

Teamleren in het docententeam van leerjaar twee op de hbo-verpleegkunde voltijd

Teamlearning within a team of lecturers at year two of the Bachelor of Nursing

Marleen Huvenaars

Master Leren & Innoveren

Inleverdatum: 25-9-2022



Aeres University of Applied Sciences
Mansholtlaan 18, 6708 PA Wageningen

Onderzoeksbegeleider: Niek van Benthum



HAN University of Applied Sciences
Kapittelweg 33, 6525 EN Nijmegen

Opdrachtgever: Ronald Loosschilder

Teamleren in het docententeam van leerjaar twee op de hbo-verpleegkunde voltijd

Teamlearning within a team of lecturers at year two of the Bachelor of Nursing

Samenvatting

De HAN University of Applied Sciences zit in transitie naar resultaatverantwoordelijke teams. Ook binnen de opleiding hbo-verpleegkunde in het docententeam van leerjaar twee is het proces al opgestart. Om te komen tot een resultaatverantwoordelijk team is teamleren nodig. In dit exploratief onderzoek is er gebruik gemaakt van een vragenlijst om inzage te geven in hoeverre de docenten teamleren ervaren in het docententeam. Daarna is er door middel van semigestructureerde diepte-interviews getracht de momenten en bijpassende elementen van teamleren te duiden. Geconcludeerd wordt dat er binnen de samenwerkingen onderling het teamleren ervaren wordt, de docenten zich betrokken voelen en er sprake is van onderling vertrouwen. De huidige groeps grootte wordt geduid als reden van invloed op het niet of minder ervaren van het teamleren. De docenten ervaren dan direct minder ruimte, eenduidigheid en een onderlinge dialoog. Aanbevolen wordt dan ook om te kijken naar de teamsamenstelling binnen het docententeam van leerjaar twee gedurende de samenwerkingsmomenten en de mogelijkheid te onderzoeken om het docententeam op te delen in kleinere teams in plaats van het bestaande aantal van 27 docenten.

Abstract

The HAN University of applied sciences has started with a transition to self-directed teams. Also, within the team of lecturers at the Bachelor of Nursing in study year two this process has already started. To achieve a self-directed team, team learning is necessary within the collaboration. In this exploratory study, a questionnaire was used to give insight into the extent to which the teachers experience team learning within the team. Through interviews, the research tried to identify the moments and corresponding elements of team learning. It is concluded that within the collaborations overall team learning is experienced. The lecturers feel involved and there is mutual trust. The group size is indicated as a reason of influence of less experiencing or an absence of team learning. The lecturers then immediately experience less space, unambiguity and less dialogue during the collaboration. It is therefore recommended to look at the team composition within the lecturers of the team in study year two during the collaboration moments. Also, to investigate the possibility of dividing the team of lecturers into smaller teams instead of the existing number of 27 teachers.

Inleiding

Aanleiding

De HAN University of Applied Sciences (HAN) is een organisatie met veertien academies met opleidingen, onderzoek en advies. De veertien academies zijn: Sport en Bewegen, International school of Business, Paramedische Studies, Organisatie en Ontwikkeling, Mens en Maatschappij, IT en Mediadesign, Financieel Economisch Management, Engineering en Automotive, Educatie, Built Environment, Business en Communicatie en de Academie Gezondheid en Vitaliteit. De academies bestaan ieder uit een verschillend aantal opleidingen van waar er wordt samengewerkt en uitwisseling plaatsvindt om de studenten te stimuleren, te ondersteunen en te ontwikkelen op persoonlijk en professioneel niveau. Binnen de samenwerking van de academies van de HAN worden maatschappelijke vraagstukken benaderd vanuit het onderwijs, onderzoek en het werkveld.

De HAN blijft zich ontwikkelen voor zowel de studenten als de medewerkers binnen de organisatie. Om de samenwerking te optimaliseren en professionals te laten groeien heeft het college van bestuur in juli 2019 het besluit genomen om een nieuwe HAN brede organisatiestructuur in te voeren en te gaan werken met resultaatverantwoordelijke teams (RVT's) (HAN, 2021). In studiejaar 2021-2022 wordt er HAN breed gestart

met deze RVT's. Binnen de HAN heeft de commissie voor de resultaatverantwoordelijke teams een document opgesteld met kaders en basisprincipes voor de opstart van de teams. Een RVT bestaat uit een groepsgrootte van tien tot vijftien medewerkers per thuisteam en kenmerkt zich door te werken met één centrale teamtaak. Er moet binnen een RVT sprake zijn van voldoende diversiteit, meningen en expertise en met zo min mogelijk arbeidsdeling. Het thuisteam is de basis waaraan de medewerker verbonden is vanuit de HR-sturing. Daarnaast zal de medewerker afhankelijk van het takenpakket deelnemen aan andere RVT's. Eén teamlid met de passende functieomschrijving (hoofddocent met coördinerende taken) voert in het thuisteam de HR-taken uit. De HR-taken bestaan onder andere uit het voeren van jaargesprekken, ziekteverzuim, contracten en uren. De centrale teamtaak van een RVT kan zich richten op een onderdeel van een opleiding, functioneel proces of een tijdelijke opgave met een afgebakend werkpakket vanuit de professionals (¹HAN, 2021).

De kaders en basisprincipes zorgen voor afstemming tussen het team en de omgeving, academiedirecteur, werkveld en studenten door de manier waarop ze invulling geven en verantwoordelijkheid afleggen aan de kwaliteit van de werkzaamheden. Met de invoering van de RVT's biedt de HAN ruimte aan de medewerkers om afspraken over de resultaten en kwaliteiten vorm te geven. De medewerkers krijgen hiervoor bevoegdheden en dragen (gezamenlijk) verantwoordelijkheid voor de invulling van de werkzaamheden (¹HAN, 2021). Vanuit theoretische onderbouwing maakt de HAN binnen de RVT's gebruik van het creëren van één teamtaak en gedeelde verantwoordelijkheid om de professional governance, oftewel eigenaarschap, en professionalisering te stimuleren bij de medewerkers (Legemaate, 2017). Tevens beschrijft de HAN vanuit de theorie dat de samenstelling binnen de RVT's aan de medewerkers zelf is (Van Kan et al., 2017). Als de medewerkers ruimte ervaren en verbinding voelen met de teamtaak en onderlinge samenwerking zal er meer kennis- en ervaringsuitwisseling plaatsvinden en sprake zijn van eigenaarschap.

Om te komen tot de opzet van RVT's wordt teamleren genoemd als stimulans voor samenwerkingen en eigenaarschap (¹HAN, 2021). De HAN beoogt met teamleren het volgende effect te bereiken: duidelijkheid in de centrale teamtaak, betrokkenheid, verbinding, openheid, uitwisseling van kennis en ervaringen en (gedeeld) leiderschap met ruimte en tijd voor professionalisering. Teamleren wordt door Derksen (2021) beschreven als het hebben van een helder gezamenlijk gedeeld doel of gedeelde opgave waar er sprake is van onderlinge afhankelijkheid (Derksen, 2021).

Binnen de veertien academies worden de ontwikkelingen vanuit de organisatie doorgevoerd. Ook bij de academie Algemene Gezondheid en Vitaliteit (AGV), bestaande uit vier opleidingen: Verpleegkunde Voltijd, Verpleegkunde Deeltijd, Vak Therapie en Medische Hulpverlening. Het werken als RVT's wordt per opleiding en leerjaar opgestart en uiteengezet. Zo ook bij de vierjarige opleiding hbo-verpleegkunde voltijd. De opleiding wordt uitgevoerd door vier teams, leerjaar één (propedeuse), leerjaar twee (hoofdfase één), leerjaar drie (hoofdfase twee) en leerjaar vier (hoofdfase twee). Het docententeam van leerjaar twee is in studiejaar 2020-2021 gestart met het proces om te gaan werken als RVT. Het docententeam van leerjaar twee bestaat in totaal uit 27 docenten met verschillende achtergronden en mate van ervaring in het onderwijs. Het is tot op heden nog niet gelukt om de transitie naar een RVT in te zetten. Hierop zijn onder andere de volgende drie factoren van invloed. Ten eerste zijn de studentenaantallen van de studie hbo-verpleegkunde voltijd vanaf de studiejaar 2019-2022 aanzienlijk gegroeid. De grote hoeveelheid aanmeldingen heeft als gevolg een tekort van 1,5 fte aan docenten over de gehele studie. In het docententeam van leerjaar twee zijn in de afgelopen twee jaar 3 fte, met een totaal van acht nieuwe docenten, aangenomen. Ten tweede heeft er vanwege de groei in het team een herindeling plaatsgevonden van de docenten uit leerjaar twee en een uitbreiding van één teamleider naar twee teamleiders. De nieuwe verdeling is gebaseerd op de kaders vanuit de HAN voor een RVT waar er sprake is van één thuisteam en een hoofddocent met coördinerende taken. De verdeling bestaat uit, team A (één teamleider en dertien docenten) en team B (één teamleider en veertien docenten). Echter in de samenwerking of tijdens vergaderingen binnen het gehele docententeam van leerjaar twee wordt geen onderscheid gemaakt tussen de teams en wordt er met het gehele team van 27 docenten gewerkt. Door de nieuwe samenstelling van het team lukt het niet om de gewenste uitwisseling van kennis en ervaringen tot stand te brengen en de doelen van de HAN voor de RVT's te halen. De veranderingen compliceren de toch al moeilijke transitie naar het werken in de nieuwe teams. Daarnaast zorgt het tekort van docenten en de hoeveelheid aanmeldingen voor een hogere werkdruk bij de docenten. De docenten zijn bezig met het (her)uitvinden van hun rol als docent en hun positie binnen het team. Hierdoor ervaren de docenten minder aandacht en ruimte voor het werken in het team en voor de transitie naar de RVT's. Ten derde is ook SARS-CoV-2-virus in de afgelopen studiejaar 2019-2022 een factor van invloed geweest op de werkwijze en werkbelasting van de docenten waaronder wijzigingen in de manier van het aanbieden van het onderwijs: van thuis naar hybride en weer naar fysiek onderwijs. De docenten hebben te maken met wijzigingen en veranderde werkomstandigheden. Ze ervaren letterlijk weinig tijd en ruimte om met elkaar in gesprek te gaan en aandacht te besteden aan het werken in een nieuw team en ontwikkelingsruimte te voelen.

Voor innovaties en ontwikkelingen is ruimte, tijd en energie nodig vanuit het docententeam. De docenten van leerjaar twee ervaren een nieuwe rol en zijn bezig met het heruitvinden ervan. Door alle ontwikkelingen en veranderingen in het team, te kort aan docenten, nieuwe docenten en wijzigingen in de manier van het aanbieden van het onderwijs ervaren ze geen ruimte en komen ze niet tot teamleren. Teamleren wordt genoemd vanuit de

HAN als manier om te komen tot meer uitwisseling van kennis, ervaringen en ontwikkelingsruimte en om de docenten zich verbonden te laten voelen. Met het leggen van de focus op teamleren kan er mogelijk meer ruimte ervaren worden door de docenten om te werken aan het proces van de RVT's. Door binnen het team te kijken naar teamleren en inzicht te geven voelen de docenten mogelijk ook meer verbinding, verantwoordelijkheid en betrokkenheid bij het proces. Teamleren is een manier voor de docenten om met elkaar te komen tot meer uitwisseling van kennis en ervaringen. In de huidige situatie lukt het de docenten uit het docententeam van leerjaar twee niet om tot de gewenste manier van werken in een team te komen. Het proces naar de RVT's loopt nog niet of erg moeizaam. Teamleren kan helpen om het proces in de RVT's te stimuleren en daarvoor is het van belang om in de huidige situatie te kijken in hoeverre teamleren ervaren wordt door de docenten om van daaruit verder te kunnen. Daarom is er verder onderzoek nodig met als praktijkvraag: *Hoe kan het docententeam van leerjaar twee met elkaar tot meer uitwisseling van kennis en ervaringen komen om te gaan werken als resultaatverantwoordelijke teams?*

Theoretisch kader

In het theoretisch kader wordt aandacht besteed aan de definities van een team, resultaatverantwoordelijke teams en teamleren. Allereerst om inzage te geven in de basisvoorwaarden om te werken als een team en/of resultaatverantwoordelijk team binnen een organisatie. En daarnaast teamleren te duiden als basis voor een resultaatverantwoordelijk team, waar teamleren staat voor het verbeteren van het teamproces gericht op de samenwerking en uitwisseling van kennis en ervaringen.

