

# Teamleren & het individu



*Een onderzoek naar de invloed van individuele kenmerken van  
teamleden op de perceptie van teamleren*

---

Naam	Eline Borsboom
Studentnummer	5903807
Themagebied	Leren in organisaties
Begeleidende docent	M.H.C.F. Bouwmans
Tweede beoordelaar	R.E. Hagemeijer
Datum	10-06-2017

## Abstract

Organisaties tonen steeds meer interesse voor teamleren, omdat dit cruciaal is voor het leren en innoveren van de organisatie. In onderzoek naar teamleren is nog maar beperkte aandacht geweest voor de individuele teamleden. Dit onderzoek richt zich op kenmerken van individuen werkzaam in een team. Er is onderzocht in welke mate de motivatie om te leren, *self-efficacy* en leerdoeloriëntatie van een teamlid samenhangen met de perceptie van teamleren. Teamleren is gemeten door de teamleeractiviteiten *boundary crossing*, informatieverwerking en informatieopslag. Het gaat om een kwantitatief onderzoek, waarin gebruik is gemaakt van een vragenlijst om alle constructen te meten. Het onderzoek is uitgevoerd bij 120 werkenden, afkomstig uit 79 teams. Uit het onderzoek bleek dat *self-efficacy* positief samenhangt met de activiteiten informatieverwerking en informatieopslag. Motivatie om te leren toonde een positieve relatie met *boundary crossing*. Geconcludeerd kan worden dat de kenmerken *self-efficacy* en motivatie om te leren twee belangrijke factoren zijn in het verklaren van de mate van teamleren.

## Inleiding

Organisaties die hun concurrentie voor willen blijven op de markt moeten continu blijven veranderen en leren. Het hebben van effectieve teams blijkt van groot belang om dit te bewerkstelligen binnen een organisatie (Van Hootegem, Van Amelsvoort, Van Beek & Huys, 2005). Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010) beschrijven dat organisaties alleen kunnen leren, als de teams in deze organisatie leren. Teamleren kan worden gedefinieerd als een proces waarbij gecombineerde inzet en betrokkenheid van teamleden hun vermogen om te presteren vergroot, wat leidt tot verandering in hun acties en uitkomsten (Gibson & Vermeulen, 2003). De grote belangstelling voor teamleren van organisaties heeft ertoe geleid dat het leren van teams in de afgelopen jaren veel is onderzocht binnen verschillende disciplines (Decuyper et al., 2010). In deze onderzoeken is veel aandacht besteed aan de verschillende antecedenten van teamleren (Bui, Baruch, Chau, & Hong-Wei, 2016; Decuyper et al., 2010).

Antecedenten van teamleren die veel genoemd worden in onderzoek zijn leiderschap van teams en team- en organisatiekenmerken (Decuyper et al., 2010; Edmondson, 2002). Opvallend is dat er in deze onderzoeken nog maar beperkte aandacht is geweest voor het individu. In Decuyper et al. (2010) wordt een overzicht geboden met kenmerken van teamleden die het teamleren zouden kunnen beïnvloeden, maar deze worden niet nader verklaard. Hogan en Warrenfeltz (2003) beschrijven daarnaast dat motivatie altijd een belangrijke factor is in leerprocessen. Wat wel uit onderzoek naar individuele kenmerken in relatie tot teamleren is gebleken, is dat de inzet van individuen voor hun team en het hebben van gedeelde doelen en interesses bijdragen aan teamleren (Bui et al., 2016; Kostopoulos & Bozionelos, 2011). De genoemde onderzoeken beschrijven allen de individuele factoren in de context met andere (dan individuele) voorspellers van teamleren. Onderzoek dat verschillende individuele factoren met elkaar vergelijkt is nog niet vindbaar. Door verschillende individuele

voorspellers mee te nemen in het onderzoek, kunnen de factoren naast elkaar worden gelegd en kan de impact van deze factoren met elkaar worden vergeleken. Door de focus op het individuele niveau in dit onderzoek, wordt teamleren benadert als de ervaren mate van teamleren door de individuele teamleden.

Het doel van dit onderzoek is het bieden van een overzicht van de persoonlijke kenmerken die bijdragen aan de ervaren mate van teamleren, zodat organisaties kunnen inzetten op het versterken van deze kenmerken. Daarnaast kan de kennis over de invloed van individuele teamleden op het leren van het team worden vergroot en verder worden onderzocht. Omdat in eerder onderzoek naar teamleren een beperkt aantal individuele factoren aan bod is gekomen, zal er worden bekeken of voorspellers van individueel informeel leren mogelijk ook zouden kunnen gelden als voorspellers van teamleren.

Informeel leren vindt plaats op de werkvloer, komt vanuit eigen initiatief en is zelfgestuurd (Cerasoli et al., 2014). Andere voorspellers die uit onderzoek naar voren zijn gekomen zijn positieve werkattitudes, positieve persoonlijkheidskenmerken en positieve leer-gerelateerde motieven (Cerasoli et al., 2014; Noe et al., 2013). De positieve leer-gerelateerde motieven bleken hierbij de sterkste voorspeller. Factoren die hieronder vallen zijn de ervaren motivatie om te leren, *self-efficacy* en de leerdoeloriëntatie (Choi & Jacobs, 2011). *Self-efficacy* kwam ook in andere onderzoeken naar voren als een individuele voorspeller van informeel leren (Yoon & Kayes, 2016; Noe, Tews, & Marand, 2013).

In het huidige onderzoek worden de voorspellers uit onderzoek naar individueel informeel leren getoetst als voorspellers van teamleren. Gezien eerder onderzoek naar voorspellers van teamleren en van individueel informeel leren, wordt in dit onderzoek verwacht dat de motivatie om te leren, de *self-efficacy* en de leerdoeloriëntatie invloed zullen hebben op teamleren. In dit onderzoek wordt teamleren gemeten als de mate waarin het individu ervaart dat er teamleren plaatsvindt binnen zijn/haar team. Dit leidt tot de

onderzoeksvraag: “In welke mate bestaat er een positieve relatie tussen de motivatie om te leren, de *self-efficacy*, de leerdoeloriëntatie van een teamlid en de perceptie van teamleren binnen een organisatie?”

### **Theoretisch kader**

Werkplekleren kan worden omschreven als het benutten van leermogelijkheden, waarbij (groepen van) werknemers kennis, vaardigheden en houdingen verkrijgen die de professionele ontwikkeling en organisatorische prestaties beïnvloeden (Kyndt, Govearts, Verbeek, & Dochy, 2014). Informele leermogelijkheden worden gekenmerkt door een lage mate van planning en organiseren van het leren in termen van de context, ondersteuning, tijd en leerdoelen. Het leren is hierbij dus geïntegreerd in de dagelijkse werkzaamheden. Informeel leren kan zowel individueel als collectief plaatsvinden. Collectief leren op de werkplek vindt vaak plaats in de vorm van teamleren (Creemers, Giesbers, Krüger, & Van Vilsteren, 2003).

### **Teamleren en teamleeractiviteiten**

Het proces van teamleren kan worden omschreven als een dynamisch proces van actie en reflectie dat zich kenmerkt door leer-gerelateerde activiteiten (Decuyper et al., 2010). Decuyper en collega's (2010) verdelen teamleren in kennis verkrijgen, creëren en participeren. Activiteiten die horen bij het verkrijgen van kennis zijn het delen, opslaan en terughalen van kennis. Het delen van informatie is het proces van het communiceren van kennis, competenties, meningen en creatieve ideeën van één teamlid naar een ander. Het creëren van kennis gebeurt door middel van co-constructie en het constructief conflict. Bij co-constructie wordt er gedeelde kennis en een gedeelde betekenis ontwikkeld door het aanpassen, uitbreiden of verfijnen van de huidige kennis of ideeën. Bij constructief conflict zijn er verschillende opvattingen over issue en probeert men door discussie verdere communicatie op gang te wekken en tot een tijdelijke overeenstemming te komen. Tot slot

vindt participatie plaats door *boundary crossing*, teamactiviteit en teamreflexiviteit.

Teamreflexiviteit is het proces van co-constructie, deconstructie en reconstructie van gedeelde mentale modellen van de teamleden. *Boundary crossing* kan worden omschreven als het zoeken of geven van informatie door interactie met iemand buiten het eigen team. Tot slot is teamactiviteit het proces van teamleden die samenwerken om middelen die nodig zijn om een bepaald doel te behalen, te mobiliseren (Decuyper et al., 2010).

Wijnia, Kunst, van Woerkom en Poell (2016) beschrijven een (deels overlappende) benadering van teamleren en teamleeractiviteiten. Wijnia et al. (2016) delen teamleeractiviteiten op in activiteiten die uitgevoerd kunnen worden door individuele teamleden of als een collectieve teamactiviteit. Onder individuele teamleeractiviteiten worden de processen van informatieverzameling en *boundary crossing* beschrijven. Deze individuele activiteiten richten zich op het verkrijgen van informatie door het deelnemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten en het vragen van feedback aan collega's binnen en buiten het eigen werkteam (Wijnia et al., 2016). In de benadering van Decuyper et al. (2010) zijn zowel het *boundary crossing* als de informatieverzameling te herkennen in respectievelijk de participatie en het delen van informatie. Om de verkregen informatie te verspreiden vinden er collectieve teamleeractiviteiten plaats. De collectieve activiteiten richten zich op het verspreiden en bediscussiëren van de verkregen informatie met de teamleden. Dit kan worden gedaan door middel van de processen informatieverwerking en het opslaan en terughalen van informatie, hierna beschreven als informatieopslag (Wijnia et al., 2016).

