

Samen verantwoordelijk voor de examenkwaliteit

Invloed van teamleerprocessen op de examenkwaliteit

Liza Goos, 3953416

Universiteit Utrecht

Masterthesis Onderwijskunde

Rob Mioch, 1^e beoordelaar

Nienke Moolenaar, 2^e beoordelaar

Juni 2014

Samenvatting

Met dit onderzoek is onderzocht welke leerprocessen in teams van examinatoren een positieve invloed hebben op de examenkwaliteit in het hoger onderwijs. In de reeds bestaande literatuur zijn teamleerprocessen te onderscheiden in de drie predictoren: teamreflectie, teamactiviteiten (waaronder plannen, feedback, grensoverschrijdende communicatie en experimenteren) en borgen. In deze studie zijn na de analyse, anders dan in de tot nu toe bekende literatuur, de predictoren teamreflectie, doelgericht werken, grensoverschrijdende communicatie en borgen onderscheiden. Tevens is onderzocht of de inter-persoonlijke relatie tussen examinatoren van invloed is op de relatie tussen teamleerprocessen en de examenkwaliteit. Deze studie bestond uit een mixed method onderzoek waarbij de kwantitatieve data uit de vragenlijsten zijn aangevuld en verdiept met een secundaire analyse van al eerder gehouden interviews. Voor de kwantitatieve analyse hebben 35 examinatoren afkomstig uit 11 opleidingen binnen Saxion Hogescholen de teamleerprocessen en inter-persoonlijke relatie binnen de opleiding beoordeeld. De examenkwaliteit is beoordeeld door één lid van de examencommissie. De relatie tussen teamleerprocessen en de examenkwaliteit is onderzocht door middel van een multi-pele regressie. Naast de kwantitatieve analyse zijn transcripten van interviews gecodeerd en systematisch geanalyseerd. Uiteindelijk bleek alleen teamreflectie een significante invloed te hebben op de examenkwaliteit. Het effect van teamreflectie werd bij de analyse van de interviews bevestigd. De overige teamleerprocessen bleken geen invloed te hebben op de examenkwaliteit. Dit is tegenstrijdig met de kwalitatieve analyses waarin grensoverschrijdende communicatie en doelgericht werken wel van belang werden geacht. Daarnaast bleek uit de kwantitatieve analyse dat de inter-persoonlijke relatie binnen de teams niet van invloed was op de relatie teamreflectie en examenkwaliteit. De kwalitatieve analyse gaf wel een indicatie dat positieve wederzijdse afhankelijkheid van invloed is op de leerprocessen in een team.

Sleutelwoorden: teamleren, reflectie, kwaliteit, examens, afstudeerprogramma, hbo

Inleiding

In 2010 is er in Nederland ongerustheid ontstaan over de kwaliteit van de hbo-diploma's. Deze commotie ontstond toen de Onderwijsinspectie (2009) bij een aantal opleidingen incidenten met afwijkende afstudeertrajecten signaleerde. Hoewel uit onderzoek van de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) bleek dat dit geen hbo-breed probleem was, ontstond het beeld dat de waarde van de hbo-diploma's weleens minder kon zijn dan waar eerder vanuit werd gegaan. De NVAO, die door de overheid is opgericht om een objectief oordeel te geven over de kwaliteit van het hoger onderwijs, heeft naar aanleiding van deze commotie strenger toezicht op het eindniveau van opleidingen ingesteld (Onderwijsraad, 2010).

Aangezien het hoger onderwijs geen centrale examinering heeft, is binnen opleidingen een belangrijke rol weggelegd voor examinatoren. Zij zijn de enige docenten die in het afstudeerprogramma eindwerkstukken en assessments mogen beoordelen en zijn hierdoor van grote invloed op het eindniveau waarop een student afstudeert. Waar vroeger de begeleiding en beoordeling van het eindniveau vrijwel individueel verliep, worden examinatoren tegenwoordig gestimuleerd om gezamenlijk verantwoordelijk te zijn voor de examenkwaliteit (Bruijn, van der Vleuten, Cohen-Schotanus, Dunnewijk, & van Kalmthout, 2012). Deze verantwoordelijkheid stimuleert examinatoren om met elkaar samen te werken. Uit onderzoek blijkt dat de wijze waarop teams samenwerken van grote invloed is op hun prestaties (Swift & West, 1998; Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010).

In dit onderzoek is onderzocht welke invloed leerprocessen binnen een team examinatoren hebben op de kwaliteit van het afstudeerprogramma¹. Het afstudeerprogramma betreft de verzameling van onderdelen in het toetsprogramma van een opleiding waarin de student laat zien te beschikken over de eindkwalificaties van de opleiding. Vanuit maatschappelijk oogpunt is dit onderzoek relevant, omdat de NVAO tijdens een accreditatie veel aandacht besteedt aan het beleidsproces, maar weinig aan de kwaliteit van de interactie tussen mensen (Schijndel &

¹ Binnen dit onderzoek wordt het begrip examenkwaliteit gebruikt voor de kwaliteit van het afstudeerprogramma.

Kemenade, 2011). Deze interactie is volgens Brown (2004) cruciaal bij het slagen van een goed examenbeleid. Het is voor hogescholen relevant om de visie van de examenkwaliteit hiermee uit te breiden. Daarnaast heeft dit onderzoek ook wetenschappelijke waarde, omdat op dit moment nog weinig bekend is over de invloed van teamleren op de resultaten van scholen (Mulford, 1998). Zowel vanuit maatschappelijk als wetenschappelijk perspectief kan worden gesteld dat er behoefte is aan meer informatie over de invloed van teamleerprocessen op de examenkwaliteit binnen opleidingen.

Theoretisch kader

Kwaliteit examens

Bij het behalen van de internationale graad 'Bachelor' moet een hbo-student kunnen aantonen dat hij beschikt over de eindkwalificaties van de opleiding. Een afgestudeerde student moet hierbij niet alleen voldoen aan de Nederlandse standaarden die aan het hbo zijn gesteld, maar ook aan het internationale niveau en de eisen van het werkveld. Voor het niveau van de bacheloropleiding wordt uitgegaan van de zogenaamde Dublin Descriptoren (zie Bijlage 1). Hierin staat voor ieder niveau (Associate Degree, Bachelor, Master, Doctoraal) aangegeven welke invulling de eindkwalificaties moeten hebben op het gebied van kennis en inzicht, toepassen van kennis en inzicht, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden.

Voor het kwalificeren van de behaalde eindkwalificaties is het belangrijk dat het afstudeerprogramma van voldoende niveau is. Om de kwaliteit van dit afstudeerprogramma te bepalen zijn er verschillende kwaliteitsstandaarden. Deze standaarden zijn door de verschuiving van een traditionele testcultuur naar een assessmentcultuur sterk veranderd. Waar vroeger de kwaliteit vooral achteraf werd bepaald door psychometrische normen, ligt in de assessmentcultuur meer de nadruk op het vooraf garanderen van de inhoudelijke kwaliteit (edumetrie) (Streatmans & Sanders, 2001).

Baartman, Bastiaens, Kirschner en van der Vleuten (2007) beschrijven in hun studie dat door het competentiegericht onderwijs problemen ontstaan bij eerdere kwaliteitscriteria zoals validiteit en betrouwbaarheid van het afstuderen. Zo is validiteit door de ruime omschrijving lastig te vertalen

naar de praktijk en past het beoordelen van de betrouwbaarheid door gestandaardiseerde testen niet in de authentieke en holistische benadering van het competentiegericht onderwijs. Baartman et al. (2007) hebben aan de hand van hun literatuuronderzoek de kwaliteitscriteria op concrete wijze vorm gegeven. Binnen dit onderzoek zijn deze kwaliteitscriteria gebruikt, omdat zij zowel zijn toe te passen op summatieve als formatieve doeleinden in het afstudeerprogramma. Naast deze 12 kwaliteitscriteria heeft de Vereniging van Hogescholen in 2009 (HBO-raad, 2009) bepaald dat studenten moeten beschikken over een onderzoekend vermogen. Om deze reden is deze kwaliteitseis aan dit onderzoek toegevoegd. Aan de hand van de criteria uit Tabel 1 is de examenkwaliteit vastgesteld. Examinatoren die betrokken zijn bij het afstudeerprogramma zijn ervoor verantwoordelijk om deze kwaliteitscriteria zo goed mogelijk in programma terug te laten komen.

