

De Invloed van Teamidentificatie en Psychologische Veiligheid op Teamleren

Arno P. H. Toonen

Masterthesis Onderwijskunde

Universiteit Utrecht

A.P.H. Toonen, studentnummer: 3983676, e-mail: a.p.h.toonen@students.uu.nl

Begeleidend docent: Machiel Bouwmans

Tweede beoordelaar: Rouven Hagemeijer

Datum: 13 juni 2016

Samenvatting

In de huidige studie is een kwantitatief surveyonderzoek uitgevoerd bij 128 respondenten, werkzaam in multidisciplinaire F-ACT-teams (Flexible Assertive Community Treatment). Het doel van deze studie was te onderzoeken wat de invloed van teamidentificatie op teamleren is en in hoeverre deze relatie wordt gemodereerd door psychologische veiligheid. Er is een multiple regressieanalyse uitgevoerd waarbij psychologische veiligheid als modererende factor is meegenomen. De resultaten tonen aan dat teamidentificatie en psychologische veiligheid beide een positief effect op teamleren hebben. Daarnaast wordt aangetoond dat psychologische veiligheid van invloed is op de relatie tussen teamidentificatie en teamleren. Bij een hoge psychologische veiligheid is de invloed van teamidentificatie op teamleren positief, bij een lage psychologische veiligheid is de invloed van teamidentificatie op teamleren negatief. De resultaten van huidig onderzoek laten zien dat aandacht voor teamidentificatie, bijvoorbeeld middels teambuilding, belangrijk is. Enkel aandacht voor teamidentificatie blijkt echter onvoldoende en aandacht voor de psychologische veiligheid in een team blijkt van cruciaal belang om tot teamleren te komen.

Kernwoorden: teamleren, teamidentificatie, psychologische veiligheid

De Invloed van Teamidentificatie en Psychologische Veiligheid op Teamleren

Ongeveer 160 duizend Nederlanders leven met ernstige psychische aandoeningen. De zorgbehoeften van deze heterogene groep mensen zijn niet alleen medisch of zorggerelateerd, maar vaak ook praktisch en sociaal van aard. Onder invloed van maatschappelijke en zorginhoudelijke ontwikkelingen vindt de zorg voor deze mensen steeds meer op verschillende locaties plaats: aan huis, in het ziekenhuis, op straat, of op kantoor. Hulp aan deze groep moet daarom flexibel, proactief, en multidisciplinair zijn (Koekoek, 2014). Om die reden wordt Flexible Assertive Community Treatment (F-ACT) door veel instellingen als specialistische ambulante hulp aangeboden aan deze kwetsbare groep mensen (Koekoek, 2014).

In een F-ACT-team werken hulpverleners uit verschillende disciplines samen: psychiaters, psychologen, maatschappelijk werkers, IPS trajectbegeleiders, (sociaal psychiatrisch) verpleegkundigen, casemanagers, en ervaringsdeskundigen (www.f-actnederland.nl). Deze multidisciplinaire aanpak wordt gezien als een belangrijke kracht van de F-ACT-methodiek. De teamsamenstelling is zelfs een belangrijk criterium voor de certificering van een F-ACT-team. Daarnaast worden zoveel mogelijk van de interventies uitgevoerd door leden van het eigen team. In plaats van een individuele caseloads, deelt het hele team de casussen, wat inhoudt dat de cliënt behandeling ontvangt van meerdere of alle leden van het team (Van Veldhuizen & Bähler, 2013). Volgens Van Veldhuizen en Bähler (2013) wordt dit soort teams geïntegreerde teams genoemd. De kracht van deze multidisciplinaire samenwerking is dat de verschillende disciplines in het team verschillende soorten oplossingen aandragen. In de dagelijkse ochtendvergaderingen ontwikkelen en implementeren de verschillende teamleden het behandelplan per cliënt, waarbij ieder vanuit zijn eigen expertise, zijn eigen inbreng heeft (Van Veldhuizen & Bähler, 2013). Efficiënt en effectief samenwerken is hierbij van groot belang.

Een veel gestelde vraag is hoe een team de vaardigheden ontwikkeld om efficiënt en effectief samen te werken. Teamleren is volgens Senge (1990) een belangrijke manier om te leren effectief samen te werken. Ook Rupert en Jehn (2008) zien teamleren als een belangrijk onderliggend proces voor het bevorderen van teamprestaties. Teamleren gebeurt echter niet zomaar, er moet iets zijn wat individuen motiveert om een collectief leerproces aan te gaan (Edmondson, 1999; Van der Vegt & Bunderson, 2005). Deze motivatie voor teamleren is een belangrijk punt van interesse voor huidige studie. Teamleren is daarnaast een extra uitdaging wanneer men te maken heeft met multidisciplinaire teams. Volgens Rupert en Jehn (2008) leidt diversiteit in een team enerzijds tot meer innovatie en betere prestaties, terwijl het tegelijkertijd ineffectieve werkprocessen kan veroorzaken. De expertisediversiteit van multidisciplinaire teams is volgens Van der Vegt en Bunderson (2005) een voordeel voor de uitwisseling van perspectieven en daarmee voor teamleren, mits de teamleden zich ook identificeren met hun team (Van der Vegt & Bunderson, 2005). Zij zien teamidentificatie dus als voorwaarde voor teamleren.

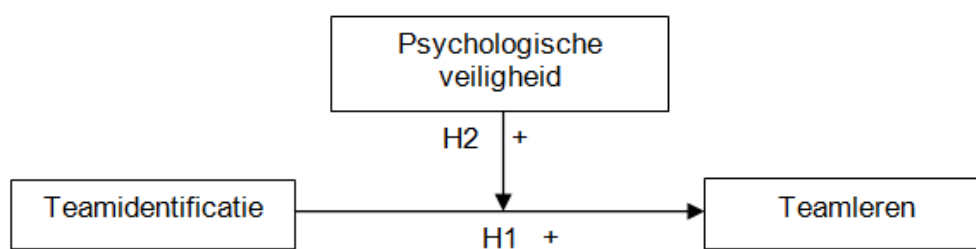
Leren is niet iets wat spontaan of toevallig gebeurt, teamleden moeten een motivatie of een drijfveer voelen die hen aanzet tot leren. Bergami en Bagozzi (2000) zien identificatie met een sociale groep als een motiverende kracht die leidt tot actie of de bereidheid om deel te nemen in interactie. In teams met een hoger niveau van teamidentificatie zijn de teamleden, in plaats van tot hun persoonlijke doelen, meer toegewijd tot het team en de teamdoelen (Rosendaal & Bijlsma-Frankema, 2009; Van der Vegt, & Bunderson, 2005). Rosendaal en Bijlsma-Frankema (2009) hebben gevonden dat teamleden bij een hoger niveau van teamidentificatie meer leergedrag laten zien en ook betere prestaties leveren. In de context van multidisciplinaire teams en met het oog op teamleren als middel tot efficiënt en effectief samenwerken, betoogt dit onderzoek dat teamidentificatie een belangrijke motivatie voor teamleren is.

Naast een motivatie voor teamleren zijn er factoren in de context die het teamleren bevorderen of belemmeren. Het blijkt volgens Rupert en Jehn (2008) moeilijk om diversiteit in teams te managen en de kennis en ervaring die mensen meenemen optimaal te benutten. Men kan niet simpelweg verschillende perspectieven mixen, het combineren van diversiteit betekent voortdurend managen van conflicten (Tjosvold, 2007). Studies over psychologische veiligheid geven aan dat psychologische veiligheid een belangrijke relationele katalysator is voor leergedrag in werksettingen (Carmeli, Brueller, & Dutton, 2009). Volgens Kark en Carmeli (2009) helpt psychologische veiligheid om defensief gedrag en angst voor leren binnen de werksituatie te overwinnen. Edmondson en Lei (2014) beschrijven dat er een heldere richting en drijfveer moet zijn als motivatie voor leren en dat psychologische veiligheid nodig is om de interpersoonlijke risico's die dat meebrengt te verkleinen. Ze geven dan ook aan dat het zinvol is om psychologische veiligheid als modererende factor, op de relatie tussen een motiverende variabele en teamleren, te beschouwen. Sanner en Bunderson (2015) stellen echter dat er nog te weinig onderzoek is gedaan naar de modererende invloed van psychologische veiligheid op teamleren. De meerwaarde van huidige studie toont zich in de aandacht voor teamidentificatie als directe invloed op teamleren en de modererende invloed van psychologische veiligheid op de relatie tussen teamidentificatie en teamleren. Dit heeft geleid tot onderstaande onderzoeksvraag.

Onderzoeksvraag:

Wat is de invloed van teamidentificatie op teamleren en in hoeverre wordt deze relatie gemodereerd door psychologische veiligheid?

In Figuur 1 zijn de beschreven variabelen zichtbaar, met pijlen om de onderzochte relaties weer te geven.



Figuur 1. Conceptueel model met hypothesen

Theoretisch Kader

De beschreven variabelen van de onderzoeksopzet worden hieronder verder uitgewerkt. Ten eerste wordt het concept team beschreven om zo de gehanteerde afbakening van wat een team is helder te maken. Ten tweede wordt aan de hand van eerder onderzoek teamleren als uitkomstvariabele beschreven. Daarna wordt teamidentificatie als voorspellende variabele voor teamleren uitgewerkt, om zo tot de eerste hypothese te komen. Afsluitend wordt in dit theoretisch kader het begrip psychologische veiligheid beschreven en wordt de modererende invloed ervan op de relatie tussen teamidentificatie en teamleren uitgewerkt, om zo tot de tweede hypothesen te komen.

Team

Een team kunnen we beschrijven als een duidelijk te onderscheiden groep van twee of meer personen met specifieke rollen of functies, die op dynamische, wederzijds afhankelijke, en adaptieve manier aan een gemeenschappelijk doel werken (Salas et al., geciteerd in Savelsberg, Van der Heijden, & Poel, 2009). Volgens Wageman en Gordon (2005) zijn de kansen op goede teamprestaties in termen van effectiviteit en efficiëntie hoger wanneer de mensen die verantwoordelijk zijn voor het werk een echt team zijn. Een echt team heeft duidelijke grenzen die teamleden onderscheidt van niet-leden. Daarnaast zijn teamleden van een echt team voor langere tijd verbonden aan het team, wat hen de tijd en mogelijkheid geeft

om te leren hoe ze goed samen kunnen werken (Edmondson, 2002a). Een F-ACT-team is, in overeenstemming met bovenstaande, meer dan een groep professionals met verschillende disciplines die op incidentele basis of op consultatiebasis samenkomen. Een F-ACT-team is bedoeld als een echt team met langdurig lidmaatschap, duidelijke grenzen, gemeenschappelijke verantwoordelijkheid en wederzijdse afhankelijkheid. Een belangrijk ander aspect van een F-ACT-team is dat het expertise ontwikkelt als resultaat van de multidisciplinaire inbreng van de teamleden (Van Veldhuizen & Bähler, 2013).

Teamleren

Teamleren wordt al geruime tijd door verschillende auteurs besproken als belangrijke factor voor optimaal functioneren van teams in een organisatie (o.a. Decuyper, Dochy, & van den Bossche, 2010; Van der Vegt & Bunderson, 2005; Van Woerkom & Croon, 2009). In de literatuur wordt teamleren op verschillende manieren geconceptualiseerd. Decuyper et al., (2010) beschrijven teamleren als de interactie tussen teamleden die tot een verandering of verbetering leidt voor het team, de teamleden, de klant, of de organisatie. Zij verwijzen daarmee zowel naar procesaspecten van teamleren als uitkomsten.

Teamleren wordt vaak verward met prestaties, waarbij er van uit gegaan wordt dat er geen teamleren heeft plaats gevonden als er geen verbetering in de prestaties merkbaar is. (Van Woerkom & Croon, 2009). Ellis, et al. (2003) bijvoorbeeld beschrijven teamleren als een blijvende verandering in het collectieve niveau van kennis en vaardigheden die voortgekomen is uit gedeelde ervaringen van de teamleden. Teamleren leidt echter niet altijd tot verbetering in prestaties, en verbetering in prestaties komt niet alleen voort uit teamleren. Om verwarring te voorkomen is het daarom belangrijk om onderscheid te maken tussen de processen en de resultaten van teamleren (Van Woerkom & Croon, 2009). Dit onderzoek laat daarom, naar voorbeeld van Edmondson (1999), Van Woerkom en Croon (2009), en Yeh en

Chou (2005) uitkomsten van teamleren buiten beschouwing, en richt zich op de procesmatige leeractiviteiten van de teamleden.

