

De modererende rol van team diversiteit op de relatie tussen taakafhankelijkheid en professionele ontwikkeling van docententeams op het mbo

L.M. Melissant
Universiteit Twente

Summary

Verantwoordelijkheid voor het vormgeven van onderwijshervormingen op Nederlandse mbo scholen komt in steeds grotere mate te liggen bij docententeams, waarin docenten met verschillende achtergronden met elkaar samenwerken. Om het hoofd te kunnen bieden aan deze veranderende werkomgeving, is het voor mbo docenten belangrijk dat zij zich professioneel (blijven) ontwikkelen. In dit onderzoek is de invloed van 'taakafhankelijkheid' op het ondernemen van de professionele leeractiviteiten 'feedback vragen' en 'informatie uitwisselen' onderzocht. 'Informatie diversiteit' en 'categorisatie diversiteit' worden hierbij verondersteld modererend op te treden. Het onderzoek is uitgevoerd met behulp van een self-report enquête ($N = 421$, verdeeld over 61 teams).

De resultaten laten een significant effect zien van taakafhankelijkheid op het vragen van feedback en het uitwisselen van informatie: informatie diversiteit en categorisatie diversiteit laten noch een direct, noch een modererend effect zien. Dit betekent dat hoe meer docenten samen moeten werken, hoe meer professionele ontwikkelingsactiviteiten ze uitvoeren, ongeacht de diversiteit van het team waarin ze samenwerken. Taakafhankelijkheid lijkt daarmee voor scholen een belangrijk instrument te zijn om professionele ontwikkelingsactiviteiten onder docenten te stimuleren.

Inleiding

De taak van docenten in het Nederlandse onderwijs is aan het veranderen. De docent brengt niet langer enkel kennis over, maar van de moderne docent wordt verwacht dat deze leerlingen coacht en voor hen een stimulerende leeromgeving creëert. (Kwakman, 2003; Runhaar, 2008). Aan de basis van deze verandering liggen de inzichten en principes van het (sociaal) constructivisme ten grondslag (Runhaar, 2008). Sociaal constructivisme gaat uit van het idee dat de individuele ontwikkeling plaatsvindt door middel van sociale interacties van het individu met zijn of haar omgeving en andere individuen.

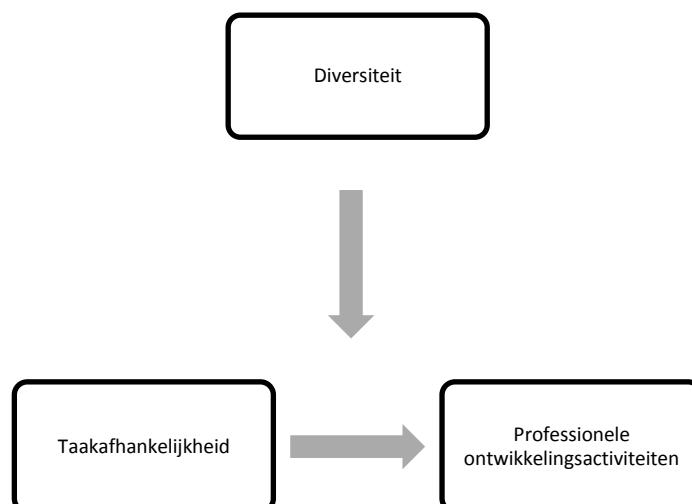
Het centraal stellen van het (sociaal) constructivisme heeft de afgelopen jaren binnen het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) veel wijzigingen teweeg gebracht. Centraal hierin staat het zogenaamde competentiegerichte onderwijs, waarbij tijdens de opleiding zoveel mogelijk verbinding wordt gelegd tussen de theorie en praktisch handelen (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Bij competentiegericht onderwijs wordt het onderwijs zo beroepsecht en authentiek mogelijk ingericht (De Bruijn, Leeman, & Overmaat, 2006). Om de invoering van het competentiegerichte onderwijs te faciliteren, zijn er binnen mbo scholen 'interdisciplinaire onderwijsteams' opgericht. Binnen deze teams waarborgen docenten vanuit verschillende disciplines de kwaliteit van het onderwijsprogramma van één of enkele groepen leerlingen (Truijen, Slegers, Meelissen, & Nieuwenhuis, 2013). Dit heeft tot gevolg dat docenten meer met elkaar moeten samenwerken en coördineren, wat een uitdaging kan zijn in het doorgaan van individualistische beroepsveld van docenten (Truijen et al., 2013).

Ten einde het hoofd te kunnen bieden aan deze veranderende werkomgeving, is het belangrijk dat docenten leren werken met het competentiegerichte onderwijs en met elkaar in de nieuwe interdisciplinaire onderwijsteams. Het is dus essentieel dat docenten professionele leeractiviteiten ontplooiën, zoals het elkaar vragen van feedback, het op de hoogte blijven van ontwikkelingen op het vakgebied en het uitwisselen van informatie. Het ondernemen van professionele leeractiviteiten kan namelijk bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs, het functioneren van de school en de kwaliteit van samenwerking tussen docenten (Runhaar, 2008; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, & Geijsel, 2011; Van Woerkom, 2003).

Een complicerende bijkomstigheid is dat mbo scholen bestaan uit verschillende beroepsopleidingen op vier niveaus. Docenten van deze opleidingen verschillen daardoor sterk van elkaar in achtergrond, opleiding en werkervaring (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Zo komen veel docenten bijvoorbeeld uit het bedrijfsleven. Gesteld kan worden dat er een relatief grote diversiteit is binnen het docentencorps (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Deze diversiteit kan van invloed zijn op het functioneren van teams, maar deze invloed kan zowel positief als negatief zijn, en het is moeilijk te voorspellen wanneer de invloed positief of negatief is (Kang, Yang, & Rowley, 2006;

Schippers, Den Hartog, Koopman, & Wienk, 2003; Van der Vegt & Janssen, 2003). Wel komt in onderzoek van Van der Vegt en Janssen (2003) naar voren dat wanneer docenten samenwerken in interdisciplinaire docententeams zij meer geconfronteerd worden met de positieve dan wel negatieve effecten van de onderlinge verschillen dan voorheen het geval was. Immers, hoe meer er met elkaar wordt samengewerkt, hoe meer mogelijkheden teamleden hebben om de prestaties van elkaar te beïnvloeden (Van der Vegt & Janssen, 2003).

