels het inzetten van teamcoaching in het Hoger Onderwijs hoeft samenwerking niet langer frustratie op te wekken en ontstaat een kans om samenwerking tussen studenten naar een hoger plan te tillen.

1 De bijdrage is gelijk verdeeld: de namen staan in random volgorde.

## Literatuurlijst

- 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>
- 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.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- 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>
- 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>
- Harari, Yuval N. (2015). *Sapiens: a brief history of humankind*. Harper.
- 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>
- Kelley, D., & Sadowski, M. (2015). Peer evaluation within a team design project. *Journal of Engineering Technology*, 32(1), 44-50.
- 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>
- Latané, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 822-832. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.6.822>
- Maurits, E. E. M., De Veer, A. J. E., & Francke, A. L. (2015). *Competenties in een veranderende gezondheidszorg*. Nivel.
- 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>
- Strong, J. T., & Anderson, R. E. (1990). Free-riding in group projects: Control mechanisms and preliminary data. *Journal of Marketing Education*, 12(2), 61-67. <https://doi.org/10.1177/027347539001200208>
- 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.