Teams en Resultaatverantwoordelijke teams

Teams ontstaan vaak vanuit de organisatie om het werk te verdelen en te coördineren (Derksen et al., 2020). Lee en Edmondson (2017) beschrijven dat het werken in een team zorgt voor meer flexibiliteit en creativiteit in de organisatie. Een team is volgens Decuyper et al. (2010) een groep mensen die aan een gezamenlijk doel werkt, afhankelijk zijn van elkaar en waarbij de teamleden de verantwoordelijkheden delen. Derksen (2021) voegt daaraan toe dat een groep pas een team is als het uit drie tot tien mensen bestaat en er sprake is van een helder gezamenlijk gedeeld doel of gedeelde opgave en de teamleden samen moeten werken met onderlinge afhankelijkheid om de opgave te voltooien. Volgens Derksen (2021) leidt een groep van meer dan tien mensen tot meer moeite in overeenstemming en zorgt het voor een mindere onderlinge verbinding van de teamleden. Afhankelijk van de reden om een team te vormen zijn er meerdere soorten teams waarbij Derksen (2021) en Derksen et al. (2020) een beschrijving geeft van twee uiterste soorten teams, de reguliere teams en opgaveteams. Reguliere teams zijn vaak voorkomend, bestaande uit een grotere samenstelling van vijftien tot zestig teamleden, waar de medewerkers verdeeld worden in een vooraf bedachte organisatiestructuur, ze vaak langdurig werkzaam zijn in hetzelfde team, met een matige onderlinge afhankelijkheid en geen heldere of gedeelde opgave. Opgaveteams daarentegen hebben een duidelijke opgave vanuit de organisatie, individuele kennis en kwaliteiten worden gekoppeld aan de opgave om deze goed uit te voeren, samenwerkingsduur is afhankelijk van de opgave, er is sprake van een beperkt aantal teamleden en er is een hoge onderlinge afhankelijkheid met een helder beeld van de opgave (Derksen, 2021; Derksen et al., 2020). De definiëring van een resultaatverantwoordelijk team vanuit de HAN bevat overeenkomsten met de theorie van een opgaveteam. De overeenkomst zit in de gedeelde opgave waaraan wordt gewerkt en het werken vanuit expertise in zowel een opgaveteam als in een resultaatverantwoordelijk team. Een resultaatverantwoordelijk team heeft als doel het creëren van collectieve verantwoordelijkheid door een gezamenlijke opgave en om zo de individuele kennis en kwaliteiten in de samenwerking te benutten (Renkema et al., 2018). Magpili en Pazos (2017); Renkema et al. (2018); Ruijters et al. (2019); Spoelman (2018) beschrijven verschillende definities voor resultaatverantwoordelijke teams. Binnen dit onderzoek wordt de term resultaatverantwoordelijk team gehanteerd met de definitie: *“Een groep individuen met verschillende kwaliteiten en ervaring, die samenwerken aan een gezamenlijk doel waarbij er sprake is van een collectieve verantwoordelijkheid voor het behalen van het doel”* (Magpili & Pazos, 2017; Renkema et al., 2018).

Resultaatverantwoordelijk teams worden steeds populairder in organisaties omdat ze een bijdrage leveren aan de productiviteit, werktevredenheid en betrokkenheid bij de organisatie (Budianto et al., 2020; Spoelman, 2018). Een resultaatverantwoordelijk team is nog meer dan bij een regulier team zelf verantwoordelijk voor de structuur, management en planning om te komen tot het gezamenlijk gestelde doel (Renkema et al., 2018; Spoelman, 2018). Bij een resultaatverantwoordelijk team zijn de volgende twee aandachtspunten van belang. Het eerste aandachtspunt is de mate van verantwoordelijkheid die er bij de medewerkers wordt neergelegd. Een resultaatverantwoordelijk team kan bijdragen aan meer stress en te veel verantwoordelijkheid bij de medewerkers (Derksen, 2021; Renkema et al., 2018). Het is helpend om onderling afspraken te maken, vooraf een invulling van de samenwerking te schetsen en korte termijn doelen te stellen om successen te kunnen vieren (Spoelman, 2018). Het is van belang om bij de resultaatverantwoordelijke teams de verantwoordelijkheid in het team te houden waarbij formeel leiderschap de teamleden kan stimuleren hierin (Derksen, 2021; Renkema et al., 2018; Ruijters et al., 2019). Het tweede aandachtspunt is balans zoeken in de manier van werken en het delen van de

verantwoordelijkheden in het team. De teamleden hebben tijd en vertrouwen nodig om met elkaar keuzes te maken en het is van belang dat een leidinggevende de coachende rol op zich neemt tijdens het proces naar een resultaatverantwoordelijk team (Renkema et al., 2018; Ruijters et al., 2019). In de overgang tot een resultaatverantwoordelijk team bestaat de taak vanuit de leidinggevende uit het begeleiden van het team en loslaten waar het team de beslissingen zelf neemt (Derksen, 2021; Renkema et al., 2018). Het blijft van belang in zowel een regulier team als bij een resultaatverantwoordelijk team om een balans te zoeken tussen de verantwoordelijkheden van de leidinggevende en de gedeelde verantwoordelijkheden van het team (Salas et al., 2015). Bij het aangaan van een resultaatverantwoordelijk team is het nemen van voldoende tijd om te discussiëren en te overleggen met elkaar een extra aandachtspunt (Renkema et al., 2018).

De bovenstaande beschrijving geeft een weergave met definities van teams en resultaatverantwoordelijke teams met aandachtspunten in het belang van het teamproces. Om verder in te zoomen op hoe het teamproces inzage geeft in het uitwisselen van kennis en ervaringen en voor het leren met elkaar biedt teamleren een passend perspectief. Teamleren is het verbeteren van het teamproces en bestaat uit vijf elementen die gezamenlijk bijdragen aan het verbeteren van dat teamproces. Inzage in de vijf elementen van teamleren dragen bij aan de onderbouwing om teamleren binnen het docententeam van leerjaar twee te onderzoeken.

Teamleren

Het 'leren' van teams houdt in dat er een andere werkelijkheidsdimensie naar voren wordt gehaald dan degene die op dat moment de boventoon voert in het team (Homan, 2001). Teamleren wordt omschreven als het verbeteren van het teamproces (Derksen, 2021). Decuyper et al. (2010), Derksen (2021) en Homan et al. (2020) beschrijven vijf elementen om tot teamleren te komen: het hebben van een gezamenlijke opgave, dialoog voering, gedeeld leiderschap, veiligheid, teamontwikkelruimte creëren en benutten.

De teamopgave is één van de elementen waardoor teamleren ontstaat. Het wordt ook wel beschreven als een gedeeld doel, een combinatie van de opgave, een gezamenlijke opgave maar ook de persoonlijke doelen en aandacht voor leren in een team horen daarbij (Decuyper et al., 2010; Derksen, 2021; Homan, 2020; Lehmann-Willenbrock, 2017; Ruijters et al., 2019). Het teamdoel moet passend zijn binnen de speerpunten van de opleiding of organisatie en het is van belang om vooraf vast te stellen wat het doel is van deze uitwisseling rondom de opgave (Cook & Artino, 2016; Derksen, 2018, 2021). Een opgave of onderwerp wat de docenten aangaat en waar zij mee aan de slag willen stimuleert het eigenaarschap (Bouwman et al., 2017; Ketelaar et al., 2020; Valdmann et al., 2011). Ruijters et al. (2019) beschrijven het als opgevegericht teamleren wanneer er sprake is van het aanpakken van een gezamenlijke opgave. De professionals gaan op zoek naar de essentie ervan en voegen input toe. Het levert een bijdrage om het werk te doen in het team. Volgens het model van Ruijters et al. (2019) zijn er een aantal stappen van belang om te komen tot een teamopgave: wat hebben we te doen, de ambitie, de norm, hoe doen we het nu, de oogst, wat werkt niet, nieuwe inzichten vormgeven en het ontwikkelen van nieuw perspectief om te komen tot de teamopgave in het team door middel van reflectie en dialoog. Bij het niet hebben van een teamopgave ervaren teamleden minder betrokkenheid, onderlinge afhankelijkheid en is het bijna onmogelijk om tot het verbeteren van het teamproces te komen (Derksen, 2021; Ruijters et al., 2019).

Dialoog is het tweede element van teamleren. De dialoog bestaat uit drie kenmerken: oplossingen en besluiten uitstellen, nieuwsgierigheid naar elkaar en met elkaar opvattingen, visies en overtuigingen onderzoeken (Derksen, 2021). Het voeren van de dialoog en het aangaan van discussies en problemen onder de teamleden met reflectie is van belang om te komen tot nieuwe inzichten in elkaars beelden en perspectieven (Bouwman et al., 2017; Decuyper et al., 2010; Derksen, 2021; Lehmann-Willenbrock, 2017; Vermaak & De Caluwé, 2019). Wanneer in een team de reflectie en dialoog centraal staan en er sprake is van het nemen van gezamenlijke beslissingen ontstaat er eigenaarschap, betrokkenheid en enthousiaste medewerkers. Echter bij afwezigheid van de dialoog zal het een negatieve uitwerking hebben op het teamleren en het teamproces (Derksen, 2021).

Het derde element van teamleren is gedeeld leiderschap. Het gedeeld leiderschap is het proces van anderen beïnvloeden, zodat je begrijpt en overeenkomt wat er gedaan moet worden en hoe dit gedaan kan worden. Bij het gedeeld leiderschap hoort ook het proces van faciliteren van individuele en collectieve inspanningen zodat gedeelde doelen worden bereikt (Derksen, 2017; Hulsbos, 2018; Magpili & Pazos, 2017; Spoelman, 2018). Bouwman et al. (2017) en Derksen (2017, 2021) benoemen dat er vanuit het formele leiderschap ruimte moet zijn voor creativiteit en het stimuleren van de teamleden om buiten de eigen kaders te kijken als reden om gedeeld leiderschap en eigenaarschap te bewerkstelligen. Volgens Bouwman et al. (2017) levert gedeeld leiderschap een bijdrage aan teamleren als er sprake is van stimulans en samenwerking onderling. Maar het wordt negatief beïnvloed als er sprake is van te weinig samenwerking of stimulans onderling (Bouwman et al., 2017). Derksen (2021) beschrijft dat wanneer er vanuit de formele leiding sprake is van te veel individueel leiderschap in plaats van teamgericht leiderschap, teamleden minder verantwoordelijkheid ervaren en gericht zijn op individuele werkprestaties in plaats van het teamproces.

Veiligheid is het vierde element maar ook een voorwaarde om teamleren tot een succes te maken of te laten ontstaan in de samenwerking (Derksen, 2021). Derksen (2021) schrijft dat ieder individueel teamlid invloed heeft op het creëren van veiligheid en als er sprake is van veiligheid het leren van en met elkaar gestimuleerd

wordt. Het evalueren van de veiligheid, de manier van omgang, de benadering onderling, het aangaan van een gedeeld doel ofwel teamopgave, reflecteren en het juiste voorbeeld geven dragen bij tot het komen van veiligheid in het team (Budianto et al., 2020; Derksen, 2016). Echter bij teams waar er te veel gezelligheid, hiërarchie of groepsdruk heerst zal de veiligheid in gedrang komen (Derksen, 2021). Teams waar er sprake is van angst om fouten te maken, zullen minder snel komen tot ideeën of de uitwisseling van ervaringen (Derksen, 2018). Vertrouwen, veiligheid en gedeeld leiderschap zijn belangrijke factoren van invloed op de manier van samenwerking in het team en de uitkomst daarvan.

Het laatste element van teamleren is teamontwikkelruimte. De teamontwikkelruimte ontstaat uit vier activiteiten: toekomst creëren, reflecteren, organiseren en dialoog voering (Derksen, 2018). De teamontwikkelruimte is dynamisch en de vier activiteiten vormen samen de basis (Derksen, 2021). Het behouden van de balans tussen resultaatgericht zijn en evalueren met elkaar, draagt bij aan het creëren en behouden van de teamontwikkelruimte. Bij het voornamelijk richten op toekomst creëren en organiseren of alleen op reflecteren en dialoog voering binnen de teamontwikkelruimte, zal er een negatief effect op het teamleren ontstaan (Derksen, 2016, 2021). De balans tussen de activiteiten van de teamontwikkelruimte wordt de teamontwikkelruimteparadox genoemd. Als er sprake is van ontkenning van de paradox zal dit in het nadeel werken voor de balans in de teamontwikkelruimte oftewel het teamleren, maar als ze zich bewust zijn van de paradox en er aandacht aan gegeven wordt, zal er meer teamleren ontstaan (Derksen, 2016, 2021).

Buiten de beschreven elementen van teamleren zijn er nog een aantal andere factoren van invloed op het teamleren. De hoeveelheid aan- of afwezigheid van de factoren bepalen of het team werkelijk tot teamleren komt met elkaar. Zo is het hebben van alleen een visie en voornemens niet voldoende om te komen tot teamleren, er zal ook urgentie vanuit de teamleden gevoeld moeten worden om het anders te gaan doen (Derksen, 2021). Homan (2020) en Trust et al. (2016) geven aan dat ervaring, interactie met onderlinge afhankelijkheid, mate van openheid, intimiteit en dynamiek van invloed zijn en de basis vormen van teamleren. Derksen (2018) benoemt daarover dat diversiteit in voorkeuren, leeftijd en ervaring bijdragen aan de ontwikkeling van het team, mits er geen sprake is van een te grote diversiteit want dan heeft het juist een negatieve uitwerking. Bouwmans et al. (2017) en Trust et al. (2016) beschrijven dat teamleren wordt versterkt en ondersteund door drie manieren: teamreflexiviteit, teamactiviteit en grensoverschrijdende communicatie. Grensoverschrijdende communicatie betekent het communiceren buiten de bekende kaders of dan wel met andere teamleden. Teamreflexiviteit is het reflecteren op en met het team waardoor de teamleden zich betrokken voelen en teamactiviteit is datgene waarbij de momenten gericht zijn op het teamleren. Tenslotte hebben docenten ook letterlijk tijd en ruimte nodig om te komen tot teamleren. Wanneer er sprake is van ruimte om te vertragen en gemeenschappelijke doelen te stellen komen docenten eerder tot de dialoog, reflectie en evaluatie van hun handelen oftewel teamleren (Derksen, 2016, 2021).

De vijf elementen van teamleren en beschreven factoren van invloed zijn onderling afhankelijk en beïnvloeden het teamleren in een team (Derksen, 2021). De elementen vormen samen een basis om continu te werken aan het verbeteren van het teamproces en te zorgen voor goed teamwerk. Het verbeteren van het teamproces is nodig om goed teamwerk te blijven doen, kennis en kwaliteiten van de teamleden te benutten (Derksen, 2021).

Toespitsing

Vanuit de theorie wordt beschreven dat teamleren kan bijdragen aan een RVT en overeenkomsten bevat met voorwaarden die worden genoemd om te kunnen functioneren als een RVT. In de huidige situatie ervaren de docenten van team leerjaar twee door een tekort aan docenten, nieuwe docenten, hoge werkdruk en wijzigingen in de manier van aanbieden van het onderwijs, weinig tijd en ruimte om te werken aan de procesvorming van RVT's. De vijf elementen van teamleren kunnen bijdragen om te gaan werken als RVT, ze bieden een kader voor het teamproces en kunnen het team stimuleren om meer kennis en ervaringen uit te wisselen. Er zal in het onderzoek vanuit de vijf elementen van teamleren gekeken worden naar de samenwerking van het docententeam van leerjaar twee.

