

$$\alpha^2 + \beta^2 = \gamma^2$$



KUNNEN MANAGERS VAN ELKAAR LEREN?

ROZEMARIJN DOLS EN LIDEWEY VAN DER SLUIS

Managementteams leren als de individuele teamleden zich ontwikkelen. Maar hoe zit het met de ontwikkeling op teamniveau? Het geheel is meer dan de som der delen, soms evenwel minder. Leren is geen louter rationeel of intellectueel proces, en kan gepaard gaan met afweer en angst. Dit kan dus betekenen dat een managementteam met 'knappe' koppen toch een gering leervermogen vertoont.

Het belang van goed functionerende managementteams als concurrentiefactor wordt steeds groter. De snel veranderende omgeving is complex en stelt hoge eisen aan de flexibiliteit en derhalve aan het leervermogen van managers als individu, maar ook als team. Aandacht voor het leren op teamniveau is bittere noodzaak en is derhalve een zeer gerichte investering. Maar de vraag is of managementteams kunnen leren. Bestaat er wel zoiets als leren op teamniveau?

Dit artikel richt zich vooral op de kenmerken en de interactie van de teamleden en wat die betekenen voor het teamleren. De focus ligt hierbij op managementteams die voor de uitdagende taak staan het rendement van hun onderneming te vergroten in een onvoorspelbare markt. Deze teams staan vaak voor complexe opdrachten, waardoor er veel van dit soort teams verlangd wordt. De hoge eisen die aan zulke teams worden gesteld, bieden tegelijkertijd de mogelijkheid tot diepgaand leren. Juist bij managementteams echter zitten de persoonlijkheden van de team-

leden vaak het teamleren in de weg: narcistisch gedrag, 'slimste-jongetje-syndroom', behoefte aan eer, aandacht en macht, enzovoort. Om van een managementteam een lerend team te maken is inzicht in de teamsamenstelling en de individuele kenmerken van de teamleden een 'must'.

WAT IS TEAMLEREN?

Als teams leren, behelst dat meer dan het elk op zich leren van de individuele teamleden. Leren kan gedefinieerd worden als het veranderen van gedrag (Swieringa en Wierdsma, 1990; Mensink, 1994). Het is lastig om teamleren helder te definiëren. We kunnen desalniettemin wel stellen dat teamleren zich van gewoon leren onderscheidt vanwege het feit dat teamleren een gevolg is van het opereren in teamverband. Gewoon leren daarentegen kan ook een gevolg zijn van het werken in een team, maar het kan ook voortvloeien uit interacties en/of situaties losstaande van teams. Met andere woorden: teamleren is een soort van de verzameling 'gewoon leren'.

Leren is een proces waarbij mensen competenties ontwikkelen die nodig zijn om bepaalde taken te vervullen. In zijn algemeenheid zijn er drie basiscompetenties die van belang zijn voor het werken in teams. Dat zijn: — *Operationele competenties*. Teamleden moeten over een scala aan vaardigheden beschikken om taakroulatie

- en een flexibele verdeling van taken over de teamleden mogelijk te maken.
- *Sociale competenties*. Communicatieve en sociale vaardigheden zijn essentieel om in teamverband te kunnen opereren.
 - *Verbeter/leercompetenties*. Taken van teams reiken verder dan alleen de uitvoerende taken. Het zoeken naar verbeteringen in het werkproces en zorgdragen voor afstemming met andere onderdelen van de organisatie zijn zaken die een integraal onderdeel van het werk in teams vormen.
 - *Bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties*. Plannen, regelen van het eigen werk en problemen oplossen in de context van de organisatie komen bij deze competentie aan de orde.

LEER NIVEAUS

Het leerproces in een team vindt zowel op individueel als op collectief niveau plaats. De relatie tussen deze leerprocessen is een moeilijke. Immers, collectief leren is afhankelijk van individueel leren, terwijl een teamlid kan leren zonder dat het team als geheel leert. In deze bijdrage focussen we op teamleren, dus dan bedoelen we collectief leren.

Teamleren begeeft zich op verschillende niveaus: een team kan leren door elkaars denkwereld beter te leren kennen en begrijpen, door beter problemen te leren analyseren, problemen beter te kunnen oplossen en deze technieken ook toe te passen op andere problemen waardoor 'transfer' mogelijk is naar andere waagstukken.