Binnen het onderzoek dat in het huidige artikel beschreven wordt, staat de relatie tussen taakafhankelijkheid, professionele ontwikkelingsactiviteiten en diversiteit centraal. Er zijn verschillende relaties te vinden tussen deze drie onderdelen. Een eerste relatie ligt tussen taakafhankelijkheid en professionele ontwikkelingsactiviteiten. Doordat docenten in teams verantwoordelijk worden gesteld voor de kwaliteit van het competentiegericht onderwijs, worden ze meer afhankelijk van elkaar voor het uitvoeren van hun taak. Zo blijkt uit onderzoek van Runhaar (2008) dat de mate waarin docenten van elkaar afhankelijk zijn voor het uitvoeren van hun taak (de taakafhankelijkheid), samenhangt met de mate waarin ze professionele leeractiviteiten ontplooiën. Een andere relatie is te vinden tussen taakafhankelijkheid en diversiteit. In verschillende onderzoeken komt naar voren dat diversiteit modererend kan optreden bij de invloed van taakafhankelijkheid op innovatief gedrag en prestaties binnen teams (Van der Vegt & Janssen, 2003; Van Knippenberg & Schippers, 2007). Nog niet onderzocht is, is of deze modererende werking van diversiteit ook kan optreden tussen taakafhankelijkheid en professionele ontwikkelingsactiviteiten, binnen de context van mbo scholen. Deze vraag zal daarom binnen mijn studie centraal staan. De belangrijkste factoren die in het onderzoek centraal staan en de onderlinge samenhang staat weergegeven in Figuur 1. In dit artikel zal dan ook dieper ingegaan worden op de factoren en onderlinge relaties die genoemd staan in Figuur 1. Hiervoor vier stapsgewijze regressies aan de hand van de gegevens van 66 docententeams.



Figuur 1. De veronderstelde relatie tussen taakafhankelijkheid, diversiteit en professionele ontwikkelingsactiviteiten.

Theoretisch kader

Professionele Ontwikkeling

Professionele ontwikkeling van docenten wordt als belangrijk beschouwd om vaardigheden voor het geven van instructie te verbeteren en daarmee mogelijk ook de resultaten van de leerlingen te verbeteren (Geijsel, Slegers, Stoel, & Kruger, 2009; Runhaar, 2008; Sullivan, 2010; Thoonen et al., 2011; Van Veen et al., 2010). Bovendien is het professioneel ontwikkelen van onderwijspersoneel een voorwaarde om als onderwijsorganisatie in te kunnen spelen op nieuwe (technologische) ontwikkelingen en eisen die aan het onderwijs worden gesteld (Runhaar, 2008; Thoonen et al., 2011). Het competentiegericht onderwijs kan gezien worden als een dergelijke nieuwe ontwikkeling, waarvoor het belangrijk is dat de instructie wordt aangepast en verbeterd. Gesteld kan worden dat het belangrijk is dat docenten zich professioneel ontwikkelen om het competentiegericht onderwijs effectief vorm te geven. Tevens kunnen docenten leren beter samen te werken met behulp van professionele ontwikkelingsactiviteiten (Van Woerkom, 2003). Door het ondernemen van professionele ontwikkelingsactiviteiten kunnen docenten leren om beter en effectiever samen te werken in de eerder genoemde docententeams.

De vormgeving van professionele ontwikkelactiviteiten is aan verandering onderhevig. De focus van professionele ontwikkeling verschuift namelijk steeds meer van korte leerprogramma's, zoals trainingen en cursussen buiten de dagelijkse lespraktijk, naar langdurige programma's op de werkplek zelf. Deze langdurige programma's hebben als doel om reflectief en niet-reflectief leren te bevorderen (Geijsel et al., 2009; Sullivan, 2010). Ook wordt professionele ontwikkeling gezien als een proces dat gedurende de gehele carrière van de docent dient plaats te vinden (Boyle, Lamprinou, & Boyle, 2005; Thoonen et al., 2011; Van Veen et al., 2010). Daarbij is het van belang dat kennis en vaardigheden gezamenlijk opgebouwd en gedeeld worden binnen de werkcontext, zodat de docenten op school een gemeenschap van lerenden kunnen vormen (Grangeat & Gray, 2007; Putnam & Borko, 2000; Runhaar, 2008; Thoonen et al., 2011; Van Veen et al., 2010).

De collaboratieve professionele ontwikkelingsactiviteiten die binnen dit onderzoek centraal staan zijn 'feedback asking' (feedback vragen), zoals beschreven door Van Woerkom (2003), en 'information providing and receiving' (informatie uitwisselen), zoals beschreven door Spillane, Kim en Frank (2012). Deze staan centraal omdat de nadruk binnen dit onderzoek op docententeams ligt, en het bij uitstek activiteiten zijn waarvoor interactie en samenwerking nodig is (Kwakman, 2003;

Runhaar, 2008; Van Woerkom, 2003). Een toename van taakafhankelijkheid kan zorgen voor een toename van de (mogelijkheid tot) interactie en samenwerking tussen docenten (Aubé & Rousseau, 2005; Van der Vegt, Emans, & Van de Vliert, 2000). Het is aannemelijk dat daardoor het potentieel voor het vragen van feedback en informatie uitwisselen vergroot wordt.

Het vragen van feedback aan collega's is een manier van reflecteren: het stimuleert werknemers om kritisch naar hun eigen gedrag en de onderliggende aannames te kijken (Van Woerkom, 2003). Bij deze collectieve leeractiviteit ligt de focus op het vergaren van informatie, toegespitst op één specifieke docent. Deze docent vraagt gericht om informatie aan zijn collega's met als doel om zijn manier van handelen te verbeteren (Van Woerkom, 2003).

De collectieve leeractiviteit 'informatie uitwisselen' gaat over het op gang brengen en houden van een informatiestroom binnen een docententeam. Deze informatie is, in tegenstelling tot bij feedback vragen het geval is, niet speciaal gericht op één specifieke docent. De informatie wordt binnen het team gezamenlijk geëxpliciteerd en bediscussieerd en er wordt bepaald tot welk doel de informatie dient (Runhaar, 2008).

Taakafhankelijkheid

Taakafhankelijkheid staat voor de mate waarin interactie en coördinatie tussen teamleden nodig is voor het uitvoeren van een taak. Het is een belangrijke organisatorische factor die mogelijkheden creëert voor open communicatie, samenwerking en het delen van kennis en vaardigheden (Van der Vegt et al., 2000). Er is sprake van een grote taakafhankelijkheid wanneer werk moet worden 'doorgegeven' van het ene teamlid naar het andere en de prestaties van de teamleden samenhangen (Aubé & Rousseau, 2005; Runhaar, 2008). Uitgaande van deze afhankelijkheden tussen teamleden kan taakafhankelijkheid beschreven worden als de mate waarin teamleden daadwerkelijk moeten samenwerken voor de voltooiing van een taak (Aubé & Rousseau, 2005). Scholen kunnen veel invloed uitoefenen op de organisatie van de samenwerking en de informatiestroom (Spillane et al., 2012), waardoor taakafhankelijkheid voor scholen als belangrijk instrument kan dienen om samenwerking en coördinatie onder docenten te stimuleren.

