

# **De relatie tussen teamcultuur, leeftijd en teamleren**

Bachelor afstudeeropdracht

**Auteur: I.M. van der Willik**

Studierichting: Educational Design, Management & Media  
Universiteit Twente

**Eerste begeleider: Prof. Dr. K. Sanders**

**Tweede begeleider: Dr. S. Rispens**



## **Samenvatting**

Dit artikel presenteert een onderzoek naar de relatie tussen teamcultuur, leeftijd en teamleren. Er wordt gekeken naar de directe relatie tussen teamcultuur en teamleren en leeftijd en teamleren. Verder wordt de mediërende rol van open cultuur op de relatie tussen leeftijd en teamleren onderzocht. Voor het toetsen van de hypothesen is gebruik gemaakt van een vragenlijst (N=76) die is afgenomen bij drie verschillende organisaties, waarvan twee zorginstellingen en een onderwijsinstelling. Uit regressieanalyse is gebleken dat een deel van de variantie van teamleren verklaard kan worden door de cultuurdimensie openheid en vertrouwen. De relatie met leeftijd kwam in dit onderzoek niet duidelijk naar voren, hier dient nog meer vervolgonderzoek naar gedaan te worden.

## **Summary**

This article presents a research study about the relationship between team culture, age and team learning. Both the relationships between team culture and team learning and age and team learning are investigated. Besides that, the mediating role of open culture on the relationship between age and team learning is researched. For testing the hypotheses, a questionnaire was used in three different organisations. Of these organisations, two are healthcare institutions, whilst the third organisation is an educational institution. Regression showed that the variance in team learning can be partially explained by the cultural dimension openness and faith. The relationship between age and team learning didn't become clear in this research, so further investigation needs to be done in this area.

## 1. Inleiding<sup>1</sup>

De laatste jaren is er binnen veel organisaties een verandering in de structuur gaande. Organisaties worden platter, waardoor taken steeds minder vast en afgebakend zijn. Waar in het verleden bij veel bedrijven de focus vooral lag op het produceren tegen een zo laag mogelijke prijs is dit de laatste tijd sterk veranderd. Kwaliteit, flexibiliteit en ook innovatie worden steeds belangrijker (Molleman, 2001). Hierdoor wordt de verantwoordelijkheid steeds lager in de organisatie gelegd en worden taken steeds veelomvattender. Tegelijkertijd wordt er een grotere mate van flexibiliteit verlangd van werknemers, vanwege de steeds grotere dynamiek van markt en omgeving. Als gevolg hiervan worden taken steeds vaker toegewezen aan teams (van Offenbeek, 2001; Osterman, 1994). Teams onderscheiden zich van andere groepen door hun vaste grootte, eigen cultuur en moedwillige samenstelling voor specifieke doelen (Forsyth, 1990; McGrath, 1984). Ze komen vooral voor in werksituaties en onderwijsituaties, juist vanwege de specifieke doelen waarvoor teams samengesteld worden (Molleman, 2001).

Het functioneren binnen een team vraagt andere werkzaamheden en rollen van een werknemer dan het traditionele werkpatroon. Werknemers wordt gevraagd om zich steeds bezig te houden met nieuwe taken. Deze taken houden vaak ongedefinieerde grenzen van verantwoordelijkheid in en vragen veel nieuwe kennis en inzichten van de werknemer, waardoor de werknemer en het team als geheel meer moeten leren (Ellis, Hollenbeck, Ilgen, Porter, West & Moon, 2003).

Door het verhogen van de efficiëntie en effectiviteit van het leerproces kunnen nieuwe kennis en inzichten eerder verworven en ingezet worden. Dit kan weer extra voordeel opleveren voor organisaties in concurrerende markten (Stata, 1989). Om dit te bereiken is onderzoek nodig naar wat teamleren nu precies effectief maakt en welke factoren hierin een rol spelen.

### 1.1 Teamleren

Volgens Huber (1991) is leren een uitbreiding van het aantal potentiële gedragsmogelijkheden door het verwerken van informatie. Bij teamleren is dit ook het geval, maar gaat het niet meer alleen om individueel leren, maar ook om leren van en met elkaar. (Offenbeek, 2001). Hierbij is sprake van sociale interactie, waarbij een gezamenlijke verantwoordelijkheid ontstaat (Dechant, Marsick & Kasl, 1993).

Over de manier waarop er geleerd wordt in teams is de laatste jaren steeds meer onderzoek gedaan. Hierdoor is er een veelheid aan artikelen ontstaan die telkens focussen op bepaalde aspecten van teamleren. Onder andere Huber (1991) heeft een overzicht gemaakt van de ontwikkelingen op dit gebied en de belangrijkste inzichten van de afgelopen jaren op een rij gezet. Over de fasen en uitkomsten van teamleren is al het nodige geschreven, waarbij telkens grofweg hetzelfde schema gehanteerd wordt. Door Huber (1991) wordt dit schema met vier fasen samengevat:

#### 1) *informatieverwerving*

Dit is het proces waardoor informatie wordt verzameld door middel van passief scannen van de omgeving en actief onderzoeken van de omgeving. De informatie die gezocht wordt door het team wordt hierbij beïnvloed door wat teamleden belangrijk vinden en door de waarden en normen die binnen het team heersen (DeLong & Fahey, 2000).

#### 2) *informatiedistributie*

Dit is het proces waarbij informatie uit verschillende bronnen verspreid wordt over de teamleden door een teamlid of een ander persoon, waardoor er nieuwe informatie en begrip ontstaat. Bij dit proces van kennisdelen spelen ook factoren zoals informele contacten met teamgenoten, onderlinge betrokkenheid (Ipe, 2004) en vertrouwen (Andrews & DeLahaye, 2000) mee. Deze factoren zijn ook weer onderdelen van de cultuur binnen een organisatie of team (Hofstede, Neuijen, Ohayv & Sanders, 1990).

#### 3) *informatie interpretatie*

In dit proces worden er aan de verspreide informatie één of meer interpretaties gegeven die begrepen worden door het hele team. Dit kan binnen het team goed gebeuren in de vorm van dialoog (Offenbeek, 2001).

---

<sup>1</sup> Begeleiders bij dit onderzoek zijn K. Sanders en S. Rispens van de faculteit Gedragwetenschappen.

#### 4) Opslaan van informatie en terugzoeken

In het model van Huber (1991) wordt dit voorgesteld als één activiteit. Opslag is de manier waarop de informatie opgeborgen wordt voor verder gebruik door het team. Terugzoeken is het proces van het vinden en gebruiken van de informatie uit het team.

Om te zorgen dat leren plaatsvindt binnen een team is het belangrijk dat alle stappen worden doorlopen, omdat anders informatie niet wordt benut en de verwerking niet volledig genoeg is om ook echt tot leren te komen. De kwaliteit van het leren hangt daarbij weer af van de mate waarin de mogelijkheden bij elke stap benut worden (van Offenbeek, 2001). Hierdoor zal ook niet ieder team automatisch leergedrag vertonen. Sommige teams kunnen routines doorbreken en met nieuwe oplossingen komen die de prestaties verbeteren, terwijl andere teams blijven steken in al eerder aangeleerd gedrag (Gibson & Vermeulen, 2003).

Omdat het hele team deze fasen dient te doorlopen is de sociale component hierbij erg belangrijk. Teamleden reageren op elkaar en gaan op een bepaalde manier met elkaar om, waardoor meer of minder samenwerking en een bepaalde cultuur ontstaat. Deze cultuur kan het teamleren stimuleren, maar ook juist belemmeren. Verderop zal dieper ingegaan worden op deze relatie en wordt beschreven hoe dit komt.

### 1.2 Teamcultuur

Cultuur wordt door Ball, McCulloch, Franz, Geringer en Minor (2006) gedefinieerd als het totaal van opvattingen, technieken, instellingen en producten die karakteriserend zijn voor een groep. Hier kan aan toegevoegd worden dat cultuur aangeleerd is in plaats van aangeboren, dat verschillende aspecten van cultuur met elkaar samenhangen, dat cultuur gedeeld wordt door een groep mensen en dat cultuur de grenzen tussen verschillende groepen definieert. Binnen organisaties omvat cultuur onder andere de relatie van werknemers met de omgeving, de vormgeving van de sociale realiteit en de vormgeving van de relaties tussen werknemers (Schein, 1985). Hierbij horen ook communicatiepatronen, normen en waarden en rollen binnen de groep (Forsyth, 1990).

Volgens Schein (1985) kunnen de culturele elementen onderverdeeld worden in drie verschillende niveaus, waarbij de (onbewuste) basisassumpties niveau één vormen en de andere twee niveaus, namelijk observeerbare waarden en gedragingen, uitdrukking geven aan niveau één. Deze niveaus zijn dus gebaseerd op het eerste onbewuste niveau. De verdeling in verschillende niveaus wordt ook gehanteerd door Hofstede et al. (1990). Zij stellen cultuur voor als een soort ui waarin steeds diepere lagen aan de orde komen. Helemaal in de kern zetten zij de basiswaarden, net als Schein (1985) en van Muijen et al. (1996). Daaromheen vinden we achtereenvolgens rituelen, helden en symbolen. Net als bij de eerder genoemde verdeling van Schein (1985) worden hier observeerbare uitingen van de basiswaarden in de bovenlagen gesitueerd. Omdat onbewuste basisassumpties erg moeilijk zijn om zichtbaar te maken en te meten (Hofstede et al., 1990) zal voor cultuur gefocust worden op de zichtbare gedragingen die voortvloeien uit de basisassumpties.