Teamleren bestaat volgens Van den Bossche, Gijsselaers, Segers, en Kirschner (2006) uit drie processen: constructie, co-constructie, en constructief conflict. De eerste twee processen, constructie en co-constructie, zijn nodig om tot wederzijds begrip en wederzijdse instemming te komen. Dit is volgens Van den Bossche, Gijsselaers, Segers, Woltjer, en Kirschner (2011) de basis van teamleren. Ten eerste beschrijft constructie het proces waarin er individueel betekenis geconstrueerd wordt; ieder teamlid geeft betekenis aan nieuwe informatie. Ten tweede beschrijft co-constructie een proces waarin individuele teamleden relevante informatie en ideeën delen. Deze ideeën worden dan aangevuld door andere teamleden en zo worden ze gezamenlijk verder ontwikkeld. Teamleden luisteren daarbij naar elkaars inbreng en als iets onduidelijk is wordt er om uitleg gevraagd. Hieruit worden conclusies getrokken en zo komen de teamleden als team tot co-constructie (Van den Bossche, et al., 2006). Dit brengt ons op constructie en co-constructie als de eerste twee processen van teamleren.

Om als team tot nieuwe gedeelde inzichten en kennis te komen is het van belang dat er naast constructie en co-constructie een constructief conflict plaats vindt. Dit gebeurt op basis van diversiteit in ideeën, perspectieven, en kennis (De Dreu & Weingart, 2003). Pas als een conflict leidt tot het verwerken van die diversiteit op een dieper niveau noemen Van den Bossche, et al. (2011) het constructief. Een team bereikt een dieper niveau als het meningsverschillen oplost door ze direct te bespreken, als er een vervolg wordt gegeven aan elkaars reacties op ideeën en meningen, en als ideeën van de teamleden op waarheid worden getoetst door elkaar kritische vragen te stellen. Dit noemen Van de Bossche et al. (2006) een constructief conflict. In huidig onderzoek worden de processen van constructie, co-constructie, en constructief conflict gebruikt om teamleren te definiëren.

Teamidentificatie

Om teamidentificatie uit te leggen gaan we in drie stappen van organisatie-identiteit, via organisatie-identificatie, naar teamidentificatie. Organizational-identiteit beschrijft de kenmerken, de cultuur met waarden en normen, en de specifieke eigenschappen van een organisatie (Pratt, 1998). De sociale identiteitstheorie beschrijft dat lidmaatschap van sociale groepen maakt dat mensen zich identificeren met die sociale groep (Tajfel, geciteerd in Han & Harms, 2010). Dit maakt dat ze kenmerken van de groep zien als kenmerken van zichzelf (Ellemers, De Gilder, & Haslam, 2004). Het identificeren met een organisatie, organisatie-identificatie, is dan een persoonlijke perceptie van het horen bij een organisatie (Pratt, 1998). Teamidentificatie is de vertaling van organisatie-identificatie naar teamniveau. Het beschrijft de identificatie van teamleden met hun team. Teamidentificatie gaat dan over het delen van waarden, doelen, houdingen, en gedrag met andere teamleden (Han & Harms, 2010). Medewerkers die zichzelf identificeren met hun team, definiëren hun individuele identiteit middels de karakteristieken die typisch zijn voor het team (Rosendaal & Bijlsma-Frankema, 2009). Als voorbeeld zal een medewerker die zich identificeert met een team wat gezien wordt als zelfstandig en professioneel, zichzelf ook als zelfstandig en professioneel beschrijven.

Eerder onderzoek heeft teamidentificatie opgedeeld in een cognitieve betekenis, een waardeoordeel, en een emotionele component (Bergami & Bagozzi, 2000). Van der Vegt en Bunderson (2005) erkennen dat teamidentificatie een multidimensionaal concept is waar kennis, waardering, en emotioneel belang, onderdelen van zijn. De emotionele component is volgens hen echter hetgeen wat aanzet tot teamleren. Ook volgens Bergami en Bagozzi (2000) levert de emotionele component het duidelijkst een motiverende kracht. Van der Vegt en Bunderson (2005) definiëren teamidentificatie daarom als het emotionele belang wat teamleden hechten aan hun lidmaatschap van het team. Omdat dit onderzoek zich richt op

teamidentificatie als een motiverende kracht voor teamleren, richten we ons in overeenstemming met Van der Vegt en Bunderson (2005) in deze studie op die emotionele component.

Verder verwijst teamidentificatie niet naar de relatie met andere teamleden, maar naar de relatie met een team. Het verschilt daarmee van constructen als teamcohesie en *commitment*. Teamcohesie betreft de kwaliteit van de interpersoonlijke relaties tussen werknemers (Scott, geciteerd in Van der Vegt & Bunderson, 2005). Organisatiecommitment betreft een positieve houding tegenover de organisatie, waarbij het individu en de organisatie aparte entiteiten blijven (Ashforth, Harrison, & Corley, 2008). Vertaald naar het team zou een teamlid wat *commitment* voelt, zich inzetten voor het team, maar zich niet één voelen met het team, wat bij teamidentificatie wel het geval is.

Van der Vegt en Bunderson (2005) hebben onderzoek gedaan naar teamidentificatie in relatie tot expertisediversiteit en teamleren. De uitkomsten van hun onderzoek zijn relevant voor huidig onderzoek vanwege de multidisciplinaire samenstelling van F-ACT-teams. Van der Vegt en Bunderson (2005) vonden dat in teams met hoge teamidentificatie diversiteit positief gerelateerd was aan teamleren. Volgens Van der Vegt en Bunderson (2005) is teamidentificatie de basis van een, voor teamleren, motiverend klimaat. Edmondson (2002b) geeft aan dat in eerder onderzoek de motivatie voor teamleren vaak over het hoofd gezien wordt. Naar voorbeeld van Van der Vegt en Bunderson (2005) wordt in dit onderzoek teamidentificatie als motivatie voor teamleren beschouwd. Dit leidt tot onderstaande hypothese.

Hypothese 1:

Teamidentificatie heeft een positieve invloed op teamleren.

Psychologische Veiligheid en Teamleren

Uit eerder onderzoek blijkt dat psychologische veiligheid een positieve invloed heeft op teamleren (Edmondson, 1999; Hood, Bachrach, Zivnuska, & Bendoly, 2015). Een psychologisch veilige omgeving maakt het volgens Edmondson (1999) mogelijk om anderen te ondersteunen, problemen te melden, hulp te vragen, en nieuwe ideeën en inzichten in te brengen. Dit zijn gedragingen die de teamleerprocessen constructie en co-constructie mogelijk maken.

Huidig onderzoek vindt plaats in de context van multidisciplinaire teams. Volgens Van der Vegt en Bunderson (2005) kan, binnen zo'n context van expertisediversiteit, een op leren georiënteerde houding bedreigend en onveilig zijn. De meeste mensen willen het positieve beeld wat andere teamleden van hen hebben behouden, zij zullen daarom sociaal risicovol gedrag, zoals feedback geven of een discussie aangaan vermijden (Edmondson, 2002b). Zoals we eerder besproken hebben is het voor teamleren juist van belang dat teamleden, middels een constructief conflict, sociaal risicovolle situaties aangaan. De perceptie van die sociaal risicovolle situaties is de kern van psychologische veiligheid. Edmondson (1999) beschrijft psychologische veiligheid als de persoonlijke perceptie van de gevolgen van het nemen van sociale interpersoonlijke risico's binnen de context van de werkplek.

Het is belangrijk te verhelderen dat psychologische veiligheid niet een houding van toegeeflijkheid beschrijft, maar eerder een gevoel van vertrouwen dat het team een collega niet zal afwijzen als deze zijn mening geeft (Edmondson, 2002b; Decuyper, Dochy, & Van den Bossche, 2012). Juist dit verschil maakt dat het constructief conflict mogelijk is.

Psychologische veiligheid lijkt daarnaast op groepscohesie, omdat beide een gevoel van betrokkenheid bij het team beschrijven. Het is echter belangrijk om het onderscheid tussen psychologische veiligheid en groepscohesie te verhelderen. Groepscohesie kan de bereidheid om het oneens te zijn verminderen, wat maakt dat er dan te weinig

interpersoonlijke risico's worden genomen (Edmondson, 1999). Dit zou het constructieve conflict tegenhouden. Psychologische veiligheid daarentegen stimuleert de bereidheid om sociaal-onveilige situaties aan te gaan (Hood et al., 2015). Dit biedt dan ruimte voor het constructieve conflict en daarmee dus voor een belangrijk proces van teamleren.

Psychologische Veiligheid en Teamidentificatie

Teamidentificatie beschrijft zoals eerder genoemd een emotioneel belang (Van der Vegt & Bunderson, 2005). Uit dit belang kunnen we opmaken dat een medewerker een emotioneel risico neemt wanneer hij zich identificeert met een team. Identificatie gebeurt door het denken, voelen, en handelen van het individu, maar sociale validatie, waarbij het individu gewaardeerd wordt als lid van de groep, is daarvoor een voorwaarde (Ashfort, Harrison, & Corley, 2008). De respons op zijn identificatie kan daarom gezien worden als een belangrijk invloed op de identificatie van een medewerker. Dit toont aan dat psychologische veiligheid zowel van invloed is op het teamleren als op de teamidentificatie van medewerkers.

Psychologische veiligheid is vaak onderzocht als hoofdeffect of mediatie-effect, maar volgens Edmondson en Lei (2014) is het een contextuele factor die onderzocht moet worden als modererende invloed op teamleren. In dit onderzoek wordt gesteld dat psychologische veiligheid de positieve relatie tussen teamidentificatie en teamleren modereert. Dit leidt tot de onderstaande hypothese.

Hypothese 2:

Psychologische veiligheid modereert de relatie tussen teamidentificatie en teamleren; de relatie wordt sterker wanneer psychologische veiligheid hoog is, maar zwakker wanneer psychologische veiligheid laag is.

Methode

Procedure

Voor huidig onderzoek naar teamleren in F-ACT-teams in Nederland zijn F-ACT-medewerkers benaderd via een gemakssteekproef aangevuld met *snowballing*. De eerste stap was in gesprek gaan met de manager van de drie F-ACT-teams, in de organisatie waar de onderzoeker werkzaam is. De manager heeft de vragenlijst via mail doorgestuurd aan de teamleden. Er is daarnaast een oproep voor deelname aan het onderzoek geplaatst op de website van koepelorganisaties FACT Nederland en CCAF (Centrum voor Certificering van FACT en ACT) (zie Bijlage 1). Verder zijn teamleiders en managers van verschillende F-ACT-teams in Nederland telefonisch of via e-mail benaderd. Hierop kwam weinig positieve respons, waarbij vanuit een organisatie aangegeven werd dat mensen ‘moe zijn van vragenlijsten invullen’. De meeste respons is gekomen op uitnodigingen via LinkedIn, waarbij mensen een uitnodiging hebben ontvangen als ze vindbaar zijn op de zoektermen FACT of F-ACT (zie Bijlage 2 en Bijlage 3). F-ACT-medewerkers die mee wilde werken aan het onderzoek zijn gevraagd om hun collega’s uit te nodigen ook deel te nemen aan het onderzoek.

De data is verzameld middels een online vragenlijst. Daarbij is gebruik gemaakt van de surveytool Survio. Om *informed consent* te waarborgen kreeg de respondent vooraf aan de vragen een tekst te lezen waarin hij geïnformeerd werd over het doel, de methode, en de behandeling van de gegevens en resultaten van het onderzoek (zie Bijlage 4). Daarbij zijn de respondenten ingelicht over vrijwilligheid en de mogelijkheid om op ieder moment te stoppen met het onderzoek. In de vragenlijst hebben respondenten aan kunnen geven of ze er voor open staan om nog benaderd te worden voor eventuele verdere vragen. Daarvoor hebben ze een e-mailadres of telefoonnummer in kunnen vullen. Deze gegevens zijn om de vertrouwelijkheid te waarborgen in een apart Word-bestand bewaard wat enkel voor dit doel

gebruikt wordt. In de vragenlijst hebben de respondenten daarnaast aan kunnen geven of ze de resultaten van het onderzoek willen ontvangen. Hiervoor hebben ze een e-mailadres kunnen invullen. Ook deze gegevens worden om de vertrouwelijkheid te waarborgen bewaard in een Word-bestand wat enkel voor dit doel gebruikt wordt.