Thijs Homan (2001) onderscheidt drie niveaus van leren op teamniveau, hetgeen hij direct koppelt aan de dynamiek, complexiteit en diversiteit van de problemen waarvoor het team geplaatst wordt. Dit zijn:

1. Leren op het eerste niveau ofwel '*kaderen*'; problemen kunnen benaderd worden vanuit een bestaand schema van uitgangspunten waar de betrokken teamleden het over eens zijn.
2. Leren op het tweede niveau ofwel '*herkaderen*'; de uitgangspunten voor de problematiek zijn niet vastomlijnd en worden niet door iedereen van het team gedeeld. Denkbeelden worden uitgewisseld en teamleden komen tot een gedeeld scala aan vernieuwde denkbeelden. De problematiek is meestal complexer en kent meer diversiteit. Teams kunnen gezamenlijk komen tot nieuwe werkelijkheidsdefinities, waardoor er sprake is van herkadering of kaderverbreiding.
3. Leren op het derde niveau ofwel '*kaderverbreken*'; bestaande denkbeelden en waarnemingen op een meer fundamenteel niveau ter discussie stellen.

Deze aanduiding van niveaus van teamleren komt overeen met de indelingen die we kennen uit het klassieke werk van Argyris en Schön (1978), waarin single loop

learning, double loop learning, en het drieslag leren zoals gedefinieerd door Swieringa en Wierdsma (1990).

Teamleren op het eerste niveau vindt men vaak terug bij projectteams, waarbij sprake is van een specifieke taak met duidelijke deadlines. Bij het ontwikkelen van managementteams gaat het vooral om het leren zoals beschreven bij het tweede en derde niveau.

Zo blijken teams in staat te zijn om collectieve geheugens en collectieve mentale modellen te creëren. Als teamleden met elkaar van gedachten wisselen, komen zij tot een gedeelde visie op de werkelijkheid. Problemen worden op een gezamenlijke manier benaderd, hetgeen weer kan leiden tot nieuwe definities van de werkelijkheid. De interactie tussen de teamleden maakt dat deze gezamenlijke nieuwe definities leiden tot het ontwikkelen van nieuwe ideeën, oplossingen en gedragspatronen.

FACTOREN DIE VAN INVLOED ZIJN OP HET TEAMLEREN

Welke factoren zijn van grote invloed op het teamleren? Hoe kan teamleren worden ondersteund, gestimuleerd, dan wel belemmerd? Uit onderzoek van Eric Molleman (2002) komt naar voren dat een aantal factoren tegelijkertijd stimulerend of beperkend kan werken als het gaat om effectief samenwerken, maar ook als het gaat om teamontwikkeling of teamleren.

Welke condities binnen en buiten het team werken belemmerend voor het leren in teams? Welke condities werken faciliterend of zijn gunstig voor het teamleerklimaat? Welke teamkenmerken maar ook persoonlijkheidskenmerken van de individuele teamleden hebben een positieve invloed op het leren op teamniveau?

Context/leerruimte

De context waarbinnen een team opereert, is van grote invloed op de leerruimte die een team heeft. Dit heeft weer gevolgen voor de hoeveelheid tijd en energie die een team heeft om te investeren in een leertraject. Leerruimte heeft te maken met het domein waarbinnen het team kan manoeuvreren en hoe groot de ruimte is waarover het beslist. Relevante factoren zijn onder meer: heeft het team de ruimte om te experimenteren of is die ruimte door procedures zeer ingeperkt? Is er tijd voor reflectie en leren? Heeft het team voldoende beslissingsruimte en autonomie? Is de cultuur bevorderend voor het leren? Kunnen er kritische vragen worden gesteld? Wordt feedback uitgelokt en wordt er geëxperimenteerd met nieuwe benaderingswijzen voor bestaande problemen?

Grootte van een team

Er zijn meerdere redenen denkbaar waarom een team niet al te groot moet zijn. In grotere groepen is het lastiger om een sfeer van vertrouwen te realiseren, hetgeen van belang is als teamleden erg op elkaar zijn aangewezen. Een grote groep vertoont ook de neiging uiteen te vallen in subgroepen. Ook is in grotere groepen de inzet van de individuele teamleden minder zichtbaar, waardoor de motivatie om zich in te spannen kan afnemen. Het meeliften van de minder bekwamen op de inzet van anderen wordt erg verleidelijk. De meer bekwame groep kan zich hierdoor 'uitgezogen' voelen.