Informatieverwerking is het proces van het verspreiden van nieuwe kennis naar het team en om vervolgens samen te komen tot een gedeelde interpretatie van deze informatie (Van Woerkom & Croon, 2009). Deze gedeelde interpretatie wordt vervolgens opgeslagen en op een later moment teruggehaald, zodat het teamleren stand houdt over tijd. Het komen tot een (tijdelijke) gedeelde interpretatie van de kennis, beschrijven Decuyper et al. (2010) onder co-

constructie en constructief conflict.

Dit onderzoek zal kijken naar de invloed van individuele kenmerken als voorspellers van teamleren, waardoor het interessant is om kijken of deze individuele voorspellers slechts invloed hebben op de individuele teamleeractiviteiten of ook op de collectieve teamleeractiviteiten. De beschrijving van teamleren en de bijbehorende activiteiten zoals gedaan door Wijnia et al. (2016) zal dan ook worden aangehouden als uitgangspunt in dit onderzoek.

### **Individueel informeel leren**

Naast (collectief) teamleren kan informeel leren ook individueel plaatsvinden. Individueel informeel leren kan worden omschreven als het leren dat gedurende de dagelijkse werkzaamheden plaatsvindt, zonder de aanwezigheid van een curriculum of formele leerdoelen (Cerasoli et al., 2014). Individueel informeel leren kan bijvoorbeeld plaatsvinden door te participeren aan groepsactiviteiten, te observeren en luisteren naar anderen of het succesvol uitvoeren van uitdagende taken (Eraut, 2004).

### **Voorspellers van informeel leren**

In de literatuur worden verschillende voorspellers van informeel leren beschreven. Zo beschrijven Decuyper et al. (2010) voorspellers van teamleren op het niveau van de organisatie, het team en het individu. Op organisatieniveau worden voornamelijk de organisatiestrategie en leiderschap benoemd. Zo moeten leiders proactief pogingen om teamleren te managen en constant betrokken blijven in het leerproces (Edmondson, Bohmer, & Pisano, 2004). Op het niveau van het team worden factoren met betrekking tot de teamsamenstelling, teamleiderschap en – management en de taken en organisatie van het team als belangrijke voorspellers genoemd (Decuyper et al., 2010). Op het niveau van het individu worden meerdere kenmerken van een teamlid als mogelijke voorspellers genoemd. Een aantal voorbeelden hiervan zijn de aanwezige expertise, motivatie, persoonlijkheid, flexibiliteit, self-

efficacy en creativiteit (Decuyper et al., 2010). Het artikel noemt de individuele voorspellers in een overzicht, maar ligt deze niet verder toe. Welk van deze voorspellers het belangrijkste zijn en wat de invloed van deze voorspellers is, wordt niet verder toegelicht. Veel kennis over de werking van individuele voorspellers voor collectief informeel leren ontbreekt dus nog.

In onderzoek naar individueel informeel leren zijn al vele voorspellers onderzocht. De individuele kenmerken van de lerende krijgen in deze onderzoeken veel meer aandacht. De sterkste individuele voorspellers die in onderzoek worden genoemd zijn de motivatie om te leren, de leerdoeloriëntatie en de *self-efficacy* van het teamlid (Choi & Jacobs, 2011). Doordat zowel teamleren als individueel informeel leren worden gezien als vormen van informeel werkplekleren, is de verwachting dat de voorspellers van individueel informeel leren mogelijk ook voorspellers van teamleren zullen zijn. Daarnaast is er overlap tussen verschillende leeractiviteiten te herkennen. Zo kan de activiteit *boundary crossing* zowel op het niveau van de groep, de organisatie als het individu plaatsvinden (Decuyper et al., 2010). Daarnaast kan een individu informatie opslaan en terughalen uit de eigen bestaande kennis en kan een team dit doen door gebruik te maken van hardware of software programma's (Eraut, 2004; Decuyper et al., 2010). Deze punten samengenomen leidt tot de verwachting dat de sterkste individuele voorspellers van individueel informeel leren mogelijk ook voorspellers van teamleren zullen zijn.

### **Persoonlijke factoren als voorspellers**

Choi en Jacobs (2011) beschrijven dat de persoonlijke positieve leer-gerelateerde motieven leerdoeloriëntatie, *self-efficacy* en de motivatie om te leren, de sterkste invloed hebben op individueel informeel leren.

**Leerdoeloriëntatie.** Bij een leerdoeloriëntatie wil de lerende deelnemen aan uitdagende activiteiten om zichzelf constant te verbeteren, prestaties worden vooral vergeleken met de eerdere eigen prestaties (Button, Mathieu, & Zajec, 1996). Uit eerder

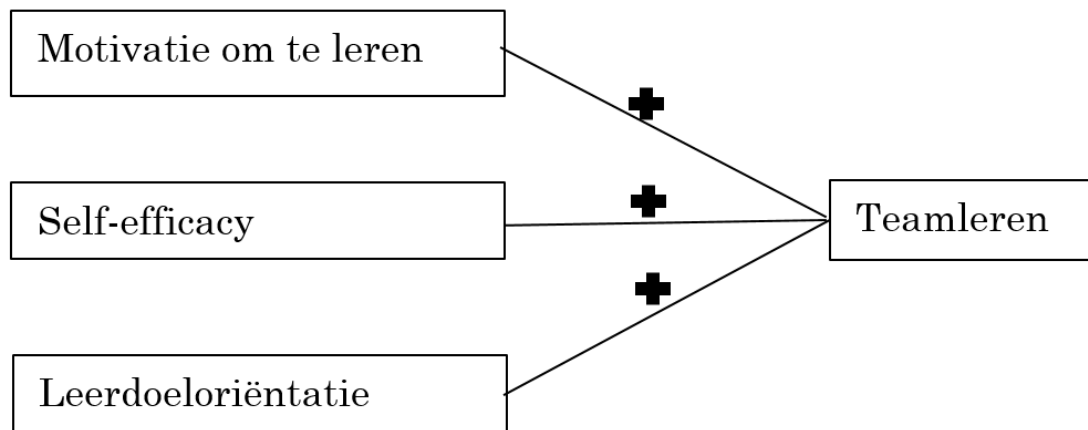


onderzoek is gebleken dat individuen met een hogere leerdoeloriëntatie zich van nature meer in informele leeractiviteiten begeven en beter in staat zijn de geleerde kennis toe te passen in vergelijking met individuen met een lagere leerdoeloriëntatie (Choi & Jacobs, 2011).

Hypothese 1 die hieruit voortkomt luidt: Een hogere leerdoeloriëntatie zal positief samenhangen met de ervaren mate van teamleren.

**Self-efficacy.** *Self-efficacy* beschrijft de mate waarin individuen vertrouwen hebben in hun eigen kunnen om te presteren op een taak of om bepaald gedrag te laten zien dat een hoge prestatie tot gevolg heeft (Gist & Mitchell, 1992). De mate van *self-efficacy* kan dus worden gebruikt als een voorspelling van gedrag; bij een hoge *self-efficacy* zal het individu meer toewijding naar een bepaalde taak tonen (Yoon & Kayes, 2016). Daarnaast is *self-efficacy* positief gerelateerd aan intenties en deelname aan zelfontwikkelingsactiviteiten en informeel leren (Molloy & Noe, 2010; Noe et al., 2013). Hypothese 2 die hierbij hoort stelt dat een teamlid met een hogere mate van *self-efficacy* meer teamleren in het team zal ervaren.

**Motivatie om te leren.** Motivatie om te leren kan worden omschreven als de richting, intensiteit en vasthoudendheid van het leergerichte gedrag (Colquitt, LePine, & Noe, 2000). Een hogere motivatie zorgt ervoor dat er meer wordt geleerd tijdens een leeractiviteit (Noe & Wilk, 1993). Door een toewijding aan leren, interesse in het kennisgebied en plezier van leren is er meer motivatie om te leren en meer *engagement* in informele leeractiviteiten (Lohman,



*Figuur 1.* Conceptueel model

2006). Hypothese 3 stelt dan ook dat de motivatie om te leren positief samenhangt met de perceptie op teamleren. Alle verwachte relaties zijn terug te vinden in Figuur 1.

## Methodede

### Design

De opgestelde hypothesen zijn getoetst met behulp van een cross-sectioneel design, waarbij verschillen tussen individuen op hetzelfde moment zijn vastgelegd (Gravetter & Forzano, 2012). Er is een kwantitatief onderzoek uitgevoerd, waarbij de constructen motivatie om te leren, leerdoeloriëntatie en *self-efficacy* zijn getoetst op mate van samenhang met teamleren. Het is een toetsend onderzoek, waarbij de hypothesen zijn gebaseerd op eerder onderzoek naar de invloed van positieve leer-gerelateerde motieven op individueel informeel leren. In dit onderzoek is teamleren de afhankelijke variabele en zijn de motivatie om te leren, de leerdoeloriëntatie en de mate van *self-efficacy* onafhankelijke variabelen.

### Respondenten en procedure

De populatie waar dit onderzoek zich op heeft gericht bestaat uit individuen die werkzaam zijn in een team. Een team is gedefinieerd als drie of meer individuen die afhankelijk van elkaar zijn voor hun taken en die verantwoordelijkheid delen voor de uitkomsten (Wijnia et al., 2016). De vragenlijst heeft 203 mensen bereikt, waarvan uiteindelijk een steekproef van N=120 respondenten de vragenlijst voldoende heeft ingevuld. Dit geeft een *response rate* van 59%. De groep respondenten bestaat voor 78% uit vrouwen, de gemiddelde leeftijd van de hele steekproef is 34 jaar. De respondenten zijn afkomstig uit 79 verschillende teams en 48 organisaties. Respondenten zijn geselecteerd op basis van bereikbaarheid en bereidheid om mee te werken aan het onderzoek. Deze manier van werving wordt een *convenience sampling* methode genoemd. Een nadeel van deze methode is dat er geen garantie is dat de verkregen resultaten van deze steekproef representatief zijn voor de hele populatie (Gravetter & Forzano, 2012).