### 1.3 Meerwaarde

Op het gebied van teamleren zijn er al verschillende onderzoeken gedaan naar de rol van interactie en de sociale omgeving (Holowetski, 2002). Zo hebben van Woerkom en Sanders (2008) onderzoek gedaan naar de invloed van cohesie en conflict op kennisdelen, waarbij gevonden werd dat conflict een negatief effect heeft op de mate van kennisdelen. Uit onderzoek van Van Woezik (2006) is gebleken dat cohesie een positieve invloed heeft op teamleren. Daarnaast zorgt autonomie van een team ook voor een groter leereffect. Door Van Ettinger (2006) is onderzoek gedaan naar de invloed van de mate van samenwerking op teamleren. Hier bleek een positief verband te bestaan.

Waar cohesie en samenwerking betrekking hebben op de omgang van mensen met elkaar, is bij cultuur juist de vormgeving van die omgang door middel van communicatiepatronen, normen, waarden en rollen belangrijk (Schein, 1985; Forsyth, 1990). Volgens Janz en Prasarnphanich (2003, p.33) is organisatiecultuur een van de belangrijkste factoren bij teamleren, omdat de cultuur in een organisatie de normen, waarden en werksystemen bepaalt die kenniscreatie en kennisdeling kunnen stimuleren of juist afremmen. Ook Kayworth en Leidner (2003) onderstrepen het belang van een cultuur waarin leren gestimuleerd wordt. Volgens hen kan cultuur ervoor zorgen dat er veel of juist

heel weinig teamleren en organisatieleren plaatsvindt. Een casestudy bij een multinational door Alavi, Kayworth en Leidner (2006) laat zien dat er een relatie bestaat tussen de organisatiecultuur en de mate waarin er geleerd wordt. Vooral de cultuur met betrekking tot innovatie, samenwerking en de mate van formalisatie bleek invloed te hebben. Volgens Hofstede (1998) is het zo dat er vaak niet zonder meer sprake is van één organisatiecultuur, maar dat er meerdere subculturen binnen een organisatie bestaan. Hierdoor kan cultuur op meerdere niveaus gemeten worden, niet alleen voor een hele organisatie, maar ook per afdeling, werkgroep of team. Het kan dus ook zo zijn dat er tussen teams verschillen zijn met betrekking tot cultuur en de mate waarin teamleren plaatsvindt.

Hoewel het belang van cultuur in relatie tot teamleren in de literatuur dus onderkend wordt is er nog weinig bekend over hoe deze relatie tussen teamleren en cultuur op teamniveau getypeerd kan worden. Omdat cultuur zo'n belangrijke factor is met betrekking tot teamleren, is het wel belangrijk om hier meer inzicht in te krijgen. Op deze manier kunnen de omstandigheden voor teamleren zoveel mogelijk geoptimaliseerd worden, zodat er maximaal resultaat mogelijk is. Dit onderzoek hoopt hieraan bij te dragen door te focussen op die relatie tussen teamcultuur en teamleren.

Naast het belang van teamcultuur zijn er ook verschillende onderzoeken die focussen op de relatie tussen leeftijd en leren en teamleren. Zo concluderen Maurer, Weiss en Barbeite (2003) dat een gemiddeld hogere leeftijd een negatief effect heeft op teamleren. Ook Goh (2000) heeft hiernaar onderzoek gedaan, waaruit bleek dat oudere werknemers vaak minder bereid zijn om te leren, waardoor het teamleren ondermijnd wordt.

Om te onderzoeken in hoeverre de cultuur binnen een team invloed heeft op het teamleren en of leeftijd daarbij van belang is, is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

*“Hoe is de relatie tussen teamleren, leeftijd en teamcultuur te verklaren?”*

## **2. Theoretisch kader**

### **2.1 Relatie teamleren en teamcultuur**

Er zijn verschillende factoren die het leren in teams beïnvloeden, zoals onderling vertrouwen, werkdruk en negatieve of positieve beoordeling (Huber, 1991) Ipe (2000) voegt hier zaken als informele contacten, het gevoel om op waarde geschat te worden en toewijding aan toe. Al deze factoren kunnen afzonderlijk beschouwd worden, maar zij kunnen ook gezien worden als deel van een heersende cultuur. Volgens DeLong en Fahey (2000) bepaalt de cultuur die in een organisatie of groep heerst in belangrijke mate het uiteindelijke gedrag en daarmee ook de mate van teamleren.

Bij de informatieverwervingsfase kunnen normen en waarden als een filter werken voor wat belangrijk wordt geacht (Davenport & Prusak, 1998; DeLong & Fahey, 2000). Sommige waarden zullen binnen de cultuur erg belangrijk gevonden worden, zodat bij de informatieverwerving op die waarden gefocust wordt, terwijl andere waarden juist onderbelicht blijven. Hierdoor kan de cultuur grote invloed hebben op de informatie die gezocht en verkregen wordt.

Hofstede et al. (1990) hebben onderzocht welke onderdelen van cultuur een rol spelen bij organisatiecultuur. Zij hebben door zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek zes dimensies gevonden, namelijk proces- georiënteerd versus resultaat-georiënteerd, werknemer-georiënteerd versus werkgeoriënteerd, kortzichtig versus professioneel, open systeem versus gesloten systeem, veel controle versus weinig controle en normatief versus pragmatisch. Deze dimensies zullen gebruikt worden om de cultuur te meten en de relatie met teamleren te bepalen.

*Procesgeoriënteerd versus resultaatgeoriënteerd, normatief versus pragmatisch en eenzijdig versus professioneel.*

De eerste driedimensies van Hofstede et al. (1990) hebben veel met elkaar te maken, hoewel ze elk focussen op een eigen deelgebied en verschillende zaken met betrekking tot cultuur meten. Uit het onderzoek van Hofstede et al. (1990) bleek ook dat het bij de dimensies om aparte onderliggende factoren ging. Bij de eerste dimensie, procesgeoriënteerd versus resultaatgeoriënteerd gaat het erom of het proces het belangrijkste wordt gevonden of juist het eindresultaat. (Hofstede et al., 1990). De

tweede dimensie, normatief versus pragmatisch, is gericht op de mate van klantgerichtheid. Bij een pragmatische benadering is de mening van de klant het belangrijkste en zijn procedures en regels van minder belang. Bij een normatieve benadering is dit omgekeerd. De derde dimensie, eenzijdig versus professioneel is gericht op de mate waarin werknemers zich meer identificeren met de organisatie of met hun werk (Hofstede et al., 1990). Bij een professionele oriëntatie is bekwaamheid erg belangrijk en is er meer sprake van autonomie. Bij een eenzijdige gerichtheid wordt er meer nadruk gelegd op achtergrond en de juiste connecties.

Bij een resultaatgerichte benadering is er aandacht voor innovatie en het uitproberen van nieuwe zaken. De precieze procedure is niet erg van belang, waardoor er ruimte ontstaat om nieuwe manieren en ideeën uit te proberen. Ook bij de pragmatische benadering is dit te verwachten, gezien de nadruk op het voldoen aan de wensen van de klant. Dit vraagt om aanpassing en om een bereidheid om zaken anders aan te pakken als dit voor de klant beter is. Bij de professionele gerichtheid is innovatie belangrijk omdat er een grote nadruk ligt op de prestatie van de werknemer. Om tot betere prestaties te komen is het nodig om niet op gebaande paden te blijven hangen maar ook nieuwe dingen uit te proberen en steeds bij te leren.

Volgens Haghirian (2003) en DeLong en Fahey (2000) leidt een nadruk op innovatie en een open houding tegenover veranderingen tot meer teamleren, terwijl een afwezigheid hiervan teamleren juist niet bevordert. Deze goede invloed van de nadruk op innovatie is te verwachten, omdat werknemers hierdoor gedwongen worden om af te wijken van gebaande paden en zaken op een andere manier aan te pakken. Hierdoor worden leerprocessen gestimuleerd en wordt nieuwe kennis gegenereerd. Een cultuur waarin veranderingen en innovaties aangemoedigd worden zorgt voor een actiever uitwisselen, interpreteren en toepassen van kennis (Haghirian, 2003). Dit leidt weer tot meer creativiteit en inventiviteit en een grotere bereidheid om zaken anders aan te pakken. Daarnaast leidt creativiteit volgens Gold, Malhotra en Segers (2001) tot meer teamleren, omdat er meer ruimte is om te experimenteren en de situatie aan te passen aan het vereiste resultaat.