Persoonskenmerken binnen het team

Van groot belang voor teamleren zijn de kenmerken van de individuele teamleden en de teamsamenstelling. Deze kenmerken betreffen de kennis, vaardigheden, persoonlijkheidskenmerken, sekse, leeftijd en denkniveau van de teamleden. Is er een optimale samenstelling van persoonlijkheden vast te stellen? Meredith Belbin (1984; 1993) - bekend van de teamrollen - pleit vanuit zijn onderzoek naar succesvolle en

Emotioneel stabiele teamleden hebben een gunstige invloed op het leerklimaat

falende teams voor een grote diversiteit aan talenten om verschillende teamrollen op zich te kunnen nemen. Belangrijk in een team is een voorzitter die geduld heeft, vertrouwen inboezemt en oog heeft voor de kwaliteiten van de teamleden en daar gebruik van weet te maken. De voorzitter domineert de gang van zaken niet, maar kan wel een knoop doorhakken als dat nodig is. Het koppelen van verantwoordelijkheden die overeenkomen met de persoonlijke eigenschappen van de teamleden is ook een belangrijke succesfactor. Degene met de meeste externe gerichtheid en contactuele eigenschappen wordt de informatiebron van het team. De kritische denker wordt benut voor het signaleren van mogelijke risico's, het schetsen van mogelijke scenario's, enzovoort.

Met behulp van het Big-Five-persoonlijkheidsmodel kunnen de verschillende persoonlijkheidskenmerken nader worden beschreven (onder andere Barrick en Mount, 1991). De vijf persoonlijkheidskenmerken zijn: extraversie, zorgzaamheid, consciëntieusheid (volhardendheid), emotionele stabiliteit en openheid van geest (openstaan voor nieuwe ervaringen).

HET BIG-FIVE-PERSOONLIJKHEIDSMODEL

Het in de psychologie breed geaccepteerde vijffactor-model (Big Five) van de persoonlijkheid, deelt de belangrijkste persoonlijkheidsaspecten in vijf clusters in:

- *Extraversie* omvat sociabiliteit, assertiviteit, optimisme, openheid, op de voorgrond willen treden, communicatief, energie, sturend willen zijn en het gericht zijn op sociale interacties.
- *Zorgzaamheid* refereert aan bescheidenheid, hulpvaardigheid en bereidheid tot samenwerken. Daarnaast omvat het ook eigenschappen als mildheid. Vriendelijkheid, begrip, medeleven, behulpzaamheid, inschikkelijkheid en vertrouwen hebben in anderen.
- *Consciëntieusheid* omvat aspecten zoals zorgvuldigheid, betrouwbaarheid, verantwoordelijkheid, doelmatigheid, bedachtzaamheid, ordelijkheid, aandacht voor details, zelfdiscipline, vasthoudendheid, gehechtheid aan conventies.
- *Emotionele stabiliteit* betreft eigenschappen als evenwichtig zijn, niet snel van je stuk gebracht zijn, gelijkmatig van aard zijn, nuchterheid, veerkracht, niet te veel tobberigheid of gevoelens van neerslachtigheid of frustratie kennen, eenzekere onbezorgdheid hebben en je niet al te snel ergeren aan anderen.
- *openheid van geest* of intellectuele autonomie staat voor openstaan voor nieuwe ervaringen en verwijst naar eigenschappen zoals nieuwsgierigheid of leergierigheid, originaliteit, verbeeldingskracht, kritische en onafhankelijke oordeelsvorming en behoefte aan variatie. Deze mensen staan open voor nieuwe ideeën en zijn bereid buiten de gebaande paden te treden.

In het algemeen kan worden gezegd dat deze persoonlijkheidskenmerken enerzijds een enigszins positieve en anderzijds een enigszins negatieve invloed op teamleren hebben. Hierna wordt dit nader toegelicht.

Extraverte teamleden zijn meer geneigd te communiceren en hun ideeën naar voren te brengen. Wanneer teamleden hun ideeën naar voren brengen, kan men van elkaar leren. Extraverte teamleden krijgen doorgaans meer macht, en een ongelijke verdeling van de macht is weer ongunstig. Een kleine spreiding (niet al te introvert versus niet al te extravert) als het gaat om extraversie, lijkt derhalve gunstig voor het teamleren. *Zorgzaamheid heeft twee kanten*. Naarmate de teamleden hoger scoren op zorgzaamheid, zullen zij meer gericht zijn op het teambelang en minder op het direct zichtbare eigenbelang. Zij kunnen evenwel wat naïef zijn en conflictmijdend gedrag vertonen. *Zorgzaamheid* impliceert namelijk ook mildheid, en juist deze mild-

heid leidt tot het uit de weg gaan van conflicten en discussies. Voor het kunnen leren van elkaar moet men ook niet al te zacht voor elkaar zijn. Indien een team echter te veel laagscorders heeft op zorgzaamheid, dan zijn de onderlinge teamleden vooral gericht op het eigenbelang en eerder geneigd tot competitie. Voor het leren op teamniveau is het van belang dat er een gemiddelde zorgzaamheid is naar elkaar toe.