De werving van de respondenten is gedeeltelijk gedaan door via digitale kanalen contact te leggen. Er is via e-mail en sociale media een link naar de survey verspreid. Hierbij is wekelijks een reminder gestuurd voor het invullen van de vragenlijst. Het tweede deel van de werving is gedaan door twaalf kleine en middelgrote organisaties via e-mail te benaderen om mee te werken aan het onderzoek. Na benadering heeft één organisaties toegezegd mee te werken. Bij deze verspreiding is duidelijk aangegeven wanneer iemand onder de definitie van een team, zoals gebruikt in dit onderzoek, past. Mocht de respondent in de vraag over de teamgrootte aangegeven hebben in een team van minder dan drie mensen werkzaam te zijn, zijn de resultaten van deze respondent niet meegenomen in het onderzoek. Om de respons te vergroten is de survey ook zoveel mogelijk via e-mail in persoonlijke netwerken bij (voormalig) werkgevers en opleidingen verspreid. Alle respondenten hebben vooraf aan het onderzoek een verklaring van toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek en hebben hiermee ingestemd met het gebruik van hun antwoorden op de vragenlijst voor de doeleinden van dit onderzoek. De ethische onderbouwing voor de uitvoering van het onderzoek is beschreven in Bijlage 1.

### **Instrumenten**

De te meten variabelen zijn in beeld gebracht met een vragenlijst die is opgebouwd uit bestaande schalen. Alle items op de lijst zijn gescoord op een vijfpunt Likertschaal. De schaal '*Team Learning Questionnaire*' van Wijnia en collega's (2016) is direct verkregen in het Nederlands. De overige schalen zijn allen vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands. Voor de vertaling is een '*back-translation*' procedure gebruikt. De volledige vragenlijst kan worden gevonden in Bijlage 2.

**Teamleren.** De hoeveelheid teamleren is gemeten door de individuele perceptie van teamleren te bevragen. Hierbij worden dus niet de objectieve leerprocessen gemeten, maar de ervaren processen van één teamlid. Dit is gedaan door middel van de vragenlijst '*Team*

*Learning Questionnaire*' afkomstig uit het onderzoek van Wijnia et al. (2016). De schaal bestaat uit 24 items en bevat vier sub-schalen: informatieverzameling, *boundary crossing*, informatieverwerking en informatieopslag.

De sub-schaal informatieverzameling meet de mate waarin teamleden informatie verkrijgen en interpreteren. Uit een factoranalyse bleek deze sub-schaal geen theoretisch eenduidig construct te meten. De items van de sub-schaal scoorden wisselend op één of meerdere factors van andere sub-schalen, op geen enkele factor (*cut of value* =.3) of op een nieuwe factor die theoretisch niet verklaard kon worden. Er is dan ook besloten de sub-schaal niet verder op te nemen de meting van het construct teamleren.

De sub-schaal *boundary crossing* meet het proces waarbij individuele teamleren feedback en ideeën verzamelen van mensen buiten hun eigen team. De sub-schaal toonde een betrouwbaarheid van  $\alpha = .82$ , een goede betrouwbaarheid (George & Mallery, 2003). Een voorbeelditem uit *boundary crossing* is: "Ik zoek ideeën en/of expertise van mensen buiten mijn team." Uit de factoranalyse bleken de items van de sub-schaal duidelijk op één theoretisch construct te wijzen, alle items zijn dan ook meegenomen in verdere analyses.

Informatieverwerking heeft betrekking op teamleeractiviteiten als het doorgeven van nieuwe informatie en het vormen van een gedeelde interpretatie van deze informatie. De sub-schaal toonde een goede betrouwbaarheid van  $\alpha = .88$  (George & Mallery, 2003). Uit de factoranalyse bleek vraag veertien uit de vragenlijst een *cross-loading* te vertonen, de vraag is dan ook uit de vragenlijst verwijderd (zie Bijlage 2). Een voorbeelditem uit deze sub-schaal is: "In mijn team geven teamleden elkaar feedback."

De laatste sub-schaal is de informatieopslag. Deze sub-schaal meet het proces waarbij teamleden gedeelde informatie, plannen, ideeën en procedures opslaan. Een voorbeelditem hierbij is: "In mijn team worden afspraken zorgvuldig opgeslagen." Op basis van de factoranalyse zijn de vragen twaalf en achttien uit de vragenlijst verwijderd (zie Bijlage 2).

Vraag twaalf bleek te laden op twee verschillende factors, terwijl vraag achttien op geen van de factors te laden. Na het verwijderen van deze vragen was de betrouwbaarheid van de subschaal slechts  $\alpha = .65$ . Deze betrouwbaarheid is te interpreteren als twijfelachtig (George & Mallery, 2003). Dit heeft als gevolg dat de resultaten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd dienen te worden.

**Self-efficacy.** Het construct *self-efficacy* is gemeten met de ‘*New General Self-efficacy Scale*’ (NGSE) van Chen, Gully en Eden (2001). De schaal bevat acht items, met als voorbeelditem: “Vergeleken met andere mensen doe ik de meeste taken heel goed.” De NGSE heeft in dit onderzoek een betrouwbaarheid van  $\alpha = .83$ , een goede betrouwbaarheid (George & Mallery, 2003). Op basis van de factoranalyse is vraag 38 uit deze schaal niet meegenomen in verdere analyses. Het item toonde een lading op twee verschillende factors.

**Leerdoeloriëntatie.** In het onderzoek is gebruik gemaakt van de schaal ‘*Learning goal orientation*’ van Button, Mathieu en Zajac (1996). De schaal bevat acht items en is oorspronkelijk gemeten op een zevenpunt Likertschaal. Voor dit onderzoek is dit omgezet in een vijfpunt Likertschaal, zodat dit in overeenstemming met de rest van de vragenlijst was. Een voorbeelditem is: “De mogelijkheid om uitdagend werk te doen is belangrijk voor mij.” De schaal toonde een goede betrouwbaarheid van  $\alpha = .81$  (George & Mallery, 2003). Uit de factoranalyse bleek dat de niet alle items het construct valide hebben gemeten. Vraag 39 uit de vragenlijst bleek op geen van de factors te laden, vraag 42 toonden een *cross-loading* en vraag 46 bleek sterk negatief te laden op een andere factor, maar niet te laden op de factor van het construct leerdoeloriëntatie. Deze items zijn niet meegenomen in verdere analyses.

**Motivatie om te leren.** De motivatie om te leren is gemeten met de schaal ‘*motivation-to-learn*’ van Gorges, Meahler, Koch en Offerhaus (2016). Deze schaal bevat vier items. Er is gekozen voor deze schaal, omdat deze specifiek betrekking heeft op motivatie van volwassenen om te blijven leren. De schaal bleek met  $\alpha = .71$  voldoende betrouwbaar (George

& Mallery, 2003). Een voorbeelditem uit de schaal is: “Ik vind het leuk om moeilijke dingen helemaal uit te zoeken.” Vraag 47 uit deze sub-schaal is naar aanleiding een *cross-loading* in de factoranalyse verwijderd.

De output van de factoranalyse die is uitgevoerd om de validiteit van de gebruikte schalen te toetsen, is beschreven in Bijlage 3.

## **Analyses**

De onderzoeksvraag met bijbehorende hypothesen zijn geanalyseerd in SPSS met behulp van een multiple regressieanalyse. Een multiple regressie wordt gebruikt als de verwachting bestaat dat één onderliggend concept wordt verklaard of voorspeld door meerdere factoren (Gravetter & Forzano, 2012). Er is hierbij gebruikt gemaakt van de *stepwise* methode; de controlevariabelen zijn toegevoegd in één model en de onafhankelijke variabelen in het volgende model. In dit onderzoek is teamleren het onderliggende concept en daarmee de afhankelijke variabele. In de regressieanalyses zijn de *self-efficacy*, leerdoeloriëntatie en motivatie om te leren ingezet als onafhankelijke variabelen.

Naast de onafhankelijke variabelen is in het onderzoek gecontroleerd voor de leeftijd van de respondent, omdat uit onderzoek is gebleken dat een hogere leeftijd mogelijk een negatieve invloed heeft de leercompetenties (Schultz & Roßnagel, 2009). Naast leeftijd zijn tevens geslacht, teamgrootte en de tijd dat iemand werkzaam is in het huidige team meegenomen als controlevariabelen. Wijnia et al. (2016) toonden aan dat teamgrootte negatief samenhangt met informatieverwerking en informatieopslag, waardoor aangenomen is dat dit de getoetste relaties zou kunnen beïnvloeden. Daarnaast waren in sommige gevallen respondenten werkzaam in eenzelfde team. Door de lage respons van respondenten uit dezelfde teams kon hier geen rekening mee worden gehouden in verdere analyses. Geslacht is meegenomen als nominale variabele en teamgrootte, leeftijd en de tijd werkzaam in een team zijn gemeten als continue variabelen. Voor elk van de meegenomen teamleeractiviteiten

(*boundary crossing*, informatieverwerking en informatieopslag) is apart een multipele regressieanalyses uitgevoerd met de beschreven onafhankelijke - en controlevariabelen.

Voor het uitvoeren van de multipele regressie analyses is getoetst of aan alle assumpties kon worden voldaan door middel van een residuenanalyse. De eerste assumptie is die van multicollineariteit. Deze assumptie gaat er vanuit dat er geen onafhankelijke variabelen zijn die (ongeveer) hetzelfde meten. In Tabel 1 zijn geen waarden van  $r > .85$  te zien, waardoor er aan de assumptie van multicollineariteit is voldaan. Daarnaast is er een filtervariabele aangemaakt om een *outlier* onder de variabele ‘teamgrootte’ uit te sluiten van het onderzoek. Respondenten met *missing values* zijn *listwise* uitgesloten van de analyses. Tot slot wordt er voorondersteld dat de residuen normaal verdeeld zijn en het regressiemodel zowel homoscedastisch als lineair is. Aan alle assumpties kon worden voldaan.