Specifiek richt het onderzoek zich op het geven van inzicht aan het docententeam van leerjaar twee over het ervaren van teamleren, waar het meer of minder plaatsvindt en welke elementen ervaren worden zodat de beweging naar het worden van een succesvol RVT gemaakt kan worden. Dit leidt tot de volgende hoofdvraag: *In hoeverre wordt in het docententeam van leerjaar twee van de hbo-verpleegkunde teamleren ervaren?*

Deelvragen:

1. Welke elementen van teamleren ervaren de docenten?
2. Tijdens welke momenten ervaren de docenten teamleren?

Methode

Onderzoeksopzet

Het betreft een exploratief mixed methods onderzoek met als doel te onderzoeken in hoeverre teamleren ervaren wordt in het docententeam van leerjaar twee van de opleiding hbo-verpleegkunde.

Het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek bestond uit een zelfontworpen vragenlijst voor het verzamelen van inzichten op numerieke basis (Doorewaard et al., 2019). De vragenlijst bestaat uit de elementen van teamleren: teamopgave, teamontwikkelruimte, dialoog, veiligheid en (gedeeld) leiderschap, gebaseerd op de theorie van Derksen (2021). De vragenlijst is uitgezet bij alle docenten van team leerjaar twee, zodat deelvraag één vanuit het teamperspectief beantwoord kon worden.

Kwalitatieve data zijn verzameld middels individuele interviews om te komen tot een antwoord op deelvraag twee, waar er gekeken is naar de momenten van samenwerking en tijdens welke momenten de docenten het teamleren ervaren. De interviews zijn ook ingezet om middels kwalitatieve methodiek tot een antwoord te komen op deelvraag één, waar er gekeken is naar welke elementen van teamleren er wel of niet ervaren worden door de geïnterviewde docenten. De mixed method heeft als doel een bijdrage te leveren aan het komen tot een vollediger beeld van het ervaren van teamleren in het docententeam van leerjaar twee.

Onderzoekseenheden

Het onderzoek heeft plaats gevonden binnen het docententeam van leerjaar twee met 27 docenten door middel van een enkelvoudige steekproef zonder gebruik te maken van exclusiecriteria. De interviews zijn afgenomen bij zeven docenten, allen werkzaam en medeverantwoordelijk voor de werkzaamheden in het docententeam van leerjaar twee. De leeftijdscategorie van de geïnterviewde docenten loopt uiteen van 26 jaar tot en met 55 jaar. Voorafgaand aan de interviews zijn alle zeven docenten persoonlijk en via mail benaderd. De zeven docenten zijn bepaald door een maximum variation op basis van de Likertschaal om een zo volledig mogelijke weergave te krijgen van het teamleren in het docententeam van leerjaar twee. Het eerste diepte-interview is uitgevoerd bij een docent/expert op basis van de betrokkenheid bij de opzet van de zelfontworpen vragenlijst. Bij de overige interviews zijn twee respondenten gekozen met een hogere totaalscore van alle elementen uit de vragenlijst met antwoorden van 4 of 5 op de Likertschaal (1-5). Er zijn twee respondenten gekozen met een gemiddelde totaalscore over alle elementen op de Likertschaal met de meeste antwoorden rond de 2, 3 of 4 en twee respondenten met een totaal lagere score bij alle elementen op de Likertschaal, met de meeste antwoorden van 1, 2 of 3. Er is geen sprake van voorkeur voor geslacht en/of leeftijd in de onderzoekseenheden.

Meetinstrumenten

Vragenlijst

Om data te generen voor deelvraag één: *Welke elementen van teamleren ervaren de docenten?* is er gebruik gemaakt van een zelfontworpen vragenlijst. De keuze voor een vragenlijst bij deelvraag één is gemaakt om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen over het ervaren van teamleren bij alle docenten in leerjaar twee bij de opleiding hbo-verpleegkunde. Het betreft een zelfontworpen vragenlijst omdat er geen bestaande vragenlijst omtrent de elementen van teamleren, met uitzondering van teamontwikkelruimte, vanuit de theorie bestaat. In de vragenlijst zijn alle vooraf opgestelde vragen gebaseerd op de theorie over teamleren en per element uiteengezet door de onderzoeker (Bouwman et al., 2017; Budianto et al., 2020; Decuyper et al., 2010; Derksen, 2021; Homan, 2001, 2020; Lehmann-Willenbrock, 2017; Trust et al., 2016). Alleen bij het element teamontwikkelruimte zijn de vraagstellingen gebaseerd op de vragen uit de bestaande vragenlijst van Derksen (2021) en toegespitst naar de context van het onderzoek. De keuze om de vragenlijst van Derksen (2021) omtrent teamontwikkelruimte te gebruiken is gemaakt voor een grotere betrouwbaarheid en validiteit bij afname. De vragen op de zelfontworpen vragenlijst zijn door de onderzoeker samen met experts, waaronder een docentenonderzoeker van de HAN en medestudenten van de Master Leren en Innoveren, in meerdere rondes gedurende de opbouw van het onderzoek afgestemd (Saunders et al., 2018). De vragenlijst is gemaakt in het programma Lime Survey versie 5.2.4 met antwoordmogelijkheden door middel van een Likertschaal en een schaalverdeling van 1-5. Er is voor de 5-punts Likertschaal gekozen om individuele ervaringen meetbaar te maken en de neiging tot uitersten te beperken. De Likertschaal bestaat uit de volgende antwoordmogelijkheden, helemaal oneens (1), oneens (2), neutraal (3), eens (4) en helemaal eens (5) (Saunders et al., 2018). De vragenlijst is verdeeld op basis van de elementen van teamleren met in totaal 32 vragen met een tijdsindicatie voor het invullen door de respondenten van gemiddeld vijftien minuten. Binnen SPSS IBM Inc. versie 27 is een descriptieve data-analyse uitgevoerd. Er is gekozen voor een Cronbach's alpha omdat het een zelfontworpen vragenlijst betreft. De Cronbach's alpha geeft de betrouwbaarheid en validiteit van de zelfontworpen vragenlijst aan. De Cronbach's alpha is per element en op het totaal van alle 32 items berekend om te kijken naar de homogeniteit van de vragen. Alle 32 items samen scoren een $\alpha = 0,91$. Het element Teamopgave $\alpha = 0,71$, Teamontwikkelruimte $\alpha = 0,86$, Dialoog $\alpha = 0,79$, Veiligheid $\alpha = 0,59$ en Gedeeld leiderschap $\alpha = 0,79$.

Interviews

Om tot de data te komen voor deelvraag één: *Welke elementen van teamleren ervaren de docenten?* en deelvraag twee: *Tijdens welke momenten ervaren de docenten teamleren?* is gebruikt gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode met semigestructureerd interviews (Doorewaard et al., 2019). Er is onderzocht bij welke elementen de docenten van leerjaar twee het teamleren wel of niet ervaren. De interviews zijn afgenomen bij zeven docenten. Tijdens de interviews is er gebruik gemaakt van een topiclijst (zie bijlage 1) over de vijf elementen van teamleren gebaseerd op Derksen (2021). De respondenten zijn bevraagd op alle mogelijke momenten van samenwerking in team twee. Er is aan de respondenten bij de genoemde samenwerkingsmomenten door de onderzoeker gevraagd naar de beleving van teamleren. De onderzoeker heeft als ondersteuning voor de afname voorbereidingsvragen opgesteld bij de elementen van teamleren (bijlage 2) en tijdens de interviews gebruik gemaakt van de gesprekstechniek: luisteren, samenvatten en doorvragen (LSD) (Ten Have et al., 2016). Voorafgaand aan de interviews heeft de onderzoeker de gekozen methode van dataverzameling en de gesprekstechniek LSD getest op validiteit en betrouwbaarheid door te oefenen en af te stemmen met medestudenten en te reflecteren op de rol van interviewer. Het proefinterview heeft plaats gevonden met een expert/deelnemer uit de praktijk. Diegene is ook betrokken geweest bij de opzet van de vragenlijst voor deelvraag één. Voorafgaand aan de interviews is er een codeerschema opgesteld aan de hand van de theorie van Derksen (2021) en verdeeld over de vier elementen van teamleren (zie bijlage 3). Het codeerschema is toegepast bij de interviews om de ervaringen van de elementen van teamleren in het docententeam en tijdens samenwerkingsmomenten van de respondenten te duiden. Het codeerschema is meerdere keren voorgelegd en bediscussieert met medestudenten van de Master Leren en Innoveren en collega/docentonderzoekers over de toepasbaarheid. De rondes voorafgaand aan het coderen hebben geleid tot inzage omtrent de toepasbaarheid van het element teamontwikkelruimte voor het coderen. Er was sprake van te veel overlap van het element teamontwikkelruimte ten opzichte van de overige codes bij de elementen van teamleren. Deze overlap heeft ertoe geleid de teamontwikkelruimte niet als los element te coderen, maar onder te brengen bij de overige vier elementen. De definitieve kernbegrippen zijn vervolgens door de onderzoeker vanuit het codeerschema toegevoegd als codes in Atlas Ti 22 met een weergave van – (afwezigheid) en + (aanwezigheid) van de elementen van teamleren. Datatriangulatie heeft plaatsgevonden, het fragmenteren en coderen is meermaals besproken met experts uit de praktijk en binnen de opleiding Master Leren en Innoveren.

Ethiek

Voorafgaand aan de interviews zijn de respondenten persoonlijk en per e-mail benaderd en gevraagd om deel te nemen. De e-mail bestond uit aanvullende informatie, waaronder het informed consent formulier (bijlage 4). De verzamelde data zijn volledig anoniem verwerkt en zijn niet te herleiden vanwege de keuze om de respondenten niet te kiezen op basis van geslacht of werkervaring. Daarnaast bestond de e-mail uit een toelichting over de elementen van teamleren met praktische informatie over de locatie en methode voor de afname van de interviews. Dit is gedaan om meer relevante data op te halen bij de respondenten (Doorewaard et al., 2019; Saunders et al., 2018). De insteek was om de interviews fysiek af te nemen, wanneer dit niet mogelijk was, is Microsoft Teams ingezet. Alle interviews zijn opgenomen met een voicerecorder en alle interviews zijn gestart met een introductie rondom de eerder verstuurd e-mail en desbetreffende aanvullende informatie. De verkregen data vanuit de interviews zijn getranscribeerd door een externe partij, waarbij de partij na het transcriberen terugkoppeling heeft gegeven over de uitwerking en de gegevens daarna verwijderd heeft uit het systeem.

Procedure

De onderzoeksperiode voor het verzamelen van data liep van december 2021 tot en met maart 2022. Begin december 2021 zijn alle 27 respondenten uitgenodigd om de zelfontworpen vragenlijst in te vullen. Om de respons te verhogen is er door de onderzoeker een aankondiging gedaan tijdens een teamvergadering. De vragenlijst is twee dagen later verstuurd in plaats van deze direct in te laten vullen gedurende de vergadering, dit om de sociaal wenselijkheid te verkleinen. De vragenlijst is uitgezet in een periode van twee weken, van 13 december tot en met 24 december 2021. Een aantal respondenten heeft direct na het versturen van de vragenlijst contact opgenomen met vragen over het onderwerp en de betekenis ervan. Na de eerste week is er op 20 december 2021 een herinneringsmail gestuurd voor degene die de vragenlijst nog niet of niet volledig hadden ingevuld met het verzoek om deel te nemen. Uiteindelijk heeft de onderzoeker twee dagen voor de deadline een aantal respondenten benaderd door middel van een persoonlijke e-mail, aangezien die vragenlijsten nog niet volledig waren ingevuld. De data-analyse van de vragenlijst heeft plaatsgevonden in de maand januari 2022.

De respondenten voor de interviews zijn in januari 2022 persoonlijk en met behulp van een e-mail benaderd en uitgenodigd voor deelname. De interviews zijn afgenomen in de maanden januari en februari 2022. Alle uitnodigde respondenten hebben deelgenomen aan de interviews waarbij bij het plannen van de interviews rekening is gehouden met het rooster en lesdagen van de respondenten. Het proefinterview was fysiek gepland maar heeft plaatsgevonden via Microsoft Teams vanwege het SARS-CoV-2-virus. In de daaropvolgende periode

van vier weken waren de overige interviews gepland. In eerste instantie waren alle interviews fysiek gepland maar vanwege het SARS-CoV-2-virus zijn er uiteindelijk vier interviews afgenomen via Microsoft Teams en hebben drie interviews fysiek plaatsgevonden op de HAN.

De analyse van de data uit de interviews is gedaan in de maanden april en mei 2022. Het opstellen van het onderzoeksrapport heeft plaatsgevonden van mei tot 12 juni 2022.

Data-analyse

De verkregen data zijn na ontvangst door de onderzoeker vanuit Lime Survey versie 5.2.4 geprepareerd voor een data-analyse in SPSS IBM Inc. versie 27. Binnen SPSS zijn de data geanalyseerd, uiteengezet en in meerdere rondes afgestemd op interpretatie, samen met experts waaronder docent/onderzoeker en medestudenten van de Master Leren en Innoveren. Gedurende deze rondes is er gekeken naar de data en of deze op correcte wijze zijn omgezet vanuit Lime Survey naar SPSS. Er is bij de data gekeken naar de frequentie, mediaan met de interquartile range (IQR). De onderzoeker heeft gekozen voor het berekenen van de mediaan met IQR. Hiervoor is gekozen vanwege de lagere mate van invloed door uitbijters en omdat gemiddelde enkel gebruikt mag worden op continue verdeling en niet op ordinaal of interval niveau. De frequentie is bekeken om inzicht te krijgen in hoeveel een bepaalde waarde op de Likertschaal voorkomt bij de verkregen data uit de vragenlijst. De verkregen data is weergegeven door middel van tabellen en figuren in de resultatensectie.