Tabel 1

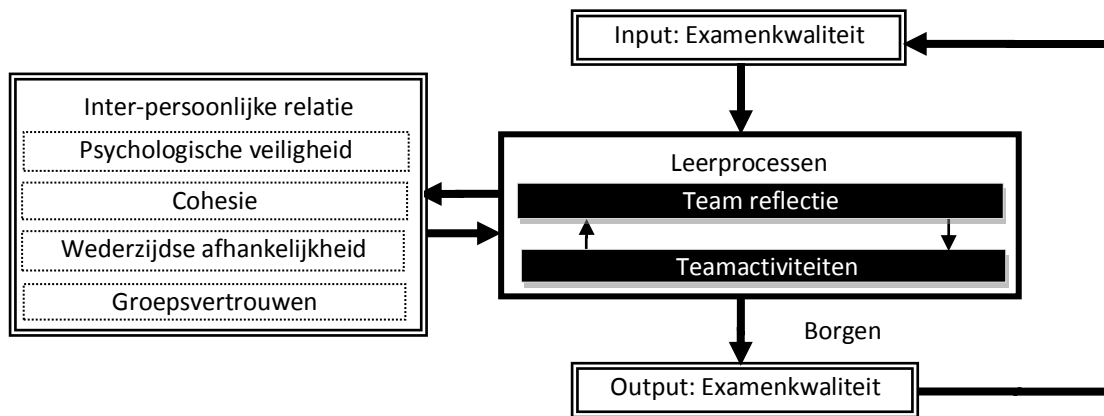
Kwaliteitscriteria gebaseerd op theoriestudie Baartman et al. (2007) en de HBO-Raad (2009).

Kwaliteitseis	Uitleg begrip
Onderwijsdoelen	Het afstudeerprogramma moet overeenstemmen met onderwijsdoelen.
Herhaalbaarheid	Een beslissing moet onafhankelijk zijn van de beoordelaar, taken of situaties.
Transparantie	Er moet een duidelijk beeld zijn wat er van de student wordt verwacht in het afstudeerprogramma.
Acceptatie	Alle betrokkenen (studenten, beoordelaars, beroepspraktijk) dienen zich te kunnen vinden in de kwaliteit van het afstudeerprogramma.
Vergelijkbaarheid	Het afstudeerprogramma moet op een verantwoordelijke wijze worden uitgevoerd, waardoor uitkomsten met elkaar te vergelijken zijn.
Zelfsturend leren	Het afstudeerprogramma moet zelfregulerend leren stimuleren.
Betekenisvolheid	Een afstudeerprogramma moet voor alle betrokkenen een meerwaarde

	hebben.
Cognitieve complexiteit	Het afstudeerprogramma moet de benodigde cognitieve vaardigheden vertegenwoordigen die nodig zijn in het toekomstig beroep.
Authenticiteit	Het afstudeerprogramma moet overeenkomen met de beroepspraktijk.
Onderwijsgevolgen	Het afstudeerprogramma moet een bijdrage leveren aan het onderwijs.
Tijd en Kosten	De gevraagde inspanning van studenten en examinatoren moet in balans staan met de opbrengsten.
Onderzoekend vermogen	Het afstudeerprogramma moet het onderzoekend vermogen van studenten stimuleren.

Teamleren

Bij het streven naar een goed examenbeleid is het belangrijk dat examinatoren op een professionele wijze met elkaar samenwerken. Decuyper et al. (2010) gaan in hun literatuurstudie in op kenmerken die de effectiviteit van teams bepalen. Zij maken daarbij onderscheid in het delen van informatie, het gezamenlijk construeren van kennis (co-constructie) en het bespreken van normen en waarden (constructief conflict). Om tot dit gedrag te komen zijn er volgens Decuyper et al. leerprocessen nodig die het gedrag in de juiste richting ondersteunen zoals teamreflectie, teamactiviteiten en borging. De wisselwerking tussen teamreflectie en teamactiviteiten bepaalt volgens Decuyper et al. (2010) in belangrijke mate de effectiviteit in teams. Het is volgens hen belangrijk dat deze leerprocessen worden geborgd, zodat het wordt geïnstitutionaliseerd in de organisatie. Daarnaast is de inter-persoonlijke relatie van invloed op het gezamenlijk proces, omdat deze relatie bepaalt hoe teamleden zich opstellen in een team. Samen vormen deze kenmerken de input en output voor een continu verbeterproces. In Figuur 1 worden de verschillende processen weergegeven die hieronder uitgebreid beschreven worden.



Figuur 1. Integratief model voor continue kwaliteitsverbetering van de examenkwaliteit in de eindfase van de bacheloropleiding gebaseerd op het model van Decuyper et al. (2010).

Teamleerprocessen.

Teamreflectie. Teamreflectie is het reflecteren op successen en missers in het team en is volgens de Decuyper et al. (2010) de belangrijkste indicator voor de effectiviteit van teams. Swift en West (1998) maken onderscheid in drie typen reflectie, namelijk oppervlakkige, gemiddelde en diepgaande reflectie (*shallow, moderate and deep*). Oppervlakkige reflectie is de eerste fase van reflectie en wordt ook wel vergeleken met single-loop learning (Argyris & Schön, 1978). In deze fase wordt vooral veel aandacht besteed aan het bespreken en beoordelen van de taak en taakuitvoering. Bij 'middelmatige reflectie' is er daarnaast ook aandacht voor doelen, processen en strategieën. Deze vorm van reflectie heeft kenmerken van double loop learning, omdat verbetering plaatsvindt door achterliggende gedachten te bespreken (Argyris & Schön, 1978). Als laatste is er de diepe reflectie, waarbij opvattingen en percepties van medewerkers ter discussie staan. Dit is te vergelijken met het zogenaamde drieslagleren van Wierdsma en Swieringa (2002). Drieslag leren is voor continue verbetering essentieel, omdat teams zich anders vaak vasthouden aan oude normen en waarden.

Teamactiviteiten. Teamactiviteiten zijn de in- en output van wat er in de reflectiefase is bedacht. Ideeën die bedacht zijn in de reflectiefase kunnen volgens Sessa en Londen (2008) leiden tot teamactiviteiten waar planning centraal staat en teamactiviteiten waarbij er wordt gewerkt vanuit een creatieve boost. Beide teamactiviteiten dienen een ander doel. Bij het werken vanuit een

creatieve boost komen volgens Sessa en Londen (2008) innovatieve ideeën tot stand, terwijl bij geplande teamactiviteiten aandacht is voor planning en feedback. Geplande teamactiviteiten zorgen voor gemeenschappelijke doelen, doordat de verbinding wordt gelegd tussen reflectie en actie. Veelal worden de acties in het begin van een planning tot in detail gepland en vindt het vervolg plaats aan de hand van feedback. Feedback is een belangrijk proces bij het behalen van doelen (Crossan, Lane & White, 1999). De bovengenoemde teamactiviteiten kunnen beide weer leiden tot reflectie. Ook kan input ontstaan wanneer teamleden kennis opdoen in andere contexten. Deze grensoverschrijdende communicatie ondersteunt en verbetert de reflectiefase en wordt daarom in dit onderzoek, in tegenstelling tot in het onderzoek van Decuyper et al. (2010) niet als apart leerproces opgenomen.

Borgen. Door elkaar aan te spreken en afspraken vast te leggen wordt het werkproces van het team geborgd. Verschillende maatregelen zorgen er hierbij voor dat het geleerde wordt geïnstitutionaliseerd in de organisatie. Dit proces is volgens Cohen en Bacdayan (1994) vaak problematisch in teams, omdat zij vaak terugvallen in oud gedrag. Door het leerproces te bewaken, te controleren en te bespreken is de kans groot dat acties in de visie en cultuur van de organisaties worden opgenomen.

Inter-persoonlijke relatie

De inter-persoonlijke relatie is de onderlinge relatie tussen personen uit een team. Deze relatie is niet direct van invloed op de effectiviteit van een team maar is volgens Decuyper et al. (2010) een voorwaarde die het leerproces kan vergemakkelijken. In een eerdere studie van Van den Bossche, Gijsselaers, Segers en Kirschner (2006) wordt onderscheid gemaakt in vier kenmerken die de inter-persoonlijke relatie beïnvloeden: psychologische veiligheid, cohesie, wederzijdse afhankelijkheid en groepsvertrouwen.

Psychologische veiligheid. Psychologische veiligheid beschrijft het sociale klimaat dat bevorderlijk is voor het leergedrag van medewerkers. Dit sociale klimaat zorgt ervoor dat teamleden eerder geneigd zijn om elkaar bijvoorbeeld feedback te geven (Edmondson, 1999).