## Resultaten

### Beschrijvende statistieken en correlaties

In Tabel 1 staan alle gemiddelden, standaard deviaties en correlaties tussen de verschillende schalen gebruikt in dit onderzoek weergegeven. In de tabel is te zien dat bijna alle constructen relatief hoog worden ervaren. De gemiddelden scores van deze constructen liggen tussen de 3.60 en de 3.96 op een schaal van één tot vijf. Uitzondering hierop is de ervaren mate van *boundary crossing*. Met een gemiddelde score van 2.48 wordt er minder *boundary crossing* ervaren dan onder andere de twee andere teamleeractiviteiten informatieverwerking en informatieopslag.

In Tabel 2 is te zien dat er twee gemiddelde correlaties ( $0.50 < r < 0.70$ ) en verder lage correlaties ( $r < .50$ ) gevonden zijn (Gravetter & Forzano, 2012). De sterkste correlaties zijn gevonden tussen de onafhankelijke variabelen. *Self-efficacy* hangt positief significant samen met zowel leerdoeloriëntatie ( $r = .48, p < .01$ ) als de motivatie om te leren ( $r = .49, p < .01$ ). Een positief significante relatie is ook gevonden tussen de leerdoeloriëntatie en de motivatie om te

Tabel 1

*Beschrijvende statistieken en correlaties tussen schalen*

Schalen	Mean	SD	1a.	1b.	1c.	2	3	4	5	6	7	8
1. Teamleren												
a. Boundary crossing	2.48	.89										
b. Informatieopslag	3.65	.74	-.02									
c. Informatieverwerking	3.60	.67	.12	.55**								
2. <i>Self-efficacy</i>	3.90	.47	.05	.38**	.45**							
3. Leerdoeloriëntatie	3.96	.58	.03	.30**	.30**	.48**						
4. Motivatie om te leren	3.90	.63	.26**	.17	.33**	.49**	.45**					
5. Geslacht (1=vrouw)	1.21	.41	.26**	-.08	.06	.00	-.05	.04				
6. Leeftijd	34.21	15.50	.10	-.10	.02	.00	-.30**	.03	.21*			
7. Teamgrootte	9.68	9.28	-.11	-.01	-.05	-.03	.03	-.01	.07	-.09		
8. Tijd werkzaam in het team	3.81	4.31	.03	-.17	.04	-.07	-.27**	-.01	.06	.55**	-.01	

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

leren ( $r = .45, p < .01$ ).

De afhankelijke variabele, de ervaren mate van teamleren, is opgedeeld in de verschillende teamleeractiviteiten die zijn gemeten. Hierbij is te zien dat informatieverwerking positief, significant samenhangt met alle drie de onafhankelijke variabelen. Informatieopslag hangt positief significant samen met *self-efficacy* ( $r = .38, p < .01$ ), leerdoeloriëntatie ( $r = .30, p < .01$ ) en informatieverwerking ( $r = .55, p < .01$ ). *Boundary crossing* hangt enkel samen met motivatie om te leren ( $r = .26, p < .01$ ). en geslacht ( $r = .26, p < .01$ ). Onder de controlevariabelen is te zien leeftijd negatief significant samenhangt met een



leerdoeloriëntatie ( $r = -.30, p < .01$ ) en positief significant samenhangt met geslacht ( $r = .21, p < .05$ ). De tijd werkzaam in een team hangt negatief significant samen met leerdoeloriëntatie ( $r = -.27, p < .01$ ) en positief significant met leeftijd ( $r = .55, p < .01$ ).

### Multipale regressie analyses

Op basis van eerder onderzoek zijn drie verschillende hypothesen opgesteld. Om de hypothesen te kunnen toetsen is er per teamleeractiviteit een multipale regressieanalyse uitgevoerd. Hypothese 1 stelt dat een hogere leerdoeloriëntatie samenhangt met een hogere ervaren mate van teamleren. In Tabel 2 is te zien dat deze hypothese niet is bevestigd in de uitgevoerde analyses.

Tabel 2

*Resultaten multipale regressie analyse voor de ervaren mate van teamleren*

	Informatieverwerking		Informatieopslag		<i>Boundary crossing</i>	
	Model 1	2	1	2	1	2
Geslacht (1=vrouw)	-.08	-.07	.13	.14	-.55*	-.53*
Leeftijd	.00	.00	.00	.00	.00	-.00
Tijd in het team	.00	.01	-.03	-.02	.01	.01
Teamgrootte	-.00	-.00	-.00	-.00	-.01	-.01
<i>Self-efficacy</i>		.49**		.53**		-.11
Leerdoeloriëntatie		.14		.16		-.07
Motivatie om te leren		.10		-.05		.42*
Constant	3.62**	.70	3.66**	1.10	3.02	2.10
$R^2$	.01	.25	.03	.18	.09	.16
<i>F change</i>	.21	10.13**	.83	5.64**	2.41	2.51

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

Zowel voor de activiteit *boundary crossing* ( $B = -.07, p = .71$ ), informatieverwerking ( $B = .14, p = .29$ ), als informatieopslag ( $B = .16, p = .31$ ) werd er geen significant verband gevonden.

Hypothese 2 stelt dat een teamlid met een hogere mate van *self-efficacy* meer teamleren in het team zal ervaren. Deze hypothese is deels bevestigd. *Self-efficacy* bleek een significante voorspeller van informatieverwerking ( $B = .49, p < .01$ ) en informatieopslag ( $B = .53, p < .01$ ). Voor de taak *boundary crossing* bleek *self-efficacy* geen significante voorspeller te zijn ( $B = -.11, p = .63$ ).

Hypothese 3 stelt dat de motivatie om te leren positief samenhangt met de ervaren mate van teamleren. Deze hypothese werd enkel bevestigd voor de activiteit *boundary crossing* ( $B = .42, p < .05$ ). De relaties met informatieverwerking ( $B = .10, p = .35$ ) en informatieopslag ( $B = -.05, p = .70$ ) werden niet bevestigd.

Naast de onafhankelijke variabelen werd ook een effect gevonden voor één van de controlevariabelen. De variabele ‘geslacht’ bleek van significante invloed op de hoeveelheid *boundary crossing* die de teamleden ervaren ( $B = -.53, p = .01$ ).

## Discussie

Deze studie heeft zich gericht op het onderzoeken van de relaties tussen verschillende kenmerken van teamleden en de mate waarin zij bepaalde teamleeractiviteiten ervaren. De volgende onderzoeksvraag stond hierbij centraal: “In welke mate bestaat er een positieve relatie tussen de motivatie om te leren, de *self-efficacy*, de leerdoeloriëntatie van een teamlid en de perceptie van teamleren binnen een organisatie?”

Uit het onderzoek bleek dat hypothesen 2 en 3 gedeeltelijk bevestigd konden worden. Zo bleek dat een hoge mate van *self-efficacy* bij de teamleden ook zorgde voor een hoge mate van informatieverwerking en informatieopslag. Een hoge motivatie om te leren bleek gepaard te gaan met een hoge mate van *boundary crossing*. Naast de hoge motivatie om te leren bleek

ook het geslacht van een teamlid positief samen te hangen met *boundary crossing*. Mannelijke teamleden bleken doorgaans meer *boundary crossing* te ervaren dan vrouwelijke teamleden.

### Conclusies en aanbevelingen

De conclusie die getrokken kan worden uit deze bevindingen is dat de ervaren mate van teamleren gedeeltelijk verklaard kan worden door de *self-efficacy* en de motivatie om te leren van een teamlid. Zoals te zien in Tabel 2 kunnen de teamleeractiviteiten informatieverwerking, informatieopslag en *boundary crossing* respectievelijk voor 25%, 18% en 16% verklaard worden door de geïncludeerde voorspellers. Een heel groot deel van de ervaren mate van teamleren kan dus ook niet verklaard worden door deze factoren. Dit resultaat is te verklaren aan de hand van eerdere onderzoeken die de rol beschrijven van onder andere leiderschap van het team en teamkenmerken in het verklaren van teamleren (Decuyper et al., 2010; Edmondson, 2002). Het uitgevoerde onderzoek toont aan dat de *self-efficacy* en de motivatie om te leren van teamleden ook in dit rijtje thuishoren. Een andere conclusie uit het onderzoek is dat de voorspellers voor individueel informeel werkplekleren niet precies dezelfde werking hebben voor collectief informeel werkplekleren, mogelijke redenen hiervoor zullen worden toegelicht.

**Self-efficacy.** In het onderzoek is gevonden dat *self-efficacy* positief is gerelateerd aan de collectieve leeractiviteiten informatieopslag en informatieverwerking. In tegenstelling hiertoe werd er geen relatie gevonden tussen *self-efficacy* en de individuele activiteit *boundary crossing*. Op basis van eerder onderzoek werd verwacht dat een relatie met alle leeractiviteiten zou worden gevonden. Zo wordt beschreven dat bij een hoge mate van *self-efficacy* een individu meer toewijding naar een taak zal tonen en meer deelneemt aan zelfontwikkelingsactiviteiten en informeel leren (Yoon & Kayes, 2016; Noe et al., 2013). Dit sluit aan bij de individuele activiteit *boundary crossing*, waarbij het individu bezig is met het zoeken of geven van informatie door interactie met iemand buiten het eigen team (Decuyper

et al., 2010).