Het proefinterview werd ingezet om data op te halen en om te valideren of de voorbereidingsvragen leiden tot de gewenste data. Het interview is nabesproken met de respondent van het interview en medestudenten. De onderzoeker heeft de voorbereidingsvragen na het proefinterview meer losgelaten om te komen tot meer diepgang in het gesprek. Het proefinterview is wel meegenomen in de data vanwege de toepasbaarheid van de verkregen data. De verkregen data vanuit de interviews zijn getranscribeerd door een externe partij. Het transcriberen door de externe partij is uitgevoerd in dezelfde periode waarin de onderzoeker de interviews heeft afgenomen. De onderzoeker heeft de terugontvangen getranscribeerde interviews besproken met de externe partij en gecontroleerd. De getranscribeerde interviews zijn door de onderzoeker toegevoegd aan Atlas Ti 22, waarna de onderzoeker deze gefragmenteerd en deductief gecodeerd heeft. Tijdens het fragmenteren heeft de onderzoeker de data ook gestructureerd op betekenisvolle momenten in relatie tot teamleren. De onderzoeker heeft delen uit de verschillende interviews gedurende het fragmenteren en coderen voorgelegd aan medestudenten en docenten uit de praktijk. De fragmenten zijn besproken met experts uit de praktijk en vanuit de opleiding, bij een verschil in fragmentatie heeft er onderlinge afstemming plaatsgevonden tussen de experts en onderzoeker. In eerste instantie had de onderzoeker tijdens de data-analyse de interviews in te veel losse fragmenten opgedeeld. Na afstemming van de fragmenten met medestudenten zijn er meerdere fragmenten samengevoegd om tot passende betekenisvolle fragmenten te komen. Bij het coderen heeft de onderzoeker met behulp van de vooraf opgestelde en ingevoerde codes gekeken naar welke elementen van teamleren er werden ervaren door de respondenten en of er tijdens het samenwerkingsmoment sprake was van het aan- of afwezig zijn van de benoemde elementen van teamleren. De betrokken medestudenten en docenten hebben de onderdelen blind gecodeerd met behulp van het codeerschema en er heeft afstemming plaatsgevonden over de interpretatie van de fragmenten en gekozen codes tussen de onderzoeker en de experts (Doorewaard et al., 2019; Saunders et al., 2018). Bij de blind gecodeerde onderdelen was er sprake van een volledige overeenkomst met dezelfde gekozen bijbehorende codes, dit verhoogt de betrouwbaarheid.

Resultaten

De resultaten van het onderzoek (deelvraag één) naar de mate van het ervaren van de elementen van teamleren in het docententeam van leerjaar twee en (deelvraag twee) de momenten van samenwerking waarin er sprake is van teamleren worden in dit hoofdstuk per deelvraag weergegeven. Bij deelvraag één wordt er een weergave gegeven vanuit de verschillende onderzoeksmethodes.

Deelvraag één: Welke elementen van teamleren ervaren de docenten?

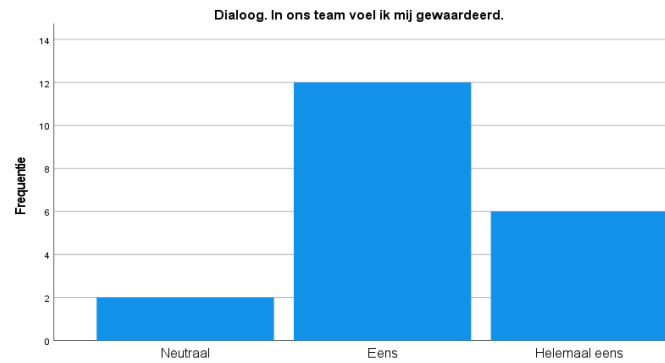
Om deelvraag één te beantwoorden is er een vragenlijst uitgezet om data op te halen met behulp van de Likertschaal (verder te benoemen 1-5). De vragenlijst heeft geleid tot een verzameling van data op een numerieke wijze (Doorewaard et al., 2019). In totaal hebben 20 respondenten ($n=20$) de vragenlijst ingevuld, deze data is geanalyseerd binnen SPSS IBM Inc. versie 27. In tabel 1 zijn alle vragen van de zelfontworpen vragenlijst opgenomen met weergave van de mediaan met IQR per vraag onder de elementen van het teamleren.

Tabel 1: De mediaan met de interquartile range (IQR) per vraag bij de elementen van teamleren (n=20)

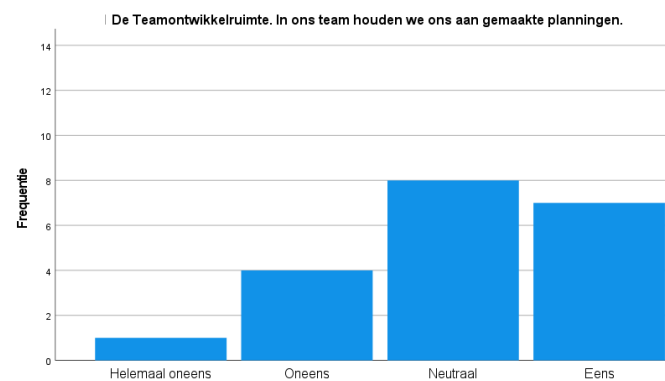
De vragen met scores van 1-5 op de likert-schaal weergegeven.	Docenten(n=20) Mediaan(Q1-Q3)
Teamopgave	
1. Ik vind een teamopgave belangrijk	4.0(3.0-5.0)
2. Als docent ervaar ik gezamenlijkheid in het komen tot een teamopgave	4.0(2.0-5.0)
3. Ik wil m'n uiterste best doen om onze teamopgave te realiseren	4.0(3.0-5.0)
4. In team twee is er een eenduidig beeld over wat ons als team te doen staat	4.0(3.0-5.0)
Teamontwikkelruimte	
5. Ik voel mij gewaardeerd om mijn inbreng in ons team	4.0(4.0)
6. Ik voel mij uitgenodigd om mijn inbreng te geven	4.0(2.0-5.0)
7. Ik voel mij gehoord door de andere teamleden	4.0(3.0-5.0)
8. Ik weet precies wat er van mij verwacht wordt in ons team	4.0(2.0-5.0)
9. Binnen ons team ervaar ik tijd voor reflectie	4.0(2.0-5.0)
10. In ons team is er ruimte voor meningsverschillen	4.0(3.0-5.0)
11. In ons team helpen de discussies om tot oplossingen te komen	3.0(1.0-5.0)
12. In ons team wordt de samenwerking geëvalueerd	3.0(1.0-5.0)
13. In ons team is er sprake van structuur in de samenwerking	3.0(2.0-4.0)
14. In de samenwerking worden alternatieven bedacht	3.0(2.0-4.0)
15. In ons team houden we ons aan gemaakte plannings	3.0(1.0-5.0)
16. In ons team is er focus op het behalen van resultaten	3.0(1.0-5.0)
17. Ik voel mij verantwoordelijke voor het resultaat van ons team	3.0(2.0-4.0)
18. Ik ga met hart en ziel voor het resultaat	4.0(3.0-5.0)
Dialog	
19. In ons team ervaar ik dat er actief geluisterd wordt naar elkaar	4.0(3.0-5.0)
20. Binnen ons team laten we elkaar uitspreken	4.0(3.0-5.0)
21. In ons team voel ik mij gehoord	4.0(3.0-5.0)
22. In ons team voel ik mij gewaardeerd	4.0(3.0-5.0)
23. In ons team is er ruimte voor elkaars emoties	4.0(3.0-5.0)
24. In ons team ervaar ik nieuwsgierigheid naar elkaars ideeën	4.0(3.0-5.0)
Veiligheid	
25. Binnen ons team ervaar ik het als prettig om hulp te vragen	4.0(3.0-5.0)
26. In ons team maken wij fouten bespreekbaar	4.0(3.0-5.0)
27. In ons team worden nieuwe/andere ideeën gewaardeerd	4.0(4.0)
28. Binnen ons team ervaar ik ruimte om hulp te vragen	4.0(3.0-5.0)
Gedeeld Leiderschap	
29. In ons team delen we de verantwoordelijkheden in het team	4.0(3.0-5.0)
30. Binnen ons team ervaar ik ruimte om de verantwoordelijkheid te delen	4.0(3.0-5.0)
31. Als docent ervaar ik verantwoordelijkheid voor de gedeelde taken	4.0(4.0)
32. In ons team neem ik een actieve rol aan bij de gedeelde taken	4.0(3.0-5.0)

Te zien is in tabel 1 dat er spreiding is bij het element teamopgave op de individuele vraag 2. *Als docent ervaar ik gezamenlijkheid in het komen tot de teamopgave.* De mediaan is 4 met een IQR van 3 met een spreiding van 2-5. Ook is er spreiding op de Likertschaal te zien van 1-5 bij het element teamontwikkelruimte bij de vraag of 11. *Discussies helpend zijn om tot oplossingen te komen* en bij de vraag of 12. *Er geëvalueerd wordt over de samenwerking binnen het team.* Hier is de mediaan 3 met een IQR van 4. Ook bij de vragen 15. *Het aanhouden van een planning* en 16. *Er is focus op het behalen van resultaten* is de mediaan 3 met IQR van 4 met een spreiding van 1-5 bij het element teamontwikkelruimte. Bij het element dialoog is de mediaan bij alle vragen 4 met een IQR van 2 met een spreiding van 3-5. De elementen veiligheid en gedeeld leiderschap hebben een mediaan bij alle vragen van 4 met een IQR van 2 met een spreiding van 3-5. Bij de vraag bij het element veiligheid 27. *In ons team worden nieuwe/andere ideeën gewaardeerd*, bij het element gedeeld leiderschap vraag 31. *Als docent ervaar ik verantwoordelijkheid voor de gedeelde taken* en het element teamontwikkelruimte met de vraag 5. *Ik voel mij gewaardeerd om mijn inbreng in ons team* is er sprake van een IQR van 0 met een spreiding van 3-5.

In onderstaande figuren 1 tot en met 5 is een weergave te zien van de meest opvallende frequenties van de gegeven antwoorden op de Likertschaal bij een aantal vragen uit de zelfontworpen vragenlijst.



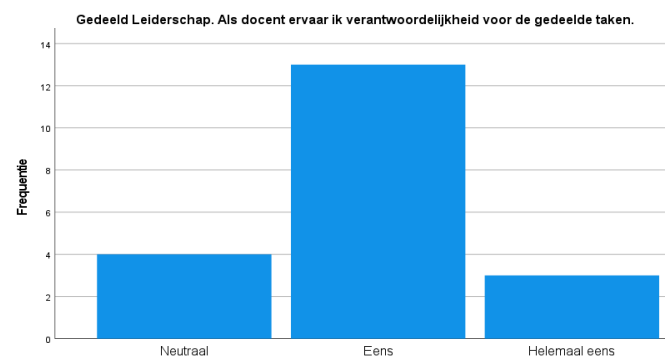
Figuur 1: Weergave van frequenties van antwoorden op een vraag uit het element dialoog (n=20)



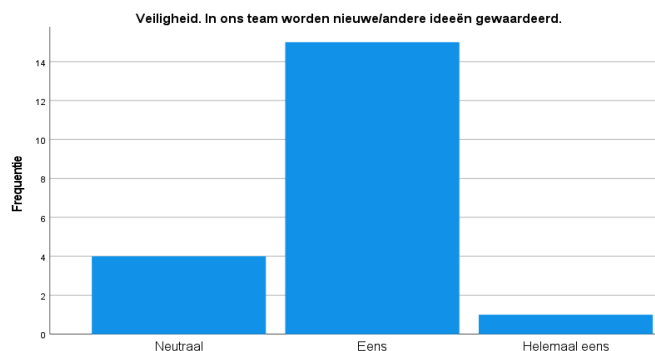
Figuur 2: Weergave van frequenties van antwoorden op een vraag uit het element teamontwikkelruimte (n=20)



Figuur 3: Weergave van frequenties van antwoorden op een vraag uit het element teamontwikkelruimte (n=20)



Figuur 4: Weergave van frequenties van antwoorden op een vraag uit het element gedeeld leiderschap (n=20)



Figuur 5: Weergave van frequenties van antwoorden op een vraag uit het element veiligheid (n=20)

Bij figuur 1 is te zien dat de vraag: *In ons team voel ik mij gewaardeerd* bij het element dialoog de hoogste frequentie heeft met een score van 5 ($n=7$). In figuur 2 en 3 is te zien dat bij de vragen van het element teamontwikkelruimte: *In ons team houden we ons aan gemaakte planningen* en de vraag *In ons team is er sprake van structuur in de samenwerking* er sprake is van een frequentie die gemiddeld hoger ligt bij de antwoorden 2 of 3 op de Likertschaal. De vraag, zie figuur 4: *Als docent ervaar ik verantwoordelijkheid voor de gedeelde taken* van het element gedeeld leiderschap is een frequentie te zien van ($n=13$) op de score 4 en de vraag van het element veiligheid, zie figuur 5: *In ons team worden nieuwe/andere ideeën gewaardeerd* is een frequentie van ($n=15$) op een score van 4 te zien is.

Om de deelvragen één en twee te kunnen beantwoorden heeft de onderzoeker interviews gevoerd met zeven respondenten uit het docententeam van leerjaar twee ($n=7$). Bij deelvraag één: *Welke elementen van teamleren ervaren de docenten?* is er door de onderzoeker door middel van het vooraf opgestelde coderingsschema gekeken naar de aan- en afwezigheid van de elementen van teamleren vanuit de interviews ($n=7$). De resultaten zijn uitgewerkt aan de hand van de elementen van teamleren met behulp van de bijbehorende kernbegrippen.