Cohesie. Cohesie is de gezamenlijke verantwoordelijkheid om met elkaar de taak te volbrengen. Daarbij wordt onderscheid gemaakt in sociale cohesie en taakcohesie. Taakcohesie is de verantwoordelijkheid die teamleden voelen voor het behalen van de taak (Mullen & Copper, 1994). Sociale cohesie speelt daarbij een grote rol, omdat mensen eerder bereid zijn elkaar te helpen wanneer er een sociale band is (Sargent & Sue-Chan, 2001).

Wederzijdse afhankelijkheid. Wederzijdse afhankelijkheid is de houding van teamleden ten opzichte van elkaar. Deze houding is van grote invloed op de interesse en motivatie van teamleden om gezamenlijk doelen te behalen. Bij positieve wederzijdse afhankelijkheid zijn teamleden eerder op zoek naar oplossingen en compromissen (Johnson & Johnson, 1994).

Groepsvertrouwen. Groepsvertrouwen is de collectieve overtuiging die groepsleden hebben bij het teamleren. Een positieve beoordeling van teamactiviteiten blijkt vaak een voorspellende waarde te hebben voor de collectieve motivatie en prestatie. Volgens Van der Kloet (2005) wordt teamvertrouwen in grote mate bepaald doordat teamleden het gevoel hebben dat teamleden deskundig, voorspelbaar, eerlijk en welwillend zijn.

Deze studie

Onderzoeksvraag

In dit onderzoek is gekeken naar het effect van teamleren op de examenkwaliteit. De vraag die in dit onderzoek centraal staat is: *‘Wat is de invloed van teamleerprocessen van examinatoren binnen hbo-opleidingen bij Saxion Hogescholen op de examenkwaliteit?’*. Hierbij worden de volgende deelvragen beantwoord:

1. Welke teamleerprocessen hebben een positieve invloed op de examenkwaliteit?
2. Worden teamleerprocessen beïnvloedt door de inter-persoonlijke relatie van teamleden?

Hypothese

Invloed teamleerprocessen op de examenkwaliteit. Volgens de literatuurstudie van Decuyper et al. (2010) hebben alle teamleerprocessen die beschreven zijn in deze studie een positieve invloed op de effectiviteit van teams. Het centrale proces bij teamleren is volgens

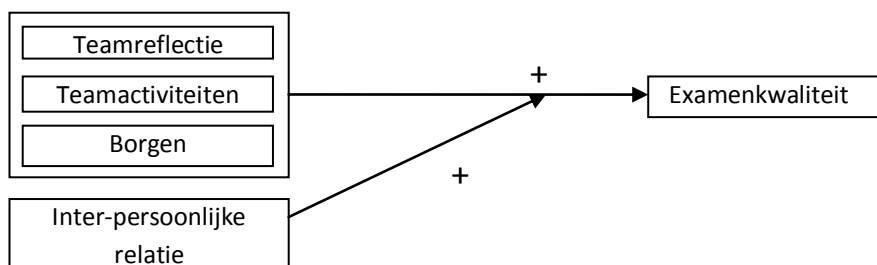
Decuyper et al. (2010) teamreflectie, omdat het zorgt voor kennisdeling en de verbetering van teamactiviteiten. Dit is te ondersteunen door een grote hoeveelheid literatuur (Edmondson, 1999; Sessa & London, 2008; Swift & West, 1998). De verwachting is dat teamactiviteiten (waaronder plannen, feedback, grensoverschrijdende communicatie en experimenteren) en borgen een positieve invloed hebben op de examenkwaliteit, waarbij teamreflectie de belangrijkste predictor is voor de examenkwaliteit (zie Figuur 2). Dit leidt tot de volgende twee hypothesen:

Hypothese 1a: Er is een positief verband tussen teamleerprocessen en de examenkwaliteit van een opleiding.

Hypothese 1b: Teamreflectie is de belangrijkste predictor voor de examenkwaliteit.

Inter-persoonlijke relatie en teamleerprocessen. Alhoewel de inter-persoonlijke relatie volgens Edmondson (1999) niet direct van invloed is op de teamprestatie zal het de leerprocessen tegemoet komen. Dit wekt de verwachting dat de relatie tussen leerprocessen en de examenkwaliteit beïnvloedt wordt door de variabele 'inter-persoonlijke relatie' (zie Figuur 2). Dit leidt tot de volgende hypothese:

Hypothese 2: De relatie tussen teamleerprocessen en de examenkwaliteit wordt beïnvloed door de mate waarin er sprake is van een positieve inter-persoonlijke relatie binnen een team. De relatie tussen teamleerprocessen en de examenkwaliteit is sterker bij teams die hoog scoren op de inter-persoonlijke relatie in vergelijking met teams waar lager wordt gescoord op de inter-persoonlijke relatie.



Figuur 2. Conceptueel model over het effect van teamleerprocessen op de examenkwaliteit en de invloed van de inter-persoonlijke relatie.

Methode

Design

In deze studie is er sprake van een 'concurrent mixed-method design'. De kwalitatieve en kwantitatieve data zijn onafhankelijk en gelijktijdig van elkaar verzameld. De kwalitatieve data is daarbij ondergeschikt aan de kwantitatieve data en werd gebruikt om de kwantitatieve gegevens aan te vullen en te verduidelijken (Boeije, 2010). De kwantitatieve data is verzameld via digitale vragenlijsten. Daarnaast is door middel van een secundaire analyse van eerder afgenomen de interviews een aanvullende analyse gedaan om de primaire dataverzameling in dit onderzoek te ondersteunen.

Participanten

De vragenlijst teamleren is afgenomen onder 46 examinatoren afkomstig uit 21 opleidingen binnen Saxion Hogescholen. Hiervan zijn 10 opleidingen uitgesloten van dit onderzoek, omdat de vragenlijst teamleerprocessen, inter-persoonlijke relatie of examenkwaliteit niet was ingevuld. Uiteindelijk heeft de analyse plaatsgevonden onder 35 examinatoren afkomstig uit 11 opleidingen. Gezien de formule van Tabachnick en Fidell (2007b) moeten er bij vier predictoren minimaal 82 respondenten hebben gereageerd. In deze studie hebben slechts 35 respondenten gereageerd waardoor niet voldaan is aan dit criterium. Alle examinatoren die de vragenlijst hebben ingevuld zijn betrokken bij het afstudeerprogramma binnen de opleiding. Per opleiding hebben gemiddeld drie (SD=1,65) examinatoren de vragenlijst over teamleerprocessen en inter-persoonlijke relatie ingevuld. Tevens heeft een lid van de examencommissie per opleiding een oordeel gegeven over de kwaliteit van het afstudeerprogramma.

Daarnaast zijn drie interviewtranscripten geanalyseerd. De interviews zijn gehouden met medewerkers die binnen de examencommissie of in een opleiding betrokken zijn bij het afstudeerprogramma. De tekstanalyse richtte zich op de examinatoren binnen de opleiding. Van de drie deelnemers uit het eerste interview, was er één examiner aanwezig. Bij het tweede interview waren vier deelnemers aanwezig waarvan twee examinatoren. Zij werkten beide in dezelfde

opleiding, maar op een andere locatie. Bij het derde interview waren ook vier deelnemers aanwezig waarvan één examinator.

Instrumenten

Vragenlijst teamleerprocessen. Voor het meten van de drie teamleerprocessen teamreflectie, groepsactiviteiten en borgen is een vragenlijst samengesteld uit andere bestaande vragenlijsten. Het eerste kenmerk teamreflectie, was onderverdeeld in oppervlakkige reflectie (Schipper, Den Hartog & Koopman, 2005) en diepe reflectie (Bijlsma, 2009). Het deel oppervlakkige reflectie was ingekort van 24 naar 6 vragen door de laagste factorladingen uit de vragenlijst van Schipper et al. (2005) te verwijderen. Hiervoor is gekozen omdat het deel in verhouding met de rest van de vragenlijst vrij lang was (24:51 vragen). Het tweede kenmerk groepsactiviteit was onderverdeeld in plannen, feedback (Schipper et al., 2005), grens overschrijdende communicatie (Wong, 2004) en experimenteren (Van Woerkom, 2003). Het derde kenmerk borgen is afkomstig uit de vragenlijst van Bijlsma (2009). In totaal telde de vragenlijst voorafgaande aan het onderzoek 35 vragen.

Na het afnemen van de vragenlijsten is de data onderworpen aan een principale factoranalyse met een varimax rotatie. In de scree plot werden aan de hand van het knikcriterium de volgende vier predictoren onderscheiden: teamreflectie, doelgericht werken, grensoverschrijdende communicatie en borgen. 11 items zijn verwijderd uit de vragenlijst omdat deze niet laadden op één van deze factoren of een factorlading lager dan .30 hadden (zie Bijlage 5). Per predictor is in Tabel 2 een voorbeeld item opgenomen. In totaal telde de vragenlijst 22 vragen (zie Bijlage 2).