Een verklaring die geboden zou kunnen worden voor het ontbreken van de relatie tussen *self-efficacy* en *boundary crossing*, komt voort uit onderzoek uitgevoerd onder docenten. Lohman (2006) beschrijft in dit onderzoek dat een hoge *self-efficacy* zorgt voor meer deelname aan informele leeractiviteiten onder docenten, maar dat zij wel meer steunen op interactieve dan op onafhankelijke informele leeractiviteiten. Een gebrek aan tijd, nabijheid en ondersteunende middelen zouden hiervoor de reden zijn. Dit zou kunnen verklaren waarom er alleen voor de collectieve leeractiviteiten een relatie met *self-efficacy* is gevonden. In vervolgonderzoek zou onderzocht moeten worden of dit ook van toepassing is op andere contexten waarin teamleren plaatsvindt.

**Motivatie om te leren.** De motivatie om te leren had in dit onderzoek alleen een significante, positieve relatie met *boundary crossing*. Dit resultaat wordt bevestigd door eerder onderzoek. Lohman (2006) beschrijft dat een hoge motivatie zorgt voor meer *engagement* in informele leeractiviteiten. Eén van deze leeractiviteiten is beschreven als het verzamelen van informatie van bronnen buiten de eigen organisatie, wat overeenkomt met het proces van *boundary crossing* (Lohman & Woolf, 2001; Decuyper et al., 2010).

Op basis van eerder onderzoek werd verwacht dat de motivatie om te leren ook positief samen zou hangen met de leeractiviteiten informatieverwerking en informatieopslag. Een hogere motivatie om te leren zorgt er namelijk voor dat er meer wordt geleerd tijdens een leeractiviteit (Noe & Wilk, 1993). Een mogelijke verklaring voor het feit dat er enkel een relatie met een individuele leeractiviteit is gevonden, zou voort kunnen komen uit een gebrek aan vertrouwen. Dirks (1999) beschrijft dat in groepen met een lage mate van vertrouwen, motivatie minder goed wordt vertaald in de groepsprestaties en – processen en de motivatie wordt omgezet in individuele inzet. Dit zou kunnen verklaren dat er minder moeite wordt gedaan voor de collectieve processen informatieverwerking en informatieopslag. In

vervolgonderzoek zou de mate van vertrouwen in teams ook moeten worden gemeten om deze verklaring verder te kunnen onderzoeken.

**Leerdoeloriëntatie.** De verwachting dat een hoge leerdoeloriëntatie zou samenhangen met een hogere ervaren mate van teamleren, werd voor geen van de teamleeractiviteiten bevestigd. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat uit onderzoek is gebleken dat leerdoeloriëntatie een positieve invloed heeft op de *self-efficacy* van een lerende. Bell & Kozlowski (2002) beschrijven dat de aanwezigheid van een hoge leerdoeloriëntatie werkt als een buffer voor negatieve effecten van falen, waardoor de *self-efficacy* blijft behouden of wordt versterkt. In vervolgonderzoek zou onderzocht moeten worden of er sprake is van een mediatie, waarbij de relatie tussen een leerdoeloriëntatie en de hoeveelheid teamleren loopt via de *self-efficacy* van een teamlid.

**Boundary crossing.** In het onderzoek kwam naar voren dat er relatief weinig *boundary crossing* werd ervaren in vergelijking met de andere teamleeractiviteiten; informatieverwerking en informatieopslag. Opvallend aan deze uitkomst is dat dit ook in eerdere onderzoeken, die hebben gewerkt met deze schaal voor teamleren, werd gevonden (Wijnia et al., 2016; Bouwmans, Runhaar, Wesselink, & Mulder, 2017). Toch benadrukken dezelfde onderzoeken ook het belang van *boundary crossing* in teamleren. Wijnia en collega's (2016) verdelen teamleren in vier teamleeractiviteiten: informatieverwerking, informatieverzameling, *boundary crossing* en informatieopslag. Voordat informatie kan worden verwerkt en worden opgeslagen, moet nieuwe informatie het team bereiken. Hiervoor zijn informatieverzameling en *boundary crossing* nodig (Wijnia et al., 2016; Bouwmans et al., 2017). Hieruit kan worden afgeleid dat teamleren niet zou kunnen plaatsvinden zonder *boundary crossing* en dat er nog veel meer zal worden geleerd in de teams als er meer *boundary crossing* zou plaatsvinden.

Mogelijke verklaringen voor lagere scores in *boundary crossing* worden nog niet

beschreven in de wetenschappelijke literatuur. In vervolgonderzoek zou door middel van een kwalitatief onderzoek kunnen worden onderzocht welke drijfveren teamleden hebben om *boundary crossing* toe te passen als leeractiviteit. Door meer over de drijfveren van de teamleden te weten, zou ook beter kunnen worden verklaard waarom *boundary crossing* doorgaans relatief laag is.

### **Beperkingen van het onderzoek**

Voor de interpretatie van dit onderzoek moeten er verschillende kanttekeningen bij de uitvoering geplaatst worden. Ten eerste zijn zowel de afhankelijke als de onafhankelijke variabelen gemeten met behulp van zelfperceptie schalen. Dit vraagt een zekere mate van zelfkennis en metacognitieve vaardigheden van de respondent. Daarnaast heeft het gebruik van zelfperceptie in de meting van een construct voor een mindere mate van objectiviteit gezorgd. In vervolgonderzoek wordt aangeraden om gebruik te maken van meer objectieve meetmethoden. Hierbij kan gedacht worden aan het bevragen van teamleren binnen het team en bij de teamleider, zodat er meerdere perspectieven in beeld worden gebracht.

Ten tweede is er sprake geweest van een cross-sectioneel onderzoek. Dit houdt in dat er sprake is geweest van een meting van één of meerdere constructen die bij verschillende participanten op hetzelfde moment zijn gemeten (Gravetter & Forzano, 2012). Door het gebruik van een cross-sectioneel onderzoeksdesign kunnen er geen causale verbanden worden gemeten. Op basis van onderzoek naar individueel informeel leren is in deze studie aangenomen dat *self-efficacy*, leerdoeloriëntatie en motivatie om te leren invloed zullen hebben op teamleren. Yoon en Kayes (2016) beschrijven echter dat teamleergedrag de positieve relatie tussen *self-efficacy* en de perceptie op individueel leren vergroot. In vervolgonderzoek zou met behulp van een longitudinaal of experimenteel onderzoeksdesign onderzocht moeten worden of er inderdaad sprake is van een causale relatie, of wellicht van een wederkerige relatie.

Een andere kanttekening die geplaatst dient te worden bij het onderzoek is de beperkte betrouwbaarheid van de sub-schaal informatieopslag. Na het uitvoeren van een factoranalyse bleken twee items geen valide meting van dit construct te doen. Het uitsluiten van deze twee items had als gevolg dat de schaal niet meer aan de grens van een voldoende betrouwbaarheid van  $\alpha = .70$  kon voldoen (George & Mallery, 2003). De schaal is toch zonder de twee items gebruikt, omdat er op deze manier een valide meting uitgevoerd kon worden en de betrouwbaarheid ( $\alpha = .65$ ) nog dicht tegen de grens van een voldoende betrouwbaarheid aan lag.

Tot slot moet in overweging worden genomen dat niet gecontroleerd kon worden voor de invloed van het team waar de respondenten afkomstig uit waren. Dit was niet mogelijk door de lage respons van respondenten uit dezelfde teams en de grote verscheidenheid aan teams. Er wordt aangeraden in vervolgonderzoek zoveel mogelijk complete teams te betrekken in het onderzoek, zodat de invloed van het team wel kan worden meegenomen in het onderzoek.

### **Praktische implicaties**

De uitkomsten van dit onderzoek zijn van groot belang voor organisaties die proberen de hoeveelheid teamleren te vergroten. Deze organisaties moeten zich naast de manier van leiderschap en de kenmerken van een team ook richten op verschillende kenmerken van de individuele teamleden. Om de individuele activiteiten binnen het teamleren te vergroten moet de organisatie inzetten op het versterken van de motivatie om te leren. Om de teamactiviteiten te vergroten kan beter worden ingezet op het vergroten van de mate van *self-efficacy* van de teamleden. Zowel voor de wetenschap als voor de praktijk is het met name belangrijk te onthouden dat kenmerken van individuele teamleden niet over het hoofd moeten worden gezien als er wordt gesproken over teamleren.

## Referentielijst

- Ajzen, I., & Fishbein M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliffs: Prentice- Hall Inc.
- Bell, B. & Kozlowski, S.W.J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87, 497-505. doi:10.1037//0021-9010.87.3.497
- Bell, B. & Kozlowski, S.W.J. (2008). Active learning: effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied Psychology*, 93, 296-316. doi:10.1037/0021-9010.93.2.296
- Berson, Y., Nemanich, L.A., Waldman, D.A., Galvin, B.M., & Keller, R.T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The leadership Quarterly*, 17, 577-594. doi:10.1016/j.leaqua.2006.10.003
- 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. doi:10.1016/j.tate.2017.03.010
- Brett, J.F. & VandeWalle, D. (1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology*, 84, 863-873. doi:10.1037//0021-9010.84.6.863
- Bui, H.T.M., Baruch, Y., Chau, V.S., & He, H. (2016). Team learning: The missing construct from a cross-cultural examination of higher education. *Springer Education*, 33, 29-51. doi:10.1007/s10490-015-9426-z
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 26-48. doi:10.1006/obhd.1996.0063
- Cerasoli, C., P., Alliger, G.M., Donsbach, J.S., Mathieu, J.E., Tannenbaum, S.I., & Orvis,