Taakafhankelijkheid is niet enkel van invloed op de samenwerking tussen docenten. Een hogere mate van taakafhankelijkheid kan namelijk ook leiden tot een toename in professionele ontwikkelingsactiviteiten en de effectiviteit hiervan (Runhaar, 2008; Sullivan, 2010; Sun, Penuel, Frank, Gallagher, & Youngs, 2013). Zo komt in onderzoek van Runhaar (2008) naar voren dat wanneer docenten elkaar nodig hebben voor hun werk en daardoor meer interactie hebben, zij ook gemakkelijker van elkaar

kunnen leren. In het bijzonder is dit van toepassing op professionele leeractiviteiten die collaboratief van aard zijn, zoals de activiteiten 'feedback vragen' en 'informatie uitwisselen' (Putnam & Borko, 2000; Runhaar, 2008; Van Woerkom, 2003). Gesteld kan worden dat een hogere taakafhankelijkheid het ondernemen van collaboratieve professionele ontwikkelingsactiviteiten zal stimuleren. De volgende hypothese kan bij deze veronderstelling geformuleerd worden:

Hypothese 1: Een hogere mate van taakafhankelijkheid zal samen gaan met een hogere mate van professionele ontwikkelingsactiviteiten.

Diversiteit kan modererend optreden tussen taakafhankelijkheid en de effectiviteit van teams (Van der Vegt & Janssen, 2003; Van Knippenberg & Schippers, 2007). Nog onbekend is of het modererende effect van diversiteit ook optreedt met professionele ontwikkelingsactiviteiten als afhankelijke variabele. Gezien de hoge mate van diversiteit binnen het docentencorps van mbo scholen, lijkt het relevant te onderzoeken of deze diversiteit invloed uitoefent op de relatie tussen taakafhankelijkheid en professionele ontwikkelingsactiviteiten.

Diversiteit

Groepen binnen organisaties zijn volgens Van Knippenberg en Schippers (2007) in de loop der jaren steeds meer divers geworden en zullen dat in de toekomst ook blijven worden. Deze diversiteit kan zowel positieve als negatieve effecten hebben op de wijze waarop mensen in teamverband samenwerken (Kang et al., 2006; Østergaard, Timmermans, & Kristinsson, 2011; Schippers et al., 2003; Van der Vegt & Janssen, 2003; Van Knippenberg & Schippers, 2007). In onderzoek naar diversiteit (Van Knippenberg & Schippers, 2007) zijn er dan ook globaal gezien twee denkrichtingen te onderscheiden: een denkrichting die er van uit gaat dat diversiteit vooral negatieve effecten heeft op de samenwerking tussen teamleden en een denkrichting die juist uitgaat van het tegenovergestelde.

De denkrichting die uit gaat van de negatieve effecten van diversiteit heeft als uitgangspunt de principes van de social categorization en de similarity/attraction theorieën. De social categorization theorie houdt in dat teamleden elkaar op basis van onderlinge overeenkomsten en verschillen indelen in subgroepen. Er ontstaat zo een verschil tussen leden en niet-leden van de verschillende subgroepen, waarbij leden van subgroepen het liefst met elkaar samenwerken en niet met leden van andere subgroepen (Kang et al., 2006; Van Knippenberg & Schippers, 2007). De similarity/attraction theorie richt zich niet op groepen, maar meer op individuen. Het uitgangspunt binnen deze theorie is dat mensen liever samenwerken met anderen die

op henzelf lijken. Dit kan er toe leiden dat homogene werkgroepen beter en effectiever opereren dan heterogene werkgroepen (Van Knippenberg, De Dreu, & Homan, 2004; Van Knippenberg & Schippers, 2007). Effecten van sociale categorisatie van diversiteit komen eerder voor bij gemakkelijk waarneembare en voor de hand liggende parameters zoals geslacht, leeftijd en etniciteit. Verschillen tussen deze parameters zijn namelijk gemakkelijk te waar te nemen. Wanneer deze verschillen als groot worden ervaren is het waarschijnlijk dat de samenwerking binnen teams negatief beïnvloed wordt (Kang et al., 2006; Østergaard et al., 2011; Van Knippenberg et al., 2004; Van Veelen, Otten, & Hansen, 2013).

De tweede denkrichting binnen diversiteitsonderzoek heeft als uitgangspunt de inzichten van de information and decision making theorie, waarbij de verdeling van informatie en kennis centraal staat. Binnen deze theorie is de aanname dat er door de verschillen in achtergrond van de groepsleden binnen diverse groepen meer relevante kennis, vaardigheden, mogelijkheden en perspectieven beschikbaar zijn (Schippers et al., 2003; Van Knippenberg & Schippers, 2007). Gesteld kan worden dat de positieve effecten van diversiteit gekoppeld zijn aan verschillen in de beschikbare informatie die individuen hebben. Deze informatieverschillen worden eerder opgewekt door minder zichtbare, werk gerelateerde diversiteitsparameters, zoals opleiding en werkervaring (Østergaard et al., 2011; Van Knippenberg et al., 2004).

De vraag rest hoe diversiteit zich nu verhoudt ten opzichte van professionele ontwikkelingsactiviteiten en taakafhankelijkheid. Zoals eerder genoemd is, staat taakafhankelijkheid voor de mate waarin teamleden daadwerkelijk met elkaar in contact komen, moeten samenwerken en coördineren (Van der Vegt et al., 2000). Verondersteld kan worden dat bij een toename van taakafhankelijkheid ook de mate van ondernomen professionele ontwikkelingsactiviteiten kan toenemen, zoals beschreven in hypothese 1. Een toename in onderling contact en samenwerking kan er echter ook toe leiden dat docenten meer in aanraking komen met eventuele verschillen in achtergrond van collega's en de effecten die deze verschillen kunnen veroorzaken. Dit kan er mogelijk toe leiden dat docenten subgroepen vormen, elkaar uitsluiten en minder geneigd zijn elkaar feedback te vragen en onderling informatie uit te wisselen. Naast deze negatieve effecten kunnen er ook positieve effecten optreden. Een toename in onderling contact en samenwerking kan namelijk ook ertoe leiden dat er gevarieerdere vaardigheden, informatie en perspectieven beschikbaar komen, waardoor er juist weer meer van elkaar te leren is. Een veronderstelling is dat diversiteit de richting en de mate van het effect van taakafhankelijkheid op professionele ontwikkelingsactiviteiten kan bepalen. Dit leidt tot de volgende hypothese:

Hypothese 2: Categorisatie diversiteit en informatie diversiteit zullen modererend optreden in de relatie tussen taakafhankelijkheid en professionele ontwikkelingsactiviteiten.

In mijn onderzoek is het uitgangspunt ingenomen dat verschillende parameters van diversiteit ook verschillende effecten hebben op teamprestaties. Gesteld kan worden dat het van belang is om zowel de parameters van diversiteit die sociale categorisatie processen oproepen te meten, als de parameters die tot informationele verschillen leiden. Schippers et al. (2003) gebruiken voor het meten van diversiteit een schaal die bestaat uit de factoren leeftijd, geslacht, opleiding en werkervaring. Docententeams kunnen in deze factoren verschillen en het zijn factoren die doorgaans goed te meten en te interpreteren zijn. Door analyse van deze factoren kan een diversiteitsindex berekend worden (Schippers et al., 2003; Van der Vegt & Janssen, 2003). Deze index geeft de mate van verschil tussen teamleden aan. Deze methode heb ik ook in deze studie gebruikt, echter met één alteratie. In het huidige onderzoek zijn de eigenschappen die deel uitmaakten van de diversiteitsindex onderverdeeld in twee categorieën van diversiteit: 'categorisatie diversiteit' [CD] en 'informatie diversiteit' [ID]. Onder CD vallen geslacht en leeftijd. Dit zijn gemakkelijk waarneembare en voor de hand liggende verschillen. Het is waarschijnlijk dat deze verschillen sociale categorisatie effecten oproepen (Van Knippenberg et al., 2004; Van Veelen et al., 2013). Onder ID vallen opleiding en werkervaring en zullen waarschijnlijk informationele verschillen oproepen.