Respondenten

Alle variaties in de gerapporteerde functies zijn vergeleken met de functies zoals beschreven door FACT Nederland en wanneer ze inhoudelijk overeenkomstig bleken is de naam aangepast. Specifiek vanuit een organisatie is de functie seniorbegeleider vaak gerapporteerd. Na telefonisch contact met een van de seniorbegeleiders en na vergelijking met de beschreven functies in het FACT handboek (Idris, 2015) van deze organisatie, is de gerapporteerde functie seniorbegeleider aangepast naar casemanager. De functies hoofd en teamleider zijn samengevoegd omdat deze rollen vergelijkbaar zijn, met daarbij de opmerking dat in iedere organisatie de rol van hoofd of teamleider anders ingevuld wordt. Een respondent met de functie secretaresse is verwijderd omdat deze niet door FACT Nederland als onderdeel van het F-ACT-team genoemd wordt. Twee respondenten met de functie stagiaire zijn verwijderd vanwege hun tijdelijke betrokkenheid bij het team. Rehalibitatie deskundige wordt door FACT Nederland beschreven als een functie behorende bij een F-ACT-team, maar is niet genoemd door de respondenten. De uiteindelijke steekproef bestond uit 128 respondenten, uit 26 teams, in 16 organisaties. 32% van de respondenten was man en 68% was vrouw, de gemiddelde leeftijd was 41,9 jaar ($SD = 10,70$). De teamgrootte varieerde van 6 tot 34 teamleden met een gemiddelde van 15,26 waarbij 71,8% van de teams bestond uit 10 tot 20 teamleden. Het aantal respondenten per team varieerde van 1 tot 18 met een gemiddelde van 2,21 ($SD = 3,00$). Vanwege te grote variatie in de *response rate* per team, is het niet mogelijk om uitspraken op teamniveau te doen. In Tabel 1 zijn kenmerken van de respondenten en kenmerken van de teams beschreven.

Tabel 1

Beschrijvende gegevens van respondenten en de teams waarin zij werkzaam zijn.

Kenmerken	<i>n</i>	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Individuele kenmerken					
Man	41 (32%)				
Vrouw	87 (68%)				
Leeftijd		23	63	41.90	10.70
Teamkenmerken					
Teamgrootte		6	34	15.26	5.54
Aantal respondenten per team		1	18	2.21	3.00
Functie					
Casemanagers	36				
Verpleegkundigen	31				
Psychologen	13				
Sociaal psychiatrisch verpleegkundigen	11				
Hoofd/teamleider	8				
Verpleegkundig specialisten	5				
Ervaringsdeskundigen	4				
Psychiaters	4				
Trajectbegeleiders	3				
Maatschappelijk werkers	3				
Schuldhelpverleners	3				
Systeemdeskundigen	3				
Arts	1				
Verslavingsdeskundige	1				
Psychodiagnostisch werker	1				
Vaktherapeut	1				
Rehabilitatiedeskundige	0				
Soort F-ACT-team					
Algemeen / EPA-doelgroep	56				
LVB (licht verstandelijke beperking)	48				
Verslavingszorg	11				
Forensisch LVB	8				
Dubbele Diagnose	4				
Jeugd	1				

Meetinstrumenten

Bij de vragenlijsten is gebruik gemaakt van een vijfpunt Likertschaal. De antwoordcategorieën varieerde van volledig mee oneens (1) tot volledig mee eens (5). Er was geen mogelijkheid om een blanco antwoord te geven waardoor er geen missende data zijn. De vragenlijsten zijn vertaald van Engels naar Nederlands door twee onafhankelijke personen. Beide zijn op geen wijze verbonden aan een F-ACT-team en beide hebben geen belang bij uitkomsten van het uitgevoerde onderzoek. De onderzoeker heeft uit beide

vertalingen een versie gemaakt, zodat met redelijke zekerheid gezegd kan worden dat de items worden gemeten zoals in de originele vragenlijsten. De onderliggende structuren van alle gebruikte schalen zijn getoetst middels een *principal axis factoring*. De theorie zegt dat de factoren met elkaar correleren, om die reden is bij toetsing van alle schalen gekozen voor een *oblimin rotatie* (Field, 2013).

Teamleren. Teamleren is gemeten met een uit negen items bestaande vragenlijst van Van den Bossche et al. (2011) (zie Bijlage 4). De schaal voor teamleren bestaat oorspronkelijk uit drie subschalen, namelijk constructie ($\alpha = .84$), co-constructie ($\alpha = .84$), constructief conflict ($\alpha = .83$). Item 19 (Als er een reactie komt op een idee, wordt daar gevolg aan gegeven) is verwijderd. De factoranalyse resulteerde in tegenstelling tot de oorspronkelijke structuur van drie factoren in een vragenlijst met acht items en één factor, met een verklaarde variantie van 54,19% ($\alpha = .91$). Dit sluit aan bij Decuyper et al. (2010) die aangeven dat de processen van teamleren in de praktijk naast elkaar bestaan, verweven zijn, en elkaar versterken.

Teamidentificatie. Volgens Van der Vegt en Bunderson (2005) is teamidentificatie vergelijkbaar met de affectieve component van organisatiecommitment volgens Allen en Meyer (1990). Naar voorbeeld van Van der Vegt, Van de Vliert, en Oosterhof (2003) en Van der Vegt en Bunderson (2005) is teamidentificatie gemeten middels vier items van Allen en Meyer's (1990) affective commitment scale (zie Bijlage 4). De Cronbach's Alpha voor de schaal zoals gebruikt door Van der Vegt en Bunderson (2005) was .92. Item 10 (Ik vind het niet fijn om lid van dit team te zijn) bleek niet normaal verdeeld op basis van de Shapiro-Wilktest ($p < .001$) en beoordeling van de histogram voor normaliteit. Item 10 laadde daarnaast als enige item op een tweede factor. Ook de betrouwbaarheid steeg na verwijdering van item 10 van $\alpha = .33$ naar $\alpha = .68$. Na verwijdering van item 10 resulteerde dit in een vragenlijst van 3 items met één factor. De totaal verklaarde variantie was 41,97% ($\alpha = .68$).

Psychologische veiligheid. Om psychologische veiligheid te meten is gebruik gemaakt van een vragenlijst van zeven items, ontwikkeld door Edmondson (1999). De Cronbach's Alpha voor de schaal zoals gebruikt door Edmondson (1999) was .82. Uit de factoranalyse bleek dat item 25 (Het is moeilijk om de andere leden van dit team om hulp te vragen.) en item 26 (Niemand in dit team zou opzettelijk mijn werk of inzet ondermijnen.) een lage communaliteit hadden (item 25 = .171; item 26 = .161). Een lage communaliteit is een reden om de items te verwijderen (Allen & Bennet, 2012). De betrouwbaarheid van de items is getoetst, waaruit bleek dat de betrouwbaarheid steeg bij verwijdering van item 25 en item 26. Verwijdering van genoemde items resulteerde in een vragenlijst van vijf items met één factor en een totaal verklaarde variantie van 43,86% ($\alpha = .79$).

Controlevariabelen. Aangezien de teams waarin de respondenten werken sterk variëren in grootte en eerder onderzoek relaties heeft aangetoond tussen teamgrootte en teamcohesie, en teamgrootte en interne communicatie, is teamgrootte opgenomen als controlevariabele (Ancona & Caldwell; Bantel & Jackson, geciteerd in Van der Vegt en Bunderson, 2005). Verder zijn leeftijd en gender als controlevariabelen meegenomen, omdat eerder onderzoek heeft aangetoond dat deze variabelen gerelateerd zijn aan interpersoonlijke contacten, kennisbases, en prestatie (Ancona & Caldwell, geciteerd in Van der Vegt en Bunderson, 2005).

Analyse

In eerdere onderzoeken naar teamleren, teamidentificatie, of psychologische veiligheid zijn de constructen zowel op individueel niveau als op teamniveau gemeten. Teamidentificatie en psychologische veiligheid zijn volgens Han en Harms (2010) individuele affectieve reacties. Teamidentificatie is volgens hen een variabele op individueel niveau, omdat het de mate vertegenwoordigt waarin een individueel teamlid zich verbonden voelt met een specifiek team. Edmondson (2002b) beschrijft psychologische veiligheid als de

individuele percepties van de consequenties van interpersoonlijke risico's in de werkomgeving. Ze bespreekt het echter als construct op groepsniveau, omdat psychologische veiligheid iets zegt over de sfeer en manier van doen in een team (Edmondson, 2002b). In hun overzichtsstudie bespreken Edmondson en Lei (2014) psychologische veiligheid op individueel niveau, organisatieniveau, en op teamniveau. Teamleren heeft vooral betekenis op teamniveau. Vanwege te grote variatie in de *response rate* per team, was het echter niet mogelijk om uitspraken op teamniveau te doen. Om die reden zijn in dit onderzoek alle variabelen op individueel niveau gemeten.

Om de hypothesen te toetsen is een multiple hiërarchische regressieanalyse uitgevoerd. In de eerste stap zijn de controlevariabelen ingevoerd. Om de hoofdeffecten los van het interactie-effect te berekenen zijn teamidentificatie en psychologische veiligheid in stap 2 toegevoegd. In de derde stap is het interactie-effect opgenomen in de vergelijking. Om de resultaten van de regressieanalyse beter te kunnen interpreteren is een *simple slopes* analyses uitgevoerd.

Resultaten

Beschrijvende Statistieken

In Tabel 2 zijn de gemiddelden, de standaarddeviaties, en de Pearson-correlaties van de variabelen gepresenteerd. Zoals te zien is in Tabel 2 zijn de correlaties tussen teamidentificatie en teamleren, psychologische veiligheid en teamleren, en psychologische veiligheid en teamidentificatie, positief en significant. Dit maakte dat nader onderzoek van de relaties middels een gemodereerde hiërarchische regressieanalyse relevant was.

Tabel 2

Beschrijvende statistieken en correlaties tussen variabelen

Variabelen	<i>N Items</i>	M	SD	1	2	3	4	5
1. Teamleren	9	3.73	0.48	(.91)				
2. Teamidentificatie (gecentreerd)	3	4.03	0.50	.39*	(.68)			
3. Psychologische veiligheid (gecentreerd)	5	3.89	0.50	.67*	.32*	(.79)		
4. leeftijd		41.90	10.83	-.04	.05	-.001		
5. sekse (vrouw)				-.03	.11	-.01	-.29**	
6. aantal teamleden		15.21	5.59	.05	.21**	-.11	-.05	.10

Noten. $N = 128$. Waarden tussen haakjes zijn Cronbach's Alpha van de gebruikte schaal. * $p < .001$, ** $p < .05$.

Vooraf aan de analyse zijn een aantal assumpties getest en controles uitgevoerd. Ten eerste hebben *stem-and-leafplots* en *boxplots* aangetoond dat de variabelen in de regressie-analyse normaal verdeeld waren. Drie univariate uitbijters zijn daartoe verwijderd. Ten tweede heeft een inspectie van de *normal probability plot* van gestandaardiseerde residuen en de *scatterplot* van gestandaardiseerde residuen tegen gestandaardiseerde voorspelde waarden aangetoond dat aan de assumpties van normaliteit, lineariteit, en homoscedasticiteit van residuen voldaan is. Ten derde zijn op basis van een te hoge Mahalanobis afstand vijf multivariate uitbijters verwijderd. Als laatste toont een relatief hoge tolerantie voor de voorspellende variabelen in het regressiemodel aan dat multicollineariteit niet zal interfereren bij de interpretatie van de regressieanalyse. Om multicollineariteitsproblemen te vermijden zijn de onafhankelijke variabelen gecentreerd (Kraemer & Blasey, 2004).