- K.A. (2014). *What is informal learning and what are its antecedents? An integrative and meta-analytic review*. Verkregen op 15 november, 2016, van <http://oai.dtic.mil/oai/oai?verb=getRecord&metadataPrefix=html&identifier=ADA607502>.
- Chen, G., Gully, S.M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-83. doi:10.1177/109442810141004
- Choi, W. & Jacobs, R.L. (2011). Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 239-257. doi:10.1002/hrdq.20078
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678–707. doi:10.1037//0021-9010.85.5.678
- Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M., & Vilsteren, van, C. (2003). *Handboek schoolorganisaties en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel, school en klas*. Deventer: Kluwer.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Bossche, van den, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5, 111-133. doi:10.1016/j.edurev.2010.02.002
- Dirks, K.T. (1999). The effects of interpersonal trust on work groups performance. *Journal of Applied Psychology*, 84, 445-455. doi:10.1037//0021-9010.84.3.445
- Edmondson, A.C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: a group-level perspective. *Organization Science*, 13, 128-146. doi:10.1287/orsc.13.2.128.530
- Edmondson, A. C., Bohmer, R., & Pisano, G. (2004). Speeding up team learning. In Edmondson, A. C., Bohmer, R., & Pisano, G. (Eds.). *Harvard business review in*

- teams that succeed* (p.77 –98). Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Edmondson, A. C., Dillon, J. R., & Roloff, K. S. (2007). Three perspectives on team learning: Outcome improvement, task mastery, and group process. *The Academy of Management Annals*, *1*, 269-314. doi:10.1080/078559811
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, *26*, 247-273. doi:10.1080/158037042000225245
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, *41*, 1149-1160. doi:10.3758/brm.41.4.1149
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
- Gibson, C., & Vermeulen, F. (2003). A health divide: Subgroup as a stimulus for team learning behavior. *Administrative Science Quarterly*, *48*, 202–239. doi:10.2307/3556657
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, *17*, 183–211.
- Gorges, J., Maehler, D.B., Koch, T., & Offerhaus, J. (2016). Who likes to learn new things: Measuring adult motivation to learn with PIAAC data from 21 countries. *Large-scale Assessments in Education*, *4*, 1-22. doi:10.1186/s40536-016-0024-4
- Gravetter, F.J. & Forzano, L.B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. Boston, Massachusetts: Wadsworth Cengage Learning
- Henze, I., Driel, van, J.H., & Verloop, N. (2009). Experienced Science Teachers' Learning in the Context of Educational Innovation. *Journal of Teacher Education*, *60*, 184-199. doi:10.1177/0022487108329275

- Hogan, R., & Warrenfeltz. (2003). Educating the modern manager. *Academy of Management Learning and Education*, 2, 74. doi:10.5465/amle.2003.9324043
- Hootegem, van, G., Amelsvoort, van, P., Beek, van, G., & Huys, R. (2005). *Anders organiseren & beter werken*. Handboek Sociale Innovatie en Verandermanagement. Leuven: Acco.
- Kostopoulos, K.C. & Bozionelos, N. (2011). Team exploratory and exploitative learning: Psychological safety, task conflict, and team performance. *Group & Organization Management*, 36, 385-415. doi:10.1177/1059601111405985
- Kyndt, E., Govearts, N., Verbeek, E., & Dochy, F. (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socio-educational care workers. *British Journal of Social Work*, 44, 2391-2410. doi:10.1093/bjsw/bct056
- Lohman, M.C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18, (3), 141-156. doi:10.1108/13665620610654577
- Lohman, M.C. & Woolf, N.H. (2001). Self-initiated learning activities of experiences public school teachers: Methods, sources, and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 77, 61-76. doi:10.1080/13540600123835
- Molloy, J. C., & Noe, R. A. (2010). "Learning" a living: Continuous Learning for Survival in Today's Talent Market. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), *Learning, Training, and Development in Organizations* (pp. 333-362). New York: Taylor & Francis Group, LLC.
- Noe, R.A., Tews, M.J., & Marand, A.D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 327-335. doi:10.1016/j.jvb.2013.06.009

- Noe, R.A. & Wilk, S.L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78, 291-302. doi:10.1037//0021-90100.78.2.291
- Schultz, M. & Roßnagel, C.S. (2009). Informal workplace learning: An exploration of age differences in learning competence. *Learning and Instruction*, 20, 383-399. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.03.003
- Wijnia, L., Kunst, E.M., Woerkom, van, M., & Poell, R.F. (2016). Team learning and its association with the implementation of competence-based education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 115-126. doi:10.1016/j.tate.2016.02.006
- Woerkom, van, M. & Croon, M. (2009). The relationship between team learning activities and team performance. *Personnel Review*, 38, 560-577. doi:10.1108/00483480910978054
- Yoon, J. & Kayes, D.C. (2016). Employees' *self-efficacy* and perception of individual learning in teams: The cross-level moderating role of team-learning behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 37, 1044-1060. doi:10.1002/job.2092

## Bijlagen

### Bijlage 1. FETC formulier en bevestiging van goedkeuring

#### *Deel 1 Samenvatting onderzoek*

<b>Onderzoeksvragen of hypothesen van het onderzoek</b>
<p>De onderzoeksvraag van het onderzoek luidt: “In welke mate bestaat er een positieve relatie tussen de motivatie om te leren, de <i>self-efficacy</i>, de leerdoeloriëntatie van een teamlid en de perceptie van teamleren binnen een organisatie?</p> <p>Bij deze vraag zijn drie hypothesen opgesteld.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Een hogere leerdoeloriëntatie hangt positief samen met de perceptie op teamleren.</li> <li>2. <i>Self-efficacy</i> hangt positief samen met de perceptie op teamleren.</li> <li>3. De motivatie om te leren hangt positief samen met de perceptie op teamleren.</li> </ol>
<b>Onderzoeksmethode – type onderzoek met onderbouwing</b>
<p>Het onderzoek kent een cross-sectioneel design. Dit houdt in dat er verschillen tussen individuen op hetzelfde moment vastgelegd zullen worden. Er zal een kwantitatieve meting plaatsvinden, waarin de constructen teamleren, motivatie om te leren, <i>self-efficacy</i> en leerdoeloriëntatie met een vragenlijst worden gemeten.</p>
<b>Onderzoeksmethode – respondenten</b>
<p>Kruis aan, wie zijn de respondenten?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> 18 jaar of ouder en wilsbekwaam;</li> <li><input type="radio"/> <del>18 jaar of ouder en wilsonbekwaam;</del></li> <li><input type="radio"/> <del>12 t/m 17 jaar en in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming;</del></li> <li><input type="radio"/> <del>12 t/m 17 jaar en niet in staat tot het geven van geïnformeerde toestemming;</del></li> <li><input type="radio"/> <del>jonger dan 12 jaar.</del></li> </ul>
<p>Er zal gebruik gemaakt worden van <i>convenience sampling</i>, dit houdt in dat makkelijk bereikbare respondenten voor het onderzoek zullen worden geselecteerd. Voor deelname aan het onderzoek worden de respondenten ingelicht over het doel en het verloop van het onderzoek. Er zal hen om actieve toestemming tot deelname worden gevraagd, aan de start van de vragenlijst. De wervingsbrief is te vinden in de bijlagen.</p>

Respondenten zullen worden benaderd voor deelname aan het onderzoek via digitale kanalen. De link naar de vragenlijst zal via e-mail en sociale media worden verspreid, zodat respondenten deze online in kunnen vullen. Respondenten die werkzaam zijn in een team vanaf drie werknemers, zullen worden betrokken in het onderzoek. Naast de algemene online verspreiding zal de vragenlijst ook via persoonlijke contacten worden verspreid. Wanneer er voldoende respons is ontvangen, zal deze worden verwerkt in SPSS en worden geanalyseerd.

#### **Onderzoeksmethode – dataverzameling**

De vier constructen (teamleren, *self-efficacy*, leerdoeloriëntatie en motivatie om te leren) zullen worden gemeten met behulp van bestaande vragenlijstschalen.

- Teamleren zal worden gemeten door te vragen naar de ervaren mate van teamleren van een individueel teamlid. Dit zal worden gedaan met behulp van de ‘*Team learning questionnaire*’ van Wijnia, Kunst, van Woerkom en Poell (2016).

- *Self-efficacy* zal worden gemeten met de ‘*New General Self-efficacy Scale*’ van Chen, Gully en Eden (2001).

- Leerdoeloriëntatie zal worden gemeten met de ‘*Goal orientation model*’ van Brett en VandeWalle (1999).

- Motivatie om te leren zal worden gemeten met een aangepaste versie van de schaal ‘*Readiness-to-learn*’ van Gorges, Meahler, Koch en Offerhaus (2016). Gorges et al. (2016) gebruiken vier van de zes items uit de originele schaal, die specifiek betrekking hebben op de motivatie van volwassenen om te blijven leren.

Een mogelijk risico aan deelname aan dit onderzoek voor respondenten is de vraag naar persoonlijke informatie van de respondenten. Het bevragen van persoonlijk informatie brengt altijd een privacy kwestie naar boven. Het is dan ook van groot belang dat de gegevens anoniem worden verwerkt en de antwoorden van de respondent bijvoorbeeld niet bij de werkgever terecht komen. Buiten deze kwestie zijn er geen risico’s verbonden aan deelname aan dit onderzoek.

#### **Onderzoeksmethode – verwerking gegevens**

De verwachte relaties zullen worden getoetst in SPSS met behulp van een multiple regressieanalyse. Door gebruik van deze analyse kunnen de verschillende voorspellers, de leerdoeloriëntatie, de motivatie om te leren en de *self-efficacy*, in verband gebracht worden met de ervaren mate van teamleren. Niet alleen worden deze voorspellers afzonderlijk met

teamleren in verband gebracht, maar er kan ook worden bekeken welke van deze voorspellers de sterkste invloed heeft op het teamleren.

Zoals hierboven beschreven zal alle respons op de vragenlijst volledig anoniem worden verwerkt. De ruwe en verwerkte data wordt conform het data protocol FSW verwerkt en behandeld. De data zal worden opgeslagen in een databank van de universiteit en niet toegankelijk zijn voor derden.