Element Teamopgave

Het merendeel van de respondenten ervaart een gedeelde opgave, waarbij er wordt aangegeven dat ze een duidelijk doel hebben met elkaar, zich verantwoordelijk voelen en betrokkenheid ervaren. Een aantal van de respondenten ervaren juist geen eenduidigheid of geen gedeelde norm bij het element teamopgave. Ze ervaren geen overeenstemming over de opgave en ervaren geen duidelijk beeld van de opgave. Een reden die gegeven wordt vanuit de respondenten in het aan- of afwezig zijn van een teamopgave of gedeelde norm is het samenwerkingsmoment of de aanleiding van de samenwerking. Een voorbeeld van een samenwerkingsmoment passend bij het element teamopgave: *“Je bespreekt dingen met elkaar die vanuit de lessen komen of vanuit een PG wat ze moeten mededelen, waar we op moeten letten en nou er wordt over gepraat, daar kan je je eigen inbreng over doen en uiteindelijk ga je uit zo’n PG overleg weg met een advies/of iets wat je gaat toepassen in je lessen, wat je mee moet nemen, wat je juist achterwege moet laten, dus dat is gewoon heel concreet denk ik.”*

Een andere respondent geeft een voorbeeld met reden voor het niet ervaren van het element teamopgave: *“Wat zijn onze waarden? Waar staan we nu voor als leerjaar 2 en hoe gaat iedereen een bijdrage aan leveren? Maar ook welke procesafspraken gaan we maken? Het is nu vaak echt te vrijblijvend, ja, we gaan kijken, ja, dat is een goed idee, ik ben er wel echt voor om concreet stappen te zetten met data en mensen die de badge of de sjerp om hebben, die kan dat doen en hoe ga je de rest meenemen?”*

Element Dialoog

De respondenten geven aan bij de dialoog reflectie te ervaren. Ze evalueren de samenwerking met elkaar en ervaren discussies en meningsverschillen als helpend tijdens het reflecteren met elkaar. Ze geven daarnaast aan oprechte nieuwsgierigheid te ervaren, waardering en het merendeel ervaart ook dat er naar elkaar geluisterd wordt tijdens samenwerkingsmomenten. Het spreken over emoties/gevoelens en waardering met elkaar in de samenwerking wordt minder ter sprake gebracht in de samenwerking, maar komt ook niet naar voren tijdens de interviews. Het merendeel van de respondenten ervaren minder ruimte in de samenwerking om elkaars kennis en kunde te benutten en om opvattingen te delen. De respondenten geven hier verschillende redenen voor, waaronder werkdruk, positie en wisselingen in het team.

Een voorbeeld van een respondent over het ervaren van reflectie behorend bij het element dialoog tijdens de samenwerking: *“Ja, dat is eigenlijk gewoon als ik een vraag heb over lesvoorbereiding, hoe pak jij dat aan? Of hoe heb jij de les opgezet en dat dan naast elkaar leggen zoals wij dat ook wel vorig jaar veel deden, maar ook*

als een les niet goed gelopen is dat ik bijvoorbeeld ... toe loop en ik zeg van nou ik heb een iemand en die zit de les gewoon heel erg te verstoren, ik weet niet wat ik ermee aan moet, om daarover te overleggen, dus het is soms vooraf en soms achteraf."

Een respondent over het niet ervaren van ruimte binnen een teamvergadering bij het element dialoog: *"Wat ik in de praktijk zie is dat, ik denk ook door veel nieuwe jonge docenten nog niet het podium durven te nemen om misschien ook bezig zijn met een mening ontwikkelen een visie ontwikkelen, kan allemaal, maar daardoor zie je ook dat vaak dezelfde mensen aan het woord zijn."*

Of een respondent over het ervaren van ruimte in de samenwerking: *"Of je ziet dat iemand druk is, maar dan ga je ook net wat minder snel iets vragen aan diegene, want dan zie je al dat iemand gehaast is."*

Element Veiligheid

De respondenten spreken over openheid, betrokkenheid en vertrouwen onderling tijdens de samenwerking. De respondenten geven als reden dat er oprechte interesse naar elkaar is en openheid voor het vragen naar elkaar. Betrokkenheid wordt door de respondenten als meest ervaren in de samenwerking met elkaar, maar voornamelijk tijdens fysieke aanwezigheid op de HAN. Ze ervaren betrokkenheid omdat er ruimte is om informatie te delen, hulp te vragen en voelen zich verbonden. De respondenten benoemen de groeps grootte het vaakst als beperking in het niet ervaren van het element veiligheid. Het merendeel beschrijft een te grote groep, bestaande uit meer dan acht personen, als reden in het minder ervaren van veiligheid. Het afwezig zijn van veiligheid door de groeps grootte wordt het meest genoemd bij de teamvergaderingen van team twee. Bij samenwerkingsmomenten in kleinere samenstellingen van minder dan acht ervaren de respondenten wel veiligheid.

"Ja, je trekt elkaar wat makkelijker aan de broek als je elkaar echt ziet, maar het is ook wel het gevoel dat je hebt dat het ook wel kan, iedereen staat er wel voor open om even te sparren of, dat is ook dat stukje betrokkenheid wat ik ervaar bij eigenlijk alle collega's wel." Of een andere respondent noemt een voorbeeld over het ervaren van vertrouwen in de algemene samenwerking binnen team twee: *"Dan merk je dat je op een leuke, interactieve manier daar met z'n allen aan werkt. Dat loopt heel erg goed."*

Respondenten over het element veiligheid bij het kernbegrip groeps grootte in de samenwerking: *"Van mij hoeft dat niet. Het is echt te groot, ik denk niet dat je met dertig man in verbinding komt, dat is gewoon voor mij te groot."* Of een andere respondent: *"Hoe komt dat dan. Doordat, ik denk dat dat komt, dat is natuurlijk mijn analyse, ik denk dat dat komt doordat je dan in kleine groepjes met elkaar praat, ja wat ik in het begin ook al zei, dat maakt dat mensen die nog net nieuw zijn in de teams weer wat meer een iets meer veilige omgeving ervaren om zich te durven en te kunnen uitspreken."*

Element Gedeeld Leiderschap

Het merendeel van de respondenten benoemt een duidelijk verschil in het ervaren van formeel en informeel leiderschap bij het element gedeeld leiderschap. Bij formeel leiderschap ervaren de respondenten een verschil in taken en verantwoordelijkheden. De kernbegrippen informeel leiderschap en eigenaarschap bij het element ervaren ze voornamelijk wanneer er duidelijkheid bestaat over de taak die ze hebben of wanneer ze zich verbonden voelen in de samenwerking. De respondenten ervaren dan verantwoordelijkheid en gezamenlijkheid in de samenwerking. De respondenten ervaren minder eigenaarschap bij het element gedeeld leiderschap als er geen duidelijk doel of een reden is van de samenwerking.

"Jawel, het gaat er natuurlijk ook wel om hoeveel invloed heeft die beslissing op jouw werk. Of is het iets heel kleins of heeft het heel veel invloed op datgene wat jij doet. Dat maakt natuurlijk wel uit. Ja, dus in die zin wel." Weer een andere respondent: *"Maar ik denk dat dat wel belangrijk is van in hoeverre heeft het invloed op jouw werk en dan ja dan is gedeelde leiderschap natuurlijk mooier. Dat je allemaal daar iets over te zeggen hebt."*

Overige aspecten van invloed

Er is in het onderzoek gekeken naar de vijf elementen van teamleren, echter zijn er ook andere aspecten van invloed naar voren gekomen tijdens de interviews. De volgende aspecten werden benoemd door het merendeel van de respondenten: een hoge werkdruk, wisselingen en wijzigingen in het team en tijdsgebrek.

"Op dit moment ervaar ik dat nog niet als stabiel, het team is niet stabiel, dus nou." Een ander voorbeeld van een respondent: *"Nee, maar als je zoveel nieuwe medewerkers hebt, het team is in een rap tempo enorm gegroeid, ik bedoel ik ben nu buddy van iemand na anderhalf jaar, dat zegt genoeg, dus ja, dan is het ook heel lastig om in zo'n rumoerige fase te bouwen."*

Bij deelvraag twee: *Tijdens welke momenten ervaren de docenten teamleren?* is er gekeken naar alle momenten van samenwerking waar docenten wel of geen elementen van teamleren ervaren. De respondenten hebben het wel of niet ervaren van teamleren benoemd bij de samenwerkingsmomenten: teamvergaderingen,

individuele overleggen, tutor overleggen en reflectiebijeenkomsten. De resultaten zijn weergegeven aan de hand van de samenwerkingsmomenten met bijbehorende elementen en/of kernbegrippen van teamleren.

Teamvergaderingen

De respondenten benoemden dat bij teamleren het samenwerkingsmoment teamvergaderingen niet of in een mindere mate ervaren wordt. De respondenten geven verschillende redenen zoals het niet ervaren van *veiligheid* en *verbinding* binnen team twee. Het niet ervaren van veiligheid wordt door de respondenten genoemd omdat er een samenkost is van meer dan tien docenten tijdens de teamvergaderingen. Uit de analyse kwam ook naar voren dat de respondenten niet kunnen duiden wat de reden is van de overleggen en dat als reden aandragen voor het minder ervaren van teamleren. De respondenten ervaren minder verbinding bij onduidelijkheid in het doel van de samenkost in de teamvergaderingen.

“Maar ik denk als ik zo, ik zat even naar die woorden te kijken, zoals veiligheid, het is niet dat ik mij niet veilig voel in het grote team, maar ik voel ook geen binding.” Een andere deelnemer zegt daarover het volgende: *“Nou, ik zie ons team, ik ben zelf nog een beetje zoekende van wat is de meerwaarde eigenlijk.”*

Individuele momenten

Het grootste deel van de respondenten benoemt teamleren bij individuele overlegmomenten, zowel gepland als ongepland binnen team twee als moment waarin er het teamleren plaatsvindt. De respondenten ervaren laagdrempelig contact met elkaar en *ruimte* om uit te wisselen met elkaar. Tijdens individuele momenten ervaren ze oprechte interesse en de mogelijkheid om kennis en kunde te benutten.

“Ja, je hoort toevallig een collega met een andere collega praten, dat krijg je dan mee en dat vang je op en dan kun je met dat gesprekje meedoen, dus dat.” Een ander voorbeeld: *“Ja, dan inderdaad. Gewoon in de gang, dat je elkaar opzoekt en het dan hebt over wat er op dat moment speelt.”*

Tutor overleggen

Uit de analyse blijkt dat bij de tutor overleggen van de verschillende onderwijseenheden (OWE) een groot aantal respondenten teamleren ervaren doordat ze spreken over *duidelijkheid in de teamopgave* en van *veiligheid* bij elkaar. De respondenten geven aan dat ze weten wie ze kunnen bereiken en waarvoor en er daardoor sprake is van verantwoordelijkheid en gezamenlijkheid in de samenwerking. Daarnaast ervaren ze het als prettig dat er standaard overleggen gepland zijn en de organisatie gestructureerd is. De respondenten benoemen het ervaren van veiligheid in de samenwerking door betrokkenheid, openheid in de samenwerking en vertrouwen onderling.

“Ja, nou en de wekelijkse tutoroverleggen waarin er toch ruim, waarin er ruimte is om vragen te stellen, om van elkaar te leren.” Een andere respondent benoemt: *“Ik doe dat met name met m'n PG leden, m'n planningsgroepleden en OWE5, daar sparren we natuurlijk heel veel mee.”*

Reflectiebijeenkomsten

Een ander voorbeeld van een samenwerkingsmoment waarbij het merendeel van de respondenten teamleren ervaren zijn de reflectiebijeenkomsten/intervisies. Bij het ervaren van teamleren tijdens de reflectiebijeenkomsten benoemen de respondenten *eigenaarschap* en *veiligheid* als reden. De respondenten ervaren eigenaarschap en gezamenlijkheid in de gedeelde taak. Veiligheid wordt ervaren door de respondenten mede door de groeps grootte van maximaal acht docenten, ruimte om vragen te stellen en het openlijk bespreken van twijfels en fouten.

“Maar bij die reflectiegroep tot nu toe is dat niet, je moet daar niet heen, het is voor wie wil. Dus dat betekent al, dat is een andere insteek, vind ik.” Een ander voorbeeld over de reflectie bijeenkomsten: *“Veiligheid denk ik is er ook eentje die naar voren komt, omdat iedereen, er is gewoon ruimte voor feedback, er is ruimte voor het delen van informatie.”*

Planningsgroepen

Uit de analyse blijkt ook dat de overleggen van de planningsgroepen benoemd worden door een deel van de respondenten als een samenwerkingsmoment waar er teamleren plaatsvindt. De redenen die gegeven worden zijn *het ervaren van eenduidigheid* en *gedeelde norm over de opgave*, waardoor er eigenaarschap ontstaat. De respondenten geven aan duidelijk te weten wat de verwachtingen en taken zijn onderling en ervaren ruimte om te vragen naar elkaar.

“Nou, we hebben een heel duidelijke taakverdeling, we hebben echt de taken opgeschreven en er staat ook achter wie wat doet, dat vind ik heel prettig. We mailen elkaar met regelmaat, dus van laatst was iemand die gaat een BDB doen hè van kan ik iets OWE, ja, dat is OWE dan, ja en dan heb ik wel ideeën, dan mail ik de rest van ben je het hier mee eens, dus dat doen we wel. Ja, ik denk voornamelijk dat het heel duidelijk is wie welke taak heeft, dat vind ik wel heel fijn.”

Buiten de geplande samenwerkingsmomenten benoemen de respondenten ook voorbeelden van samenwerkingsmomenten waarbij de respondenten teamleren ervaren. De redenen die hiervoor gegeven worden zijn gericht op het informele karakter van het samenwerkingsmoment. Ook de fysieke aanwezigheid op de HAN draagt volgens de respondenten bij aan het teamleren en momenten van samenwerking gebaseerd op interesse of persoonlijke leerdoelen. Respondenten ervaren het informele als reden om tot teamleren te komen.