Bij de professionele gerichtheid is verder, naast de invloed van innovatie, ook autonomie volgens van Woezik (2006) en Gibson en Vermeulen (2003) belangrijk voor teamleren, vanwege een grotere vrijheid in gedrag en procedures. Bij een grotere autonomie is er sprake van meer keuzevrijheid en worden de gevolgen van eigen keuzes ook duidelijker. Hierdoor ontstaan situaties waarin als team geleerd kan worden. Daarnaast is er ook meer vrijheid om andere methoden en oplossingen uit te proberen, waardoor er voor het team meer mogelijkheden en situaties ontstaan om te leren. Dit leidt tot de volgende hypothesen:

*Hypothese 1: Een resultaatgeoriënteerde cultuur is positief gerelateerd aan teamleren.*

*Hypothese 2: Een professionele cultuur is positief gerelateerd aan teamleren.*

*Hypothese 3: Een pragmatische cultuur is positief gerelateerd aan teamleren.*

#### *Werknemergerichte versus werkgerichte*

Deze dimensie meet of er vooral naar de werknemers wordt gekeken of dat juist de werkinhoud belangrijker is (Hofstede et al., 1990). Bij de werknemergerichte benadering zijn autonomie en de werknemer zelf erg belangrijk. Er is een nadruk op beslissingsvrijheid bij de werknemer en vertrouwen en betrokkenheid bij elkaar zijn belangrijk. Bij een werkgerichte benadering is dit niet zo en worden werknemers meer aan hun lot overgelaten. Volgens van Woezik (2006) en Gibson en Vermeulen (2003) leidt meer autonomie tot meer teamleren. Wanneer een team meer autonomie heeft krijgt het de kans om meer eigen beslissingen te nemen en verschillende paden uit te proberen, in plaats van alleen maar precies te doen wat opgedragen is. Hierdoor ontstaan meer kansen om te leren, waardoor in de meeste gevallen ook daadwerkelijk meer teamleren optreedt. Volgens Ipe (2004) en Andrews en DeLahaye (2000) zijn onderlinge betrokkenheid en vertrouwen ook erg belangrijk voor teamleren. Zonder betrokkenheid en vertrouwen zijn werknemers geneigd om zoveel mogelijk kennis voor zichzelf te houden, waardoor er weinig kennisdeling plaatsvindt en het teamleren zo bemoeilijkt wordt. Dit leidt tot de volgende hypothese:

*Hypothese 4: Een werknemergerichte cultuur is positief gerelateerd aan teamleren.*

### *Open systeem versus gesloten systeem*

Volgens Hofstede et al. (1990) gaat de dimensie open systeem versus gesloten systeem over het communicatieklimaat binnen een organisatie. Bij een open systeem is er sprake van veel communicatie, waarvan een groot deel ook informeel plaatsvindt. Bij een gesloten systeem is dit minder het geval. Hier wordt minder gecommuniceerd en ligt de nadruk op formele communicatie. Volgens Ipe (2004) en Alavi et al. (2006) is regelmatig en informeel contact faciliterend bij teamleren. Dit komt omdat hierdoor meer mogelijkheden ontstaan voor het delen en gezamenlijk interpreteren van kennis, waardoor er meer teamleren plaatsvindt. Regelmatig en informeel contact zorgt er ook voor dat ook kleine kennisbrokjes sneller gedeeld worden, in plaats van alleen de grootste zaken, wat het teamleren weer verhoogt. Een afwezigheid hiervan zorgt voor minder teamleren. De volgende hypothese kan hierbij opgesteld worden:

*Hypothese 5: Een open systeem is positief gerelateerd aan teamleren.*

### *Weinig controle versus veel controle*

Bij deze dimensie wordt gerefereerd aan de mate van interne structuur (Hofstede et al., 1990). Bij veel controle is er veel interne structuur, inclusief veel regels en gedragscodes. Bij weinig controle is deze structuur grotendeels afwezig. Volgens DeLong en Fahey (2000) en Haghirian (2003) zorgt een strenge structuur en strakke hiërarchie voor minder teamleren. Dit komt doordat kennis bij een sterke hiërarchie en statusverschillen ertoe leidt dat kennis een machtsmiddel kan worden om de eigen positie te handhaven of te verbeteren. In dat geval zal kennis minder snel uitgewisseld worden, waardoor teamleren minder plaats kan vinden. Volgens Alavi et al. (2006) kan een strakke structuur ook innovatie in de weg staan, terwijl dit zoals aangegeven juist belangrijk is voor teamleren. Bij weinig structuur is er juist geen sprake van belemmering. Hierbij hoort de volgende hypothese:

*Hypothese 6: Controle is negatief gerelateerd aan teamleren.*

## **2.2 Leeftijd**

Zoals hierboven beschreven is de verwachting dat er een relatie bestaat tussen teamcultuur en teamleren. Volgens verschillende onderzoeken, waaronder dat van Goh (2000), Chen en Klimoski (2007) en Maurer, Weiss en Barbeite (2003) blijkt dat er niet alleen een relatie is tussen teamleren en teamcultuur, maar dat ook leeftijd gerelateerd is aan teamleren. Uit de genoemde onderzoeken komt naar voren dat oudere werknemers vaak minder leren dan jongere werknemers. Een reden hiervoor is dat oudere werknemers vaak minder gemotiveerd zijn om te leren, omdat zij vaak al veel geïnvesteerd hebben in hun werk en er voor een kortere tijd van profiteren dan hun jongere collega's (Chen & Klimoski, 2007) of omdat zij het nut er minder van inzien en eerder vragen stellen hierbij (Goh, 2000). Daarnaast speelt volgens Maurer et al. (2003) ook het stereotype beeld dat organisaties van oudere werknemers hebben een rol. Omdat zij er vanuit gaan dat oudere werknemers minder kunnen en willen leren, zullen zij ook minder investeren in leersituaties voor oudere werknemers en liggen de verwachtingen lager. Hierdoor worden oudere werknemers veel minder dan jongere werkers gestimuleerd om zich te richten op leren en teamleren. Wognum en Rebergen (1997) voegen hier nog aan toe dat werkgevers minder rendement zien in het stimuleren van leersituaties voor oudere werknemers, omdat zij al sneller met pensioen gaan. Op individueel niveau betekent dit dat oudere werknemers minder zullen leren in het team dan jongere werknemers. Op teamniveau betekent dit dat naarmate de gemiddelde leeftijd van het team toeneemt er minder geleerd zal worden als team. Hieruit ontstaat de volgende verwachting:

*Hypothese 7: Leeftijd is negatief gerelateerd aan teamleren.*

Uit onderzoek van Maurer et al. (2003) is ook gebleken dat oudere werknemers minder zeker zijn over hun vermogen tot leren en dat de ondersteuning van hun werkomgeving met betrekking tot leren minder is. Wognum en Rebergen (1997) geven hiernaast aan dat het beleid met betrekking tot leren en oudere werknemers vaak nog te wensen overlaat, waardoor onzekerheid en ontevredenheid onder oudere werknemers hoger zijn. Door deze onzekerheid en geringe ondersteuning vindt er



volgens Maurer et al. (2003) onder oudere werknemers minder communicatie over kennis plaats. Wognum en Rebergen (1997) concluderen dat er ook door leidinggevendenden minder gecommuniceerd wordt met oudere werknemers als het over kennis en leren gaat. Het gevolg is dat het communicatieklimaat binnen het team minder open wordt wanneer er meer oudere werknemers deel van het team zijn en dat er minder informele communicatie plaatsvindt. Het valt dus te verwachten dat er een negatieve relatie is tussen een hogere gemiddelde leeftijd in een team en de mate van open cultuur.

Zoals bij de vorige hypothese al is aangegeven, is de verwachting dat er ook een direct verband bestaat tussen de gemiddelde leeftijd in een team en de mate van teamleren. Het bovenstaande in beschouwing genomen zou het dus ook mogelijk zijn dat deze relatie deels via de open cultuur loopt, waarbij de open cultuur fungeert als mediator. Leeftijd heeft dan indirect via de open cultuur ook invloed op teamleren. Dit leidt tot de volgende hypothese:

*Hypothese 8: Open cultuur medieert de relatie tussen leeftijd en teamleren..*

### 3. Methode

#### 3.1 Respondenten

Er is een kwantitatief onderzoek uitgevoerd door middel van een vragenlijst bij drie verschillende organisaties. Alle respondenten waren deel van een team dat voor langere tijd was gevormd, waarbij leren en samenwerken belangrijk waren. Het precieze doel van het team verschilde per team, maar voor elk team gold dat de teamleden elkaar nodig hadden om het doel te bereiken. De grootte van de teams varieerde van 3 leden tot 20 leden. Hierbij waren de teams van de universiteit het kleinst, variërend van 3 tot 6 leden. De teams vanuit de andere twee organisaties varieerden van 6 tot 20 leden.