Hypothese Toetsing

De uitkomsten van de gemodereerde hiërarchische regressieanalyse zijn zichtbaar in Tabel 3. In model 1 is getoetst in hoeverre teamleren te voorspellen is op basis van de controlevariabelen. Zoals te zien in Tabel 3 zijn de controlevariabelen geen significante voorspellers van teamleren ($p_{\text{leeftijd}} = .552$, $p_{\text{sekse}} = .587$, $p_{\text{teamgrootte}} = .605$). In model 2 is de eerste hypothese, *teamidentificatie heeft een positieve invloed op teamleren*, getoetst. Hieruit

Tabel 3

Resultaten van de hiërarchische regressieanalyse met moderatie (N = 121)

Stap en voorspellende variabelen	R^2	ΔR^2	B	β	p
Stap 1: Controle variabelen	.01*				
Constante			3.81		.000
Leeftijd			-0.003	-.06	.552
Sekse			-0.05	-.05	.587
Teamgrootte			0.004	.05	.605
Stap 2: Hoofdeffecten		.49*			
Constante			3.82		.000
Leeftijd			-0.003	-.07	.309
Sekse			-0.07	-.07	.296
Teamgrootte			0.01	.08	.269
Teamidentificatie (gecentreerd)			0.18	.19	.013
Psychologische veiligheid (gecentreerd)			0.60	.62	.000
Step 3: Interactie effect		.04*			
Constante			3.84		.000
Leeftijd			-0.01	-0.11	.127
Sekse			-0.10	-0.10	.155
Teamgrootte			0.01	0.09	.171
Teamidentificatie (gecentreerd)			0.13	0.13	.068
Psychologische veiligheid (gecentreerd)			0.65	0.67	.000
Teamidentificatie x Psychologische veiligheid			0.44	0.21	.003

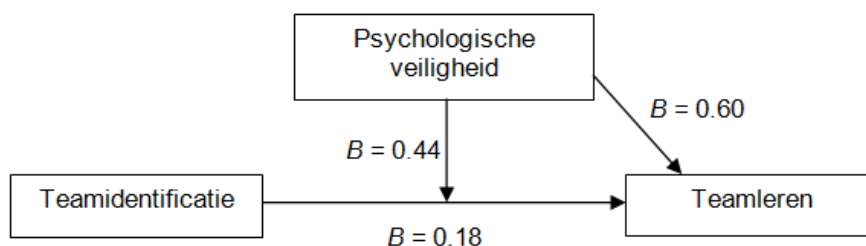
Noot. $R^2 = .01$ voor stap 1; $\Delta R^2 = .49$ voor stap 2; $\Delta R^2 = .04$ voor stap 3 ($ps < .001$).

bleek dat teamidentificatie, naast psychologische veiligheid als voorspellende variabele, een significante voorspeller van teamleren is die 2,7% van de variantie verklaart ($B = 0.18$, $p < .05$). Hiermee is de eerste hypothese bevestigd. In model 2 is ook de invloed van

psychologische veiligheid op teamleren getoetst. Hieruit blijkt dat psychologische veiligheid een significante voorspeller is die 33.1% van de variantie verklaart ($B = 0.60, p < .001$).

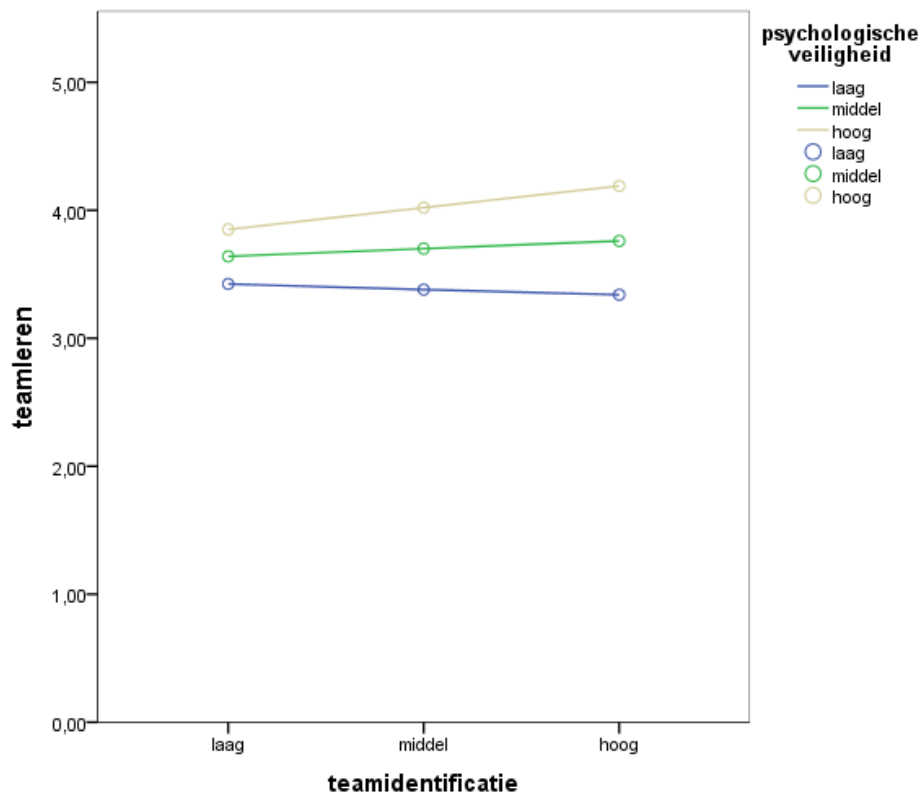
Model 2 levert een significante verbetering op met $\Delta R^2 = .49$.

In model 3 is de tweede hypothese, *psychologische veiligheid modereert de relatie tussen teamidentificatie en teamleren*, getoetst. In Tabel 3 is te zien dat het interactie-effect van teamidentificatie en psychologische veiligheid een significante voorspeller blijkt, die 2,2% van de variantie verklaart ($B = 0.44, p < .01$). Uit dit interactie-effect blijkt dat de relatie tussen teamidentificatie en teamleren beïnvloed wordt door psychologische veiligheid. Hypothese 2 wordt daarom aangenomen. Model 3 levert een significante verbetering op met $\Delta R^2 = .04$. Gezamenlijk verklaren de voorspellende variabelen een statistisch significante proportie van de variantie in teamleren, $R^2 = .535$, adjusted $R^2 = .511$, $F(6, 114) = 21.90, p < .001$. Op basis van Cohen's conventies (Cohen, geciteerd in Allen & Bennet, 2012) is het effect "groot" te noemen ($f^2 = .40$). In figuur 2 zijn de effectgroottes van de gemeten relaties weergegeven.



Figuur 2. Resultaten van regressievergelijking

Uit de *simple slopes* analyse blijkt de invloed van teamidentificatie bij een hoge psychologische veiligheid ($M + SD$) op teamleren groter dan bij een gemiddelde psychologische veiligheid (Figuur 3). Verder blijkt dat de relatie negatief wordt wanneer psychologische veiligheid laag is ($M - 1 SD$).



Figuur 3. Simple slopes-vergelijkingen met een hoge psychologische veiligheid ($M + 1 SD$), een gemiddelde psychologische veiligheid, en een lage psychologische veiligheid ($M - 1 SD$).

Conclusies en Discussie

Werken in multidisciplinaire teams wordt veelvuldig ingezet in organisaties. Het is een belangrijke en actuele uitdaging voor organisaties om multidisciplinaire teams effectief en efficiënt te laten samenwerken. Om die reden is het belangrijk om kritisch te kijken naar de factoren die ervoor zorgen dat teams optimaal functioneren. Binnen teams zoals de onderzochte FACT-teams geldt dit in het bijzonder, omdat de multidisciplinaire teamsamenstelling een belangrijke kwaliteit van de F-ACT-methodiek is.

In deze studie is de invloed van teamidentificatie en psychologische veiligheid op teamleren onderzocht. Er werd verwacht dat teamidentificatie een positief hoofdeffect zou hebben op teamleren. Deze hypothese werd bevestigd. Ten tweede is de modererende invloed

van psychologische veiligheid op de relatie tussen teamidentificatie en teamleren onderzocht. Hierbij werd verwacht dat de relatie sterker wordt bij een hoge psychologische veiligheid en zwakker bij een lage psychologische veiligheid. De resultaten bevestigen ook deze tweede hypothese.

Theoretische Implicaties

Resultaten van de regressieanalyse laten zien dat teamidentificatie een positieve invloed heeft op teamleren. Deze directe invloed van teamidentificatie op teamleren is naar weten van de onderzoeker niet eerder onderzocht. Opvallend is dat de invloed van teamidentificatie ook significant blijft als de invloed van psychologische veiligheid meegenomen wordt. Hiermee wordt aangetoond dat teamidentificatie een sterke voorspeller is van teamleren. Teamidentificatie kan daarom toegevoegd worden aan de lijst met eerder onderzochte variabelen die teamleren beïnvloeden (Decuyper et al., 2010). Hiermee is een nieuwe ster aan het firmament van teamleren gevonden.

De directe invloed van psychologische veiligheid is niet opgenomen als hypothese maar wel getoetst. Deze bleek significant en van grote invloed. Dit bevestigt eerder onderzoek (Edmondson, 1999; Van den Bossche et al., 2006; Mohammed & Dumville, 2001) naar psychologische veiligheid en teamleren.

De resultaten laten zien dat de invloed van opgenomen controlevariabelen, teamgrootte, leeftijd, en sekse, niet significant is. Dit weerspreekt eerder onderzoek waaruit blijkt dat teamgrootte van invloed is op de overtuigingen die teamleden hebben met betrekking tot de interpersoonlijke context (Webber & Donahue, geciteerd in Van den Bossche et al., 2006). Van der Vegt en Bunderson (2005) vinden een negatieve correlatie tussen teamgrootte en teamleren en in onderzoek van Rassuli en Manzer (2005) blijkt een teamgrootte van drie tot vier teamleden ideaal voor teamleren. Een mogelijke verklaring van de tegenstrijdigheid kan gevonden worden in de kleine steekproef van huidig onderzoek. De

resultaten geven echter voldoende aanleiding om teamgrootte in relatie tot teamleren nader te onderzoeken.

De resultaten van huidig onderzoek laten zien dat psychologische veiligheid de relatie tussen teamidentificatie en teamleren beïnvloed. Bij een hoge psychologische veiligheid is de invloed van teamidentificatie op teamleren positief, bij een lage psychologische veiligheid is de invloed van teamidentificatie op teamleren negatief. Deze invloed is te verklaren vanuit het perspectief van teamidentificatie als emotioneel belang (Van der Vegt & Bunderson, 2005). Een medewerker die zich sterk identificeert heeft veel belang bij de teamdoelen (Rosendaal & Bijlsma-Frankema, 2009). In een psychologisch veilige omgeving zal dit motiveren om actief de teamleerprocessen aan te gaan. In een psychologisch onveilige omgeving kan een medewerker die zich sterk identificeert, belang voelen bij een eventuele *status quo* in het team. Het emotionele belang wat voortkomt uit identificatie zal de teamleerprocessen blokkeren. Hiermee wordt aangetoond dat psychologische veiligheid een belangrijke voorwaarde is om het effect van teamidentificatie positief te laten zijn. Deze invloed van psychologische veiligheid op de relatie tussen teamidentificatie en teamleren is naar weten van de onderzoeker niet eerder onderzocht en daarmee brengt het nieuwe inzichten in de groeiende kennis over de rol van psychologisch veiligheid op teamleren. Aanvullend wordt hiermee een brug geslagen tussen eerder onderzoek naar de invloed van teamidentificatie op teamleren (Van der Vegt et al., 2003; Van der Vegt & Bunderson, 2005) en onderzoek naar de invloed van psychologische veiligheid op teamleren (Edmondson, 1999; Van den Bossche et al., 2006). Deze studie biedt daarmee nieuwe inzichten in de “black box” van teamleren.