Tabel 2

Voorbeelditems van de predictoren uit de vragenlijst teamleren.

Predictor	Voorbeelditem
Teamreflectie	Binnen ons team examinatoren wordt regelmatig doorgevraagd op geuite standpunten om elkaars denkwijzen te achterhalen.
Doelgericht werken	We gaan regelmatig na of onze doelstellingen nog zinvol zijn.

Grensoverschrijdende communicatie	Ons team examinatoren zoekt ideeën/kennis bij mensen van buiten het team.
Borgen	Na evaluaties zorgen we ook dat opgedane inzichten en ervaringen op de één of andere manier geborgd worden binnen ons team.

Bij de analyse bleek dat de factoren doelgericht werken (Kolmogorov-Smirnov $D = 0.16$, $df = 35$, $p < .05$) en borgen (Kolmogorov-Smirnov $D = 0.23$, $df = 35$, $p < .01$) niet normaal verdeeld waren. De schending van normaliteit staat de parametrische toetsen niet in de weg, maar er dient wel rekening met dit gegeven te worden gehouden. De vier predictoren samen verklaren samen 60% van de variantie in de data. De predictor teamreflectie ($\alpha = .77$) heeft een voldoende betrouwbaarheid als wordt gekeken naar de criteria van Bland en Altman (1997). De overige predictoren hebben een matige betrouwbaarheid als wordt gekeken naar de criteria van Bland en Altman (1997): 'doelgericht werken' ($\alpha = .70$), 'grensoverschrijdende communicatie' ($\alpha = .70$) en 'borgen' ($\alpha = .65$).

Vragenlijst inter-persoonlijke relatie. Voor het meten van de inter-persoonlijke relatie is de vragenlijst samengesteld uit andere bestaande vragenlijsten. In de vragenlijst zijn items opgenomen voor het kenmerken psychologische vrijheid (Edmondson, 1999), sociale cohesie (Carless & de Paola, 2000), taakcohesie (Sargent & Sue-Chan, 2001), wederzijdse afhankelijkheid (Van der Vegt & Van de Vliert, 2005) en teamvertrouwen (Van der Kloet, 2005). In totaal telde dit deel van de vragenlijst 33 vragen.

Na het afnemen van de vragenlijsten zijn de opmerkingen bij de vragen geanalyseerd. Hieruit bleek dat negen vragen onduidelijk waren voor de respondenten. Deze items zijn om deze reden verwijderd (zie Bijlage 5). Daarna is de data onderworpen aan een principale factoranalyse zonder rotatie. In de scree plot was aan de hand van het knikcriterium één factor te herkennen, namelijk de inter-persoonlijke relatie van het team. Vier vragen hadden een factorlading lager dan .30 en zijn om deze reden verwijderd uit de vragenlijst (zie Bijlage 5). In totaal telde de vragenlijst 19 vragen (zie Bijlage 3). Twee voorbeelditems uit de vragenlijst zijn: *"Ik kan goed overweg met de teamleden uit*

mijn team” en *“In ons team doen wij goed ons best de doelen te behalen”*. De factor interpersoonlijke relatie verklaarde 42% van de variantie in de data. De vragenlijst heeft een goede betrouwbaarheid ($\alpha = .89$) wanneer gekeken wordt naar het criteria van Bland en Altman (1997).

Bij de vragenlijst teamleerprocessen en inter-persoonlijke relatie is gekozen voor een vijf-punt-likertschaal (1 = *volledig mee oneens*, 5= *volledig mee eens*), omdat deze schaal ook werd gebruikt in de bestaande vragenlijsten.

Vragenlijst examenkwaliteit. Voor het meten van de kwaliteit van het afstudeerprogramma is gebruik gemaakt van het zelfevaluatie-instrument van Baartman et al. (2007), bestaande uit 71 vragen. Voor het meten van de onderzoeksvaardigheden van de student zijn nog drie vragen toegevoegd aan het instrument. Bij de vragenlijst examenkwaliteit is ook gekozen voor een vijf-puntschaal (1 = *helemaal niet van toepassing*, 5= *helemaal van toepassing*). Een vijf-punt-likerschaal is een veel gebruikt instrument, omdat respondenten de mogelijkheid hebben om een neutraal antwoord te kiezen. Dit neutrale antwoord is volgens Adelson en McCoach (2013) niet van invloed op de resultaten.

Na het afnemen van de vragenlijsten zijn de opmerkingen bij de vragen geanalyseerd. Hieruit bleek dat 16 vragen lastig waren te beantwoorden, omdat de respondenten de vragen niet begrepen of omdat zij te weinig informatie hadden om deze vraag te beantwoorden. Deze items zijn verwijderd (zie Bijlage 5). Daarna is de data onderworpen aan een principale factoranalyse zonder rotatie. Uit de screeplot blijkt aan de hand van het knikcriterium dat er één factor is te herkennen, namelijk ‘examenkwaliteit’. 16 items zijn verwijderd uit de vragenlijst omdat deze niet laadden op de factor examenkwaliteit of een factorlading lager .30 hadden (zie Bijlage 5). In totaal telde de vragenlijst na het verwijderen van de vragen nog 45 vragen (zie Bijlage 4). Twee voorbeeld items uit de vragenlijst zijn: *“De beoordelaars beoordelen alle studenten op dezelfde wijze.”* en *“Het afstudeerprogramma vereist het denkniveau dat beginnend beroepsbeoefenaren nodig hebben.”*

Bij de analyse bleek dat de afhankelijke variabele examenkwaliteit niet normaal verdeeld is (Kolmogorov-Smirnov $D=0.25$, $df=11$, $p<.01$). Dit wordt waarschijnlijk veroorzaakt door de lage

hoeveelheid respondenten. De schending van normaliteit staat de parametrische toetsen niet in de weg, maar er dient wel rekening te worden gehouden met dit gegeven. De factor examenkwaliteit verklaart 47% van de variantie in de data. De vragenlijst heeft een goede betrouwbaarheid ($\alpha = .92$) als we kijken naar het geadviseerde criterium van 0.70 van Bland en Altman (1997).

Interviews. Om de kwantitatieve data in dit onderzoek aan te vullen, zijn naast de vragenlijsten over teamleren transcripten van interviews geanalyseerd. De interviews zijn afgenomen door leden van het programmateam 'Duurzame borging eindniveau'. Dit hogeschoolbrede programma is binnen Saxion Hogeschool opgericht om het eindniveau binnen de gehele hogeschool te borgen. De interviews zijn allen afgenomen en uitgewerkt in januari 2014 en diende om te achterhalen op welke wijze het eindniveau binnen het afstudeerprogramma wordt geborgd. Door middel van een semigestructureerd interview van circa 2 uur hebben leden van het programma dit inzichtelijk gemaakt (zie Bijlage 6). In de interviews zijn 84 fragmenten geselecteerd en gecodeerd met de codeboom uit Bijlage 5. Om de betrouwbaarheid van het coderen te beoordelen is de interboordelaarbetrouwbaarheid berekend. Deze bedroeg $k = 0.63$ wat duidt op een redelijk tot goede betrouwbaarheid (Fleiss & Levin, 2004).

Procedure

In het midden van de maand maart is naar alle voorzitters van de examencommissie het verzoek verstuurd om de examenkwaliteit van de opleidingen die vallen onder de examencommissie te beoordelen (zie Bijlage 8). Daarnaast stond daarin het verzoek om voor de desbetreffende opleidingen vijf examinatoren uit het afstudeerprogramma te benaderen om de teamleerprocessen en inter-persoonlijke relatie te beoordelen. De examencommissie is hiervoor gevraagd omdat zij vanuit hun rol een onafhankelijk en objectief oordeel moeten geven over de kwaliteit van het afstudeerniveau. Alle participanten hebben de vragenlijsten onafhankelijk van elkaar ingevuld. Om de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst te vergroten hadden zowel examinatoren als de examencommissie de mogelijkheid om opmerkingen bij vragen te plaatsen. Op deze wijze hebben zij de mogelijkheid gehad om onduidelijkheden te vermelden of om toelichting te geven op hun

antwoord. De ingevulde vragenlijsten zijn door de onderzoeker geanalyseerd.