De drie organisaties waar de vragenlijst werd afgenomen betroffen een ziekenhuis, een instelling voor geestelijke gezondheidszorg en tot slot een onderwijsinstelling. Bij het ziekenhuis ging het om zogenaamde opleidingsteams, waarbij een aantal stagiaires onder leiding van een aantal seniorverpleegkundigen functioneerde. De respondenten bestonden bij deze organisatie dan ook uit stagiaires (55,3 procent) en verpleegkundigen (44,7 procent). Bij de instelling voor geestelijke gezondheidszorg ging het om multidisciplinaire teams waarbij overleg en samenwerking ten behoeve van cliënt en patiënt voorop stond. Respondenten bestonden uit verpleegkundigen (64,3 procent), hulpverleners (14,3 procent) en mensen uit het management (14,3 procent). Eén respondent viel onder geen van deze categorieën en is als 'overig' aangemerkt. De teams van de onderwijsinstelling bestonden uit studenten die voor projecten en groepsopdrachten voor langere tijd in een team samenwerkten.

In totaal hebben 76 respondenten (een respons van 20 procent) de vragenlijst ingevuld. Zij waren afkomstig uit 23 verschillende teams. Zoals uit tabel 1 blijkt, waren er verschillen tussen de respondenten van de verschillende organisaties. Zo bestonden de respondenten van de onderwijsinstelling voor een veel groter deel uit mannen dan bij de andere organisaties. Dit is waarschijnlijk te verklaren doordat in de andere twee organisaties meer vrouwen dan mannen werken, terwijl bij de studenten van voornamelijk technische studies de mannen juist in de meerderheid zijn. Ook waren de verschillen in de gemiddelde leeftijd groot tussen de verschillende organisaties. Bij de studenten van de onderwijsinstelling was de spreiding van de leeftijd kleiner en was de werkzaamheid in de organisatie en het team ook korter dan bij de andere organisaties het geval was. Dit komt doordat studenten relatief kort aan de organisatie verbonden zijn en de aard van de teams ook anders is dan bij de zorginstellingen. Bij de studenten worden de teams vooral gevormd om gezamenlijk leeropdrachten uit te voeren. Deze opdrachten zijn kort en afgebakend en duren meestal niet langer dan een half jaar. Bij de zorginstellingen hadden de teams een meer permanent karakter.

Tabel 1  
*Gegevens respondenten per organisatie (N=76)*

	Instelling voor geestelijke gezondheidszorg (organisatie 1)	Ziekenhuis (organisatie 2)	Studenten onderwijsinstelling (organisatie 3)	Totaal
1. Aantal teams	4	12	7	23
2. Geslacht (man)	35,7 %	15,8%	66,7%	35,5%
3. Leeftijd				
<i>Gem.</i>	42,83	29,76	20,17	28,77
<i>SD</i>	11,72	11,94	1,55	12,29
4. Jaren werkzaam in de organisatie				
<i>Gem.</i>	14,00	9,16	2,12	7,73
<i>SD</i>	8,75	11,03	1,23	9,56
5. Jaren werkzaam in het team				
<i>Gem.</i>	4,62	2,59	0,40	2,24
<i>SD.</i>	2,43	3,26	0,26	2,90
6. Aandeel Leidinggevende	14,3%	50%	0%	27,6 %
7. <i>Gem.</i> aantal respondenten per team	3,50	3,16	3,43	3,30

### 3.2 Procedure

Bij het ziekenhuis zijn de vragenlijsten verspreid via het hoofd opleidingen. Deze heeft de vragenlijst weer doorgegeven naar de teamleiders. Vanuit het hoofd opleidingen werd iedereen duidelijk geïnformeerd over de doelen van het onderzoek en de manier van dataverzameling. De teamleden hebben de vragenlijst vervolgens via de teamleiders gekregen, waarna de ingevulde vragenlijsten van zowel de teamleden als teamleiders in gesloten enveloppen werden geretourneerd om de anonimiteit te waarborgen.

Bij de instelling voor geestelijke gezondheidszorg zijn presentaties gehouden voor de teamleiders, waarbij zij geïnformeerd werden over het onderzoek en de doelen ervan. De teamleiders konden zelf beslissen of zij bij deze bijeenkomsten aanwezig wilden zijn en of zij uiteindelijk ook mee wilden werken. De teamleiders die ook meewerkten hebben de vragenlijsten verspreid onder hun teamleden, waarna de ingevulde vragenlijsten ook hier in gesloten enveloppen werden geretourneerd.

Bij de studenten van onderwijsinstelling is de vragenlijst digitaal uitgezet. Respondenten werden vervolgens per e-mail uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen, met hierbij een link naar de vragenlijst zelf. Een week na de eerste uitnodiging is er een herinnering gestuurd, om zo de mogelijke respons te verhogen.

Bij alle organisaties was de deelname op vrijwillige basis, er waren geen positieve of negatieve consequenties verbonden aan het invullen van de vragenlijst. De uiteindelijke respons was 20 procent.

### 3.3 Instrument

**Teamleren** werd gemeten aan de hand van een schaal van van Offenbeek (2001). Deze bestaat in totaal uit 26 vragen, waarin de vier fasen van teamleren gemeten worden. Er zijn vier items voor informatieacquisitie, vier items voor informatiedistributie, zes items voor opslag en terughalen van informatie, vijf voor convergente interpretatie en zeven voor divergente interpretatie. Alle items van dit onderdeel zijn gemeten aan de hand van een zevenpunt Likert-schaal, (1= geheel oneens, 7= geheel eens), waarbij elk item begon met ‘In mijn team..’. Voorbeelden van de items waren: “In mijn team vragen teamleden elkaar om hulp en advies over het werk” en “In mijn team proberen we waar

mogelijk standaardprocedures en criteria op te stellen.” Omdat teamleren in dit onderzoek in zijn geheel wordt onderzocht, wordt het verder als één factor meegenomen. De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha = .93$ )

**Teamcultuur** werd gemeten aan de hand van een schaal van Hofstede et al. (1990), waarbij oorspronkelijk zes verschillende dimensies van teamcultuur werden gemeten. Het ging hier om proces- georiënteerd versus resultaat-georiënteerd, werknemer-georiënteerd versus werkgeoriënteerd, kortzichtig versus professioneel, open systeem versus gesloten systeem, veel controle versus weinig controle en normatief versus pragmatisch. Per dimensie werden vier items meegenomen. De items waren zo geconstrueerd dat steeds een keuze moest worden gemaakt tussen twee uitersten aan de hand van een zevenpunt Likert-schaal.

Omdat bleek dat de vier dimensies proces- georiënteerd versus resultaat-georiënteerd, werknemer-georiënteerd versus werkgeoriënteerd, kortzichtig versus professioneel en open systeem versus gesloten systeem allemaal sterk significant met elkaar correleerden ( $p < .01$ ), is besloten tot een factoranalyse over deze dimensies. Hieruit bleek dat er sprake was van twee onderliggende factoren in plaats van vier, namelijk “openheid en vertrouwen” en “resultaatgerichtheid”. De oorspronkelijke vier dimensies zijn vervangen door deze twee nieuwe factoren. Openheid en vertrouwen bestond uit negen items. Voorbeelden hiervan waren: “onze manier van omgaan met elkaar is vrij informeel” versus “onze manier van omgaan met elkaar is vrij formeel” en “samenwerking en vertrouwen tussen teams zijn normaal” versus “competitie en wantrouwen tussen teams komt vaak voor”. De betrouwbaarheid van deze schaal was goed (Cronbach's  $\alpha = .87$ ). Resultaatgerichtheid bestond uit vijf items. Voorbeelden van deze items waren: “teamleden zijn niet op hun gemak in onbekende situaties; ze proberen risico's te vermijden” versus “teamleden voelen zich op hun gemak in onbekende situaties; ze vinden het niet erg om risico te nemen” en “teamleren krijgen alleen iets te horen als ze een fout maken” versus “teamleren krijgen het ook te horen als ze goed werk hebben geleverd”. De betrouwbaarheid van deze schaal was redelijk (Cronbach's  $\alpha = .65$ )

De dimensies ‘weinig versus veel controle’ en ‘normatief versus pragmatisch’, scoorden onvoldoende op betrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha < .65$ ). Hierdoor konden deze dimensies niet meegenomen worden in de verdere data-analyse.

**Leeftijd** werd gemeten aan de hand van een open vraag waarin respondenten gevraagd werd naar hun leeftijd in jaren.

Tot slot werden nog een aantal **controlevariabelen** toegevoegd. Het ging hier om geslacht, functie en het aantal jaar waarin al in de organisatie en het team gewerkt werd.

Voor de teamleiders werden nog zes extra items toegevoegd om meer inzicht te krijgen in het team en om een relatie te leggen met de antwoorden van het team als geheel. Het ging hier om vragen naar hechtheid, productiviteit en veiligheid aan de hand van een zevenpunt Likert-schaal (1= niet, 7= wel) en de vragen “In welke mate vindt teamleren in uw team plaats” en “Hoe vaak komt het voor dat leden in uw team zeggen dat zij iets niet kunnen?” aan de hand van een zevenpunt Likert-schaal (1= nooit, 7= altijd). Bij de laatste vraag werd gevraagd naar het aantal leden in het team.