“Ja de informele momenten dan denk ik aan gewoon de uitjes die we hebben met elkaar en dan denk ik ook aan het elkaar opzoeken op de werkvloer, via teams of online.” Een andere respondent benoemt het informele op een andere manier: *“Nou je zoekt elkaar wel op als je elkaar nodig hebt of als je elkaar in de wandelgangen tegenkomt en dan is het wel vaak dan maak je even een praatje van hoe is het, dus dan komt het informele meer aan bod.”*

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Conclusie

Het doel van het onderzoek was om te kunnen weergeven *In hoeverre wordt in het docententeam van leerjaar twee van de hbo-verpleegkunde teamleren ervaren?* Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag wordt er gestart bij de deelvragen één en twee.

Deelvraag één: *Welke elementen van teamleren ervaren de docenten?* Vanuit de resultaten bij de kwantitatieve benadering door middel van de vragenlijst op deelvraag één kan er geconcludeerd worden dat de docenten van team twee over het algemeen teamleren ervaren in de samenwerking met elkaar. Er is bij alle elementen ruimte voor groei en met name bij het element teamontwikkelruimte. Bij de kwalitatieve benadering door interviews blijkt dat de docenten de elementen van teamleren in verschillende mate ervaren. Een element dat als aanwezig ervaren wordt binnen het docententeam is: de dialoog, met de kernbegrippen reflectie en waardering voor elkaar. Daarnaast ervaren de docenten betrokkenheid bij het element veiligheid. Bij het element gedeeld leiderschap ervaren ze eigenaarschap in combinatie met het element teamopgave wanneer er sprake is van eenduidigheid en een gedeelde norm. Elementen die als afwezig ervaren worden of in mindere mate als aanwezig geduid worden zijn: veiligheid gericht op het kernbegrip groepsgrootte. Het element teamopgave wordt ook als minder ervaren als er geen eenduidigheid in de opgave is en/of er geen gedeelde norm ervaren wordt. Verder ervaren ze dat het element teamontwikkelruimte te weinig wordt benut.

Deelvraag twee: *Tijdens welke momenten ervaren de docenten teamleren?* De docenten ervaren op verschillende momenten teamleren tijdens de samenwerking: bij teamvergaderingen, tutor overleggen, de planningsgroep, reflectiebijeenkomsten en de individueel georganiseerde momenten ofwel spontane ontmoetingen. Er wordt door de docenten een verschil gegeven in het wel of niet ervaren van teamleren. Ze ervaren in een mindere mate teamleren tijdens de gezamenlijke teamvergaderingen van het docententeam. Bij de geplande tutor- en/of planningsgroep overleggen wordt het teamleren wel ervaren door de docenten. Ook bij de individuele onderlinge momenten en bij deelname aan reflectiebijeenkomsten wordt het teamleren ervaren volgens de docenten.

Uit de voortgaande resultaten en antwoorden op de deelvragen kan er bij de hoofdvraag geconcludeerd worden dat er sprake is van het ervaren van teamleren bij het docententeam van leerjaar twee. In hoeverre het ervaren wordt is grotendeels afhankelijk van het genoemde samenwerkingsmoment. De docenten ervaren teamleren bij tutor overleggen, planningsgroep overleggen en individuele momenten van samenwerking tussen de docenten van leerjaar twee. De overeenkomsten bij deze samenwerkingsmomenten komen grotendeels voort uit de aanwezigheid van de elementen veiligheid en de teamopgave. Wanneer de elementen veiligheid en teamopgave aanwezig zijn ervaren de docenten ook de andere drie elementen, dialoog, gedeeld leiderschap en teamontwikkelruimte meer dan wanneer deze niet aanwezig zijn. Bij het element veiligheid is vooral het kernbegrip groepsgrootte van belang. De docenten ervaren meer veiligheid in een kleinere groepsgrootte. Het kernbegrip eenduidigheid in de teamopgave draagt ook bij aan het ervaren van teamleren volgens de docenten. De kernbegrippen groepsgrootte met een beperkte groepssamenstelling en eenduidigheid in de teamopgave zijn voorwaarden om te komen tot de dialoog in de samenwerking volgens de docenten. Door aanwezigheid van deze kernbegrippen ervaren zij meer veiligheid en ruimte voor reflectie en waardering voor elkaar. Het kernbegrip betrokkenheid behorend bij het element veiligheid wordt door de docenten altijd als aanwezig ervaren ongeacht het genoemde samenwerkingsmoment in het docententeam van leerjaar twee. Bij de samenwerkingsmomenten waar het gehele team samen is ervaren de docenten in mindere mate teamleren vanwege het niet ervaren van het element veiligheid gericht op het kernbegrip groepsgrootte. Concluderend geven de docenten dus aan dat een te grote groepssamenstelling negatief van invloed is op het ervaren van veiligheid binnen het teamleren. De docenten ervaren daardoor ook minder de overige elementen, teamopgave, dialoog, gedeeld leiderschap en de teamontwikkelruimte tijdens de samenwerkingsmomenten van het gehele team samen. Tijdens de interviews hebben de docenten ook overige aspecten genoemd die van invloed zijn op de mate van teamleren. Deze hebben volgens de docenten allemaal een negatieve invloed. Het gaat hierbij om het ervaren van een hoge werkdruk,

gebrek aan tijd en een groot aantal wisselingen in het team. De docenten ervaren hierdoor geen ruimte om tot teamleren te komen.

Kijkend vanuit de hoofdvraag kan er geconcludeerd worden dat de docenten van leerjaar twee van de hbo-verpleegkunde teamleren ervaren als ze kunnen werken in kleinere samenstellingen, met een heldere teamopgave, met tijd, ruimte voor elkaar en de dialoog. Deze elementen zijn dus van belang om mee te nemen om met dit docententeam te komen tot succesvolle RVT's.

Discussie

Het onderzoek heeft inzage gegeven in hoeverre teamleren wordt ervaren in het docententeam van leerjaar twee. Er is inzage ontstaan in de momenten van teamleren, het ervaren van teamleren binnen de samenwerking van team twee en welke elementen er ervaren worden. De verkregen resultaten leiden tot een aantal discussiepunten.

De docenten benoemen bereidheid om te komen tot een gezamenlijke opgave met een gedeelde norm in de samenwerking en de vorming van een RVT. Dit is in overeenstemming met Derksen (2021) en Ruijters et al. (2019) zij beschrijven het hebben van bereidheid als een sterke basis in de vormgeving van het teamleren. Binnen het docententeam van leerjaar twee geven de resultaten aan dat de docenten een grote mate van betrokkenheid en vertrouwen hebben in de samenwerking met elkaar. Het niet ontstaan van teamleren is binnen het docententeam niet afhankelijk van de mate van vertrouwen en betrokkenheid onderling. De resultaten uit dit onderzoek bevestigen het onderzoek van Thöne & Bode (2020), zij spreken over vertrouwen, respect, openheid en acceptatie als belangrijke uitgangspunten om te komen tot teamleren.

Het element teamopgave met eenduidigheid en een gedeelde norm wordt door de docenten ervaren bij deelname aan tutor overleggen, planningsgroep overleggen of bij individuele momenten. Bij de teamvergaderingen van het docententeam ervaren ze het element teamopgave, gericht op de eenduidigheid of een gedeelde opgave minder. Vanuit de literatuur en in het koersplan van de HAN wordt een RVT beschreven als: een groep individuen met verschillende kwaliteiten en ervaring, die samenwerken aan een gezamenlijk doel waarbij er sprake is van een collectieve verantwoordelijkheid voor het behalen van het doel (Magpili & Pazos, 2017; Renkema et al., 2018). Zowel de resultaten uit dit onderzoek en de theorie van Magpili en Pazos (2017) en Renkema et al. (2018) geven aan dat het van belang is om in het docententeam te kijken naar een gezamenlijke opgave met collectieve verantwoordelijkheid voor de opstart van RVT's. Deze wordt nu als afwezig ervaren tijdens de teamvergaderingen. Tijdens de tutor overleggen en planningsgroep overleggen ervaren de docenten een gezamenlijk doel met collectieve verantwoordelijkheid/eigenaarschap. Binnen deze samenwerkingsmomenten lijkt er dan ook al sprake van een manier van werken passend bij een RVT.

De resultaten bij het element veiligheid gericht op de groepsgrootte wordt als belangrijkste onderdeel ervaren voor het succes van teamleren. Bij de groepsgrootte in kleine samenstellingen, zoals genoemd bij planningsgroepen van vier of vijf personen, ervaren de docenten meer teamleren. Het draagt bij aan het nemen van eigenaarschap, nieuwsgierigheid, luisteren en het komen tot een gedeelde norm met elkaar. Groepsgrootte wordt door Derksen (2021) omschreven en bevestigd als een bepalende factor om het element veiligheid te kunnen ervaren, daadwerkelijk goed te kunnen luisteren en samen tot een gedeelde opgave met norm te komen. De HAN heeft als richtlijn tien tot vijftien personen per RVT. Dit komt niet overeen met de literatuur over groepsgrootte en veiligheid waarbij een team van acht tot tien personen als veilig wordt beschouwd (Decuyper et al., 2010; Derksen, 2021). Dit heeft als effect dat er niet aan de basisvoorwaarde van teamleren voldaan kan worden in de huidige situatie en het proces waarschijnlijk niet op gang zal komen.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat reflectie en ruimte behorend bij het element dialoog ervaren wordt tijdens de samenwerkingsmomenten tussen de docenten wanneer er sprake is van een kleinere groepsgrootte. De dialoog is één van de vijf elementen om te komen tot teamleren. Bouwmans et al. (2017); Decuyper et al. (2010); Derksen (2021); Lehmann-Willenbrock (2017); Vermaak en De Caluwé (2019) bekrachtigen het belang van de dialoog, omdat het voeren van de dialoog en het aangaan van discussies en problemen onder de teamleden met reflectie van belang is om te komen tot nieuwe inzichten, elkaars beelden en perspectieven. Derksen (2021) vult hierop aan dat als de reflectie en dialoog centraal staan en er sprake is van gezamenlijk beslissingen nemen, er eigenaarschap, betrokkenheid en enthousiaste medewerkers ontstaan. Dit bevestigt dat het van belang is om teamleren te stimuleren in het docententeam, zodat ze met elkaar reflecteren en in dialoog blijven over de invulling en kaders van de RVT's.

Daarnaast is uit de resultaten gebleken dat er ook andere aspecten van invloed zijn in het minder ervaren van teamleren door docenten, zoals een hoge werkdruk, wisselingen en wijzigingen in het team en tijdsgebrek. Het docententeam van leerjaar twee van de hbo-verpleegkunde is onderhevig aan grote veranderingen in de afgelopen jaren. Een toestroom van het aantal studenten met als gevolg een grote groei in teamomvang en wijzigingen in de manier van aanbieden van het onderwijs, mede door de invloed van het SARS-CoV-2-virus in de afgelopen studiejaren 2019-2022. De docenten hebben letterlijk tijd en ruimte nodig om te komen tot teamleren. Derksen (2018) benadrukt wanneer er sprake is van ruimte om te vertragen en gemeenschappelijke doelen te stellen, docenten eerder komen tot de dialoog, reflectie en evaluatie van hun handelen. Ook over de vorming van

RVT's wordt in de literatuur beschreven dat een belangrijke stap in het aangaan van een RVT het nemen van voldoende tijd om te discussiëren en te overleggen is (Renkema et al., 2018). Het docententeam van leerjaar twee zal tijd en ruimte moeten nemen en krijgen om met elkaar te komen tot teamleren, waar er sprake is van de dialoog, reflectie en evaluatie over hun eigen handelen.

De volgende discussiepunten zijn gerelateerd aan de gekozen methode bij het uitgevoerde onderzoek. Een punt van aandacht binnen het onderzoek is het onderdeel teamontwikkelruimte bij de zelfontworpen vragenlijst. De reflectie en dialoog worden minder ervaren door de docenten wanneer het bevraagd wordt bij het element teamontwikkelruimte dan bij de vragen bij het element dialoog. De docenten lijken niet volledig te ervaren dat er sprake is van eenduidigheid over deze onderdelen. Het onderwerp teamleren was onbekend voor de respondenten en desondanks het bijvoegen van een begeleidende mail heeft het mogelijk geleid tot misinterpretatie van de vragen. Een aantal respondenten heeft contact gezocht na het uitzetten van de vragenlijst over het onderwerp en de betekenis ervan. Mogelijk hebben meerdere collega's dit ervaren maar hebben zij geen contact gezocht. Het verschil in resultaten bij de vraagstellingen rondom de teamontwikkelruimte en de dialoog is mogelijk een voorbeeld van misinterpretatie of onbekendheid over het onderwerp (Doorewaard et al., 2019; Saunders et al., 2018).

Binnen het onderzoek is gekozen om alle elementen van het teamleren te onderzoeken bij het docententeam van leerjaar twee. Hierdoor is er een completer beeld ontstaan van de ervaringen van teamleren in de samenwerking onderling. Het onderzoek geeft het team de mogelijkheid om verbeteringen en/of aanpassingen te doen binnen de samenwerking en teamleren te stimuleren. Teamleren wordt omschreven door Derksen (2021) als het teamproces verbeteren. Het onderzoek kan hier een bijdrage aan leveren.

Door de onderzoeker is gekozen voor het opstellen van een zelfontworpen vragenlijst gebaseerd op de verkregen theorie om een beeld te duiden van de ervaring van teamleren binnen het gehele team (Bouwman et al., 2017; Budianto et al., 2020; Decuyper et al., 2010; Derksen, 2021; Homan, 2001, 2020; Lehmann-Willenbrock, 2017; Trust et al., 2016). De zelfontworpen vragenlijst is intern door docent/onderzoeker tweemaal getest en daarna uiteengezet binnen de context. De Cronbach's alpha is berekend, deze wordt geduid als acceptabel, met een waarde met een gemiddelde boven $>0,7$. Alleen het element veiligheid heeft een waarde van 0,59, hierbij is sprake van een mindere samenhang en een lagere validiteit van de verkregen resultaten. De validiteit van de elementen is geduid, maar de vragenlijst is niet direct te generaliseren, vanwege te lage waarden en alleen valideren met betrokken docent/onderzoeker (Saunders et al., 2018).