Beperkingen en Aanbevelingen

Zoals bij alle onderzoeken is het van belang om helder te zijn over de beperkingen van dit onderzoek. Een beperking van deze studie is dat de variabelen gemeten zijn met

behulp van zelfrapportageschalen. Donaldson en Grant-Vallone (2002) geven aan dat zelfs de meest ver ontwikkelde analytische procedures inclusief *multitrait-multimethod matrices* niet adequaat het probleem van *response bias* weten te voorkomen. Het gebruik van minimaal twee databronnen is echter aan te raden om de validiteitsbedreiging van zelfrapportage te voorkomen (Donaldson & Grant-Vallone, 2002). Het is daarom aan te bevelen voor vervolgonderzoek om naast zelfrapportageschalen, observaties of rapportages van derden mee te nemen in de analyse.

Een nadeel van de gebruikte gemakssteekproef is een mogelijk niet-realistische afspiegeling van de populatie. Er bestaat een risico dat teamleden die zich niet verbonden voelen met hun team of die zich niet veilig voelen in hun team niet mee gedaan hebben met het onderzoek. Een random steekproef kan uitgevoerd worden op basis van de lijst gecertificeerde F-ACT-teams beschikbaar bij het CCAF (centrum voor certificering van FACT en ACT). Dit is aan te bevelen voor toekomstig onderzoek.

Vanwege de cross-sectionele manier van dataverzameling konden geen uitspraken over causale verbanden gedaan worden. Het is aan te raden om in toekomstig onderzoek, middels een longitudinale onderzoeksopzet, data op meerdere momenten te verzamelen.

Vanwege te grote variatie in de *response rate* per team, was het niet mogelijk om uitspraken op teamniveau te doen. Om die reden zijn in dit onderzoek alle variabelen op individueel niveau verwerkt. Het is echter aan te raden om in lijn van eerder onderzoek naar teamleren, teamidentificatie, en psychologische veiligheid in toekomstig onderzoek met een grotere steekproef de data te aggregeren naar teamniveau.

Binnen F-ACT-teams is de verdeling van verschillende functies met hun unieke expertise niet gelijk. Er is bijvoorbeeld vaak een enkele psycholoog en er zijn meerdere verpleegkundigen werkzaam. Het daarom aan te bevelen om te onderzoeken in hoeverre de mate van specialisatie van een teamlid de teamidentificatie beïnvloedt. Daarbij kan de rol van

psychologische veiligheid als katalyserende factor meegenomen worden. Huidig onderzoek heeft door de beperkte steekproef een te kleine afspiegeling per discipline waardoor het niet mogelijk was om dit punt te onderzoeken. Uitkomsten van nader onderzoek van de invloed van de mate van specialisatie kunnen praktische implicaties hebben voor teamsamenwerking in een team met een ongelijke verhouding van disciplines.

Huidig onderzoek heeft multidisciplinariteit, met diversiteit in expertises, als de context beschouwd. Hierin is de invloed van hiërarchische diversiteit niet meegenomen. Vanuit de F-ACT-methodiek is er het streven om hiërarchieverschil te minimaliseren. In werkcontexten buiten de F-ACT-teams is er echter sprake van hiërarchieverschil in de disciplines of functies. Dit kan informele hiërarchische verschillen binnen F-ACT-teams veroorzaken. Er kan aangenomen worden dat hiërarchische verschillen onderdeel zijn van identiteit en daarmee teamidentificatie beïnvloeden (Diefenbach & Sillince, 2011). Ook kunnen hiërarchische verschillen van invloed zijn op psychologische veiligheid en daarmee ook op teamleren. Het is daarom aan te raden vervolgonderzoek te doen naar de invloed van informele hiërarchische verschillen.

In huidig onderzoek is teamleren op basis van de uitgevoerde factoranalyse als een construct gemeten. Decuyper et al. (2010) zien teamleren op conceptueel niveau als twee processen van co-constructie en constructief conflict. De processen van constructie en co-constructie wordt door hen samengevoegd tot co-constructie. Ze geven aan dat co-constructie en constructief conflict in de praktijk naast elkaar bestaan, verweven zijn, en elkaar versterken. Het is interessant om toch co-constructie en constructief conflict los van elkaar te meten. Het is aannemelijk dat co-constructie en constructief conflict op een andere manier beïnvloed worden door psychologische veiligheid. Co-constructie geeft volgens Decuyper et al. (2012) een positief gevoel, omdat daarbij aandacht is voor wat de teamleden bindt. Constructief conflict zorgt voor diepgang in de communicatie. Het maakt ook dat de

diversiteit in het team aan de oppervlakte komt, wat eerder een onaangenaam gevoel geeft (Decuyper, Dochy, & Van den Bossche, 2012). Dit maakt het aannemelijk dat de modererende invloed van psychologische veiligheid op de relatie tussen constructief conflict en teamleren groter zal zijn dan op de relatie tussen co-constructie en teamleren.

Naast onderzoek naar input-factoren (in huidig onderzoek teamidentificatie) en modererende factoren (in huidig onderzoek psychologische veiligheid) is het aan te raden om te onderzoeken hoe de resultaten uit dit onderzoek stand houden binnen het kader van teamontwikkeling volgens fases in tijd. Teamleerprocessen kunnen anders verlopen afhankelijk van de ontwikkelingsfase waarin het team zich bevindt. Ook het effect van teamidentificatie en de invloed van psychologische veiligheid kan variëren afhankelijk van de ontwikkelingsfase van het team (Decuyper et al., 2010).

Praktische Implicaties

Huidig onderzoek heeft plaats gevonden binnen de specifieke context van F-ACT-teams. Omdat het deels eerder onderzoek bevestigt en deels voortbouwt op inzichten uit eerder onderzoek is het daarom aannemelijk dat de inzichten generaliseerbaar zijn voor andere multidisciplinaire zorgteams en wellicht ook multidisciplinaire teams in andere sectoren.

Deze studie bevestigt het belang van het stimuleren van teamidentificatie binnen een werkcontext (Han & Harms, 2010). Teamidentificatie is in de huidige tijd een grote uitdaging, teams wisselen bijvoorbeeld sneller en teamleden zijn lid van meerdere teams. Identificatie kan gestimuleerd worden door gedeelde ervaringen op te doen of door teambuilding. Dit zal echter niet toereikend zijn om tot teamleren te komen (Pearsall & Venkater, 2015). Huidige studie toont aan dat aandacht voor psychologische veiligheid van belang is. De psychologische veiligheid die teamleden ervaren beïnvloedt het effect wat bereikt kan worden door teamidentificatie te stimuleren.

Het gedrag van de leidinggevende heeft veel invloed heeft op het idee van medewerkers wat ze wel of niet kunnen doen of zeggen in het team (Edmondson, geciteerd in Decuyper, Dochy, & Van den Bossche, 2012). Volgens Hackman en Wageman (2005) zouden leidinggevendenden, in het bijzonder in teams met diversiteit in expertise, de teamleden moeten coachen met als doel een psychologisch veilige context te creëren. Dit kan middels een betrokkenheids- en faalbaarheidsmodel, waarbij de leidinggevende bereikbaar en betrokken is, zelf om feedback vraagt, fouten toegeeft en deze bespreekbaar maakt (Decuyper et al., 2012).

Leidinggevendenden hebben volgens Bergami en Bagozzi (2000) de mogelijkheid om teamidentificatie te bevorderen. Ze dienen daarvoor een teamcultuur te stimuleren die tolerant is tegenover het aanklaarten van fouten en sociaal-risicovol gedrag (Bergami & Bagozzi, 2000). Teamidentificatie kan aangemoedigd worden door het stimuleren van wederzijdse afhankelijkheid tussen teamleden (Van der Vegt et al., 2003). Dit kan door teams te erkennen en te steunen, een gedeelde geschiedenis te laten opbouwen door langere tijd verbonden te zijn aan elkaar, en door het contact tussen teamleden te laten toenemen (Van der Vegt & Bunderson, 2005).

Om de inzichten uit huidig onderzoek toepasbaar te maken is het van belang om deze te vertalen naar de specifieke werkcontext. Daarbij zal per team onderzocht moeten worden welke factoren de teamidentificatie en psychologische veiligheid bedreigen of versterken. Interventies moeten op maat gepleegd worden om zo te werken aan optimale teamprestaties.

Referenties

- Ashforth, B. E., Harrison, S. H., & Corley, K. G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of management*, 34(3), 325-374.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, 14(1), 20-39.
- Allen, P., & Bennett, K. (2012). SPSS statistics: A practical guide version 20. Cengage Learning Australia.
- Bergami, M., & Bagozzi, R. P. (2000). Self-categorization, affective commitment, and group self-esteem as distinct aspects of social identity in the organization. *British Journal of Social Psychology*, 39.
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments team learning beliefs and behaviors. *Small group research*, 37(5), 490-521.
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W., Segers, M., Woltjer, G., & Kirschner, P. (2011). Team learning: building shared mental models. *Instructional Science*, 39(3), 283-301.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11251-010-9128-3>
- Carmeli, A., Brueller, D., & Dutton, J. E. (2009). Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science*, 26(1), 81-98.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2012). Teamleren: De sleutel voor effectief teamwerk. Geraadpleegd op http://www.blits-teamleren.be/sites/default/files/teamleren_de_sleutel_voor_effectief_teamwerk.pdf

- Diefenbach, T., & Sillince, J. A. (2011). Formal and informal hierarchy in different types of organization. *Organization Studies*, 32(11), 1515-1537.
- Donaldson, S. I., & Grant-Vallone, E. J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 245-260.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: a meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 88(4), 741.
- Eliens, A. (2014). *Nederlands Tijdschrift voor Evidence Based Practice*, 12(5).
<http://dx.doi.org/10.1007/s12468-014-0044-4>
- Ellis, A. P., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R., Porter, C. O., West, B. J., & Moon, H. (2003). Team learning: collectively connecting the dots. *Journal of applied Psychology*, 88(5), 821.
- Edmondson, A.C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2). <http://dx.doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A.C. (2002a). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13(2): 128-146.
- Edmondson, A.C. (2002b). Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams. *Division of Research, Harvard Business School*.
- Edmondson, A.C., Bohmer, R.M., & Pisano, G.P. (2001). Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 685–716.
- Edmondson, A.C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23-43.

- Ellemers, N., De Gilder, D., & Haslam, S. A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management Review*, 29(3), 459-478.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Van der Haar, S., Li, J., Segers, M., Jehn, K.A., & Van den Bossche, P. (2015). Evolving team cognition: The impact of team situation models on team effectiveness, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(4).
<http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2014.942731>
- Han, G., & Harms, P. (2010). Team identification, trust and conflict: A mediation model. *The International Journal of Conflict Management*, 21, 20–43.
<http://dx.doi.org/10.1108/10444061011016614>
- Hood, A. C., Bachrach, D. G., Zivnuska, S., & Bendoly, E. (2015). Mediating effects of psychological safety in the relationship between team affectivity and transactive memory systems. *Journal of Organizational Behavior*.
- Idris (2015). Handboek (F)ACT, informatie. *Intern document*.
- Jehn, K. A., & Rupert, J. O. Y. C. E. (2008). Group faultlines and team learning: How to benefit from different perspectives. *Work group learning: Understanding, improving, assessing how groups learn in organizations*, 119-147.
- Kark, R., & Carmeli, A. (2009). Alive and creating: The mediating role of vitality and aliveness in the relationship between psychological safety and creative work involvement. *Journal of Organizational Behavior*, 30(6), 785-804.
- Koekoek, B. (2014). Sociaal-psychiatrische zorg met F-ACT, *Nederlands tijdschrift voor evidence based practice*, 5.
- Kraemer, H. C., & Blasey, C. M. (2004). Centring in regression analyses: a strategy to prevent errors in statistical inference. *International journal of methods in psychiatric*