### 3.4 Analyse

Om de data uit het onderzoek zoals hierboven beschreven te kunnen interpreteren is gebruik gemaakt van verschillende analyses. Allereerst zijn de gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties voor de verschillende variabelen berekend, om zo een eerste interpretatie te krijgen. Vervolgens is door middel van verschillende enkelvoudige lineaire regressieanalyses op teamniveau en meervoudige regressieanalyse op individueel niveau bepaald in welke mate de onafhankelijke variabelen en controlevariabelen verantwoordelijk waren voor de variantie in teamleren. Hierbij is de open cultuur ook getoetst als mediërende variabele tussen leeftijd en teamleren. Om het mediator effect te toetsen is gebruik gemaakt van het model van Baron en Kenny (1986), waarbij de onafhankelijke variabele in model 1 wordt geplaatst en de veronderstelde mediërende variabele in model 2. Wanneer de oorspronkelijk significante samenhang tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele verdwijnt of vermindert bij toevoeging van de mediërende variabele, is er sprake van een mediator.

De data uit het onderzoek zijn op twee verschillende niveaus getoetst, namelijk op individueel niveau en op teamniveau. Dit om zowel de cultuur en het teamleren per team te meten als de individuele perceptie van cultuur per werknemer. Voor het analyseren op teamniveau is gebruik gemaakt van de gemiddelde scores per variabele voor teamleren en de dimensies van teamcultuur.

Voor de variabele leeftijd is de gemiddelde leeftijd per team genomen. Voor de controlevariabele geslacht is gekozen voor de proportie vrouwen per team.

Er is bij de analyse van de data geen onderscheid gemaakt tussen leidinggevend en niet-leidinggevend. Zoals uit tabel 2b blijkt was er geen significant verband tussen het zijn van leidinggevend en de score op de verschillende variabelen. Op individueel niveau was er alleen sprake van een significant verband tussen de dimensie openheid en vertrouwen en het zijn van leidinggevend, bij de andere variabelen was geen sprake van een significant verband. Omdat uit deze gegevens blijkt dat er in de meeste gevallen geen sprake was van een correlatie tussen de antwoorden en het zijn van leidinggevend is ervoor gekozen om leidinggevend en niet-leidinggevend als één groep te beschouwen.

## 4. Resultaten

In deze sectie zullen de opgestelde hypothesen worden getoetst aan de hand van statistische analyses. Gezien het relatief lage aantal respondenten is er gekozen voor een significantieniveau van 0.10. Hierdoor kunnen ook iets minder sterke verbanden worden meegenomen. Op deze manier kunnen op basis van de resultaten iets minder harde conclusies getrokken worden, maar er zijn wel mogelijkheden om aanbevelingen voor vervolgonderzoek te doen.

De data van de respondenten en teams zijn samengesteld vanuit drie verschillende organisaties. Hoewel de kenmerken van de respondenten per organisatie verschilden, bleek dat in de meeste gevallen de resultaten per organisatie niet afweken van het totale resultaat. Daarom is ervoor gekozen om de resultaten voor het totaal aantal teams en respondenten weer te geven. Waar er wel afwijkende resultaten per organisatie zijn gevonden worden deze apart vermeld in de tekst. Op teamniveau zijn de resultaten voor organisatie 1 niet apart geanalyseerd, omdat het hier om te weinig teams ging (N=4).

Tot slot is ervoor gekozen om bij de analyse op teamniveau alle teams mee te nemen in de analyse, ook de teams met minder dan drie respondenten. Hier is voor gekozen vanwege het geringe aantal teams (N=23). Wanneer dit aantal teams nog minder zou worden, zou het lastig zijn om de data ook nog op teamniveau te analyseren, terwijl dit wel wenselijk was om de cultuurdimensies te analyseren.

### 4.1 Correlaties

#### 4.1.1 Correlaties op individueel niveau

In tabel 2a zijn de gemiddelden, standaardafwijkingen en correlaties van de variabelen uit dit onderzoek op individueel niveau af te lezen. Hieruit blijkt dat er een significant verband bestaat tussen

Tabel 2a

*Gemiddelden, SD en correlaties tussen variabelen op individueel niveau (N=76)*

	Gem.	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Teamleren	5,08	,74	1							
2. Openheid en vertrouwen	4,06	1,18	-,20*	1						
3. Resultaat gerichtheid	4,76	,84	,16	-,05	1					
4. Leeftijd	28,77	12,29	,14	-,04	-,37***	1				
5. Geslacht (1=vrouw)	,64	,48	,30**	-,29**	,22*	,12	1			
6. Hoe lang bent u werkzaam in deze	7,73	9,56	,11	-,12	-,30***	,91***	,14	1		

organisatie?										
7. Hoe lang bent u werkzaam in dit team?	2,24	2,90	,10	-,12	-,38***	,76***	,13	,74***	1	
8. Leidinggevende	,72	,45	-,18	,28**	,03	-,17	-,15	-,24**	-,03	1

\*\*\*p<,01, \*\*p<,05, \*p<.10

teamleren en openheid en vertrouwen ( $r = -.20$ ,  $p < .10$ ) en teamleren en geslacht ( $r = .30$ ,  $p < .05$ ). Er is een positief significant verband tussen openheid en vertrouwen en het zijn van leidinggevende ( $r = .28$ ,  $p < .05$ ) en een negatief significant verband tussen openheid en vertrouwen en geslacht ( $r = -.29$ ,  $p < .05$ ). Dit wijst erop dat leidinggevend significant hoger scoren op de dimensie openheid en vertrouwen en dat vrouwen minder hoog scoren dan mannen op de dimensie openheid en vertrouwen. Verder is er een sterk negatief significant verband tussen resultaatgerichtheid en leeftijd ( $r = -.37$ ,  $p < .01$ ), tussen resultaatgerichtheid en het aantal jaren werkzaamheid in de organisatie ( $r = -.30$ ,  $p < .01$ ) en tussen resultaatgerichtheid en het aantal jaren werkzaamheid in het team ( $r = -.38$ ,  $p < .01$ ). Dit houdt in dat hoe ouder de werknemer is, en hoe langer deze werkzaam is in het team en de organisatie, hoe minder resultaatgericht er gewerkt wordt. Er is een positief significant verband tussen resultaatgerichtheid en geslacht ( $r = .22$ ,  $p < .10$ ), wat erop wijst dat vrouwen resultaatgerichter zijn dan mannen.

#### 4.1.2 Correlaties op teamniveau

De correlaties op teamniveau laten in tabel 2b grotendeels hetzelfde beeld zien als op individueel niveau. Geslacht en teamleren correleren nu nog sterker ( $r = .56$ ,  $p < .01$ ), wat ook geldt voor geslacht en openheid en vertrouwen ( $r = -.63$ ,  $p < .01$ ). Een verschil is dat er grotendeels geen sprake meer is van significante verbanden van resultaatgerichtheid met andere variabelen. Er is alleen een significant verband tussen resultaatgerichtheid en het aantal jaren werkzaamheid in het team ( $r = -.39$ ,  $p < .10$ ), wat aangeeft dat een team minder resultaatgericht wordt naarmate de leden gemiddeld langer werkzaam zijn in het team.

Tabel 2b

Gemiddelden, SD en correlaties tussen variabelen op teamniveau ( $N = 23$ )

	Gem.	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Teamleren	5,14	,52	1							
2. Openheid en vertrouwen	4,00	1,10	-,38*	1						
3. Resultaatgerichtheid	4,79	,62	,18	,01	1					
4. Leeftijd	30,77	11,89	,26	-,20	-,39	1				
5. Geslacht (0=man)	,65	,36	,56***	-,63***	,03	,17	1			
6. Hoe lang bent u werkzaam in deze organisatie?	9,52	9,54	,29	-,27	-,28	,95***	,14	1		
7. Hoe lang bent u werkzaam in dit team?	2,80	3,00	,19	-,32	-,39*	,86***	,30	,83***	1	
8. Leidinggevende (0=ja, 1=nee)	,69	,44	-,18	,18	-,20	-,29	-,13	-,31	-,12	1

\*\*\*p<,01, \*\*p<,05, \*p<.10

## 4.2 Hypothesen

### 4.2.1 Hypothesen 1 tot en met 6

In het oorspronkelijke model werd er een relatie verondersteld tussen teamcultuur en teamleren, waarbij teamcultuur onderverdeeld was in zes dimensies. Voor elk van de dimensies was een hypothese opgesteld. De dimensies proces-georiënteerd versus resultaat-georiënteerd, werknemer-georiënteerd versus werkgeoriënteerd, kortzichtig versus professioneel, en open systeem versus gesloten systeem bleken significant erg sterk met elkaar te correleren ( $p < .01$ ). Hierdoor werd besloten een factor-analyse uit te voeren, waaruit bleek dat er sprake was van twee onderliggende factoren in plaats van vier. Deze twee factoren waren een samenstelling van de oorspronkelijke vier hypothesen. Het gevolg is nu dat de hypothesen voor de oorspronkelijke dimensies niet meer getoetst kunnen worden, omdat is gebleken dat deze vier dimensies te zeer samenhangen. In plaats daarvan zijn de twee nieuwe dimensies meegenomen in de analyse. De eerste nieuwe dimensie, openheid en vertrouwen, bestaat voornamelijk uit de oorspronkelijke dimensies werkgerichtheid - werknemergerichtheid (hypothese 4), professioneel - eenzijdig (hypothese 2) en open cultuur - gesloten cultuur (hypothese 5). De tweede nieuwe dimensie, resultaatgerichtheid, bestaat voornamelijk uit de oorspronkelijke dimensie resultaatgerichtheid - procesgerichtheid (hypothese 1) met daarbij een enkel item uit de oorspronkelijke dimensies drie en vier.