*Deel 2 Ethische toetscriteria*

<b>1. Belasting proefpersonen/ invasiviteit (max. 3 punten)</b>	
<b>Belasting proefpersonen/ invasiviteit</b> moet niet té of onredelijk hoog zijn	<p><b>Er is sprake van een hogere mate van belasting/invasiviteit, naarmate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• er meer (merkbaar of onmerkbaar) gevraagd van proefpersonen, in termen van:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- activiteit</li> <li>- moeite</li> <li>- persoonlijke/privacygevoelige informatie</li> <li>- confrontatie</li> <li>- pijn</li> <li>- misleiding/achterhouden informatie</li> </ul> </li> </ul>
<i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?	<p><i>Ia.</i></p> <p>De risico-inschatting voor dit onderzoek zal voornamelijk betrekking hebben op de activiteit/moeite en persoonlijke of privacygevoelige informatie. De vragenlijst die de respondenten in zullen vullen, kent relatief veel items (52 items) en zal daarom wellicht meer moeite kosten om volledig in te vullen. Het risico hierbij is dat respondenten afhaken en niet de gehele vragenlijst (zorgvuldig) invullen.</p> <p>Een ander risico is de gevraagde informatie. De vragenlijst zal vragen naar zowel kenmerken van de persoon als van het team waarin hij/zij werkzaam is. Het kan zijn dat de respondent de</p>

	informatie als privé beschouwd of bang is dat de informatie bij teamleden/leidinggevenden terecht komt.
<p><i>b. Risico-dekking</i></p> <p>Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>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>	<p><i>1b.</i></p> <p>Om te anticiperen op de verwachte risico's zal duidelijk worden gemaakt dat de informatie die voortkomt niet wordt doorgespeeld naar de werkgevers. De respondent is op deze manier op de hoogte dat de gedeelde informatie geen nadelige gevolgen zal hebben op de werkvloer. Daarnaast zal mogelijkheid worden gegeven een gestelde vraag niet te beantwoorden door een optie 'weet ik niet/wil ik niet beantwoorden'. Hiermee wordt de privacy van de respondent in acht genomen.</p> <p>Tot slot zullen alle respondenten voor deelname aan het onderzoek op de hoogte zijn van de inhoud van het onderzoek en de activiteit die van hen hiervoor wordt gevraagd. Hierbij zal onder andere de tijd die nodig is om de enquête in te vullen worden aangegeven, hierdoor zijn respondenten voorbereid op de gevraagde moeite/tijd die het zal kosten.</p>

<b>2. Informatievoorziening en toestemming (max. 3 punten)</b>	
<p><b>Informatievoorziening en toestemming</b> van proefpersonen moet voldoende en juist zijn</p>	<p><b>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van informatievoorziening en toestemming is vereist naarmate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de belasting/invasiviteit groter is</li> <li>• proefpersonen zelf kwetsbaarder zijn (bijv. in termen van leeftijd, geestelijke of lichamelijke toestand, afhankelijkheid)</li> </ul>
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p><i>2a.</i></p> <p>Dit punt is in mindere mate van toepassing op het voorgestelde onderzoek. De onderzoeksgroep betreft meerderjarige volwassenen die in een gezonde geestelijke toestand verkeren en in staat zijn om zelfstandig de vragenlijst in te vullen. Deelname aan dit onderzoek zorgt voor een kleine mate van</p>



	belasting (eenmalig invullen van een vragenlijst), zonder dat hier nadelige consequenties mee gepaard kunnen gaan.
<p><i>b. Risico-dekking</i></p> <p>Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan zorgvuldige (actieve/passieve) informed consent procedure onder proefpersonen en/of (wettelijke) vertegenwoordigers of betrokkenen</p>	<p><i>2b.</i></p> <p>Om te garanderen dat respondenten vooraf volledig weten wat een deelname aan het onderzoek voor hen inhoud, zal een actieve informed consent procedure worden gestart onder de proefpersonen. In deze procedure zullen de proefpersonen worden ingelicht over de inhoud en de procedure van het onderzoek middels een wervingsbrief. Mochten zij besluiten mee te werken, zullen zij schriftelijk actieve toestemming verlenen aan de start van de vragenlijst.</p>

<b>3. Gegevens (max. 3 punten)</b>	
<p><b>3. Gegevens</b> moeten vertrouwelijk en veilig worden behandeld en opgeslagen</p>	<p><b>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van omgang met gegevens is vereist naarmate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informatie gevoeliger/persoonlijker is</li> <li>• danwel op bepaalde manieren consequenties zou kunnen hebben wanneer dit niet veilig</li> </ul>
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p><i>3a.</i></p> <p>De informatie die voorkomt uit het onderzoek betreft persoonlijke informatie. Er zullen vragen worden gesteld over gedragingen en kenmerken van de respondent zelf en van zijn/haar collega's. Mocht deze informatie niet veilig zijn en terecht zou komen bij deze collega's of leidinggevendenden, wordt de privacy van de respondent geschonden. Dit zou mogelijk negatieve gevolgen kunnen hebben voor de werkomgeving</p>

	en/of beoordeling van de respondent door collega's/leidinggevenden.
<p><i>b. Risico-dekking</i></p> <p>Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan zorgvuldige procedure en structuur voor opslag van ruwe en verwerkte data (bijv. conform data protocol FSW)</p>	<p><i>3b.</i></p> <p>Om te voorkomen dat de privacy van de respondent wordt geschonden en de informatie uit het onderzoek bij de werkgever van de respondent terecht komt, zullen alle antwoorden anoniem worden verwerkt. Daarnaast worden de ruwe en verwerkte data conform data protocol FSW verwerkt. Dit houdt onder andere in dat de data slechts zichtbaar zijn voor de onderzoeker en de universiteit en dat er altijd beschrijvingen aanwezig zijn over hoe de data geïnterpreteerd moeten worden.</p>

<b>4. Data verzameling (max. 1 punt)</b>	
<p><b>4. Data verzameling</b> moet noodzakelijk en voldoende relevant zijn</p>	<p><b>Grotere zorgvuldigheid op het gebied van dataverzameling is vereist naarmate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• steekproef minder representatief en/of kleiner is</li> <li>• de (precieze) uit te voeren analyses van de gegevens nog onduidelijk of onbepaald zijn</li> <li>• de mate en soort van opbrengst en/of waarde voor het wetenschappelijk of maatschappelijk veld beperkt of nog onduidelijk is</li> </ul>
<p><i>a. Risico-inschatting</i> In hoeverre is dit punt van toepassing/aan de orde in het voorgesteld onderzoek?</p>	<p><i>4a.</i></p> <p>Bij de data verzameling bestaat er een risico rondom de representativiteit van de steekproef. Er zal gebruik gemaakt worden van een <i>convenience sampling</i> methode, waarbij respondenten die makkelijk bereikbaar zijn zullen worden geselecteerd. Het risico van het gebruik van deze methode is dat de steekproef teveel afkomstig zal zijn uit één bepaalde leeftijdsgroep of één regio.</p>

	<p>Daarnaast zal door de lengte van de vragenlijst een risico bestaan dat niet alle respondenten de vragenlijst volledig afronden en dus de resultaten van deze respondent ongeldig worden.</p>
<p><i>b. Risico-dekking</i></p> <p>Hoe anticipeer je op deze risico's in het voorgestelde onderzoek?</p> <p>Denk aan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sample onderzoek, kans op uitval (attrition), generalisatie waarde,</li> <li>- pilots, bepalen van analysestappen, analyse modellen en poweranalyse om te zien of er voldoende (maar ook niet veel, zie 1) gegevens worden verzameld</li> <li>- inschatting gebruik onderzoeksrapport, impact op wetenschap/veld, plannen van valorisatie-activiteiten</li> </ul>	<p><i>4b.</i></p> <p>Door berekening van de g-power is vastgesteld dat het gewenste aantal respondenten op N=109 uitkomt. Om te anticiperen op uitval van respondenten of het ontvangen van ongeldige resultaten, zal bij het werven van respondenten een marge worden genomen. Het streefaantal zal liggen op N=125 respondenten, zodat mogelijke uitval kan worden opgevangen.</p> <p>Om te anticiperen op het risico van een beperkte representativiteit van de steekproef, zal voorafgaand aan de start van het onderzoek per leeftijdsgroep en regio een streefaantal worden vastgesteld. Zo kan gedurende het onderzoek worden gemonitord of de steekproef representatief is voor de gehele populatie.</p>

<b>Beoordelingsformulier Aanvraag goedkeuring ethische commissie</b>	
Datum: 15 februari 2016	Naam student: Eline Borsboom
Beoordeeld door: Sylvia Peters	Eindcijfer: 8

## Bijlage 2. Vragenlijst

### Algemene informatie

---

1	Wat is uw geslacht?	Man	Vrouw
2	Wat is uw leeftijd?		Jaar
3	Bij welk bedrijf bent u werkzaam?		
4	In welk team bent u werkzaam?		
5	Uit hoeveel leden bestaat het team waarin u werkzaam bent?		Leden
6	Hoe lang bent u werkzaam in dit team?		Jaar

---

### Teamleren

1= Nooit, 2 = Soms, 3 = Regelmatig, 4 = Vaak, 5 = Altijd

<b>Hoe vaak komen de onderstaande activiteiten in uw team voor?</b>		<b>Beoordeling</b>				
7	In mijn team geven teamleden elkaar feedback.	1	2	3	4	5
8	In mijn team wisselen teamleden onderling kennis en informatie uit.	1	2	3	4	5
9	In mijn team dagen we elkaar uit om op een nieuwe manier naar het werk te kijken.	1	2	3	4	5
10	In mijn team ontwikkelen we gedeelde opvattingen over de aanpak van het werk.	1	2	3	4	5
11	In mijn team proberen we een duidelijke consensus te bereiken.	1	2	3	4	5
12	In mijn team worden afspraken die in het team zijn besproken zorgvuldig vastgelegd.	1	2	3	4	5
13	Mijn team legt haar informatie en kennis vast op een voor iedereen toegankelijke plek.	1	2	3	4	5
14	De opinies en ideeën van teamleden worden kritisch bevraagd.	1	2	3	4	5
15	Dit team probeert om te gaan met verschillende ideeën door ze direct te behandelen.	1	2	3	4	5
16	In mijn team luisteren we goed naar elkaars ideeën over het werk.	1	2	3	4	5