Methode

Procedure

Het onderzoek maakte deel uit van een groter onderzoek over professionele ontwikkeling binnen het mbo in Nederland (Runhaar, 2008). De verzamelde data zijn afkomstig van een enquête die is afgenomen op verschillende onderwijsafdelingen van zes mbo scholen. De scholen zijn benaderd via de raad van bestuur. Op twee mbo scholen zijn docenten direct benaderd met de vraag om deel te nemen aan de enquête. Bij de overige vier scholen is aan teamleiders de vraag gesteld om met het team aan de enquête deel te nemen. Deelnemende teams kregen informatie over het doel van het onderzoek en de inhoud van de vragenlijst. De enquêtes zijn afgenomen via het digitale programma survey-monkey. Van de benaderde docenten ($N = 853$), heeft meer dan de helft van de docenten ($N = 447$), verdeeld over 66 interdisciplinaire teams, de vragenlijst ingevuld. De teams varieerden in grootte tussen de 4 en 25 docenten. De minimale en maximale respons per team varieerde respectievelijk tussen 1 tot 22. Van de participanten was het geslacht voor 67% mannelijk. De gemiddelde leeftijd was 48 jaar, met een standaardafwijking van 9 jaar. De leeftijd varieerde van 22 tot 62 jaar. De meeste deelnemers (61%) werkten meer dan 32 uur per week. Het

grootste deel van de deelnemers (33%) was meer dan 20 jaar werkzaam als docent en een aanzienlijk deel werkte tien jaar of meer als docent (20%) en een klein deel van de respondenten was beginnend docent (4%). De meeste docenten bezaten een bachelortitel (72%). Een aanzienlijk kleiner deel (16%) had een Mastertitel en 12% had maximaal een graad in secundair onderwijs gehaald.

Voor het onderzoek was het essentieel dat de respondenten deel uitmaken van een team en dat van dit team de diversiteit kon worden berekend. Resultaten van respondenten die niet aan deze twee voorwaarden voldeden, zijn daarom niet meegenomen in het onderzoek. Hierdoor waren er uiteindelijk minder bruikbare resultaten ($N=421$), verdeeld over 61 teams.

Instrumentatie

Voor het uitvoeren van de metingen voor 'taakafhankelijkheid', 'informatie uitwisselen' en 'feedback vragen' is gebruik gemaakt van bestaande, gevalideerde schalen voor deze constructen (Runhaar, 2008). Het instrument is te vinden in Appendix A. De items zijn gemeten op het individuele niveau met behulp van een 5-punts Likertschaal (1 = zeer oneens, 2 = enigszins oneens, 3 = niet oneens, niet eens, 4 = enigszins eens, 5 = zeer eens). Om de geldigheid en betrouwbaarheid van de items per schaal te meten, is gebruik gemaakt van een 'principale-componentenanalyse' analyse. In sommige gevallen kan de Cronbach's Alpha verhoogd worden bij het weglaten van bepaalde vragen. Dit is dan ook per schaal gemeten.

Bij de vier items van taakafhankelijkheid is sprake van één onderliggende factor met een eigenwaarde hoger dan 1.00. De gevonden factor is verantwoordelijk voor 66.42% van de variantie. Het bleek dat item 3 heeft de minste lading heeft. Na berekening van de betrouwbaarheid (Cronbach's Alpha), blijkt dat het weglaten van item 3 een hogere betrouwbaarheid geeft dan de oorspronkelijke schaal ($\alpha = .866$ versus $\alpha = .800$). Gekozen is om item 3 daarom uit de schaal te verwijderen en niet mee te nemen in de resultaten.

Ook bij de vijf items voor de schaal 'informatie uitwisselen' bleek sprake te zijn van één onderliggende factor met een eigenwaarde hoger dan 1.00. Deze factor is verantwoordelijk voor 62.70% van de gevonden variantie. Cronbach's Alpha van deze schaal is $\alpha = .846$.

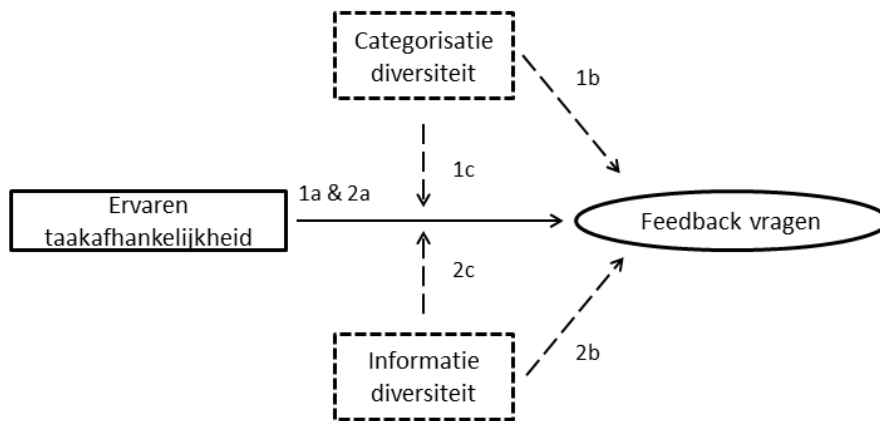
Bij de zeven items voor de schaal 'feedback vragen' werden twee factoren geëxtraheerd. Factor 1 was verantwoordelijk voor 34.80% van de variantie en factor 2 voor 24.96%. Met items 6 en 7 werd vooral de tweede factor gemeten, met de resterende items vooral factor 1. Items 6 en 7 gingen over het feedback vragen aan leerlingen. De andere items gingen over het feedback vragen aan collega's en leidinggevenden. Aangezien bij dit onderzoek de samenwerking binnen

docententeams op mbo scholen centraal staat, en leerlingen hier geen deel van uitmaken, is ervoor gekozen items 6 en 7 buiten beschouwing te laten. Deze items lijken indicatief te zijn voor een andere factor dan waar het binnen dit onderzoek om draait. De 5-item schaal heeft een Cronbach's Alpha van $\alpha = .764$. Alle gevonden waarden van Cronbach's Alpha van de schalen zijn hoger dan $\alpha = .700$, wat als voldoende kan worden beschouwd (Streiner, 2003).