Naast de kwantitatieve analyse zijn drie interviewtranscripten geanalyseerd. Deze interviewtranscripten dienden als 'secundaire data' en zijn in januari, voor aanvang van het onderzoek, afgenomen. De interviews zijn gehouden op locatie binnen Saxion Hogescholen. Ieder interview is afgenomen door een ander lid van het programmteam 'Duurzame borging eindniveau'. De gesprekken werden op band opgenomen en vervolgens getranscribeerd. Voor dit onderzoek zijn de transcripties van de interviews opnieuw geanalyseerd.

Analyse

Voordat de data is geanalyseerd zijn een aantal voorbereidende analyses uitgevoerd. Met een principale componentenanalyse (PCA) is eerst getoetst of de variabelen uit het theoretisch kader overeenkwamen met de gestelde constructen. Dit werd zowel gedaan voor de vragenlijst over teamleerprocessen, inter-persoonlijke relatie als voor de vragenlijst over de examenkwaliteit. Hierbij is eerst een analyse gedaan met de gehele sample en daarna met de subsample. Voor het bepalen van factoren werd gebruik gemaakt van een scree plot. Daarna werd aan de hand van de Cronbach's alpha de betrouwbaarheid berekend en hierbij is rekening gehouden met de gestelde criteria van Bland en Altman (1997).

Invloed teamleerprocessen op de examenkwaliteit. Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden werd allereerst de gemiddelde score berekend van de vier predictoren (teamreflectie, doelgericht werken, grensoverschrijdende communicatie en borgen) en de afhankelijke variabele examenkwaliteit. Met een meervoudige regressie is nagegaan of er een positief significante invloed is van teamprocessen op de examenkwaliteit.

Inter-persoonlijke relatie en teamleerprocessen. Voor de tweede onderzoeksvraag is gekeken of de relatie tussen teamleerprocessen en de examenkwaliteit wordt beïnvloed door de mate waarin er sprake is van een positieve inter-persoonlijke relatie binnen een team. In dit geval is de inter-persoonlijke relatie een moderator variabele. Voor de analyse moest deze moderator variabele en de teamleerprocessen die een significante invloed hebben op de examenkwaliteit

worden gecentraliseerd. Vervolgens is een interactievariabele berekend. Door middel van een multiële regressie is achterhaald of de variabele inter-persoonlijke relatie daadwerkelijk een moderator variabele is.

Interviews. Om beide deelvragen aan te vullen en te valideren zijn drie transcripten van interviews geanalyseerd. Voor de analyse zijn alleen de interviews geselecteerd van opleidingen die hebben gereageerd op de vragenlijst. Bij de analyse van de kwalitatieve gegevens ging het om secundaire gegevens. Niet alle informatie uit het interviews werden relevant geacht, omdat deze voor andere doeleinden zijn gebruikt. Volgens Heaton (2010) is het daarom belangrijk om eisen te stellen aan de selecties. Voor de analyse werden alleen de eenheden geselecteerd die voldeden aan twee opgestelde criteria. Ten eerste werd alleen de tekst van werknemers geselecteerd die in de rol van examiner actief betrokken waren bij het afstudeerprogramma. Ten tweede werden alleen de tekstfragmenten geselecteerd die gaan over de wijze waarop teamleerprocessen tussen examinatoren plaatsvinden. Teamleerprocessen zijn daarbij het collectieve leerprocessen die de effectiviteit van een team bepalen (Decuyper et al., 2010). Uit de studie van Heaton (2000) blijkt dat de grounded theory de meest toegepaste vorm is voor secundaire analyses. Hierbij is gebruik gemaakt van de theorie van Glaser (1992) waarbij de tekst eerst open is gecodeerd en daarna axiaal en selectief. Bij het axiaal coderen is hierbij rekening gehouden met de predictoren die in de kwantitatieve analyse naar voren zijn gekomen (zie Bijlage 5 voor de codeboom). Na het analyseren van de data zijn de gevonden concepten met elkaar in verband gebracht.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

Het gemiddelde (M) en de standaardafwijking (SD) van de examenkwaliteit, teamleerprocessen en inter-persoonlijke relatie is weergegeven in Tabel 3. De data is hierbij gesorteerd op de hoogte van de score op de examenkwaliteit.

Tabel 3

Beschrijvende statistieken van de examenkwaliteit, teamleerprocessen en inter-persoonlijke relatie van alle opleidingen.

	Teamleerprocessen										Inter-persoonlijke relatie	
		Teamreflectie				Doelgericht werken		Grensoverschrijdende communicatie		Borgen		
O ¹	EK ²	N ³	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1	2,32	2	2.89	0.16	3.00	0.57	3.25	0.08	3.13	0.18	3.72	0.24
2	2,96	3	2.44	0.67	2.53	0.23	2.67	0.29	2.92	0.38	3.48	0.36
3	3,38	6	3.06	0.21	3.00	0.72	3.33	0.77	3.38	0.41	3.63	0.36
4	3,55	2	3.11	0.16	3.20	0.57	3.62	0.18	3.38	0.18	4.17	0.08
5	3,98	3	3.30	0.13	2.93	0.12	3.17	0.29	3.00	0.40	4.48	0.32
6	4,06	2	3.89	0.16	3.20	0.30	3.50	0.16	3.50	0.71	3.78	1.26
7	4,17	2	3.28	0.39	3.00	0.57	2.62	0.53	3.88	0.53	3.44	0.63
8	4,26	7	3.14	0.29	3.00	0.57	3.57	0.40	3.14	0.13	4.08	0.29
9	4,30	3	3.59	0.51	3.40	0.87	3.50	1.39	3.67	0.14	4.04	0.45
10	4,32	2	3.60	0.47	2.70	0.99	3.75	0.71	4.38	0.53	3.89	0.63
11	4,45	3	3.74	0.53	4.27	0.23	3.75	0.87	3.42	0.38	4.30	0.36

Note. ¹ = opleiding ² = de examenkwaliteit is beoordeeld door een lid uit de examencommissie, ³ = vragenlijst ingevuld door examinatoren

Verband tussen teamleerprocessen en de examenkwaliteit

In combinatie verklaren de vier factoren teamreflectie, doelgericht werken, grensoverschrijdende communicatie en borgen 39% van de totale variantie examenkwaliteit, $R^2 = .39$, $F(5, 29) = 3,73$, $p = .01$. In Tabel 4 is per predictor de invloed op examenkwaliteit aangegeven.

Tabel 4

Ongestandaardiseerde (B), gestandaardiseerde (β) en gekwadrateerde semi-partiële correlaties (Sr^2) van iedere predictor in de het regressiemodel voorspellende de examenkwaliteit.

Factoren	B [95% CI]	β	Sr^2
Teamreflectie	.68 [.17, 1.04]*	.54	.17
Doelgericht werken	-.02 [-.38, .33]	-.03	-.04
Grensoverschrijdende communicatie	-.09 [-.45, .27]	-.10	-.05
Borgen	.23 [-.45, .27]	.18	.17

Note. N=35. CI= betrouwbaarheidsinterval

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Teamreflectie. Alleen teamreflectie blijkt een significante invloed te hebben op de examenkwaliteit $B = .68$, $p < .05$. Volgens Cohen (1988) kan het effect van teamreflectie op de examenkwaliteit worden gezien als sterk ($f^2 = .51$). Ook in de kwalitatieve analyse gaven examinatoren aan dat zij het van belang achten om te reflecteren op processen en resultaten. Door een kritische dialoog te voeren worden begeleiding- en beoordelingsprocessen beter op elkaar afgestemd. Hierdoor ontstaat er volgens hen een cultuur waarin iedereen zich verantwoordelijk voelt voor de kwaliteit. Hoewel opleidingen teamreflectie zien als een investering, ontbreekt vaak de tijd, zie bijvoorbeeld het volgende citaat: *“Het is lastig om (...) daar voldoende tijd voor vrij te maken en daar herhaling in te krijgen zodat je die beoordelingssystematiek tussen elkaars oren krijgt.”* Opleidingen geven wel aan dat het investeren in teamreflectie nodig is om samen tot een goede beoordeling te komen.

Grensoverschrijdende communicatie. Grensoverschrijdende communicatie heeft geen significante invloed op de examenkwaliteit $B = -.09$, $p > .05$. Dit wordt tegengesproken in de kwalitatieve analyses. Examinatoren vinden het een meerwaarde om informatie met andere opleidingen uit te wisselen. Hierdoor kan van elkaars fouten en kwaliteiten worden geleerd en er ontstaat volgens hen een bredere visie op het afstudeerprogramma. Uit de interviews blijkt dat de

uitwisseling met andere opleidingen nog beperkt is: *“Ik merk dat in de transitieprocessen waar wij nu in zitten, mensen heel erg de neiging hebben om het zelf op te lossen (..) dat is gewoon heel vervelend.”* De uitwisseling is vaak beperkt, omdat het organisatorisch lastig is te organiseren.