Bij de gekozen methode wordt er gekeken naar het ervaren van teamleren bij het docententeam van leerjaar twee. Het teamleren wordt vanuit de HAN beschreven als middel om te komen tot RVT's en meer eigenaarschap bij de professionals (¹HAN, 2021). Het onderzoek richt zich echter niet op het creëren van kaders of een beleid voor RVT's in het docententeam. De conclusie is niet te generaliseren naar andere contexten, omdat het alleen een weergave betreft van het teamleren in het docententeam van leerjaar twee en alleen gezien kan worden gezien als een mogelijke bijdrage voor de verdere opzet van de RVT's in het docententeam.

Hierna worden er ook nog een aantal punten benoemd die mogelijk van invloed zijn geweest op het onderzoek. Het onderwerp teamleren gaat over de onderlinge samenwerking en de samenwerking met andere collega's. Persoonlijke betrokkenheid vergroot de kans op sociaal wenselijke antwoorden, wat weer de kans vergroot op respons bias. De onderzoeker heeft getracht deze kans te verkleinen door de respondenten te informeren over de werkwijze en manier van omgang met de data. De data is volledig anoniem verwerkt en de respondenten zijn niet gekozen op epidemiologische gegevens (Saunders et al., 2018). Daarnaast is de onderzoeker degene geweest die de interviews heeft afgenomen en beschikt over kennis van het onderwerp. Dit is mogelijk van invloed geweest door sturing van de onderzoeker bij het stellen van vragen. Om de bias te verkleinen heeft de onderzoeker gebruik gemaakt van de LSD methode en voorafgaand aan de interviews de topics gevalideerd met medestudenten van de Master Leren en Innoveren en docent/onderzoekers (Doorewaard et al., 2019; Ten Have et al., 2016).

Het proefinterview is afgenomen bij de respondent die ook betrokken was bij het opstellen van de vragen voor zelfontworpen vragenlijst. Ondanks de betrokkenheid heeft de onderzoeker de data meegenomen binnen de resultaten. Mogelijk heeft de betrokkenheid bij het onderwerp geleid tot een lagere betrouwbaarheid van de resultaten (Saunders et al., 2018).

Renkema et al. (2018) en Spoelman (2018) beschrijven bij een RVT dat de groep zelf verantwoordelijk is voor de structuur, management en planning om te komen tot het gezamenlijk gestelde doel. Derksen (2021) vult daarop aan dat alleen een visie en voornemens niet voldoende zijn, er zal daarnaast ook urgentie vanuit de teamleden gevoeld moeten worden om het anders te gaan doen. In dit onderzoek wordt bevestigd dat structuur en gevoelde urgentie van belang is in het docententeam van leerjaar twee. Een nieuwe samenstelling en positie van het team geeft de docenten niet de mogelijkheid om urgentie te voelen om te komen tot RVT's met de bijbehorende voorwaarden. Teamleden hebben tijd en vertrouwen nodig om met elkaar keuzes te maken (Renkema et al., 2018). In de overgang tot een resultaatverantwoordelijk team is het de taak van de leidinggevende om het team te begeleiden en los te laten waar het team de beslissingen zelf kan of moet nemen (Renkema et al., 2018; Ruijters et al., 2019). Het docententeam van leerjaar twee is bezig met het onderling kennismaken en aan het ontdekken

wie ze zijn binnen het team. Er is hierbij aandacht nodig voor sturing en leiderschap in het team vanuit zowel de organisatie als de aanspraak op het eigenaarschap van de teamleden.

Aanbevelingen

Binnen dit onderzoek is er inzicht verkregen in het element veiligheid binnen het docententeam van leerjaar twee. De veiligheid wordt beïnvloed door te grote teams. Het huidige team is vanwege de HR-structuur opgedeeld in team A (13 docenten) en B (14 docenten), dit zou ook doorgezet kunnen worden tot twee losse teams als basis voor de RVT's. Het is echter van belang om de teamgrootte naar maximaal acht tot tien medewerkers per team terug te brengen om aan de basisvoorwaarde van teamleren te voldoen. Ook vanwege het feit dat het team in het studiejaar 2022-2023 blijft doorgroeien in formatie met één tot twee docenten. Deze aanbeveling komt deels overeen met het koersbeeld van de HAN om te komen tot resultaatverantwoordelijke teams (¹HAN,2021), maar daarin wordt een maximum van vijftien personen gehanteerd per RVT.

Binnen teamleren is uitwisseling van kennis en ervaringen van belang. Een aanbeveling is om de teamvergaderingen als losse teams uit te voeren maar wel jaarlijks twee sessies voor kennisuitwisseling te organiseren in de vorm van een symposium voor docenten van leerjaar twee. Andere manieren die ingezet kunnen worden om te komen tot meer uitwisseling van kennis en ervaringen zijn: expertgroepen omtrent onderzoek, didactiek of curriculum brede expertise. Hiermee benut je de kennis en kwaliteiten van de docenten overkoepelend aan de RVT's.

De volgende aanbeveling betreft het creëren van urgentie en het stimuleren van eigenaarschap bij de teamleden. Er moet duidelijk onderscheid gemaakt worden in (gedeeld) leiderschap, afspraken over de taakverdeling van het team, welke taken zijn van de docenten en welke van de formele leiding. Net zoals dit wordt aanbevolen en beschreven door Renkema et al. (2018) en Ruijters et al. (2019) hebben teamleden tijd en vertrouwen nodig om met elkaar keuzes te maken, waarbij de leiding juist een meer coachende rol aanneemt tijdens het proces tot een RVT team. Het bespreekbaar maken tijdens teamvergaderingen in kleinere samenstellingen kan ervoor zorgen dat er vertrouwen en duidelijkheid ontstaat over de taken, afspraken en verantwoordelijkheden in het team.

Een andere aanbeveling is gericht op het benutten van de teamontwikkelruimte. Het actief benutten van de teamontwikkelruimte tijdens samenwerkingsmomenten draagt bij aan het nemen van tijd, vertrouwen, stimuleren van eigenaarschap en het komen tot een heldere teamopgave. Het docententeam zal hier bewust mee moeten starten en over communiceren met elkaar voorafgaand aan het samenwerkingsmoment. Het docententeam zal vanuit de huidige situatie waarin de teamontwikkelruimte in mindere mate ervaren wordt, door het bespreekbaar maken van de teamontwikkelruimte meer kunnen voldoen aan de elementen van teamleren.

De laatste aanbevelingen zijn het herhalen van de zelfontworpen vragenlijst of het doen van vervolgonderzoek over de mate van teamleren binnen het docententeam van leerjaar twee. Dit om te zien wat de invloed is van de veranderde context, waar er meerdere docenten bij zijn gekomen, een aantal weg zijn gegaan en andere van positie zijn gewisseld. Het doen van vervolgonderzoek door middel van het inzetten van een interventie gericht op het stimuleren van teamleren kan ook een bijdragen aan teamleren in het docententeam van leerjaar twee.

Effect op de praktijk

Het onderzoek heeft een inzage gegeven in mate van teamleren in het docententeam van leerjaar twee op de hbo-verpleegkunde. Het onderzoek heeft getracht de werkwijze in kaart te brengen in de uitwisseling van kennis en ervaringen in het docententeam. Er zijn gedurende het onderzoek door de onderzoeker initiatieven gestart binnen het docententeam gebaseerd op de inzichten en verkregen literatuur over teamleren. De initiatieven zijn opgezet om de docenten teamleren te laten ervaren tijdens de samenwerking. Het gaat over een andere manier van vergaderen en bijeenkomsten, waar er rekening gehouden wordt met het hebben van een duidelijk doel en het hanteren van een groepsgrootte van maximaal acht docenten. Door het aanpassen van de groepsgrootte en het hanteren van een duidelijk doel voor de samenwerking geven de docenten aan meer veiligheid, dialoog en ruimte te ervaren en beter in staat te zijn om meer eigenaarschap te tonen. Mogelijk ontstaat er ook bewustwording van hun eigen invloed op de samenwerking. Het wordt door de onderzoeker aanbevolen om deze inzichten en processen zichtbaar te houden en te blijven stimuleren met elkaar.

Eindnotitie

¹ Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van University of applied sciences (HAN).

Referentielijst

- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making? *Teaching and Teacher Education*, 65, 71–80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.010>
- Budianto, T., Susanto, E., Sitalaksmi, S., & Kismono, G. (2020). Team Monitoring, Does it Matter for Team Performance? Moderating role of Team Monitoring on Team Psychological Safety and Team Learning. *Journal of Business Research*. <https://doi.org/https://doi.org/10.22146/jieb.54522>
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Decuyper, S., Dochy, F., & Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity - Stefan Decuyper. *Elsevier*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- Derksen, K. (2016). *Creating developmental space for better team results*. [Academisch Proefschrift]. Vrije Universiteit, Amsterdam. <https://research.vu.nl/en/publications/creating-developmental-space-for-better-team-results-four-explora>
- Derksen, K. (2017). Ruimte maken voor gespreid leiderschap in teams. In Kessels & Smit Publishers. (Ed.), *Gespreid leiderschap in het onderwijs elkaar invloed gunnen voor vernieuwing* (pp. 110–125).
- Derksen, K. (2018). Bereik meer met teams! Haal betere resultaten als (interprofessioneel) team door teamontwikkelruimte te maken. In V. de Waal (Ed.), *Interprofessioneel werken en innoveren in teams. Samenwerking in nieuwe praktijken* (pp. 83-95). Uitgeverij Coutinho.
- Derksen, K. (2021). *Goed Team Werk. Hoe teams beter kunnen presteren en floreren*. Boom uitgevers.
- Derksen, K., Van Middelkoop, D., Van den Berg, L., Bay, N., Horsseelenberg, P., & Kaarsemaker, A. (2020). *Samen sterk of nog meer werk? Onderwijs teams in het HBO* (Rapport 2020). Zestor.
- Doorewaard, H., Tjemkes, B. (2019). *Praktijk gericht kwantitatief onderzoek* (1^e ed.). Boom uitgevers.
- Doorewaard, H., Kil, A., & Van de Ven, A. (2019). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek. Een praktische handleiding* (2e druk). Boom uitgevers.
- Ferreira Peralta, C., Lourenco, P. R., Lopes, P. N., Baptista, C., & Pais, L. (2018). Team development: Definition, measurement and relationships with team effectiveness. *Human Performance*. <https://doi.org/10.1080/08959285.2018.1455685>
- Homan, A. C., Gündemir, S., Buengeler, C., & van Kleef, G. A. (2020). Integrative conceptual review: Leading diversity: Towards a theory of functional leadership in diverse teams. *Journal of Applied Psychology*, 105(10), 1101–1128. <https://doi.org/10.1037/apl0000482>
- Homan, T. (2001). Faciliteren van het leren van teams. In *Handboek Effectief opleiden*. (pp. 12.6-2.01-12.6-2.28).
- Homan, T. (2020). Teamleren. In M. Ruijters & R. J. Simons (Eds.), *Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (5^e oplage, pp. 547–558). Boom uitgevers.
- Hulsbos, F. (2018). *Joseph Kessels over hoe gespreid leiderschap bijdraagt aan professionele ontwikkeling in de school*. <https://www.gespreidleiderschap.nl/podcast/2018/11/8/afl-1-hoe-kan-gespreid-leiderschap-bijdragen-aan-professionele-ontwikkeling-in-de-school>
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, P. A., & Den Brok, P. J. (2020). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Elsevier*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
- Lee, M. & Edmondson, A. (2017). Self-managing organizations: Exploring the limits of less-hierarchical organizing. *Elsevier*, 27, 35-58. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2017.10.002>
- Legemaate, M. (2017). Kwaliteit-van wie, voor wie? *Thema Hoger Onderwijs*, 17(4), 34-39.
- Lehmann-Willenbrock, N. (2017). Team learning: New insights through a temporal lens. In *Small Group Research* (Vol. 48, Issue 2, pp. 123–130). <https://doi.org/10.1177/1046496416689308>
- Magpili, & Pazos, P. (2017). Self-Managing Team Performance: A Systematic Review of Multilevel Input Factors. *Sage Journal*, 49(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1046496417710500>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual* (7e ed.). Allen & Unwin.
- Renkema, M., Bondarouk, T., & Bos-Nehles, A. (2018). Transformation to self-managing teams. *Emerald Insight*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/shr-10-2017-0072>
- Ruijters, M. C. P. (2017). *Liefde voor leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties* (2^e ed.). Vakmedianet.
- Ruijters, M. C. P., Houtkamp, B., & De vries, C. A. (2019). *Opgavegericht teamleren* (1^e ed.). Boom uitgevers.
- Salas, E., Shuffler, M. L., Thayer, A. L., Bedwell, W. L., & Lazzara, E. H. (2015). Understanding and Improving Teamwork in Organizations: A Scientifically Based Practical Guide. *Human Resource Management*, 54(4), 599–622. <https://doi.org/10.1002/hrm.21628>
- Saunders, M., Leis, P., & Thornhill, A. (2018). *Methoden en technieken van onderzoek*. Pearson Benelux.
- Spoelman. (2018). *Zelfsturende teams*. <https://www.todaysteachingtools.com/self-directed-teams.html>

- Ten Have, E., & Gortworst, R., De Boer, C., & Willemse, J. (2016). *Verpleegkundige als communicator* (5e ed.). Bohn Stafleu Van Loghum.
- Thöne, D., & Bode, J. (2020). Leren leren. In M. Ruijters & R. J. Simons (Eds.), *Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (5e ed. pp. 547–558). Boom uitgevers.
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers and Education*, 102, 15–34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Valdmann, A., Holbrook, J., & Rannikmäe, M. (2011). Defining teacher ownership: A science education case study to determine categories of teacher ownership. *Elsevier*. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.659>
- Van Kan, C. & Wierda-Boer, H.H., Van der Steen, J., De Vries, B., Van Vijfeijken, M., De Vijlder, F. et al. (2017). *Interventions for developing distributed academic leadership in schools*.
- Vermaak, H., & De Caluwé, L. (2019). *Leren veranderen. Kennis voor veranderaars in opleiding en praktijk* (3e ed.). Boom uitgevers.