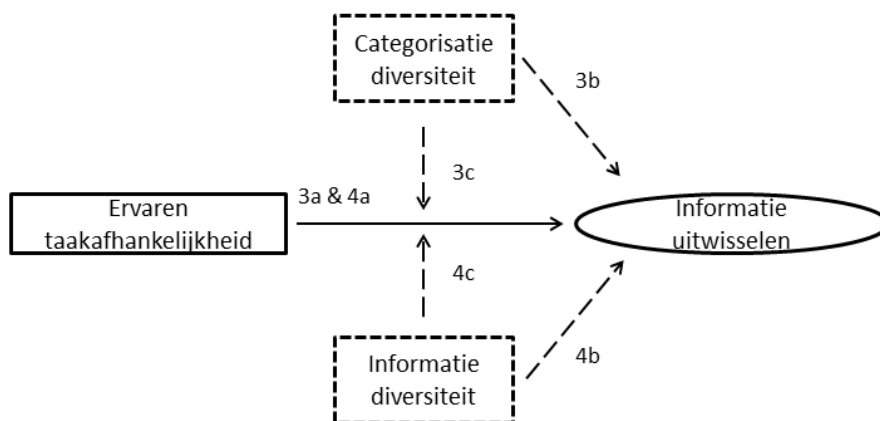
Voor de factor 'diversiteit' gold dat het een eigenschap is die alleen op teamniveau voorkomt. Daarom zijn de schalen voor de analyse geaggregeerd naar teamniveau en is de analyse ook op dat niveau uitgevoerd. De mate van diversiteit is berekend aan de hand van een diversiteitsindex (Schippers et al., 2003; Van der Vegt & Janssen, 2003). De formule voor deze index is als volgt: $H = P / (\ln P)$, waarbij H staat voor de diversiteitsindex en P staat voor de proportie van het team dat een bepaalde eigenschap heeft. De uitkomst van de formule wordt gedeeld door het natuurlijke logaritme van het aantal categorieën, zodat de verschillende categorieën van diversiteit een gelijk gewicht hebben. De index heeft een waarde tussen de 0 en 1, waar een hogere score staat voor een hogere mate van diversiteit. De index is apart berekend voor CD, bestaande uit geslacht en leeftijd, en ID, bestaande uit opleiding en werkervaring. De vragen die zijn gebruikt om de diversiteit te berekenen, zijn te vinden in Appendix A. De gemiddelden, standaardafwijkingen en de correlaties tussen de schalen zijn terug te vinden in Appendix B.

Data analyse

De data analyse is gedaan met het statistische programma SPSS. Met een lineaire regressie analyse is er getest op hoofd en interactie effecten van de door de respondenten ervaren taakafhankelijkheid en de twee soorten diversiteit op de afhankelijke variabelen 'feedback vragen' en 'informatie uitwisselen'. De variabele diversiteit is een teamvariabele. Daarom zijn alle schalen geaggregeerd naar team. De voorspellende variabelen zijn gestandaardiseerd vóór de uitvoering van de berekeningen. Tijdens de analyse zijn er vier stapsgewijze regressies uitgevoerd, elk bestaande uit drie stappen. Hoe de analyses uitgevoerd zijn, is schematisch weergegeven in Figuur 2 en Figuur 3.



Figuur 2. De gemeten relaties tussen taakafhankelijkheid, diversiteit en de afhankelijke variabele feedback vragen. Het cijfer 1 staat voor de eerste regressie en 2 voor de tweede regressie. De letter a staat voor de eerste toegevoegde relatie in de regressie, b voor de tweede en c voor de derde.



Figuur 3. De gemeten relaties tussen taakafhankelijkheid, diversiteit en de afhankelijke variabele informatie uitwisselen. Het cijfer 3 staat voor de derde regressie en 4 voor de vierde regressie. De letter a staat voor de eerste toegevoegde relatie in de regressie, b voor de tweede en c voor de derde.

Resultaten

Lineaire regressie feedback vragen

De resultaten van de lineaire regressie analyses, zoals afgebeeld in Figuur 2 en 3 zijn te vinden in Tabel 1. De factor 'feedback vragen' is gebruikt als afhankelijke variabele in de eerste en tweede regressies. Uit model 1a blijkt dat taakafhankelijkheid een significant effect heeft op 'feedback vragen' ($\beta = .379$, $t = 3.143$, $p < .003$). In regressie 1b wordt duidelijk dat categorisatiediversiteit geen direct effect heeft op 'feedback vragen'. Het effect van taakafhankelijkheid op 'feedback vragen' blijft in dit model significant ($\beta = .388$, $t = 3.176$, $p < .002$). In model 1c is

categorisatiediversiteit als modererende factor toegevoegd, maar deze relatie blijkt niet significant. Ook daaruit blijkt enkel het effect van taakafhankelijkheid op 'feedback vragen' significant ($\beta = .456$, $t = 3.665$, $p < .001$).

De tweede regressie analyse (modellen 2a, 2b en 2c) vertoonde een vergelijkbare uitkomst. In model 2a werd, evenals als in model 1a, de directe relatie van taakafhankelijkheid op 'feedback vragen' gemeten. Deze relatie bleek significant ($\beta = .379$, $t = 3.143$, $p < .003$). Vanuit de analyse van model 2b bleek dat informatie diversiteit geen direct effect had op 'feedback vragen'. Wel bleek de directe relatie tussen taakafhankelijkheid en 'feedback vragen' significant ($\beta = .380$, $t = 3.210$, $p < .002$). Uit de resultaten van model 2c bleek dat informatie diversiteit niet significant optrad als modererende factor. Alleen taakafhankelijkheid had in dit model een significante directe relatie met 'feedback vragen' ($\beta = .401$, $t = 2.943$, $p < .005$).

Op basis van de analyse van de resultaten kan gesteld worden dat een hogere mate van ervaren taakafhankelijkheid kan leiden tot een hogere ervaren mate van 'feedback vragen'. Binnen de context geplaatst houdt dit in dat wanneer docenten aangeven dat zij de ervaring hebben om meer samente moeten werken voor het uitvoeren van taken, zij ook vaker aangeven dat ze elkaar om feedback vragen. De mate waarin docenten in een team van elkaar verschillen op het gebied van geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en werkervaring, bleek geen invloed te hebben op de mate waarin docenten aangeven elkaar om feedback te vragen. Ook bleek de mate waarin docenten in een team van elkaar verschillen op het gebied van geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en werkervaring geen invloed te hebben op het positieve effect van de ervaren taakafhankelijkheid op 'feedback vragen'.

Lineaire regressie informatie uitwisselen

De derde en vierde regressie analyses zijn uitgevoerd met de factor 'informatie uitwisselen' als afhankelijke variabele. In de derde regressie analyse laat model 3a een significant direct verband zien tussen taakafhankelijkheid en het uitwisselen van informatie ($\beta = .464$, $t = 4.018$, $p < .001$). Dit significante verband werd ook zichtbaar in model 3b ($\beta = .479$, $t = 4.123$, $p < .001$), terwijl er geen direct verband zichtbaar werd tussen categorisatie diversiteit. Het toevoegen van de categorisatie diversiteit als modererende factor in model 3c, veranderde de resultaten van de analyse niet. Enkel het directe effect van taakafhankelijkheid op 'informatie uitwisselen' werd als significant resultaat gevonden ($\beta = .491$, $t = 4.021$, $p < .001$).