Doelgericht werken en borgen. De twee predictoren doelgericht werken $B = -.03$, $p > .05$ en borgen $B = .23$, $p > .05$ blijken geen significante invloed te hebben op de examenkwaliteit. In de kwalitatieve analyse worden deze twee predictoren vaak samen benoemd. Er wordt dan gesproken over een zogenaamde ‘plan-do-check-act (pdca) cyclus’ van Deming (1993). De pdca-cyclus is een kwaliteitsmethodiek die aangeeft op welke wijze er wordt gewerkt aan kwaliteitsverbeteringen. Er ontstaat volgens een examiner problemen in deze kwaliteitscyclus door het gebrek aan ‘focus’. Er wordt daarbij te weinig gewerkt met lange termijndoelstellingen. De waan van de dag bepaalt dan waaraan gewerkt wordt, waardoor na een jaar dezelfde problemen opnieuw moeten worden opgelost. Om de processen beter te borgen is het volgens de geïnterviewden van belang om aan een beperkt aantal doelen te werken, zie bijvoorbeeld het volgende citaat: *“Neem nou kleine stapjes (..) met kleine stapjes kom je ook waar je wezen wilt.”* Een andere opleiding geeft aan dat zij de processen juist goed borgen en checken, omdat zij werken met een specifieke vraagstelling in evaluaties. Het systematisch werken aan doelen stimuleert volgens de geïnterviewden bovendien teamreflectie.

Invloed en verband inter-persoonlijke relatie

Uit de resultaten in Tabel 5 blijkt dat er geen effect is van inter-persoonlijke relatie op de examenkwaliteit. Dit betekent dat de inter-persoonlijke relatie geen moderator variabele is.

Tabel 5

Ongestandaardiseerde (B), gestandaardiseerde (β) en gekwadrateerde semi-partiële correlaties (Sr^2) van de moderator inter-persoonlijke relatie op de relatie tussen teamreflectie en examenkwaliteit.

Factoren	B [95% CI]	β	Sr^2
Inter-persoonlijke relatie	-.03[-.33, .20]	-.02	-.08
Teamreflectie	.58 [.18, .65]	.29	.03
Teamleerprocessen x teamreflectie	-.17 [-.22, .60]	-.15	.02

Note. N=35. CI= betrouwbaarheidsinterval

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Zoals ook eerder in de literatuurstudie is beschreven, blijkt uit de kwalitatieve analyse dat 'positieve wederzijdse afhankelijkheid' van belang wordt geacht om teamleerprocessen effectief te laten verlopen. Volgens de geïnterviewden zorgt wederzijdse afhankelijkheid ervoor dat iedereen zich verantwoordelijk voelt voor de examenkwaliteit. De afgelopen jaren lijkt er een verandering plaats te vinden met betrekking tot deze wederzijdse afhankelijkheid, zie het volgende citaat: *"Het idee van 'koning in een eigen klas, wat vijftientig jaar nog wel behoorlijk heerste hier, dat is allang verlaten."* Teamleden voelen zich meer gezamenlijk verantwoordelijk. Toch kan wederzijdse afhankelijkheid in sommige opleidingen nog wel groeien: *"Dat zie je toch wel (...) een marktplaats met kraampjes waarbij iemand zich heel verantwoordelijk voelt voor een kraampje maar niet voor de hele markt"*. In de interviews worden twee elementen benoemd die volgens de examinatoren van invloed zijn op deze wederzijdse afhankelijkheid. Enerzijds wordt het van belang geacht dat taken en rollen goed op elkaar zijn afgestemd. Dit zorgt er volgens een examinator voor dat: *"je geen koninkrijkes krijgt binnen opleidingen."* Anderzijds wordt het belangrijk gevonden dat examinatoren elkaar aanspreken op hun rol en taak en dat er op een professionele wijze met elkaar wordt gecommuniceerd.

Discussie

Samenvatting van de resultaten

In dit onderzoek werd onderzocht of er een positieve invloed is van teamleerprocessen op de examenkwaliteit. De analyse toonde een sterk significante relatie aan tussen teamreflectie en de examenkwaliteit. Deze conclusie werd in de analyse van de interviews ondersteund. De factoren doelgericht werken, grensoverschrijdende communicatie en borgen bleken geen significant effect te hebben op de examenkwaliteit. Om de gevonden resultaten aan te vullen en te verdiepen zijn drie interviews geanalyseerd. Hieruit bleek dat doelgericht werken en grensoverschrijdende communicatie door de examinatoren wel van belang worden geacht. Als tweede onderzoeksvraag werd onderzocht of de relatie teamreflectie en de examenkwaliteit sterker is wanneer teams hoog scoren op de inter-persoonlijke relatie in vergelijking met teams die lager scoren. Uit de kwantitatieve analyse bleek dat de inter-persoonlijke relatie niet als moderator variabele optreedt tussen teamreflectie en de examenkwaliteit. De kwalitatieve analyse gaf wel een indicatie dat positieve wederzijdse afhankelijkheid van invloed is op de leerprocessen in een team.

Opvallende resultaten

Teamreflectie. Teamreflectie is volgens deze studie van invloed op de examenkwaliteit. Net zoals in de studie van Decuyper et al. (2010) bleek ook in deze studie teamreflectie centraal te staan. Door teamreflectie hebben teams een beter beeld van hun sterke en zwakke kanten, anticiperen zij sneller op veranderingen in de omgeving en is er meer aandacht voor de lange termijn. Teamreflectie is vooral belangrijk in een werkomgeving die gekenmerkt wordt door autonomie en complexe taken (Swift & West, 1968). Door de assessmentcultuur en aangescherpte eisen in het hoger onderwijs is het afstudeerprogramma in complexiteit toegenomen. Assessments zijn niet gestandaardiseerd, waardoor teams moeten nadenken over hoe zij de eindkwalificaties van de opleiding willen toetsen en beoordelen. Teams hebben hierbij enerzijds veel keuzevrijheid, maar moeten wel voldoen aan de eisen van het afstudeerniveau. Uit onderzoek van Baartman (2008) kwam naar voren dat innovatieve teams beter in staat zijn zelfevaluatie uit te voeren om daarmee

een hoger (examen)kwaliteit genereren. Een probleem waar veel teams tegen aanlopen is dat er geen tijd wordt gemaakt om met elkaar te reflecteren.

Grensoverschrijdende communicatie. Een opvallend resultaat is dat grensoverschrijdende communicatie geen invloed heeft op de examenkwaliteit, terwijl in de interviews wordt aangegeven dat dit wel een meerwaarde is. Ook de theorie wijst uit dat het een meerwaarde is om met andere domeinen perspectieven uit te wisselen (Wenger, 1988). Baartman (2008) toont in haar studie aan dat teams die informatie met externen uitwisselen vaak beter scoren op hun (examen)kwaliteit. Een mogelijke verklaring voor het ontbreken van een significant effect is dat grensoverschrijdende communicatie alleen van invloed is als er ook gereflecteerd wordt op de opgedane ervaring en kennis in een team. Een andere verklaring is dat grensoverschrijdende communicatie nog niet veel in de praktijk wordt gebracht. Opleidingen geven wel aan dat zij kennis en informatie uitwisselen met het werkveld, maar nog niet zozeer met andere opleidingen binnen de organisatie. Dit gebeurt weinig omdat hier geen tijd voor is. Mogelijk moet dit proces beter gefaciliteerd worden.

Doelgericht werken en borgen. Een ander opvallend resultaat is dat predictoren doelgericht werken en borgen niet van invloed zijn op de examenkwaliteit, terwijl in de interviews wordt aangegeven dat dit wel van belang is. In de interviews wordt verwezen naar de plan-do-check-act (pdca) cyclus van Deming (1993). Dit model wordt binnen het hbo gehanteerd en ondervangt zowel de predictoren doelgericht werken als borgen. De pdca-cyclus bestaat uit vier fases: *plan* (het (bij)stellen van doelen en plannen), *do* (het uitvoeren van activiteiten), *check* (evalueren) en *act* (corrigeren plannen en eventueel aanpassen). Examinatoren gaven aan dat doelen die gesteld worden niet helder en concreet zijn en/of dat er geen sprake is van evaluatie en verbetering. Het is volgens Stevens (2005) van belang dat doelen collectief worden vastgesteld, zodat ieder zich betrokken voelt bij het (verbeter)proces. Om tot heldere doelen te komen is het essentieel dat opleidingen een duidelijk uitgesproken visie hebben over de ideale situatie (Baartman, 2008). Bovendien is het volgens Stevens (2005) van belang dat plannen worden geëvalueerd, omdat er anders vrij weinig wordt geleerd van (verbeter)initiatieven. Een mogelijke verklaring voor het

ontbreken van een relatie is allereerst omdat er bij beide factoren geen sprake is van een normaalverdeling en een lage Cronbach's alpha, waardoor de resultaten mogelijk geen betrouwbaar beeld geven. Daarnaast kan het ook zijn dat doelgericht werken en borgen alleen van invloed zijn als deze collectief in het team worden besproken en geëvalueerd.