Dankwoord

Na mijn onderzoek wil ik een aantal personen in het bijzonder bedanken voor hun ondersteuning. Ik dank medestudenten van de Master Leren en Innoveren en ondertussen goede maatjes, Dorien en Ayleen voor de gezelligheid, feedback en support. Niek, voor de studiebegeleiding. Dankjewel aan mijn collega's van het docententeam van leerjaar twee, mijn leidinggevende Ronald voor het vertrouwen en Bas voor het ondersteunen en je eindeloze geduld tijdens mijn onderzoek. Tot slot was dit allemaal niet mogelijk geweest zonder de steun en liefde van mijn gezin, familie en vrienden in de afgelopen twee jaar, dank jullie wel!

Bijlage 1: Definities van de elementen van teamleren

Teamopgave: één en hetzelfde beeld van het gene wat ons als team te doen staat en met verbinding vanuit alle teamleden. Er is afstemming van persoonlijke leerdoelen en opgaves in het team, dit is essentieel om het teamdoel te laten slagen.

Dialogoog: de manier van communiceren met elkaar als team op een onderzoekende manier, echt oprechte nieuwsgierigheid naar ideeën, opvattingen, visie, gevoelens en normen en waarden van de ander.

Veiligheid: in een veilig klimaat binnen een team, is er ruimte om feedback te vragen, informatie te delen, fouten te bespreken, om hulp te vragen en te experimenteren.

Leiderschap: “het proces van anderen beïnvloeden, zodat je begrijpt en overeenkomt wat er gedaan moet worden en hoe dat gedaan moet worden, en het proces van faciliteren van individuele en collectieve inspanningen, zodat gedeelde doelen worden bereikt.” (Derksen, 2021, p.127)

Teamontwikkelruimte: Een sociale en mentale ruimte die gecreëerd wordt in de samenwerking met elkaar, afhankelijk van vier activiteiten, toekomst creëren, reflecteren, organiseren en dialoog voeren. Toekomst creëren staat voor het scherp krijgen van de opgave en de norm in het team. Met reflecteren bedoelen we kijken vanuit twee aspecten, enerzijds individueel kijken vanuit een afstand naar het werk en de samenwerking, maar ook het kijken vanuit verschillende perspectieven. Organiseren geeft de praktische kant weer van de samenwerking, hoeveel tijd is er, afspraken elkaar maken en de verwachtingen uitspreken. De dialoog betreft de manier van communiceren met elkaar, door middel actief luisteren, (open) vragen stellen en met oprechte interesse en nieuwsgierigheid. In een optimale teamontwikkelruimte ben je als team in staat om de verschillende, conflicterend, ideeën openlijk te bespreken en te onderzoeken op hun waarde.

Bijlage 2: Vragenlijst Semigestructureerde diepte-interviews

Introductie:

Alvast dank voor je deelname aan het interview. Het interview zal worden opgenomen met behulp van de voicerecorder, vind je dat oké? Het interview zal verder anoniem verwerkt worden. Het interview zal gaan over de algemene ervaring van het teamleren in team twee en de verschillende elementen die bijdragen om te komen tot het teamleren. We gaan in op de persoonlijke ervaringen rondom de elementen van teamleren en hoe dit er dan uit ziet volgens jou?

Startvraag: Hoe ervaar jij de samenwerking in team twee?

Teamontwikkelruimte:

1. Wat is uw ervaring met de verwachtingen in het team?
2. Wat vindt u van de teamverwachtingen?
3. Wanneer wordt er gesproken over de teamverwachtingen? Hoe ziet dat eruit?
4. Wat is uw bijdrage om bij de teamverwachtingen? Hoe doet u dat? En wanneer doet u dat?
5. Wanneer is er geen sprake van teamverwachtingen en waarom?
6. Wat is uw ervaring met het samenwerken in het team?
7. Wat vindt u van het samenwerken?
8. Wanneer is er sprake van samenwerking? Hoe ziet dat eruit?
9. Wat is uw bijdrage op de samenwerking in het team? Hoe doet u dat? En wanneer doet u dat?
10. Wanneer is er geen sprake van samenwerken en waarom?

Dialog

1. Wat is uw ervaring met het voeren van een dialoog?
2. Wat vindt u van de dialoog?
3. Wanneer vindt er een dialoog plaats volgens u? Hoe ziet dat eruit?
4. Wat is uw bijdrage tijdens het voeren van een dialoog? Hoe doet u dat? En wanneer doet u dat?
5. Wanneer vindt er geen dialoog plaats en waarom?

Veiligheid

1. Wat is uw ervaring met veiligheid in het team?
2. Wat vindt u van veiligheid in het team?
3. Wanneer is er sprake van veiligheid? Hoe ziet dat eruit?
4. Wat is uw bijdrage aan het creëren van veiligheid in het team? Hoe doet u dat? En Wanneer doet u dat?
5. Wanneer is er geen sprake van veiligheid en waarom?

Gedeeld leiderschap

1. Wat is uw ervaring rondom het delen van verantwoordelijkheden van de teamtaken?
2. Wat vindt u van de verdeling in de team verantwoordelijkheden?
3. Wanneer is er sprake van een verdeling in de team verantwoordelijkheden?
4. Hoe ziet dat eruit?
5. Wat is uw eigen bijdrage als u kijkt naar de verdeling van de team verantwoordelijkheid? Hoe doet u dat? En wanneer doet u dat?
6. Wanneer is er geen verdeling van teamverantwoordelijkheden en waarom?

Bijlage 3: Codeerschema voor de interviews op basis van de elementen van teamleren

Deelvraag 1: Welke elementen van teamleren ervaren de docenten?

Deelvraag 2: Tijdens welke momenten ervaren de docenten teamleren?

Onafhankelijke variabele	Kernbegrippen	Definitie van de kernbegrippen	Topics
Teamopgave	Eenduidig beeld van de opgave. Gedeelde norm. Gedeelde opgave	- Teamopgave is: Een eenduidig beeld van wat ons als team te doen staat. - Gedeelde norm is: Er is overeenstemming over de opgave en er is sprake van commitment bij het team. - Gedeelde opgave: Een duidelijk doel hebben met elkaar in het team, teamleden voelen zich verantwoordelijk, betrokken, ervaren commitment en zijn gefocust op het behalen van het doel.	- Persoonlijke leerdoelen - Onderwijsvisie - Overeenstemming over opgave. - Er is een norm gesteld - Duidelijkheid wat betreft de teamopgave. - Wat is de teamopgave van team twee. - Activiteiten worden gedragen door iedereen. - Verwachtingen zijn duidelijk.
	Organiseren	- Organiseren is: De bijeenkomsten zijn, gestructureerd, hebben een duidelijke planning, is er sprake van een tijdsbewaking en zijn de benodigde middelen beschikbaar.	- Planning - Structuur - Tijdsbewaking - Ruimte
Dialogoog	Luisteren Waardering Nieuwsgierigheid Emoties en gevoelens Ruimte voor elkaar Reflecteren	- Luisteren is: Er wordt naar elkaar geluisterd tijdens de samenwerkingsmomenten. - Waardering: Teamleden voelen zich gewaardeerd voor hun inbreng. - Nieuwsgierigheid is: Teamleden zijn oprecht nieuwsgierig naar elkaar, ze stellen open vragen. - Ruimte voor elkaar is: Teamleden benutten elkaar kennis en kunde, laten elkaar uitspreken en delen opvattingen met elkaar. - Emoties en gevoelens is: Teamleden ervaren ruimte om emoties en gevoelens te delen met elkaar. - Reflecteren met elkaar. - Reflecteren is: Het evalueren van de samenwerking, discussies en meningsverschillen worden als helpend ervaren. Zo nodig worden er alternatieven bedacht en wordt er van de standaard keuze afgeweken	- Luisteren naar elkaar - Waarom vragen - Benutten kennis en kunde van de collega's in het team. - Diversiteit wordt besproken in het team. - Informatief communiceren met elkaar. - Er wordt gediscussieerd in het team. - Waardering voor inbreng - De manier van communiceren met elkaar. - Docenten ervaren nieuwsgierigheid tijdens de gesprekken - Opvattingen worden gedeeld. - Gevoelens worden besproken met elkaar. - Waardering voor elkaar.

Veiligheid	Vertrouwen Openheid Betrokkenheid Groepsgrootte	- Vertrouwen is: Openlijk bespreken van ideeën, twijfels, fouten kunnen besproken worden en er mag geleerd worden. - Openheid is: Informeel contact, het uitspreken van conflicten, ruimte om feedback te geven en vragen. - Betrokkenheid is: Er is sprake van ruimte bij elkaar om hulp te vragen, informatie te delen, gezelligheid, en interesse in elkaar. Teamleden ervaren verbinding. - Groepsgrootte is: Een aantal teamleden wat samenwerkt om de veiligheid in de samenwerking te ervaren.	- Gezelligheid - Informeel contact met elkaar - Groepsdruk - Uitspreken van individuele teamleden - Conflicten worden besproken - Geen oordelen onderling. - Fouten kan je in het team bespreken - Er is ruimte om hulp te vragen. - Er is een mogelijkheid om te experimenteren. - Binnen het team is er ruimte om feedback te vragen - Ervaren betrokkenheid bij elkaar - <u>Verbinding</u>
Gedeeld Leiderschap	Eigenaarschap Informeel leiderschap. Formeel leiderschap.	- Informeel leiderschap: Er is sprake van een natuurlijk leiderschap bij de teamleden, iemand benut zijn of haar kracht en krijgt vertrouwen vanuit het team. - Formeel leiderschap is: In het team is er een duidelijk verschil in taken vanuit de leiding en in het team. De leidinggevende heeft andere taken. - Eigenaarschap is: De teamleden nemen verantwoordelijkheid voor de individuele en gedeelde taken van het team, hierbij ervaren de teamleden gezamenlijkheid.	- Vertrouwen onderling in taken - Vertrouwen in leiding. - Hiërarchie in het team - Delen van verantwoordelijkheden in het team. - Gezamenlijkheid over de verantwoordelijkheid - Onderlinge afhankelijkheid - Formeel leiderschap, bepaald vanuit rollen en positie. - Informeel leiderschap. - Individuele verantwoordelijkheid.

(Derksen, 2021)

Bijlage 4: Praktische informatie en het informed consent toegestuurd aan de deelnemers

E-mail.

Beste,

Allereerst, superfijn dat je mee wil doen aan mijn onderzoek en dat ik je mag interviewen!

Hiervoor wil ik met jou een afspraak inplannen.

Zou jij kunnen

Graag zou ik het interview fysiek plannen op de HAN, mocht dit niet lukken dan zal het via teams plaats vinden. Het interview zal ongeveer een uur duren. Het interview zal starten met de vraag: Hoe ervaar jij de samenwerking in team twee? Hoe zijn jouw ervaringen als docent rondom het teamleren in team twee. Hoe ervaar je deze en wanneer vinden deze plaats of juist niet. In de bijlage vind je een bestand met uitleg over de elementen van teamleren, deze zullen leidend zijn gedurende het interview. Deze elementen zijn ook bevraagd in de eerder afgenomen enquête. De andere bijlagen bevat een informed consentformulier met toelichting over onderzoeksmethode met betrekking tot het interview.

Mochten er nog vragen zijn, dan hoor ik het graag.

Groetjes Marleen

Marleen Bende | Docent Verpleegkunde | M 0629532467 | HAN University of Applied Sciences | Hogeschool van Arnhem en Nijmegen | Afdeling | Postbus 6960, 6503 GL Nijmegen | Kapittelweg 33, 65 25 EN Nijmegen | Nijmegen | K33/F2.00 |

E marleen.bende@han.nl | www.han.nl | Werkdagen: Maandag, dinsdag, woensdag |

Elementen van teamleren.

Zie bijlage 1

Informed consent.

Ik zal u uitnodigen voor een interview van ongeveer één uur. Dit interview wordt bij voorkeur fysiek afgenomen op een locatie en tijdstip van uw voorkeur. Indien dit niet mogelijk is (bijvoorbeeld vanwege het SARS-CoV-2-virus maatregelen of uw werkrooster), zal het interview via een online platform afgenomen worden.

- Ik heb de gelegenheid gehad vragen te stellen betreffende het maken en het gebruik van de opname.
- Ik weet dat meedoen vrijwillig is. Ook weet ik dat ik op ieder moment kan beslissen om toch niet mee te doen met het onderzoek. Of om ermee te stoppen. Ik hoef dan niet te zeggen waarom ik wil stoppen:
- Ik weet dat ik altijd inzage recht heb.
- Ik geef de onderzoekers toestemming om mijn gegevens te verzamelen en gebruiken. De onderzoekers doen dit alleen om de onderzoeksvraag van dit onderzoek te beantwoorden.
- Ik weet dat de gegevens volledig anoniem verwerkt worden.
- Ik weet dat er opnames worden gemaakt van het interview en ik ben hiermee akkoord. Bij een fysiek interview gaat het om een audio-opname. Bij een online interview gaat het om een audio- en beeldopname.
- Ik weet dat de onderzoeker mijn gegevens kan inzien. Ik geef de onderzoeker toestemming om mijn gegevens in te zien.
- Ik wil meedoen aan dit onderzoek.

Mijn naam is (deelnemer):

Handtekening:

Datum: __/__/__

Ik verklaar dat ik deze deelnemer heb geïnformeerd over het genoemde onderzoek en in de gelegenheid heb gesteld om vragen te stellen.

Naam onderzoeker: Marleen Bende-Huvenaars

Handtekening:

Datum: __/__/__

Bij vragen kunt u altijd contact opnemen via e-mail: marleen.bende@han.nl en/of tel: 06-16489180.

Alvast dank voor u deelname,

Met vriendelijke groet,

Marleen Bende-Huvenaars