De vierde en laatste regressie analyse (modellen 4a, 4b en 4c) liet een vergelijkbaar beeld zien als de derde analyse. In model 4a werd evenals in model 3a, de directe relatie van taakafhankelijkheid op 'feedback vragen' gemeten, en deze bleek significant ($\beta = .379$, $t = 3.143$, $p < .003$). De factor 'informatie diversiteit' had in model 4b geen direct effect op 'feedback vragen'. Wel bleek de directe relatie tussen

taakafhankelijkheid en 'feedback vragen' significant ($\beta = .380$, $t = 3.210$, $p < .002$). De factor 'informatie diversiteit' trad in model 4c niet significant op als modererende factor. Alleen taakafhankelijkheid had in dit model een significante directe relatie met 'feedback vragen' ($\beta = .401$, $t = 2.943$, $p < .005$).

Op basis van de resultaten van de analyses kan gesteld worden dat hoe meer docenten ervaren samen te moeten werken voor het uitvoeren van hun taken, hoe meer zij aangeven informatie uit te wisselen met elkaar. De mate waarin docenten in een team van elkaar verschillen op het gebied van geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en werkervaring, bleek niet van invloed te zijn op de mate waarin docenten aangeven elkaar om feedback te vragen. Ook had de mate waarin docenten in een team van elkaar verschillen op het gebied van geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en werkervaring geen invloed op het positieve effect van ervaren taakafhankelijkheid op de uitwisseling van informatie.

Tabel 1

Resultaten van de Lineaire Regressie over de Invloed van Taakafhankelijkheid en Diversiteit op de Afhankelijke Variabelen 'Informatie uitwisselen' en 'Feedback Geven'

Model	<i>df</i>	Variabelen	β	<i>t</i>	Significantie
Feedback vragen als afhankelijke variabele					
Model 1a	1, 59	TA	.379	3.143	.003
Model 1b	2, 58	TA	.388	3,176	.002
		CD	.072	.592	.556
Model 1c	3, 57	TA	.456	3.665	<.001
		CD	.080	.671	.505
		TA x CD	.239	1.936	.058
Model 2a	1, 59	TA	.379	3.143	.003
Model 2b	2, 58	TA	.380	3.210	.002
		ID	-.211	-1.787	.079
Model 2c	3, 57	TA	.401	2.943	.005
		ID	-.214	-1.792	.078
		TA x ID	.045	.326	.745
Informatie uitwisselen als afhankelijke variabele					
Model 3a	1, 59	TA	.464	4.018	<.001
Model 3b	2, 58	TA	.479	4.123	<.001
		CD	.122	1.051	.298
Model 3c	3, 57	TA	.491	4.021	<.001
		CD	.124	1.054	.296
		TA x CD	.041	.337	.737
Model 4a	1, 59	TA	.464	4.018	<.001
Model 4b	2, 58	TA	.464	4.006	<.001
		ID	-.086	-.739	.463
Model 4c	3, 57	TA	.465	3.479	<.001
		ID	-.086	-.732	.467
		TA x ID	.002	.013	.989

Conclusie en Discussie

Conclusies

In dit onderzoek stond de relatie tussen taakafhankelijkheid, professionele ontwikkelingsactiviteiten en diversiteit centraal. Ik ben de studie begonnen met het noemen van het belang van taakafhankelijkheid en professionele ontwikkelingsactiviteiten bij het invoeren van onderwijsvernieuwingen op Nederlandse mbo scholen. Daarbij werd gesteld dat taakafhankelijkheid mogelijk een positieve invloed kan hebben op de mate van ondernomen professionele ontwikkelingsactiviteiten. Daarnaast werd genoemd dat een hoge diversiteit van de docenten op mbo scholen een modererende rol kan hebben op de invloed van taakafhankelijkheid op professionele ontwikkelingsactiviteiten. Voorts zijn enkele hypothesen geformuleerd en onderzocht door het uitvoeren van verschillende analyses.

Op basis van de resultaten kan gesteld worden dat taakafhankelijkheid zoals voorafgaand aan het onderzoek ook werd verwacht, een positieve significante relatie heeft met de professionele ontwikkelingsactiviteiten 'informatie uitwisselen' en 'feedback vragen'. Hoe meer docenten het gevoel hebben afhankelijk te zijn van teamgenoten om een taak goed uit te voeren, hoe meer aangegeven wordt dat er kennis gedeeld en feedback gevraagd wordt aan teamgenoten. Taakafhankelijkheid blijkt een significante samenhang te hebben met 'feedback vragen' en 'informatie uitwisselen'. Hypothese 1 kan op basis daarvan als waar worden aangenomen: een hogere mate van taakafhankelijkheid gaat inderdaad samen met een hogere mate van professionele ontwikkelingsactiviteiten. Dit is in overeenstemming met de bevindingen van Runhaar (2008). Een mogelijke verklaring voor dit gevonden effect is dat er door een grotere taakafhankelijkheid een netwerk van samenwerkende docenten ontstaat. Dit netwerk is nodig voor het doorgeven van taakrelevante informatie, maar kan uiteraard ook gebruikt worden voor het doorgeven van informatie gerelateerd aan professionele ontwikkelingsactiviteiten. Daarmee kan een dergelijk netwerk mogelijk de fundamentele vormen van een 'community of practice'.

In hypothese 2 wordt gesteld dat diversiteit tussen docenten binnen teams een modererend effect kan hebben op de invloed van taakafhankelijkheid op professionele ontwikkelingsactiviteiten. Op basis van de resultaten kan deze hypothese niet worden bevestigd. Er zijn geen significante uitkomsten gevonden die deze veronderstelling bevestigen. Geconcludeerd kan worden dat beide vormen van diversiteit noch een direct, noch een modererend effect laten zien op de professionele ontwikkelingsactiviteiten. Meer in de context geplaatst houdt dit in dat hoe meer docenten binnen een team aangeven het gevoel te hebben van elkaar afhankelijk te zijn bij het uitvoeren van hun taken, hoe meer zij elkaar om feedback zullen vragen en hoe meer kennis daarbij wordt uitgewisseld. De mate waarin de docenten binnen het

team verschillen op het gebied van geslacht en leeftijd of opleidingsniveau en werkervaring, blijkt hierop niet van invloed te zijn. Dit lijkt de bevindingen van verschillende onderzoeken tegen te spreken, waarin diversiteit modererend optrad tussen taakafhankelijkheid enerzijds en de prestaties van teams en innovatief gedrag anderzijds (Van der Vegt & Janssen, 2003; Van Knippenberg & Schippers, 2007). Verschillen in de gehanteerde afhankelijke variabelen en onderzoekscontext kunnen verklaringen zijn voor het feit dat er in mijn onderzoek geen modererende rol voor diversiteit is gevonden.