Inter-persoonlijke relatie. De inter-persoonlijke relatie bleek vanuit de kwantitatieve analyse geen effect te hebben op de relatie tussen teamleerprocessen en de examenkwaliteit. In de kwalitatieve analyse wordt positieve wederzijdse afhankelijkheid wel als een element gezien die invloed kan hebben op teamleerprocessen. Positieve wederzijdse afhankelijkheid ontstaat in een team waarbij medewerkers zich afhankelijk van elkaar voelen om effectief te functioneren (Johnson, 1981). Examinatoren geven aan dat de veranderende structuur hen de afgelopen jaren stimuleert om het werk beter op elkaar af te stemmen. Examinatoren benoemen hierbij wel dat het van belang is dat mensen elkaar durven aan te spreken. Aanspreekgedrag is niet in de kwantitatieve analyse meegenomen, maar wordt wel in de kwalitatieve analyse benoemd. Iemand aanspreken heeft niet zozeer direct effect op het resultaat, maar kan de gedragingen die daar wel effect op hebben verbeteren. Uit onderzoek van den Berg (z.j.) blijkt dat wederzijdse afhankelijkheid dit aanspreekgedrag stimuleert. Ook het delen van informatie, duidelijke structuren en regels en conflicttolerantie dragen bij aan het aanspreekgedrag tussen teamleden. Hierbij gaat het dus enerzijds om duidelijke structuren en rollen en anderzijds om een cultuur waarbij men het aannemelijk vindt dat er meningverschillen zijn en dat deze openlijk worden besproken. Een opvallend resultaat uit de studie van den Berg is dat collegialiteit niet bijdraagt aan de wijze waarop mensen elkaar aanspreken. Een mogelijke verklaring is dat bij een goede collegialiteit collega's bang zijn om de band met collega's te beschadigen. Mogelijk is de vragenlijst in deze studie nog te veel gericht op collegialiteit, waardoor de inter-persoonlijke relatie niet van invloed is op de relatie teamreflectie en examenkwaliteit.

Beperkingen

Vragenlijst. Na het versturen van de vragenlijst reageerden een aantal opleidingen negatief

op de vragenlijst 'teamleren'. Dit ontstond voornamelijk omdat er onduidelijkheid bestond over het woord 'team'. Examinatoren binnen het afstudeerprogramma werken veelal niet in teamverband en om die reden bracht het woord 'team' veel verwarring. Door middel van de reminder (zie Bijlage 5) is getracht deze verwarring weg te nemen. De onduidelijkheid over de vragenlijst kan gevolgen hebben voor de betrouwbaarheid van de gegevens. De resultaten waren mogelijk anders geweest als de vragen beter hadden aangesloten op de belevingswereld van de examinatoren. Daarnaast hebben de predictoren allen een Cronbach's alpha onder de geaccepteerde grens van .80. Dit wijst erop dat de betrouwbaarheid van de vragenlijst beperkt is. Bij herhaling van dit onderzoek wordt aanbevolen een nieuwe vragenlijst op te stellen en een pilot uit te voeren bij de doelgroep. Als laatste is de assumptie van normaliteit geschonden bij de predictoren doelgericht werken en borgen en bij de afhankelijke variabele examenkwaliteit. Ook dit is van invloed op de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten.

Respondenten. Zoals al eerder bij de methode is beschreven was het aantal respondenten laag. Hierdoor is dit onderzoek niet representatief voor de gehele populatie binnen Saxion Hogescholen.

Interview. Het interview is voor andere doeleinden gebruikt. Hierdoor sluit de operationalisering van de vragen niet geheel aan bij deze studie. Dit kan invloed hebben gehad op de resultaten. De Cohen's Kappa van de kwalitatieve analyse bleek redelijk tot goed. Hoewel de betrouwbaarheid van de codering voldoende lijkt, is het raadzaam om hier in een vervolgstudie aandacht aan te besteden. Bovendien zijn er slechts drie interviews geanalyseerd, waardoor de resultaten niet zijn te generaliseren voor de gehele hogeschool.

Implicaties praktijk

Tijd voor reflectie en evalueren. Door de paradigmashift van individuele verantwoordelijkheid naar gedeelde verantwoordelijkheid voelen examinatoren de noodzaak om met elkaar te reflecteren. Het is daarbij belangrijk dat er zowel wordt gereflecteerd op de inhoud van de taken (single loop learning), de processen (double loop learning) als op de perspectieven van

teamleden (drieslag leren). Volgens Argyris en Schön (1978) zorgt deze wijze van reflecteren ervoor dat processen steeds efficiënter verlopen. Door ook opvattingen en percepties in de reflectieprocessen te betrekken, is de kans volgens Wierdsma en Swieringa (2002) groot dat de verbeteringen duurzaam beklijven in de opleiding. Geïnterviewden geven aan dat er (te) weinig wordt gereflecteerd door tijdsgebrek. Opleidingen die systematisch evaluaties hebben ingebouwd in het systeem, merken wel dat reflectie eerder plaatsvindt. Aangeraden wordt om het belang van teamreflectie in de opleiding te benadrukken en hier systematisch tijd in te investeren.

Faciliteren informatiedeling binnen en buiten de organisatie. Hoewel examinatoren aangeven dat zij het een meerwaarde vinden om informatie met andere opleidingen en het werkveld uit te wisselen, blijkt dit organisatorisch vaak erg lastig. Vooral de uitwisseling met andere opleidingen is zeer tijdsintensief. Het is aan te bevelen om een systeem te stimuleren waarin kennis en informatie met elkaar wordt gedeeld (Wenger, 1988). De programmagroep 'borging eindniveau' tracht binnen de organisatie een makelaarsfunctie te vervullen. Mogelijk liggen hier kansen voor het verbeteren van de grensoverschrijdende communicatie.

Werk met een beperkt aantal gemeenschappelijke doelen. Om doelgericht te werken aan verbeteringen is het belangrijk dat opleidingen weten wat zij willen bereiken (Baartman, 2008). Volgens Stringfield, Reynolds en Schaffer (2008), die onderzoek deden naar betrouwbare schoolgemeenschappen, werken scholen het meest effectief als teams aan een beperkt aantal, duidelijk geformuleerde en gemeenschappelijke doelen werken.

Stimuleer wederzijdse afhankelijkheid met aanspreekgedrag. De afgelopen jaren hebben veel opleidingen geïnvesteerd in het duidelijk afstemmen van rollen, taken en verantwoordelijkheden binnen de opleiding. Hoewel opleidingen ervaren dat het is verbeterd, vraagt het volgens hen wel een cultuur waarin docenten elkaar durven aan te spreken en zelf ook aanspreekbaar zijn. Volgens de geïnterviewden is het belangrijk dat er tijd wordt geïnvesteerd in het stimuleren van deze cultuur. Dit kan door bijvoorbeeld te investeren in reflectie en een open dialoog met elkaar te voeren. Wierdsma (1999) beschrijft in zijn studie de zogenaamde plek der moeite. De

plek der moeite is volgens hem nodig als er sprake is van een transitieproces, waarbij de nieuwe patronen in de organisatie in de cultuur moeten worden opgenomen. Deze processen zijn vaak erg complex en vragen volgens Wierdsma (1999) om de zogenaamde 'waartoe-vragen'. Hierbij is het belangrijk dat er binnen het team zowel sprake is van veiligheid en een open dialoog. Daarnaast is confrontatie belangrijk wanneer dat nodig is en het delen van ervaringen met elkaar.

Implicaties voor vervolgonderzoek

Bij herhaling van dit onderzoek is het aan te raden om een nieuwe vragenlijst op te stellen betreffende het thema teamleren. De vragenlijst in dit onderzoek gaf geen eenduidig beeld met de kwalitatieve analyses. In een vervolgonderzoek is het aan te raden om eerst een explorerend onderzoek te doen naar teamleerprocessen die van belang worden geacht en daarna een vragenlijst op te stellen.