- research*, 13(3), 141-151.
- Lawrence, B. S. (1997). Perspective-the black box of organizational demography. *Organization Science*, 8(1), 1-22.
- Liu, W., Zhang, P., Liao, J., Hao, P., & Mao, J. (2016). Abusive supervision and employee creativity: the mediating role of psychological safety and organizational identification. *Management Decision*, 54(1). <http://dx.doi.org/10.1108/MD-09-2013-0443>
- Marshall M, & Lockwood, A. (2011). Assertive community treatment for people with severe mental disorders. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. <http://dx.doi.org/10.1002/14651858.CD001089.pub2>
- Martins, L. L., Schilpzand, M. C., Kirkman, B. L., Ivanaj, S., & Ivanaj, V. (2012). A contingency view of the effects of cognitive diversity on team performance: The moderating roles of team psychological safety and relationship conflict. *Small Group Research*, 1046496412466921.
- Mohammed, S., & Dumville, B. C. (2001). Team mental models in a team knowledge framework: Expanding theory and measurement across disciplinary boundaries. *Journal of organizational Behavior*, 22(2), 89-106.
- Van Offenbeek, M. (2001). Processes and outcomes of team learning. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(3), 303-317. <http://dx.doi.org/10.1080/13594320143000690>
- Pratt, M. G. (1998). Central questions in organizational identification. *Identity in organizations*, 171-207.
- Rassuli, A., & Manzer, J. P. (2005). " Teach us to learn": Multivariate analysis of perception of success in team learning. *Journal of Education for Business*, 81(1), 21-27.
- Rosendaal, B., & Bijlsma-Frankema, K. Working Alone Together: Team Identification and Knowledge Sharing by Teachers, *Paper proposal International Conference on*

Organizational Learning, Knowledge and Capabilities (OLKC) 26-28 April 2009, Amsterdam, the Netherlands

- Sanner, B., & Bunderson, J. S. (2015). When feeling safe isn't enough Contextualizing models of safety and learning in teams. *Organizational psychology review*, 2041386614565145.
- Savelsbergh, C. M. J. H., van der Heijden, B. I. J. M., & Poell, R. F. (2009). The Development and Empirical Validation of a Multidimensional Measurement Instrument for Team Learning Behaviors. *Small Group Research*, 40. <http://dx.doi.org/10.1177/1046496409340055>
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Tjosvold, D. (2007). The conflict positive organization: it depends on us. *Journal of Organizational Behaviour*, 21(9).
- Van der Vegt, G.S., & Bunderson, J.S. (2005). Learning and performance in multidisciplinary teams: the importance of collective team identification. *Academy of Management Journal*, 48(3).
- Van der Vegt, G.S., Van de Vliert, E., & Oosterhof, A. (2003). Informational Dissimilarity and Organizational Citizenship Behavior: The Role of Inrateam Interdependence and Team Identification. *The Academy of Management Journal*, 46(6).
- Van Veldhuizen, J.R., & Bähler, M. (2013), Manual Flexible ACT, geraadpleegd op <https://www.researchgate.net>. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1372.0482>
- Wageman, R., & Gordon, F. M. (2005). As the twig is bent: How group values shape emergent task interdependence in groups. *Organization Science*, 16(6), 687-700.
- Webber, S. S., & Donahue, L. M. (2001). Impact of highly and less job-related diversity on work group cohesion and performance: A meta-analysis. *Journal of Management*, 27,

141-162.

Van Woerkom, M. & van Engen, M. (2009). Learning from conflicts? The relationships between task and relationship conflicts, team learning and team performance, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6.
<http://dx.doi.org/10.1080/13594320802569514>

Van Woerkom, M., & Croon, M. (2009). The relationships between team learning activities and team performance. *Personnel Review*, 38(5), 560-577.

Yeh, Y-J., & Chou, H-W. (2005). Team composition and learning behaviours in cross-functional teams, *Social behavior and personality*, 33(4).
<http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2005.33.4.391>

Bijlage 1. Oproep voor websites van FACT Nederland en CCAF**FACT teams gezocht voor onderzoek naar teamleren in multidisciplinaire teams**

Vanuit mijn werk als opleidingsfunctionaris ben ik verbonden aan FACT teams van Amarant Groep / Idris.

Voor mijn masterthesis Onderwijskunde aan de Universiteit van Utrecht wil ik teamleren onderzoeken in verschillende FACT teams. Multidisciplinair samenwerken is een belangrijke kracht van FACT teams en tegelijkertijd is teamleren in een multidisciplinair team een uitdaging.

In het bijzonder ben ik geïnteresseerd in de invloed van teamidentificatie op teamleren. Een professional identificeert zich met zijn discipline (opleiding, expertise, vakgenoten), in hoeverre identificeert hij zich met het FACT (als gelijkwaardig teamlid, met de teamdoelen).

Daarbij wil ik onderzoeken hoe psychologische veiligheid de relatie tussen identificatie en teamleren beïnvloed. De vragen die ik ga stellen gaan dus over teamleren, identificatie, en psychologische veiligheid.

Ik ben op zoek naar 30 teams die ik een vragenlijst kan laten invullen. De tijdsinvestering is niet groot en de vragenlijst is anoniem.

Bij interesse graag een mail naar:
a.p.h.toonen@students.uu.nl

Arno Toonen

Bijlage 2. Oproep LinkedIn

Beste ,

Ik doe binnen FACT teams onderzoek naar teamleren, identiteit en psychologische veiligheid. Ik ben nog op zoek naar mensen die een online vragenlijst willen invullen. +/- 5 min.

De inzichten kunnen helpen om het leer- en werkklimaat binnen je team te optimaliseren.

Arno Toonen

Bijlage 3. Vervolgbericht naar aanleiding accepteren connectieverzoek op LinkedIn

Beste ,

Bedankt voor het accepteren van mijn connectieverzoek.

Voor mijn studie onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht doe ik onderzoek naar teamleren binnen F-ACT-teams in Nederland.

Ik ben geïnteresseerd in het samenwerken binnen F-ACT-teams. In het bijzonder in de vraag hoe mensen leren van elkaar in een multidisciplinair team.

Om te leren van elkaar moet je je verbonden voelen met je team en je moet je veilig voelen om de discussie aan te gaan.

Deelname aan het onderzoek houdt in dat je een vragenlijst van 30 vragen invullen. Dit duurt ongeveer 5-10 minuten.

Het is voor het onderzoek van belang dat zoveel mogelijk mensen van een team de vragenlijst invullen. Mag ik je vragen de vragenlijst door te mailen naar collega's.

Bij meerdere collega's uit een team is het mogelijk uitspraken te doen op teamniveau.

Uiteraard krijg je de uitkomsten toegestuurd. Hiermee krijg je inzicht in teamleren, teamidentificatie en psychologische veiligheid, en kun je de teamsamenwerking optimaliseren.

Onderstaand vind je de link naar de online vragenlijst.

<https://www.surveio.com/survey/d/I8T7R8S1S4Y8I2N9J>

Alvast erg bedankt voor de medewerking,

vriendelijke groet,

Arno Toonen

a.p.h.toonen@students.uu.nl

06-26554906

Bijlage 4. Tekst informed consent

Beste F-ACT-medewerker,

Dit onderzoek naar teamleren vindt plaats bij verschillende F-ACT-teams in Nederland. De verschillen in teams worden vergeleken om meer inzicht te krijgen hoe er in F-ACT-teams van elkaar wordt geleerd. Vooraf is het belangrijk dat je op de hoogte bent van de procedure die in dit onderzoek wordt gevolgd. Lees daarom onderstaande tekst zorgvuldig door.

Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is te onderzoeken in hoeverre F-ACT-medewerkers zich identificeren met hun F-ACT-team en welke invloed dit heeft op de manier waarop zij als team van elkaar leren. Daarbij wordt de invloed van psychologische veiligheid hierin onderzocht.

Vragenlijst

De vragenlijst omvat 20 vragen over teamidentificatie, teamleren, en psychologische veiligheid. Vooraf worden enkele algemene vragen gesteld.

Vertrouwelijkheid van gegevens

Alle onderzoeksgegevens blijven volstrekt vertrouwelijk en worden niet ter beschikking gesteld aan derden.

Vrijwilligheid

Deelname is vrijwillig. Als je besluit af te zien van deelname aan dit onderzoek, zal dit op geen enkele wijze gevolgen voor jou hebben. Je kunt zonder opgave van reden, tot twee weken na afname van de vragenlijst, je toestemming intrekken.

Nadere inlichtingen

Mocht je vragen of klachten hebben over dit onderzoek dan kun je je wenden tot Arno Toonen, email: a.p.h.toonen@students.uu.nl.

Toestemmingsverklaring

Middels deelname aan dit onderzoek verklaar je dat je de bovenstaande informatie hebt gelezen en begrepen. Verder geef je met je deelname te kennen dat je akkoord gaat met de procedure van dit onderzoek.

Bijlage 5. Vragenlijsten

Algemene vragen

1. Wat is de naam van de organisatie waar je werkt?
2. Wat is de naam van je (F)ACT team?
3. Wat voor soort (F)ACT team? Bijv. Forensisch of LVB?
4. Wat is je functie
 - agogisch begeleider,
 - verpleegkundige,
 - psycholoog/orthopedagoog ,
 - verslavingsdeskundige,
 - psychiater,
 - arts,
 - ervaringsdeskundige?
5. Hoeveel teamleden heeft je team?
6. Wat is je leeftijd?
7. Ben je man of vrouw?

Teamidentificatie (Van der Vegt, et al., 2003)

8. Ik identificeer mij in hoge mate met de leden van mijn team.
9. Ik wil graag binnen dit team blijven werken.
10. Ik vind het niet fijn om lid van dit team te zijn. (negatief geformuleerd)*
11. Ik voel mij emotioneel betrokken bij dit team.

Teamleren – items met gemeten teamleerproces (Van den Bossche, et al., 2011)

12. In dit team, deel ik alle relevante informatie en ideeën die ik heb (constructief conflict).
13. De teamleden in dit team luisteren goed naar elkaar (constructie).
14. Als er iets onduidelijk is, vragen we elkaar om uitleg (constructie).
15. Er wordt door de teamleden dieper ingegaan op informatie en ideeën van elkaar (co-constructie).
16. Informatie van teamleden wordt aangevuld met informatie van andere teamleden (co-constructie).
17. Teamleden trekken conclusies uit de ideeën die worden besproken in het team (co-constructie).
18. Dit team heeft de gewoonte om meningsverschillen op te lossen door ze direct te bespreken (constructief conflict).
19. Als er een reactie komt op een idee, wordt daar gevolg aan gegeven (constructief conflict). *
20. Mening en ideeën van de teamleden worden op waarheid getoetst, door elkaar kritische vragen stellen (constructief conflict).

Teampsychologische veiligheid (Edmondson, 1999)

21. Als je in dit team een fout maakt wordt het je vaak kwalijk genomen.
22. De leden van dit team zijn in staat om problemen en moeilijke kwesties te bespreken.*
23. Mensen in dit team wijzen anderen soms af omdat ze anders zijn.
24. In dit team is het veilig om risico's te nemen. *
25. Het is moeilijk om de andere leden van dit team om hulp te vragen.
26. Niemand in dit team zou opzettelijk mijn werk of inzet ondermijnen.
27. Wanneer ik met leden van dit team werk, worden mijn unieke vaardigheden en talenten gewaardeerd en benut.

* verwijderde items

Bijlage 6. Opdracht 7a. Basishouding wetenschappelijk integer handelen

Eed wetenschappelijk integer handelen

Ik, Arno Toonen, beloof dat in de uitvoering en verslaglegging van mijn onderzoek eerlijk en zorgvuldig ben, dat ik betrouwbaar zal zijn in de procedure en methode van onderzoek, dat mijn resultaten controleerbaar zijn doordat ik transparant zal zijn in mijn verslaglegging, dat ik onpartijdig en onafhankelijkheid zal zijn, en dat ik verantwoordelijkheid neem voor mijn acties binnen mijn onderzoek en voor de verslaglegging van mijn onderzoek.

Drie ethische dilemma's

1. Dilemma bij onafhankelijkheid

Hoeveel invloed mag een opdrachtgever hebben op de probleemstelling van een onderzoek? En op de voorgenomen aanpak? (Wanneer) mag hij bijsturen tijdens de uitvoering van het onderzoek? Of bij de verslaglegging?

Mijn onderzoek heeft voor een deel plaats gevonden binnen de organisatie waar ik werkzaam ben. Het is voor de leidinggevende van de F-ACT-teams mogelijk om mij te benaderen of om mijn leidinggevende te benaderen. Als er sprake van onveiligheid in het team zou zijn is het mogelijk dat de leidinggevende invloed wil uitoefenen op mij.

Door vast te houden aan de vertrouwelijkheid die ik de respondenten heb beloofd zal ik zorgen dat de leidinggevende geen informatie krijgt over individuele respondenten of teams. Enkel de resultaten van de analyses worden beschikbaar gesteld.