Implicaties

De gevonden resultaten kunnen voor mbo scholen positieve implicaties hebben. Het kan als positief beschouwd worden dat een hogere mate van taakafhankelijkheid een stimulerende invloed lijkt te hebben op de mate van ondernomen professionele ontwikkelingsactiviteiten. Scholen hebben immers veel invloed op de mate van taakafhankelijkheid van docenten (Spillane et al., 2012) en kunnen middels het verhogen van de taakafhankelijkheid de mate van ondernomen professionele ontwikkelingsactiviteiten van docenten stimuleren. Een verhoging van professionele ontwikkelingsactiviteiten kan vervolgens leiden tot betere instructie en leerlingresultaten (Geijssel et al., 2009; Runhaar, 2008; Sullivan, 2010; Thoonen et al., 2011; Van Veen et al., 2010). Daarnaast kan het verhogen van professionele ontwikkelingsactiviteiten ervoor zorgen dat docenten beter omgaan met onderwijsvernieuwingen (Runhaar, 2008; Thoonen et al., 2011) zoals het competentiegericht onderwijs. Taakafhankelijkheid vormt daarmee dus een belangrijk instrument om binnen mbo scholen enkele belangrijke kwaliteitsfactoren positief te beïnvloeden.

De hoge diversiteit binnen docententeams op mbo scholen heeft noch een bevorderende, noch belemmerende invloed op de positieve invloed van taakafhankelijkheid op professionele leeractiviteiten. Enerzijds kan dit als positieve boodschap beschouwd worden, aangezien het verhogen van taakafhankelijkheid voor zowel diverse als niet-diverse docententeams een positieve uitwerking heeft op de professionele leeractiviteiten. Daarnaast zullen veranderingen in de diversiteit binnen een docententeam waarschijnlijk geen effect hebben op de mate waarin docenten elkaar om feedback vragen en informatie uitwisselen. Anderzijds betekent de bevinding dat diversiteit niet modererend optreedt ook dat de mogelijke positieve effecten van diversiteit niet optreden. De grotere variatie aan vaardigheden, informatie en perspectieven die door een hogere mate van diversiteit beschikbaar zijn, lijken niet benut te worden.

Beperkingen

De resultaten van het uitgevoerde onderzoek zijn gebaseerd op data die verkregen zijn middels een self-report enquête, zonder voor- of nameting. Het gaat dus niet om 'echte' metingen van docenten in de lespraktijk. Ook kunnen bij self-reports sociaal wenselijke antwoorden gegeven worden. Het is dus belangrijk om de interpretatie van de resultaten met enige voorzichtigheid te nemen. Bij de dataverzameling zijn er geen onafhankelijke variabelen gemanipuleerd. Een nadeel van deze opzet is dat de causaliteit tussen taakafhankelijkheid en professionele ontwikkelingsactiviteiten niet met zekerheid kan worden aangetoond. Het kan op basis van de resultaten slechts aannemelijk gemaakt worden.

Een ander belangrijk punt is dat de invloed van taakafhankelijkheid op twee professionele ontwikkelingsactiviteiten wordt gemeten, terwijl er meerdere professionele ontwikkelingsactiviteiten zijn. Of de invloed van taakafhankelijkheid verder strekt dan enkel de onderzochte activiteiten, is niet aangetoond. De generaliseerbaarheid van dit onderzoek is daardoor wat beperkt.

De gebruikte gegevens zijn gebaseerd op vrijwillig ingevulde vragenlijsten, waardoor de respondenten mogelijk geen representatieve afspiegeling van de populatie vormen. Een bijkomende complicatie is dat onbekend is of van de teams die de vragenlijsten hebben ingevuld, alle leden de vragenlijst hebben beantwoord. Dit heeft een negatieve invloed op de accuratesse van de meting van diversiteit, die op teamniveau heeft plaatsgevonden en dus afhankelijk is van de gegevens van alle leden binnen de teams.

Aanbevelingen en toekomstig onderzoek

De vraag over hoe diversiteit zich verhoudt in relatie tot professionele ontwikkelingsactiviteiten en taakafhankelijkheid is in het onderzoek helaas onbeantwoord gebleven. Het feit blijft dat de diversiteit bij mbo docenten hoog is en dit een effect kan hebben op de prestaties van docententeams op mbo scholen. In het licht van de steeds grotere rol die de multidisciplinaire teams gaan spelen bij onderwijsvernieuwing binnen mbo scholen, kan het van belang te zijn om nader onderzoek te doen naar welke invloed diversiteit heeft op het functioneren van deze teams bij het invoeren van onderwijsvernieuwingen. Een suggestie hierbij is om de diversiteit van de teams niet te meten aan de hand van door docenten ingevulde enquête, aangezien de meting hiervan gevoelig is voor non-respons. Een andere aanbeveling is om bij toekomstige onderzoeken gebruik te maken van een multi-level analyse. Het uitvoeren van een multi-level analyse is aan te raden wanneer er, zoals in het huidige onderzoek, sprake is van een hiërarchie binnen de data. De gegevens in mijn onderzoek zijn afkomstig van individuele docenten die zich elk ook weer binnen een werkgroep bevinden. De factor diversiteit kan enkel op groepsniveau gemeten

worden, terwijl de andere factoren gemeten zijn op individueel niveau. In het huidige onderzoek zijn alle gegevens geaggregeerd naar groepsniveau, waardoor aan meetkracht wordt ingeboet. Daarnaast wordt er binnen een multi-level analyse rekening mee gehouden dat er interactie kan bestaan tussen groepsvariabelen en individuele variabelen. Verschillen tussen groepsleden zijn bijvoorbeeld vaak kleiner dan verschillen tussen niet-groepsleden. Het feit dat docenten gegroepeerd zijn, leidt er dus toe dat de observaties niet geheel onafhankelijk zijn. Helaas viel het uitvoeren van een multi-level analyse niet binnen het bereik van mijn studie.

Uit het huidige onderzoek zijn enkele punten naar voren gekomen die wellicht verder onderzoek verdienen. Ten eerste zou het kunnen lonen nader onderzoek te plegen naar de causaliteit tussen de factoren taakafhankelijkheid en professionele ontwikkelingsactiviteiten. Deze causaliteit is in dit onderzoek niet aangetoond. Hiervoor is experimenteel of longitudinaal onderzoek nodig, aangezien er dan gemeten kan worden of het verhogen van taakafhankelijkheid ook daadwerkelijk leidt tot meer professionele ontwikkelingsactiviteiten, of dat de causaliteit anders ligt.

Een tweede punt waarnaar vervolgonderzoek gedaan zou kunnen worden, is de manier waarop taakafhankelijkheid precies invloed uitoefent op professionele ontwikkelingsactiviteiten. Wellicht zijn er verschillende manieren waarop taakafhankelijkheid georganiseerd kan worden. Het is denkbaar dat deze verschillende manieren ook verschillen in de invloed die ze hebben op professionele ontwikkelingsactiviteiten.