De kwalitatieve analyse gaf aan dat de wederzijdse afhankelijkheid binnen een opleiding van belang is. Bij een vervolgstudie is het aan te raden om juist de interactie van diverse actoren binnen de opleiding te onderzoeken, omdat dit uiteindelijk samen de wederzijdse afhankelijkheid binnen een team bepaalt.

Het onderzoek is uitgevoerd onder een selecte groep respondenten binnen Saxion Hogescholen. Het is interessant om meer opleidingen te onderzoeken, zodat de resultaten gegeneraliseerd kunnen worden voor de gehele populatie.

Dit onderzoek geeft aan dat er een positieve relatie is tussen teamreflectie en examenkwaliteit. In een vervolgonderzoek is het interessant om te bekijken op welke wijze teamreflectie binnen een team kan worden gestimuleerd. Het is daarbij belangrijk om de organisatorische en tijdaspecten mee te nemen, omdat dit vaak als een probleem wordt gezien binnen teams.

Conclusie

In dit onderzoek werd onderzocht wat de invloed is van leerprocessen binnen teams examinatoren op de kwaliteit van het afstudeerprogramma. In dit onderzoek bleek er een positieve relatie te bestaan tussen teamreflectie en de examenkwaliteit. De analyse van de interviews sloot hierop aan. Examinatoren hebben de behoefte om met elkaar te reflecteren, zodat het afstudeerprogramma kan worden verbeterd. Uit de kwantitatieve analyse bleek dat de teamleerprocessen doelgericht werken, grensoverschrijdende communicatie en borgen geen invloed hebben op de examenkwaliteit. Dit werd niet ondersteund vanuit de kwalitatieve analyses. Examinatoren gaven aan dat doelgericht werken en grensoverschrijdende communicatie wel degelijk factoren zijn die een bijdrage leveren aan kwaliteitsverbetering. Ook het aanspreken van elkaar op verantwoordelijkheden wordt van belang geacht. Deze factor is niet meegenomen in het kwalitatieve onderzoek. Voor Saxion Hogescholen betekent dit dat er kansen liggen door te investeren in teamreflectie. Daarnaast laat de kwalitatieve analyse het beeld zien dat het belangrijk is om de communicatie tussen opleidingen te stimuleren en als team te werken aan concrete collectieve doelen en deze systematisch te evalueren. Daarnaast is het volgens examinatoren belangrijk om een cultuur te creëren waarin examinatoren elkaar kritisch aanspreken en zelf ook aanspreekbaar zijn. Om op basis van de kwalitatieve gegevens een uitspraak te doen over de effectiviteit van de leerprocessen is het van belang dat er meer onderzoek wordt gedaan.

Literatuur

- Adelson, J., & McCoach, B. (2010). Measuring the mathematical attitudes of elementary students: the effects of a 4-point or 5-point likert-type scale. *Educational and Psychological*, 70(5), 796-807. doi:10.1177/0016986210363076
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. doi:10.2307/40183951
- Baartman, L., Bastiaens, T., Kirschner, P., & Van der Vleuten, C. (2007). Evaluation assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. Geraadpleegd op http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/706817/description#description
- Baartman, L.K.J. (2008). 'Assessing the assessment'. *Development and use of quality criteria for Competence Assessment Programmes*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/27155>
- Bijlsma, T. (2009). *Teamleren bij de Nederlandse krijgsmacht* (proefschrift). Tilburg: Universiteit van Tilburg. Geraadpleegd op <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/nda/show.cgi?did=2781>.
- Brown, G. (2004). Teachers conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318. doi:10.1080/0969594042000304609
- Bruijn, J., van der Vleuten, C., Cohen-Schotanus, J., Dunnewijk, M., & van Kalmthout, F. (2012). *Vreemde ogen dwingen: Eindrapport Commissie externe validering examenkwaliteit hogere beroepsopleiding*. Van: <http://www.hbo-raad.nl/component/content/article/29/992>.
- Bland, J., & Altman D. (1995). Comparing methods of measurement: why plotting difference against standard method is misleading. *Lancet*, 5(7), 346-1085. Doi: 10.1016/S0140-6736(95)917489
- Boeije, L. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. Londen, Engeland: Sage Publications.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey, Verenigde Staten: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, M., & Bacdayan, P. (1994). Organizational routines are stored as procedural memory:

- Evidence from a laboratory study. *Organization Science*, 5(4), 554–568. doi: 10.1287/orsc.5.4.554
- Crossan, M., Lane, H., & White, R. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537. doi: 10.5465/AMR.1999.2202135
- 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. doi: 10.1016/j.edurev.2010.02.002
- Deming, W. (1993) *The New Economics, for Industry, Government, Education*. Institute of Technology: Massachusetts.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. doi: 10.2307/2666999
- Fleiss, J., & Levin, B. (2004). *The measurement of interrater agreement: Statistical methods for rates and proportions* (3st ed.). doi:10.1002/0471445428.ch18
- HBO-raad (2009). Kwaliteit als opdracht. Den Haag, HBO Raad. Geraadpleegd op http://www.vereniginghogescholen.nl/standpunten/doc_view/1013-kwaliteit-als-opdracht.
- Heaton, J. (2000). Secondary analysis of qualitative data: a review of the literature. York: Social Policy Research Unit, University of York. Geraadpleegd op <http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/R000222918/outputs/Download/70fef56f-8423-4d20-969e-2cf95bc23f53>.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). Boekhouder of wakend oog. Verslag van een onderzoek bij examencommissies in het hoger onderwijs over de garantie van het niveau. Inspectierapport 2009. Geraadpleegd op <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Boekhouder+of+wakend+oog.html>.
- Johnson, R., & Johnson, D. (1994). *An overview of cooperative learning*. Baltimore, Verenigde staten: Paul H Brookes Publishing.
- Ministerie van OCW (2006) De Dublin descriptoren. Geraadpleegd op

www.minocw.nl/documenten/dublin-descriptoren-beschrijving-20060608.pdf.

Mulford, B. (1998) Organisational learning and educational change. A. Hargreaves, A. Lieberman, M.

Fullan, & D. Hopkins. (eds). *International Handbook of Educational Change*. Norwell, MA: Kluwer.

Mullen, B., & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115(2), 210–227. Doi: 10.1037//0033-2909.115.2.210

Sargent L, & Sue-Chan C. (2001). Does diversity affect group efficacy? The intervening role of cohesion and task interdependence. *Small Group Research*, 32(4), 426 - 451. Doi: 10.1177/104649640103200403

Schippers, M., Den Hartog, D., & Koopman, P. (2005). Reflexiviteit van teams: ontwikkeling van een instrument. *Gedrag en organisatie*, 18(2), 83-102.

Schijndel, B., & Kemande, E. (2011). Hoe goed is het nieuwe accreditatiestelsel? *Thema Hoger Onderwijs* 4(11), 6-10.

Sessa, V., & London, M. (2008). Interventions to Stimulate Group Learning in Organizations *Journal of Management Development*, 27, 554-573. Doi: 10.1108/02621710810877820

Straetmans, G. & Sanders, P. (2001). *Beoordelen van competenties van docenten*. Den Haag: HBO-raad 2001.

Stringfield, S., Reynolds, D., & Schaffer, E. (2008). Improving secondary students academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 409-428.

Swift, T., & West, M. (1998), *Reflexivity and group processes: research and practice*. Sheffield, Engeland: University of Sheffield.

Van den Bossche, P., Gijselaers, W. Segers, M., & Kirschner, P. (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 Berg (z.j). *Aanspreekgedrag en aanspreekbaarheid van werknemers Relaties met de*

variabelen persoonlijkheid, ervaren taakinterdependentie, reflexiviteit, leiderschapstijl en organisatiecultuur. Universiteit van Amsterdam. Geraadpleegd op <http://dare.uva.nl/document/125484>

Van der Vegt, G., & Van de Vliert, E. (2005). Effects of perceived skill dissimilarity and task interdependence on helping in work teams. *Journal of Management*, 31(1), 73–89. Doi: 10.1177/0149206304271382

Van Woerkom, M (2004). The concept of critical reflection and its implications for human resource development. *Advances in developing human resources*, 6, 178-192. Doi: 10.1177/1523422304263328

Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2002) *Lerend organiseren: als meer van hetzelfde niet helpt*. Houten, Nederland: Stenfert Kroese.

Wierdsma, A. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft, Nederland: Eburon.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, Engeland: Cambridge University Press.

Wong, S., (2004), Distal and local group learning: performance trade-offs and tensions, *organization Science*, vol. 15, nr. 6, 645-656. Doi: 10.1287/orsc.1040.0080