Indien nodig zal ik de hulp van mijn leidinggevende inschakelen om eventuele druk van de leidinggevende van de F-ACT-teams tegen te gaan.

2. Dilemma bij controleerbaarheid

Een docent heeft een studieboek geschreven dat bedoeld is voor eerstejaars studenten. Om de leesbaarheid te vergroten heeft hij geen literatuurverwijzingen opgenomen, maar per hoofdstuk slechts een lijstje met aanvullende leestips. Toch heeft hij bij het schrijven van het boek uitvoerig geput uit het werk van collega's uit de hele wereld. Had hij dat toch gedetailleerd moeten vermelden?

Het is belangrijk op transparant te zijn in de gebruikte bronnen. Voor de leesbaarheid is het mogelijk om de bronnen per hoofdstuk te vermelden. Daarbij is het echter wel van belang dat de bronnen enkel als inspiratie hebben gediend. Wanneer er letterlijk van bronnen overgenomen of geciteerd wordt moet dit vermeld worden in de tekst.

Ik kan me voorstellen dat er vanuit de respondenten of organisaties waar zij werkzaam zijn een verzoek aan mij komt voor een ingekorte versie of een adviesrapport. APA leest niet gemakkelijk voor de opdrachtgever. Deze lay-out kan aangepast worden. Belangrijke verwijzingen zullen nog steeds vermeld moeten worden. Door slim te schrijven en per alinea aan te geven wie de inspiratie is en van daaruit te schrijven wat deze bron heeft vermeld kan het aantal verwijzingen beperkt worden. Artikelen in vakbladen zoals in O&O zijn hiervan een mooi voorbeeld. Ik kan me voorstellen dat ik de hulp van een mede-student voor waarborging van juist verwijzen en de hulp van een collega voor de leesbaarheid.

3. Dilemma bij betrouwbaarheid

Een docent wordt door zijn studenten op handen gedragen omdat hij zeer enthousiasmerend en eloquent is. In het vuur van zijn betoog schildert hij soms vergezichten die de reikwijdte van bestaande kennis ruim overschrijden, maar dat wordt daarbij niet aangegeven. Is dit acceptabel?

Nee. Transparantie over wat aangetoond is en wat niet is van belang. Het is echter wel belangrijk om studenten te enthousiasmeren voor onderzoek. Dit kan door vergezichten te schilderen. Belangrijk daarbij is dat dit wel vermeld wordt.

Ik kan me voorstellen dat het mij zou overkomen. Als docent in de niet-wetenschappelijke context waar ik nu werk gebruik ik inzichten of tweedehands kennis om meer betrokkenheid en enthousiasme bij cursisten op te roepen. Ik wordt hierop door een collega met regelmaat teruggefloten.

Zoals gezegd is het belangrijk transparant te zijn. Mijn aanpak zou zijn om vergezichten te blijven schilderen maar deze dan ook in te leiden als vergezicht. Een belangrijke hulp zijn collega's die 'een oogje in het zeil houden'.

Bijlage 7. Opdracht 1. Formulier FETC**Masterthesis Opdracht 1. Ethische beoordeling onderzoek**

Door: Arno Toonen, 3983676

Begeleider: Machiel Bouwmans

Formulier: Aanvraag goedkeuring ethische commissie

Formulier op basis van richtlijnen facultaire ethische commissie (FETC)

*Deel 1. Samenvatting onderzoek***Onderzoeksvragen of hypothesen van het onderzoek***Beschrijf hier de onderzoeksvra(a)g(en) of hypothesen van je onderzoeksplan (max 200 wrd).***Onderzoeksvraag:**

Wat is de invloed van teamidentificatie op teamleren en in hoeverre wordt deze relatie gemodereerd door psychologische veiligheid?

Hypothese 1:

Teamidentificatie heeft een positieve invloed op teamleren.

Hypothese 2:

Psychologische veiligheid modereert de relatie tussen teamidentificatie en teamleren; de relatie wordt sterker wanneer psychologische veiligheid groot is, maar zwakker wanneer psychologische veiligheid laag is.

Onderzoeksmethode – type onderzoek met onderbouwing*Beschrijf hier het design van het onderzoek (max 100 woorden).*

Om antwoord te geven op de beschreven onderzoeksvraag wordt een kwantitatief surveyonderzoek uitgevoerd. Hierbij worden de hypothesen getoetst middels een regressieanalyse. Psychologische veiligheid wordt hierbij als modererende factor meegenomen.

Bij de regressieanalyse worden de volgende controlevariabelen als onafhankelijke variabelen ingevoerd:

- Teamgrootte,
- leeftijd,
- gender.

Onderzoeksmethode – respondenten*Kruis aan, wie zijn de respondenten?*

- 18 jaar of ouder en wilsbekwaam;

*Beschrijf hier de methode van sampling en hoeveel respondenten beoogd zijn.**Is er sprake van informed consent? Beschrijf de procedure. (max 300 woorden). Voeg wervings- en informatiebrieven bij als bijlage bij deze opdracht (NB er staan voorbeeldbrieven op blackboard die als voorbeeld kunnen dienen).*

Voor huidig onderzoek heb ik F-ACT teams in Nederland als doelgroep genomen.

Om het aantal participanten te bepalen is een poweranalyse uitgevoerd waaruit blijkt dat er 26 teams moeten deelnemen aan het onderzoek om bij een effectgrootte van 0.35 een power van 0.80 te bereiken. De organisaties en teams worden geselecteerd door middel van een gemakssteekproef.

De leidinggevenden van F-ACT teams in Nederland zullen telefonisch en via e-mail benaderd worden. Er wordt een oproep via de linkedIn-pagina van F-ACT Nederland geplaatst en een oproep via het twitteraccount van F-ACT Nederland.

Op verzoek van de leidinggevende is het mogelijk om toelichting te geven aan teamleden in een teamvergadering of via een informatiebrief. Hierbij zal uitleg worden gegeven over de manier waarop informed consent, vertrouwelijkheid, en privacy wordt gewaarborgd in dit onderzoek.

De vragenlijst wordt gedistribueerd via www.surveo.com. Op verzoek is het ook mogelijk om via e-mail de vragenlijst in PDF te versturen. Na een week wordt telefonische contact opgenomen met de leidinggevende om eventueel ervaringen uit te wisselen.

Onderzoeksmethode – dataverzameling

Beschrijf welke instrumentatie (welke vragenlijstschalen, inhoud interviewleidraad, observatieschema, lichamelijk/psychologisch onderzoek etc.) gebruikt zal worden. Welke risico's zijn er voor de respondenten? (max 400 woorden).

Meetinstrumenten

Bij de vragenlijsten wordt gebruik gemaakt van een vijfpunt Likertschaal. De antwoordcategorieën variëren van volledig mee oneens (1) tot volledig mee eens (5). De vragenlijsten worden vertaald naar het Nederlands door de onderzoeker persoon met Nederlands als moedertaal die de inhoud van het onderzoek niet kent.

Teamleren. Om teamleren te meten wordt de vragenlijst van Van den Bossche et al. (2010) gebruikt. Deze vragenlijst bestaat uit negen items. De schaal voor teamleren bestaat uit drie subschalen: constructie (Cronbach's Alpha = .84), co-constructie (Cronbach's Alpha = .84), constructief conflict (Cronbach's Alpha = .83).

Teamidentificatie. Naar voorbeeld van Van der Vegt en Bunderson (2005) en Van der Vegt, Van de Vliert, en Oosterhof (2003) wordt collectieve teamidentificatie gemeten middels vier items van Allen en Meyer's (1990) affective commitment scale (zie bijlage 2). De Cronbach's Alpha voor de schaal was .92

Psychologische veiligheid. Om psychologische veiligheid te meten zal gebruik gemaakt worden van een vragenlijst van 7 items ontwikkeld door Edmondson (1999) met een Cronbach's Alpha van .82

Onderzoeksmethode – verwerking gegevens

Beschrijf door middel van welke analyses getracht wordt met behulp van de verzamelde data antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Welke procedures rondom anonimiteit, privacy en inzage worden gehanteerd (max 200 woorden)

Voor start van dataverzameling worden de respondenten ingelicht over vrijwilligheid van deelname aan het onderzoek, de wijze waarop anonimiteit en privacy wordt gewaarborgd. Vragenlijsten worden anoniem ingevuld. Bij de onderzoeker wordt de naam van de organisatie, functie van de respondent, aantal teamleden van het team, leeftijd van de respondent, en sekse bekend. Deze gegevens worden geaggregeerd tot gegevens op teamniveau waardoor de respondent niet meer herkenbaar is. Zowel de leidinggevende als de respondenten zullen enkel gegevens uit het onderzoeksartikel ontvangen, geen ruwe data. De leidinggevende zal nooit meer informatie over het onderzoek ontvangen dan de respondenten.

Analyse

Om de invloed van teamidentificatie als onafhankelijke variabele op teamleren als afhankelijke

variabele te toetsen zal een regressieanalyse gebruikt worden. De constructen gemeten in de vragenlijst zijn conceptueel betekenisvol op teamniveau. Daarom worden de gegevens van individuele teamleden geaggregeerd tot teamniveau. Om te bepalen of het mogelijk is om te aggregeren worden de $r_{wg(j)}$ -coëfficiënten berekend. Daarnaast zal een modeltoets uitgevoerd worden om te toetsen of het regressiemodel een significante proportie variantie verklaart.

Controlevariabelen. Bij de regressieanalyse worden de volgende controlevariabelen als onafhankelijke variabelen ingevoerd: Teamgrootte, Diversiteit in leeftijd, Diversiteit in gender.

Deel 2 Ethische toetscriteria

1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)	
Belasting proefpersonen/ invasiviteit moet niet té of onredelijk hoog zijn	<p><i>Er is sprake van een hogere mate van belasting/invasiviteit, naarmate:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>er meer (merkbaar of onmerkbaar) gevraagd van proefpersonen, in termen van:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>activiteit</i> - <i>moeite</i> - <i>persoonlijke/privacy-gevoelige informatie</i> - <i>confrontatie</i> - <i>pijn</i> - <i>misleiding/achterhouden informatieve</i>
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	<p><i>1a. Max. 150 woorden</i></p> <p>De moeite die gevraagd wordt van respondenten is niet hoog. Ze moeten enkel een vragenlijst invullen van totaal 27 vragen. De informatie die ze geven is echter persoonlijk en gevoelig. De respondent geeft aan hoe hij zijn eigen teamidentificatie beleeft, hoe hij de psychologische veiligheid binnen het team ervaart, en hoe hij het teamleren ervaart. De leidinggevende zou deze informatie kunnen gebruiken voor doeleinden buiten die van het onderzoek. Dit zou de respondent kunnen belasten.</p>
<i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? Denk aan a) spaarzaamheid in de opzet van het onderzoek (niet meer gegevens dan noodzakelijk), b) nette procedures tijdens uitvoering (bijv. briefing, debriefing, beloning van personen etc.)	<p><i>1b. Max. 150 woorden</i></p> <p>Vragenlijsten worden anoniem ingevuld. Bij de onderzoeker wordt de naam van de organisatie, functie van de respondent, aantal teamleden van het team, leeftijd van de respondent, en sekse bekend. Deze gegevens worden geaggregeerd tot gegevens op teamniveau waardoor de respondent niet meer herkenbaar is. Zowel de leidinggevende als de respondenten zullen geen ruwe data ontvangen. De leidinggevende zal nooit meer informatie over het onderzoek ontvangen dan de respondenten.</p>
2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)	
Informatievoorziening en toestemming van proefpersonen moet voldoende en juist zijn	<p><i>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van informatievoorziening en toestemming is vereist naarmate:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de belasting/invasiviteit groter is</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>proefpersonen zelf kwetsbaarder zijn (bijv. in termen van leeftijd, geestelijke of lichamelijke toestand, afhankelijkheid)</i>
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p><i>2a. Max. 150 woorden</i> De proefpersonen zijn allen ouder dan 18 jaar. Verder zijn ze niet kwetsbaar. De enige druk die zij kunnen ervaren zal zijn groepsdruk of druk van de leidinggevende om de vragenlijst in te vullen.</p>
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? Denk aan zorgvuldige (actieve/passieve) informed consent procedure onder proefpersonen en/of (wettelijke) vertegenwoordigers of betrokkenen</p>	<p><i>2b. Max. 150 woorden</i> Voor start van dataverzameling worden de respondenten ingelicht over vrijwilligheid van deelname aan het onderzoek, de wijze waarop anonimiteit en privacy wordt gewaarborgd. Vragenlijsten worden anoniem ingevuld. Om de groepsdruk of druk van de leidinggevende om de vragenlijst in te vullen te voorkomen biedt ik respondenten de mogelijkheid om op een eigen gekozen moment de vragenlijst in te vullen. Dit biedt ze ook de mogelijkheid om dit alsnog niet te doen als ze niet willen deelnemen.</p>
3. Gegevens (max. 3 punten)	
<p>3. Gegevens moeten vertrouwelijk en veilig worden behandeld en opgeslagen</p>	<p><i>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van omgang met gegevens is vereist naarmate:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>informatie gevoeliger/persoonlijker is</i> • <i>danwel op bepaalde manieren consequenties zou kunnen hebben wanneer dit niet veilig</i>
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p><i>3a. Max. 150 woorden</i> De informatie is persoonlijk en gevoelig zolang deze niet verwerkt is tot onderzoeksresultaten. De data kan belastend voor de medewerker zijn als de leidinggevende deze in te zien krijgt.</p>
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? Denk aan zorgvuldige procedure en structuur voor opslag van ruwe en verwerkte data (bijv. conform data protocol FSW)</p>	<p><i>3b. Max. 150 woorden</i> De respondenten en leidinggevendenden worden vooraf geïnformeerd dat zij geen ruwe data zullen ontvangen. Alle ruwe data bestanden inclusief vragenlijsten worden opgeslagen. Gegevens worden altijd geanonimiseerd. De gegevens worden elektronisch opgeslagen. De ruwe data zal tot minimaal 5 jaar na de publicatie van dit onderzoek bewaard blijven. Het data-pakket zal direct na de definitieve aanvaarding van het manuscript worden ingediend. De uiteindelijke publicatie zal later worden toegevoegd. De data zal worden opgeslagen in een serverroom van de UU.</p> <p>Gegevens die worden bewaard:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Een elektronische versie van het manuscript. - De instructies, procedures, het ontwerp van het experiment. De materialen zijn beschikbaar in het Nederlands. - Ruwe data bestanden