Hypothesen drie en zes kunnen in dit onderzoek niet getoetst worden, gezien de tekortkomende betrouwbaarheid van de schalen voor deze dimensies ( $p < .65$ ).

### Teamniveau

In hypothese 1, 2, 4 en 5 wordt gesteld dat er een relatie is tussen de verschillende dimensies van teamcultuur en teamleren. Uit de regressieanalyses van de totaalscores op teamniveau, waarbij gecontroleerd werd voor het aandeel vrouwen, is gebleken dat de dimensie resultaatgerichtheid geen significant deel aan variantie verklaart in teamleren ( $\beta = .16$ ,  $p = ns$ ). De dimensie openheid en vertrouwen verklaart wél een significant deel aan verklaarde variantie ( $\beta = -.38$ ,  $p < .10$ ) wanneer niet gecontroleerd wordt voor het aandeel vrouwen. Dit geldt ook voor organisatie 2 apart ( $\beta = -.54$ ,  $p < .10$ ), maar niet voor organisatie 3 ( $\beta = -.05$ ,  $p = ns$ ). Hierbij is er dus sprake van een verschil tussen de organisaties. Wanneer wel gecontroleerd wordt voor het aandeel vrouwen is de significantie van openheid en vertrouwen verdwenen ( $\beta = -.02$ ,  $p = ns$ ), terwijl het aandeel vrouwen juist wel significant is ( $\beta = .78$ ,  $p < .05$ ). Wanneer naar de organisaties apart wordt gekeken vervalt de significantie van het aandeel vrouwen, zowel bij organisatie 2 ( $\beta = .38$ ,  $p = ns$ ) als bij organisatie 3 ( $\beta = -.39$ ,  $p = ns$ ). Het aandeel vrouwen in organisatie 2 is 84,2%, terwijl dit in organisatie 3 slechts 33,3% is. Omdat er bij de organisaties apart ook sprake is van een minder sterke relatie tussen geslacht en teamleren is het mogelijk dat het verschil tussen de organisaties meespeelt bij dit resultaat, in plaats van slechts het geslacht.

De dimensie openheid en vertrouwen is voornamelijk samengesteld uit de oorspronkelijke dimensies werkgerichtheid - werknemergerichtheid (hypothese 4), professioneel - eenzijdig (hypothese 2) en open cultuur - gesloten cultuur (hypothese 5). Hiervoor kan gesteld worden dat hypothesen 2, 4 en 5 op teamniveau deels significant zijn en dus bevestigd kunnen worden, maar dat dit niet het geval is wanneer het aandeel vrouwen hierin mee wordt genomen. Omdat de dimensie resultaatgerichtheid niet significant is kan hypothese 1 op teamniveau niet bevestigd worden.

Tabel 3a.

*Resultaten van regressieanalyse op teamniveau met verklaarde variantie in teamleren voor openheid en vertrouwen, resultaatgerichtheid, leeftijd en aandeel vrouwen. (N=23)*

Variabele	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\beta$	R <sup>2</sup>
Openheid en vertrouwen	-,38*	,15	-,05	,32				
Resultaatgerichtheid					,16	,34		
Leeftijd							,17	,35
Aandeel vrouwen			,53**		,56***		,54***	

\* $p < .10$ , \*\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .01$

*Individueel niveau*

Uit de meervoudige regressieanalyse op individueel niveau, waarbij gecontroleerd werd op leeftijd en geslacht, is gebleken dat de cultuurdimensie openheid en vertrouwen geen significant deel van de variantie in teamleren verklaart ( $\beta = -.21$ ,  $p = ns$ ). In tabel 3b worden de resultaten van deze analyse weergegeven. Ook de cultuurdimensie resultaatgerichtheid verklaart geen significant deel van de variantie ( $\beta = .17$ ,  $p = ns$ ). Dit betekent dat de hypothesen 1, 2, 4 en 5 op individueel niveau niet bevestigd kunnen worden.

Tabel 3b.

*Resultaten van meervoudige regressieanalyse op individueel niveau met verklaarde variantie in teamleren voor openheid en vertrouwen, resultaatgerichtheid, leeftijd en geslacht. (N=76)*

Variabele	Model 1
	$\beta$
Openheid en vertrouwen	-,21
Resultaatgerichtheid	,17
Leeftijd	,16
Geslacht	,20

*Noot.*  $R^2 = .06$  \* $p < .10$ , \*\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .01$

*4.2.2 Hypothese 7*

In hypothese 7 wordt gesteld dat er een negatieve relatie bestaat tussen de gemiddelde leeftijd in een team en teamleren. Uit de regressieanalyse op teamniveau is gebleken dat leeftijd geen significant deel aan variantie verklaart ( $\beta = .17$ ,  $p = ns$ ). Dit is ook te zien in tabel 3a. Ook op individueel niveau is er geen sprake van een significant deel van verklaarde variantie ( $\beta = .16$ ,  $p = ns$ ). Hypothese 7 kan op zowel teamniveau als individueel niveau dus niet bevestigd worden.

*4.2.3 Hypothese 8*

In hypothese 8 wordt gesteld dat een open cultuur medieert in de relatie tussen leeftijd en teamleren. De open cultuur wordt door de dimensie openheid en vertrouwen vertegenwoordigd. Zoals uit tabel 4a blijkt is er op teamniveau geen significant deel verklaarde variantie van leeftijd ten opzichte van teamleren. Wanneer gekeken wordt naar het effect van de dimensie openheid en vertrouwen is wel te zien dat het deel verklaarde variantie voor leeftijd afneemt, wat wijst op een mediërend effect. Omdat er echter geen sprake is van significantie kan dit niet met zekerheid vastgesteld worden. Hypothese 8 wordt op teamniveau dus niet duidelijk bevestigd, hoewel er wel aanwijzingen zijn voor een mediërend effect. Deze aanwijzingen zijn er op individueel niveau niet, zoals blijkt uit tabel 4b. Er is geen sprake van een mediërende rol van de individuele perceptie van openheid en vertrouwen op de relatie tussen leeftijd en teamleren. Op individueel niveau kan hypothese 8 dus niet bevestigd worden.

Tabel 4a.

*Resultaten van regressieanalyse op teamniveau met verklaarde variantie in teamleren voor leeftijd en openheid en vertrouwen. (N=23)*

Variabele	Model 1	$R^2$	Model 2	$R^2$
	$\beta$		$\beta$	
Leeftijd	.26	.07	.17	.17
Openheid en vertrouwen			-.34	

\* $p < .10$ , \*\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .01$

Tabel 4b.

Resultaten van regressieanalyse op individueel niveau met verklaarde variantie in teamleren voor leeftijd en openheid en vertrouwen. (N=76)

Variabele	Model 1		Model 2	
	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\beta$	R <sup>2</sup>
Leeftijd	.13	.02	.11	.06
Openheid en vertrouwen			-.20	

\*p< .10, \*\*p<.05, \*\*\*p<.01

### 4.3 Vragen voor teamleiders

Om meer inzicht te krijgen in het team en om een relatie te kunnen leggen met de antwoorden van het team als geheel zijn aan de teamleiders een aantal extra vragen gesteld. In totaal zijn deze vragen ingevuld door zeven van de 23 teams. Van deze zeven teams waren er drie teams waarvan slechts door de leidinggevende(n) de vragenlijst was ingevuld. Deze drie teams zullen buiten beschouwing worden gelaten, omdat er geen vergelijking mogelijk is met overige teamleden. Van de overige vier teams waren drie teams afkomstig uit het ziekenhuis en één team uit de instelling voor geestelijke gezondheidszorg.

Tabel 5

Correlaties tussen variabelen en antwoorden op vragen leidinggevend.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Hechtheid	1								
2. Productiviteit	,77**	1							
3. Veiligheid	,84***	,84***	1						
4. Mate van teamleren	,31	,58	,64*	1					
5. Hoe vaak geven teamleden aan dat zij iets niet kunnen?	,37	,23	,15	,00	1				
6. Openheid en vertrouwen	,02	,39	,23	,49	,58	1			
7. resultaatgerichtheid	,24	,08	-,18	-,47	,06	-,12	1		
8. teamleren	-,40	-,38	-,12	,15	-,06	,04	,11	1	
9. leeftijd	-,17	,31	-,10	,22	,21	,54***	-,38*	-,12	1

Noot. Antwoorden op vraag 1 t/m 5 zijn gegeven op een 7-puntsschaal. Voor vraag 1 t/m 3 liep de schaal van niet (1) naar wel (7). Voor vraag 4 /5 van nooit (1) naar altijd (7). N=8 voor vraag 1 t/m 5, N=23 voor overige variabelen.