Ten slotte zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op de invloed van taakdiversiteit op andere professionele ontwikkelingsactiviteiten dan feedback vragen en informatie uitwisselen. Wellicht worden ook individuele professionele leeractiviteiten als 'reflecteren' en 'up to date blijven', zoals beschreven door Thoonen et al. (2011), positief beïnvloed door het verhogen van taakafhankelijkheid. Collega's kunnen immers een spiegel vormen en wanneer docenten intensiever samenwerken en meer met elkaars visies, kennis en vaardigheden in contact komen, leren ze wellicht hun eigen zwaktes en sterktes beter kennen.

Referenties

- Aubé, C., & Rousseau, V. (2005). Team goal commitment and team effectiveness: the role of task interdependence and supportive behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9(3), 189-204. doi: 10.1037/1089-2699.9.3.189
- Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005). A Longitudinal Study of Teacher Change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 1-27.
- De Bruijn, E., Leeman, Y., & Overmaat, M. (2006). Authentiek en zelfgestuurd leren in het mbo. *Pedagogiek*, 26(1), 45-63.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Kruger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4).
- Grangeat, M., & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(4), 485-501. doi: 10.1080/13636820701650943
- Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Besturing en onderwijskwaliteit in het mbo*. Utrecht.
- Kang, H. R., Yang, H. D., & Rowley, C. (2006). Factors in team effectiveness: Cognitive and demographic similarities of software development team members. *Human Relations*, 59(12), 1681-1710. doi: 10.1177/0018726706072891
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Østergaard, C. R., Timmermans, B., & Kristinsson, K. (2011). Does a different view create something new? The effect of employee diversity on innovation. *Research Policy*, 40, 500-509.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(4), 4-15. doi: 10.3102/0013189X029001004
- Runhaar, P. (2008). *Promoting teachers' professional development*. (Doctor), University of Twente, Enschede.
- Schippers, M. C., Den Hartog, D. N., Koopman, P. L., & Wienk, J. A. (2003). Diversity and team outcomes: the moderating effects of outcome interdependence and group longevity and the mediating effect of reflexivity. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 779-802. doi: 10.1002/job.220
- Spillane, J. P., Kim, C. M., & Frank, K. A. (2012). Instructional Advice and Information Providing and Receiving Behavior in Elementary Schools : Exploring Tie Formation as a Building Block in Social Capital Development. *American Educational Research Journal*, XX(X), 1-33. doi: 10.3102/0002831212459339
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103. doi: 10.1207/S15327752JPA8001_18
- Sullivan, L. J. (2010). *The influence of school culture, school goals, and teacher collaboration on teachers' attitudes toward their professional development plans*. (Doctor), George Mason University, Fairfax, VA.
- Sun, M., Penuel, W. R., Frank, K. A., Gallagher, H. A., & Youngs, P. (2013). Shaping Professional Development to Promote the Diffusion of Instructional Expertise Among Teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(3), 344-369. doi: 10.3102/0162373713482763
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices : The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly* 47(3), 496-536. doi: 10.1177/0013161X11400185

- Truijen, K. J. P., Slegers, P. J. C., Meelissen, M. R. M., & Nieuwenhuis, A. F. M. (2013). What makes teacher teams in a vocational education context effective? A qualitative study of managers' view on team working. *Journal of Workplace Learning, 25*(1), 58-73. doi: 10.1108/13665621311288485
- Van der Vegt, G. S., Emans, B., & Van de Vliert, E. (2000). Team Member's Affective Responses to patterns of Intragroup Interdependence and Job Complexity. *Journal of Management, 26*(4), 633-655.
- Van der Vegt, G. S., & Janssen, O. (2003). Joint Impact of Interdependence and Group Diversity on Innovation. *Journal of Management, 29*, 729-751. doi: 10.1016/S0149-2063_03_00033-3
- Van Knippenberg, D., De Dreu, C. D. W., & Homan, A. C. (2004). Work Group Diversity and Group Performance: An Integrative Model and Research Agenda. *Journal of Applied Psychology, 89*(6), 1008-1022. doi: 10.1037/0021-9010.89.6.1008
- Van Knippenberg, D., & Schippers, M. C. (2007). Work Group Diversity. *Annual Review of Psychology, 58*, 515-541. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085546
- Van Veelen, R., Otten, S., & Hansen, N. (2013). A Personal Touch to Diversity: Self-Anchoring Increases Minority Members' Identification in a Diverse Group. *Group Processes & Intergroup Relations, 20*(10), 1-13. doi: 10.1177/1368430212473167
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical Reflection at work. Bridging individual and organisational learning.* (Doctor), Twente University, Enschede.

Appendix A.

Vragen taakafhankelijkheid (gemeten a.h.v. een 5-punts Likert-schaal)

1. Voor het uitvoeren van ons werk hebben wij in ons team informatie van elkaar nodig
2. Om ons werk goed uit te kunnen voeren moeten wij in ons team samenwerken
3. Het werk van één teamlid beïnvloedt de uitvoering van taken van andere teamleden
4. Om ons werk goed uit te kunnen voeren moeten wij in ons team ons werk onderling afstemmen

Vragen informatie uitwisselen (gemeten a.h.v. een 5-punts Likert-schaal)

1. Ik deel mijn kennis en ervaringen regelmatig met mijn teamleden
2. Ik bespreek met mijn teamleden wat ik belangrijk vind in mijn werk
3. Ik bespreek met mijn teamleden onze criteria voor goed functioneren
4. Ik bespreek problemen in mijn lespraktijk met anderen om daarvan te leren
5. Ik bespreek met mijn teamleden hoe ik me ontwikkeld heb

Vragen feedback vragen (gemeten a.h.v. een 5-punts Likert-schaal)

1. Als ik vind dat ik mijn werk niet goed heb gedaan dan bespreek ik dit met mijn teamleden
2. Ik vraag mijn teamleden regelmatig om advies
3. Ik bezoek lespraktijken van mijn teamleden om daar van te leren
4. Als ik vind dat ik mijn werk slecht heb gedaan dan bespreek ik dit met mijn afdelingsmanager
5. Ik vraag mijn afdelingsmanager regelmatig om advies
6. Ik vraag mijn studenten wat zij van mijn manier van werken vinden
7. Om mijn lespraktijk te verbeteren gebruik ik reacties van studenten

Vragen categorisatie diversiteit

1. Wat is uw geslacht?

Man

Vrouw

2. Wat is uw leeftijd?

Vragen informatie diversiteit

1. Hoe lang bent u werkzaam in deze functie? Als u werkzaam bent in meerdere functies, kies dan de functie waarin u het langst werkzaam bent.

Minder dan een half jaar

Half jaar

1 jaar

2 jaar

5 jaar

10 jaar

20 jaar
Meer dan 20 jaar

2. Wat is uw hoogst genoten opleiding?

MBO

HBO

WO

Anders, namelijk..

Appendix B.

Variables	mean	S.E.	1	2	3	4
1. Task Interdependence	4,536	.036				
2. Categorisatie Diversiteit	.289	.025	-.129			
3. Informatie Diversiteit	.744	.046	.005	.119		
4. Feedback Vragen	3.292	.051	.379*	.022	-.210	
5. Informatie Uitwisselen	3.828	.051	.464*	.060	-.083	.746*

* = significant op niveau $p < .001$