---

17	In mijn team overwegen we of er betere mogelijkheden zijn om het werk aan te pakken.	1	2	3	4	5
18	In mijn team refereren we tijdens een bespreking aan voorheen besproken gebeurtenissen of zaken om informatie en kennis opnieuw te benutten.	1	2	3	4	5
19	In mijn team houden wij ons aan de afspraken die we als team hebben vastgelegd.	1	2	3	4	5
20	In mijn team proberen we waar mogelijk standaardprocedures op te stellen.	1	2	3	4	5
21	In mijn team wordt vakinhoudelijke informatie verspreid onder alle teamleden.	1	2	3	4	5
<b>Hoe vaak onderneemt u onderstaande activiteiten?</b>						
22	Ik verzamel vakinhoudelijke informatie uit boeken, vaktijdschriften, op TV of het internet.	1	2	3	4	5
23	Ik bespreek het werk van mijn team met mensen buiten het team.	1	2	3	4	5
24	Ik probeer nieuwe werkwijzen of methoden uit.	1	2	3	4	5
25	Ik vraag hulp en advies aan mensen buiten het team.	1	2	3	4	5
26	Ik neem deel aan bijeenkomsten buiten het werk (bijv. cursussen, congressen, workshops).	1	2	3	4	5
27	Ik vraag mijn teamleden om hulp en advies over mijn werk.	1	2	3	4	5
28	Ik vraag mensen buiten het team om ideeën en/of expertise.	1	2	3	4	5
29	Ik neem deel aan bijeenkomsten binnen het werk (bijv. studiemiddagen, workshops).	1	2	3	4	5
30	Ik vraag mensen buiten het team om feedback te geven op het werk van het team.	1	2	3	4	5

*Verkregen van Wijnia et al. (2016).*

Self-efficacy

		<b>Beoordeling</b>				
31	Ik ben in staat de meeste doelen die ik voor mijzelf heb gesteld, te bereiken.	1	2	3	4	5
32	Als ik een moeilijke taak moet uitvoeren, ben ik er zeker van dat ik deze zal voltooien.	1	2	3	4	5
33	In het algemeen denk ik dat ik de uitkomsten die belangrijk voor mij zijn, kan behalen.	1	2	3	4	5
34	Ik geloof dat ik bij elke poging dat ik me inzet kan slagen.	1	2	3	4	5
35	Ik ben in staat om veel uitdagingen succesvol te overkomen.	1	2	3	4	5
36	Ik vertrouw erop dat ik effectief kan presteren op veel verschillende taken.	1	2	3	4	5
37	Vergeleken met andere mensen doe ik de meeste taken heel goed.	1	2	3	4	5
38	Zelfs als het zwaar is, presteer ik goed.	1	2	3	4	5

*Vertaald uit het Engels, verkregen van Chen, Gully, & Eden (2001).*

Leerdoeloriëntatie

		<b>Beoordeling</b>				
39	De mogelijkheid om uitdagend werk te doen is belangrijk voor mij.	1	2	3	4	5
40	Als het mij niet lukt een moeilijke taak uit te voeren, neem ik me voor nog meer mijn best te doen de volgende keer dat ik er aan werk.	1	2	3	4	5
41	Ik geef de voorkeur te werken aan taken die mij dwingen om nieuwe dingen te leren.	1	2	3	4	5
42	De mogelijkheid om nieuwe dingen te leren is belangrijk voor mij.	1	2	3	4	5
43	Ik doe mijn best als ik werk aan hele moeilijke taken.	1	2	3	4	5
44	Ik doe erg mijn best om mijn vorige prestatie te verbeteren.	1	2	3	4	5
45	De mogelijkheid om mijn capaciteiten te vergroten is belangrijk voor mij.	1	2	3	4	5

46	Als ik moeite heb om een lastig probleem op te lossen, vind ik het leuk om verschillende aanpakken te proberen om te zien welke zal werken.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

*Vertaald uit het Engels, verkregen van Button et al. (1996).*

Motivatie om te leren

		<b>Beoordeling</b>				
47	Ik vind het leuk om nieuwe dingen te leren.	1	2	3	4	5
48	Ik vind het leuk om moeilijke dingen helemaal uit te zoeken.	1	2	3	4	5
49	Ik vind het leuk om uit te zoeken hoe verschillende ideeën bij elkaar passen.	1	2	3	4	5
50	Als ik iets niet begrijp zoek ik naar meer informatie om het duidelijker te maken.	1	2	3	4	5

*Vertaald uit het Engels, verkregen van Gorges et al. (2016).*

### Bijlage 3. Output factoranalyse

#### Factor analyse teamleren

##### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,848
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1203,445
	df	276
	Sig.	,000

##### Pattern Matrix<sup>a</sup>

	Factor				
	1	2	3	4	5
IP1 In mijn team geven teamleden elkaar feedback.	,536				
IP2 In mijn team wisselen teamleden onderling kennis en informatie uit	,809				
IP3 In mijn team dagen we elkaar uit om op een nieuwe manier naar het werk te kijken.	,696				
IP4 In mijn team ontwikkelen we gedeelde opvattingen over de aanpak van het werk.	,672				



---

IP5 In mijn proberen we duidelijke consensus te bereiken.	,427	,310	
SR1 In mijn team worden afspraken die in het team zijn besproken zorgvuldig vastgelegd.		,664	-,338
SR2 Mijn team legt haar informatie en kennis vast op een voor iedereen toegankelijke plek.		,526	
IP6 De opinies en ideeën van teamleden worden kritisch bevraagd.	,459		-,445
IP7 Dit team probeert om te gaan met verschillende ideeën door ze direct te behandelen.	,681		
IP8 In mijn team overwegen we of er betere mogelijkheden zijn om het werk aan te pakken.	,502		
SR3 In mijn team refereren we tijdens een bespreking aan voorheen besproken gebeurtenissen of zaken om informatie en kennis opnieuw te benutten.			

---

---

IP9 In mijn team	,503	,310	
luisteren we goed naar elkaars ideeën over het werk.			
SR4 In mijn team		,580	
houden wij ons aan de afspraken die we als team hebben vastgelegd.			
SR5 In mijn team		,725	
proberen we waar mogelijk standaardprocedures op te stellen.			
IP10 In mijn team	,428		
wordt vakinhoudelijke informatie verspreid onder alle teamleden.			
IA1 Ik verzamel	,405		-,380
vakinhoudelijke informatie uit boeken, vaktijdschriften, op TV of het internet.			
BC1 Ik bespreek het	,711		
werk van mijn team met mensen buiten het team.			
IA2 Ik probeer nieuwe	,536		
werkwijzen of methoden uit.			
BC2 Ik vraag om hulp	,872		
en advies aan mensen buiten het team.			

---

IA3 Ik neem deel aan bijeenkomsten buiten het werk.		-,861
IA4 Ik vraag mijn teamleden om hulp en advies over het werk.	,303	-,319
BC3 Ik vraag mensen buiten het team om ideeën en/of expertise.	,713	
IA5 Ik neem deel aan bijeenkomsten binnen het werk.		-,633
BC4 Ik vraag mensen buiten het team om feedback te geven op het werk van het team.	,628	

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 18 iterations.

### Factor analyse onafhankelijke variabelen

#### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,843
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	982,542
	df	190
	Sig.	,000

**Pattern Matrix<sup>a</sup>**

	Factor			
	1	2	3	4
SE1 Ik ben in staat de meeste doelen die ik voor mijzelf heb gesteld, te bereiken.	,695			
SE2 Als ik een moeilijke taak moet uitvoeren, ben ik er zeker van dat ik deze zal voltooien.	,779			
SE3 In het algemeen denk ik dat ik de uitkomsten die belangrijk voor mij zijn, kan behalen.	,512			
SE4 Ik geloof dat ik bij elke poging dat ik mij inzet kan slagen.	,658			
SE5 Ik ben in staat om veel uitdagingen succesvol te overkomen.	,766			
SE6 Ik vertrouw erop dat ik effectief kan presteren op veel verschillende taken.	,375			
SE7 Vergeleken met andere mensen doe ik de meeste taken heel goed.	,493			

---

SE8 Zelfs als het zwaar is, presteer ik goed.	,526	,323	
LO1 De mogelijkheid om uitdagend werk te doen is belangrijk voor mij.			
LO2 Als het mij niet lukt een moeilijke taak uit te voeren, neem ik mij voor nog meer mijn best te doen de volgende keer dat ik er aan werk.			,652
LO3 Ik geef de voorkeur te werken aan taken die mij dwingen om nieuwe dingen te leren.			,377
LO4 De mogelijkheid om nieuwe dingen te leren is belangrijk voor mij.		-,558	,378
LO5 Ik doe mijn best als ik werk aan hele moeilijke taken.			,523
LO6 Ik doe erg mijn best om mijn vorige prestatie te verbeteren.			,696
LO7 De mogelijkheid om mijn capaciteiten te vergroten is belangrijk voor mij.			,776

---

---

LO8 Als ik moeite heb om een lastig probleem op te lossen, vind ik het leuk om verschillende aanpakken te proberen om te zien welke zal werken.			-,641
ML1 Ik vind het leuk om nieuwe dingen te leren.	-,470		-,429
ML2 Ik vind het leuk om moeilijke dingen helemaal uit te zoeken.			-,855
ML3 Ik vind het leuk om uit te zoeken hoe verschillende ideeën bij elkaar passen.			-,778
ML4 Als ik iets niet begrijp kijk ik voor meer informatie om het duidelijker te maken.			-,349

---

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 23 iterations.