\*p< .10, \*\*p<.05, \*\*\*p<.01

Wanneer gekeken wordt naar de correlaties valt op dat er geen significant verband is tussen de mate van teamleren in een team en hoe de leidinggevende dit inschat ( $r=.15$ ,  $p=ns$ ). Dit betekent dat de inschatting van de leidinggevende over in hoeverre er in het team geleerd wordt niet gerelateerd is aan in hoeverre er werkelijk teamleren plaatsvindt. Blijkbaar hebben de leidinggevendenden hier niet altijd een goed beeld van.

Daarnaast blijkt er ook geen significant verband te bestaan tussen de mate van openheid en vertrouwen in een team en de hechtheid van het team volgens de leidinggevende ( $r=.02$ ,  $p=ns$ ) en de mate van openheid en vertrouwen in een team en de veiligheid van het team volgens de leidinggevende ( $r=.23$ ,  $p=ns$ ).

Tot slot blijkt dat er een positief significant verband bestaat tussen de vraag naar hechtheid en de vraag naar productiviteit ( $r=.77$ ,  $p<.05$ ), tussen de vraag naar hechtheid en de vraag naar veiligheid ( $r=.84$ ,  $p<.01$ ) en tussen de vraag naar productiviteit en veiligheid ( $r=.84$ ,  $p<.01$ ). Dit betekent dat naarmate leidinggevendenden een hogere score geven voor hechtheid, zij ook een hogere score toe zullen kennen aan productiviteit en veiligheid.



## 5. Discussie en conclusies

### 5.1 Conclusie en discussie van de resultaten

In dit onderzoek is gekeken naar de relatie tussen teamcultuur en teamleren, naar de relatie tussen leeftijd en teamleren en naar de mediërende rol van teamcultuur in de relatie tussen leeftijd en teamleren. Omdat teams binnen organisaties steeds vaker voorkomen (Molleman, 2001) en deze teams ook veel moeten leren om goed te kunnen functioneren en hun concurrentiepositie te behouden (Ellis et al., 2003) is het belangrijk om inzicht te krijgen in welke factoren van invloed zijn op teamleren.

Hypothese 1 stelde dat een resultaatgeoriënteerde cultuur positief gerelateerd is aan teamleren. In tegenstelling tot onderzoek van Gold et al. (2001) en DeLong en Fahey (2000) is in dit onderzoek deze positieve relatie niet significant aangetoond. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat een gerichtheid op resultaat niet altijd tot meer innovatie en het uitproberen van nieuwe dingen leidt, maar dat de aard van de werkzaamheden hier ook mee te maken heeft. Wanneer vaak dezelfde soort producten of diensten worden gevraagd zou een gerichtheid op resultaat er juist voor kunnen zorgen dat het team steeds dezelfde handelingen verricht, waardoor er minder teamleren plaatsvindt. Edmondson (1999) stelt ook dat een gerichtheid op teamleren bij routinehandelingen ervoor kan zorgen dat de efficiëntie en het resultaat juist vermindert, omdat de beste methode al gebruikt wordt. Vervolgonderzoek zou meer duidelijkheid kunnen geven of er in de relatie tussen resultaatgerichtheid en teamleren inderdaad verschil is tussen verschillende typen werkzaamheden.

Hypothese 2, 4 en 5 zijn in het onderzoek gezamenlijk getoetst door de nieuwe factor openheid en vertrouwen. Hierbij werd gesteld dat er een positieve relatie bestaat tussen openheid en vertrouwen en teamleren. Uit het onderzoek kwam naar voren dat er op teamniveau inderdaad sprake is van deze relatie, mits er niet gecontroleerd wordt voor het aandeel vrouwen. Wanneer dit wel gedaan wordt is er niet langer sprake van een significant resultaat en wordt het aandeel vrouwen juist significant. Het aandeel vrouwen is echter alleen significant wanneer naar het totaal aantal teams wordt gekeken, bij de organisaties apart is er geen sprake van een significante relatie. Omdat het aandeel vrouwen per organisatie ook nogal verschilde, (in organisatie was 84,2% vrouw, terwijl dit in organisatie 3 slechts 33,3% was) zou het ook mogelijk kunnen zijn dat het verschil tussen de organisaties meespeelt in deze resultaten. In dat geval zou een andere achterliggende variabele het verschil in uitkomsten kunnen verklaren. Om dit helder te krijgen is verder onderzoek nodig.

Bij analyse op individueel niveau kwam de relatie tussen openheid en vertrouwen en teamleren niet significant naar voren. Dit kan er mee te maken hebben dat de individuele perceptie ten opzichte van deze cultuurdimensie afwijkt van de cultuur volgens het team als geheel.

In de zevende hypothese kwam de relatie tussen leeftijd en teamleren aan de orde. Er werd verwacht dat er een negatieve relatie bestaat tussen leeftijd en teamleren. Dat wil zeggen dat naarmate de gemiddelde leeftijd in een team toeneemt, de mate van teamleren afneemt. Ondanks tegengestelde resultaten uit onderzoeken van onder andere Chen en Klimoski (2007) en Maurer et al. (2003) kwam uit de regressie-analyse geen zichtbaar verband naar voren dat deze hypothese ondersteunt. Een verklaring zou kunnen zijn dat de meeste oudere werknemers in dit onderzoek een leidinggevende positie hebben waarbij het erg belangrijk is dat zij kennis overdragen en jongere werknemers begeleiden in het leren. In dat geval zou het feit dat veel organisaties minder belang aan leren hechten bij oudere werknemers juist bij deze organisaties niet aan de orde zijn. Ook zou daardoor de motivatie tot leren hoger zijn dan bij de gemiddelde oudere werknemer, juist omdat het werk en de positie belangrijk is om bezig te zijn met teamleren. Hierdoor bestaat er dan geen noemenswaardig verschil tussen jongere en oudere werknemers, wat ook uit dit onderzoek naar voren kwam. Het is echter geen afspiegeling van de algemene situatie in veel organisaties.

De laatste hypothese ging in op de mediërende rol van open cultuur tussen leeftijd en teamcultuur. Omdat er geen directe relatie gelegd kon worden tussen leeftijd en teamcultuur was het ook niet mogelijk om een mediator vast te stellen, hoewel er op teamniveau in model 2 wel een

afname van het aandeel verklaarde variantie te zien was. Mogelijk kan onderzoek bij andere organisaties met meer respondenten uitsluitsel geven over de rol van een open cultuur in deze relatie.

## 5.2 Discussie van de onderzoeksopzet

Hoewel het onderzoek zo zorgvuldig mogelijk opgezet en uitgevoerd is zijn er ook verschillende beperkingen. Allereerst is dit onderzoek gericht op het ontdekken van primaire verbanden. Dit betekent dat er geen conclusies met betrekking tot causaliteit getrokken kunnen worden. Longitudinaal vervolgonderzoek zou meer duidelijkheid kunnen geven over eventuele causale verbanden tussen de verschillende variabelen.

Een tweede beperking heeft te maken met de vragenlijst. Bij het analyseren van de data bleken de schalen voor de verschillende dimensies van teamcultuur niet zo verdeeld te zijn als aanvankelijk werd gedacht. Daarbij was voor sommige dimensies de betrouwbaarheid ook erg laag. Hierdoor kunnen de resultaten met betrekking tot teamcultuur vertekend zijn. Een mogelijke verklaring voor de andere factoren en lage betrouwbaarheid kan zijn dat de oorspronkelijke cultuurvragenlijst is samengesteld aan de hand van interviews met een groot aantal bedrijven. Hierbij zijn vooral de verschillen aan de orde gekomen die tussen die bedrijven bestonden. Gezien het feit dat dit vooral commerciële bedrijven betrof, met een minderheid in de publieke sector, is het denkbaar dat voor de organisaties waarbij deze vragenlijst is afgenomen niet dezelfde cultuurdimensies van belang waren. Hofstede et al. (1990) geven zelf ook aan dat er nog weinig onderzoek gedaan is naar hoe organisatiecultuur en subculturen hiervan precies gemeten kunnen worden. Het bleek dat de gebruikte vragenlijst niet zomaar op elke situatie en elke organisatie toepasbaar is. Meer onderzoek naar goede meetinstrumenten voor organisatiecultuur en teamcultuur is dan ook erg belangrijk.

Daarnaast was er in dit onderzoek sprake van een vrij hoge mate van non-respons, waardoor er niet zonder meer vanuit gegaan kan worden dat de respondenten een aselechte steekproef vormen. Ook de respons per team was erg verschillend, waardoor van sommige teams meer dan de helft van de leden heeft meegedaan aan het onderzoek, terwijl dit bij andere teams maar enkele personen betrof. Het is mogelijk dat de resultaten hierdoor beïnvloed zijn en dat er een scheve verdeling is ontstaan. Van de studenten van de onderwijsinstelling zijn lang niet alle mogelijke teams benaderd maar slechts een klein deel, waarbij voornamelijk teams zijn gekozen waarvan de onderzoeker minstens één persoon kende. Het is mogelijk dat deze groep hierdoor bepaalde achtergrondkenmerken gemeen heeft die niet zijn meegenomen in het onderzoek, waardoor de gegevens enigszins vertekend kunnen zijn. Hoewel de resultaten van de groep studenten niet noemenswaardig verschilden van de andere twee organisaties moet hiermee toch rekening gehouden worden.