	<p>- Gegevensbestanden die uiteindelijk worden verwerkt en voor de creatie van het artikel geanalyseerd.</p> <p>- SPSS syntax-bestand dat de stappen beschrijft van de stappen die zijn genomen. Inclusief een korte uitleg van de stappen in het Engels.</p> <p>- Een Leesmij-bestand dat beschrijft waar en welke documenten en / of bestanden kunnen worden gevonden en hoe de documenten en / of bestanden moeten worden uitgelegd.</p> <p>Het Leesmij-bestand bevat ook de volgende informatie:</p> <ul style="list-style-type: none"> o De naam van de persoon die de documenten en / of bestanden heeft opgeslagen. o Datum waarop het manuscript is geaccepteerd, inclusief referentie. o Datum / periode waarin de gegevens worden verzameld. o Het adres van de locatie waar de gegevens worden verzameld en de contactpersonen.
4. Data verzameling (max. 1 punt)	
<p>4. Data verzameling moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn</p>	<p><i>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van dataverzameling is vereist naarmate:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>steekproef minder representatief en/of kleiner is</i> • <i>de (precieze) uit te voeren analyses van de gegevens nog onduidelijk of onbepaald zijn</i> • <i>de mate en soort van opbrengst en/of waarde voor het wetenschappelijk of maatschappelijk veld beperkt of nog onduidelijk is</i>
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p><i>4a. Max. 150 woorden</i></p> <p>De onderzoekseenheid is teams. Er bestaat een kans dat het wenselijke aantal te onderzoeken teams niet gehaald wordt. De analyses worden dan op data van minder teams gedaan. Dit maakt de steekproef minder representatief.</p>
<p><i>b. Risico-dekking</i> Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek? Denk aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sample onderzoek, kans op uitval (attrition), generalisatie waarde, - pilots, bepalen van analysestappen, analyse modellen en poweranalyse om te zien of er voldoende (maar ook niet veel, zie 1) gegevens worden verzameld - inschatting gebruik onderzoeksrapport, impact op wetenschap/veld, plannen van valorisatie-activiteiten 	<p><i>4b. Max. 150 woorden</i></p> <p>Ik heb een poweranalyse gedaan met een wenselijke power van .80. Hierbij komt een aantal van 26 teams uit de berekening. Bij een kleinere sample zal de power lager uitvallen. De waarde van het onderzoek zal minder worden als wetenschappelijke kennis. Omdat F-ACT teams relatief nieuw zijn is er nog geen onderzoek gedaan naar teamleren, teamidentificatie, en psychologische veiligheid. De meerwaarde die mijn onderzoek zal hebben is de aandacht voor deze thema's en de suggesties voor verder onderzoek die het op zal leveren.</p>

Bijlage 8. Opdracht 2b. Navolgbaar data verzamelen en analyseren**Opdracht 2b: Navolgbaar data verzamelen en analyseren**

Lees het data protocol en audit artikel op Blackboard. Maak een plan voor het zorgvuldig bijhouden van alle genomen stappen in data verzameling en analyse, en het opslaan van gegevens en tussentijdse bevindingen. Deze opdracht hoeft je niet in te leveren, maar voeg je als bijlage toe aan je uiteindelijke masterthesis.

Ik heb vooraf bedacht hoe ik gegevens uit de het proces van dataverzameling en analyse zou gaan opslaan. Ik heb een map met de ruwe bestanden. Ik heb een bestand aangemaakt wat ik als logboek heb gebruikt.

Dataverzameling

Initiële doel was het vinden van teams als onderzoekseenheid. De eerste stap is in de organisatie waar ik zelf werk de mensen benaderen. Dit door in gesprek te gaan met de manager van de drie teams. De manager heeft de vragenlijst via mail doorgestuurd. De tweede stap was het benaderen van iemand die FACT teams begeleid bij de certificering. Ik heb via e-mail en telefonisch haar connecties benaderd voor deelname aan het onderzoek. Hierop is te weinig respons gekomen.

Ik heb op de koepelorganisaties FACT-NL en CCAF benaderd met de vraag om op hun website en twitterpagina een oproep voor mijn onderzoek te plaatsen. Dit is gebeurt. Er is één reactie gekomen via twitter.

Derde stap was het telefonisch benaderen van de gemailede teamleiders en managers. Hierop kwam wisselend respons. Waarbij vanuit één organisatie aangegeven werd dat mensen 'moe zijn van vragenlijsten invullen'. In een andere organisatie werd aangegeven dat er niet deelgenomen werd vanwege de tijdsinvestering die het kost. Meegenomen dat er veel andere onderzoeken gedaan worden.

Uiteindelijk heeft dit te weinig resultaat opgeleverd.

Het initiële doel is losgelaten en de onderzoekseenheid is gewijzigd van teams naar FACT medewerkers.

Stap 1 was via LinkedIn middels de zoekterm FACT mensen vinden. Deze mensen heb ik een connectieverzoek gestuurd met daarin korte uitleg van mijn doel.

Beste ,

Ik doe binnen FACT teams onderzoek naar teamleren, identiteit en psychologische veiligheid.

Ik ben nog op zoek naar mensen die een online vragenlijst willen invullen. +/- 5 min.

De inzichten kunnen helpen om het leer- en werkklimaat binnen je team te optimaliseren.

Arno Toonen

Op basis van accepteren van connectieverzoeken heb ik FACT medewerkers uitgenodigd om deel te nemen aan mijn onderzoek. Ik heb wanneer beschikbaar het werke-mailadres gebruikt, en als alternatief via LinkedIn een bericht gestuurd.

Beste ,

Bedankt voor het accepteren van mijn connectieverzoek.

Voor mijn studie onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht doe ik onderzoek naar teamleren binnen F-ACT teams in Nederland.

Ik ben geïnteresseerd in het samenwerken binnen F-ACT teams. In het bijzonder in de vraag hoe mensen leren van elkaar in een multidisciplinair team.

Om te leren van elkaar moet je je verbonden voelen met je team en je moet je veilig voelen om de discussie aan te gaan.

Deelname aan het onderzoek houdt in dat je een vragenlijst van 30 vragen invullen. Dit duurt ongeveer 5-10 minuten.

Het is voor het onderzoek van belang dat zoveel mogelijk mensen van een team de vragenlijst invullen. Mag ik je vragen de vragenlijst door te mailen naar collega's.

Bij meerdere collega's uit een team is het mogelijk uitspraken te doen op teamniveau.

Uiteraard krijg je de uitkomsten toegestuurd. Hiermee krijg je inzicht in teamleren, teamidentificatie en psychologische veiligheid, en kun je de teamsamenwerking optimaliseren.

Onderstaand vind je de link naar de online vragenlijst.

<https://www.surveio.com/survey/d/I8T7R8S1S4Y8I2N9J>

*Alvast erg bedankt voor de medewerking,
vriendelijke groet,*

Arno Toonen

a.p.h.toonen@students.uu.nl

06-26554906

Op basis van de vele LinkedIn verzoeken hebben verschillende FACT medewerkers de vragenlijst ingevuld.

De data wordt verzameld middels een online vragenlijst. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de surveytool Survio. De data kan getransporteerd worden naar Excel.

Het Excel-bestand wordt opgeslagen als ruwe data. Het Excel-bestand wordt in SPSS geladen. Deze ruwe data worden als SPSS-bestand bewaard.

De negatief geformuleerde vragen worden omgepoold. Deze data worden bewaard als omgepoold data-bestand.

Er is geen sprake van missende info omdat in de surveytool opgenomen is dat alle vragen beantwoord moeten worden voor dat de vragenlijst ingeleverd kan worden.

In de vragenlijst hebben respondenten aan kunnen geven of ze er voor open staan om nog benaderd te worden voor eventuele verdere vragen. Daarvoor hebben ze een e-mailadres of telefoonnummer in kunnen vullen. Deze gegevens worden in een apart Word-bestand bewaard wat enkel voor dit doel gebruikt wordt.

In de vragenlijst hebben de respondenten aan kunnen geven of ze de resultaten van het onderzoek willen ontvangen. Hiervoor hebben ze een e-mailadres kunnen invullen. Deze gegevens worden in een apart Word-bestand wat enkel voor dit doel gebruikt wordt.

De bestanden met vertrouwelijke informatie of data waarmee de identiteit te herleiden is worden als ZIP bestand met wachtwoord opgeslagen en zal 5 jaar bewaard worden.

Bijlage 9. Opdracht 3b. Voorkomen van plagiaat*Opdracht 3b Voorkomen van plagiaat*

Lees tekst over vormen van plagiaat op Blackboard. Ga na of je masterthesis conform regels voor correct citeren geschreven is. Maak een plan voor hoe je je correcte citaties wilt gaan bevorderen.

Ik heb de tekst over plagiaat gelezen. Naar mijn beste weten is mijn thesis conform de regels voor correct citeren geschreven. Ik heb de zesde editie van het *publication manual of the American Psychological Association* geraadpleegd om hier zorg voor te dragen.

Uit de tekst over vormen van plagiaat blijkt dat *cloning* veel voorkomt en een belangrijk probleem is. Omdat originele teksten in het engels zijn en mijn tekst in het nederlands zie ik dit niet als groot risico. Letterlijk vertalen zou een risico zijn. Maar vaak levert letterlijk vertalen geen mooie nederlandse zinnen op. Belangrijk is om de kern van de boodschap van de originele bron te pakken en deze boodschap in eigen woorden op te schrijven en mee te nemen in de eigen tekst. Ik gebruik APA richtlijnen om te refereren.

Voor aanvang met dataverzameling ben ik uitvoerig op zoek geweest naar literatuur om te controleren of mijn onderzoeksvraag niet eerder onderzocht is. Ik heb geen eerder onderzoek kunnen vinden die dezelfde variabelen gecombineerd heeft. Om die reden is het aan te nemen dat mijn onderzoeksconcept origineel is.

Ook de data heb ik zelf verzameld. Er zal dus geen plagiaat zijn in de data.