Doordat het onderzoek een vrij kleine steekproef betrof (N=76) is er een redelijke kans op fouten van de eerste en tweede soort. Een vervolgonderzoek met een groter aantal respondenten kan deze kans aanzienlijk verkleinen.

Tot slot waren in het onderzoek respondenten van het vrouwelijke geslacht oververtegenwoordigd. Verder was een groot deel van de respondenten relatief jong. Daarnaast is het onderzoek in een beperkt aantal organisaties, welke allemaal bij de publieke sector horen. Het onderzoek is daarom niet zonder meer generaliseerbaar naar andere organisaties en omstandigheden.

## 5.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft een bijdrage geleverd aan de vraag welke factoren gerelateerd zijn aan teamleren, maar er is meer onderzoek nodig om duidelijk te krijgen hoe de relaties precies liggen. Allereerst dient de relatie tussen resultaatgerichtheid en teamleren verder onderzocht te worden door te kijken of er bij een grotere resultaatgerichtheid een relatie bestaat tussen verschillende soorten taken en de mate van teamleren. Het zou mogelijk kunnen zijn dat resultaatgerichtheid bij routinematige taken niet leidt tot meer teamleren, terwijl dit bij complexere taken juist wel het geval is. Door dit onderscheid te maken kan beter aangetoond worden in hoeverre resultaatgerichtheid bijdraagt aan teamleren en in welke situaties.

Een tweede aanbeveling voor vervolgonderzoek ligt op het gebied van leeftijd. Om helder te krijgen in hoeverre leeftijd een rol speelt bij teamleren is het noodzakelijk om vervolgonderzoek te doen met meer respondenten en een minder scheve verdeling qua leeftijd. Daarnaast kan het interessant zijn om naast de gezondheidszorg en universiteiten ook in andere sectoren onderzoek naar

de relatie tussen leeftijd en teamleren te doen, om zo te kijken of hier verschillen tussen bestaan. Op deze manier kan een completer beeld verkregen worden van de precieze relatie en de invloed hiervan.

Tot slot heeft dit onderzoek zich slechts gericht op enkele factoren in relatie tot teamleren. Het is erg waarschijnlijk dat er veel meer factoren zijn die de mate van teamleren beïnvloeden dan alleen deze factoren. Zo is er in dit onderzoek bijvoorbeeld niet naar voren gekomen wat de rol van controle is bij teamleren, terwijl er wel aanwijzingen bestaan dat dit van belang is. Zo stellen DeLong en Fahey (2000) dat een hoge mate van controle ertoe kan leiden dat kennis als machtsmiddel wordt gebruikt, waardoor er minder kennisuitwisseling plaatsvindt. Het is interessant om te onderzoeken of dit mechanisme ook echt optreedt. Ook is het aantal achtergrondvariabelen in dit onderzoek beperkt gehouden, terwijl het goed denkbaar is dat zaken als de sector waarin iemand werkt en de leidinggevende van een team een rol kunnen spelen in de verhouding tot teamleren. Deze andere achtergrondvariabelen zijn met name ook interessant in de relatie tussen openheid en vertrouwen en teamleren. Omdat uit dit onderzoek niet duidelijk naar voren kwam of deze relatie nu wel of niet significant is en er uit de data naar voren kwam dat een andere, onbekende variabele hierin een rol kan spelen, is het belangrijk om duidelijk te krijgen welke variabele dit kan zijn. Om een veelomvattender en completer beeld te krijgen is het dus belangrijk dat er vervolgonderzoek komt dat zich ook richt op andere factoren en achtergrondvariabelen en de relaties hiertussen.

Dit onderzoek heeft een kleine bijdrage geleverd aan de kennis over teamleren en de factoren die daarin meespelen. Aangezien teamleren de komende jaren voor veel organisaties alleen maar belangrijker zal worden (Ellis et al., 2003) is dit van groot belang. Door onderzoek dat hier weer op voortbouwt kan het inzicht in deze materie steeds verder toenemen, zodat teamleren uiteindelijk optimaal gestuurd kan worden.

## 6. Referenties

- Alavi, M., Kayworth, T.R. & Leidner, D.E. (2006). An empirical examination of the influence of organizational culture on knowledge management practices. *Journal of management information systems*, 22, 191-224
- Andrews, K.M. & Delahaye, B.L. (2000). Influences on knowledge processes in organizational learning: The psychological filter. *Journal of management studies*, 37(6), 2322-2380.
- Ball, D.A., McCulloch Jr, W.H., Frantz, P.L., Geringer, J.M. & Minor, M.S. (2006). *International Business. The Challenge of Global Competition*. New York: Mc Graw-Hill.
- Baron, R.M. & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173-1181.
- Chen, G. & Klimoski, R.J. (2007). Training and development of human resources at work: is the state of our science strong? *Human resource management review*, 17, 180-190.
- Davenport, T.H. & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard business school print.
- Dechant, K., Marsick, V.J., & Kasl, E. (1993). Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education* 15(1), 1-14.
- DeLong, D.W. & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *The academy of management executive*, 14(4), 113-127.
- Devi, R.S., Chong, S.C. & Lin, B. (2007). Organisational culture and knowledge management processes from the perspective of an institution of higher learning. *International journal of management in education*, 1, 57-71
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behaviour in work teams. *Administrative science quarterly*, 44, 350-383.
- Ellis, A.P.J., Hollenbeck, J.R., Ilgen, D.R., Porter, C.O.L.H., West, B.J. & Moon, H. (2003). Team learning: collectively connecting the dots. *Journal of Applied Psychology*, 88, 821-835
- Ettinger, S. (2006). *Een onderzoek naar de invloed van samenwerken op teamleren en de voortgang van het team*. Universiteit van Tilburg, Nederland
- Forsyth, D.R. (1990). *Group Dynamics*. Belmont: Wadsworth Publishing Company
- Gibson, C. & Vermeulen, F. (2003). A healthy divide: subgroups as a stimulus for team learning behavior. *Administrative science quarterly*, 48, 202-239
- Goh, M. (2000). Quality circles: journey of an Asian public enterprise. *International journal of quality and reliability management*, 17, 784-799.
- Gold, D., Malhotra, A. & Segers, A.H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of management information systems*, 18(1), 185-214.
- Haghirian, P. (2003). *Does culture really matter? Cultural influences on the knowledge transfer process within multinational corporations. Proceedings of the 11<sup>th</sup> European conference on information systems, Naples, Italy*, 740-751.

Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D.D. & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative science quarterly*, 35, 286-316.

Holowetzki, A. (2002). *The Relationship Between Knowledge Management and Organizational Culture: An Examination of Cultural Factors that Support the Flow and Management of Knowledge within an Organization*. Retrieved February 19, 2008, from University of Oregon, Applied information management Web site: <http://aim.uoregon.edu/research/pdfs/Holowetzki2002.pdf>

Huber, G.P. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 88-115

Ipe, M. (2004, March). *Knowledge sharing in organisations: an analysis of motivators and inhibitors*. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Conference, Austin, TX, USA.

Janz, B.D. & Prasarnphanich, P. (2003). Understanding the antecedents of effective knowledge management: The importance of a knowledge-centered culture. *Decision Sciences*, 34, 2, 351-384.

Kayworth, T., & Leidner, D. (2003). Organizational culture as a knowledge resource. In C.W. Holsapple (ed.), *Handbook on Knowledge Management, Volume 1: Knowledge Matters*. Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 235-252.

Maurer, T.J., Weiss, E.M. & Barbeite F.G. (2003). A model of involvement in work-related learning and development activity: the effects of individual, situational, motivational and age variables. *Journal of applied Psychology*, 88 (4), 707-724.

McGrath, J.E. (1984). *Groups: interaction and performance*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Molleman, E. (2001). *Samenwerken: tussen afhankelijkheid en autonomie. Over de kenmerken van teamwork*. Inauguratierede. Groningen: Universiteit Groningen.

Osterman, P. (1994). How common is workplace transformation and who adopts it? *Industrial and Labour Relations Review*, 47 (2), 173-188

Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. London: Jossey-Bas

Stata, R. (1989). Organizational learning: The key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30, 63-74.

van Muijen, J., Koopman, P. & de Witte, K. (1996). *Focus op organisatiecultuur: Het concurrerende-waardenmodel en het meten en verandering van organisatiecultuur*. Schoonhoven: Academic Service

van Offenbeek, M. (2001). Processes and outcomes of team learning. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 303-317

van Woerkom, M. & Sanders, K. (in press). The romance of learning from disagreement. *Journal of Business and Psychology*.

van Woezik, H. (2006) *Teamleren: Wat is het belang van cohesie en autonomie?* Universiteit van Tilburg, Nederland.

Wognum, I. & Rebergen, B. (1997). Supporting the career development of older employees: an HRD study in a Dutch company. *International journal of training and development*, 1 (3), 191-198.