Consciëntieusheid. Dit aspect is niet zozeer gericht op interpersoonlijke relaties en is derhalve anders dan de eerder genoemde persoonlijkheidskenmerken. Het

Een zekere spreiding van persoonlijke eigenschappen is gunstig voor het kunnen

leren van een team

heeft een positieve invloed op de werkwijze van het team zolang deze factor niet leidt tot verstarring. De gerichtheid op conventies - een belangrijke component in deze persoonlijkheidsdimensie - is een contra-indicatie voor het teamleren. Als de autonomie en beslissingsruimte van een team echter redelijk groot zijn en er sprake is van een zogenaamd 'zelfsturend team', dan zal dit kenmerk een positief effect hebben op het leren binnen een team vanwege de effectieve interactie tussen de teamleden, hetgeen consciëntieusheid met zich meebrengt.

Emotionele stabiliteit. Vooral bij complexe vraagstukken met een hoge dynamiek en dientengevolge veel onzekerheid is geringe evenwichtigheid bij de teamleden contraproductief voor het leren. Emotionele instabiliteit heeft ook een negatieve invloed op het samenwerkingsgedrag. Een labiel persoon binnen een team kan zo veel aandacht en interne gerichtheid vragen, dat het gehele team geen ruimte heeft om te leren. Kortom: emotioneel stabiele teamleden beïnvloeden het leerklimaat gunstig.

Openheid van geest. Voorde leermogelijkheden van een team is het noodzakelijk dat de teamleden gemiddeld tot bovengemiddeld scoren op dit kenmerk. Een belangrijke voorwaarde voor leren is dat teamleden verder kijken dan de bestaande mentale modellen die zij in hun hoofd hebben. Door hiervan los te komen ontstaat er ruimte voor vernieuwende inzichten en creatieve ideeën.

Een zekere spreiding van persoonlijke eigenschappen is gunstig voor het kunnen leren van een team. Dit impliceert namelijk dat men veel verschillende rollen op zich kan nemen, afhankelijk van het proces waarin men verkeert in het leertraject. Veelzijdigheid aan talenten biedt meer mogelijkheden om met en van elkaar te leren. Voor succesvolle teamontwikkeling die-

nen kennis en communicatieve vaardigheden echter wel evenredig over de teamleden te zijn verdeeld. Grote (ervaren) machtsongelijkheid heeft een nadelige invloed op het lerend vermogen van een team.

Interactie: onderlinge verbondenheid, cohesie en groupthink

Een sterke onderlinge verbondenheid - groepscohesie - is een ambivalent gegeven. Groepscohesie kan bevorderlijk zijn voor de effectiviteit van een team, omdat de teamleden daarmee bereid zijn zich voor elkaar en het probleem in te spannen. Bij een complexe vraagstelling is een zekere groepscohesie van belang om gezamenlijk tot het gewenste doel te komen.

Een sterke groepscohesie leidt echter tot sterke groepsnormen en een grote druk vanuit de groep om zich aan deze normen te conformeren. Deze situaties zijn sterk vatbaar voor 'groupthink'. De acceptatie van afwijkend gedrag en afwijkende meningen neemt af. Dit leidt weer tot geringere mogelijkheden voor teamontwikkeling en onderdrukking van creativiteit. Ook wanneer conformisme doorschiet, verliest een team haar leervermogen. Groupthink ontstaat in feite alleen als de groepscohesie te groot is. Werkzame oplossingen en succesvolle methoden worden tot norm verheven en afwijkend gedrag wordt niet toegestaan. Het paradoxale is dat groupthink juist vaak ontstaat in succesvolle teams. Een dergelijk team krijgt het idee onkwetsbaar en onfeilbaar te zijn, wordt zelfgenoegzaam en staat minder open voor signalen, met alle gevolgen van dien.

Mentale modellen

Als teams zich gaan vormen, dan hebben zij vaak de behoefte om zo snel mogelijk te komen tot een gedeeld mentaal model over de werkelijkheid. De elementen van het gedeelde mentale model van een team hebben vaak te maken met de identiteit van het team. De mentale modellen die een team heeft opgebouwd, worden bepaald door de specifieke geschiedenis van het team, zoals belangrijke gebeurtenissen en gezamenlijke ervaringen.

Gesteld kan worden dat 'groupthink' het instandhouden van een hardnekkig belemmerend mentaal model in een team impliceert. Mentale modellen maken de wereld in zekere zin voorspelbaar en overzichtelijk; ze leveren modellen voor sociale actie. Dit betekent dat we de wereld trachten te begrijpen door in ons geheugen terug te vallen op datgene wat we reeds kennen en weten. Dit kan er in het ergste geval toe leiden dat we verstrikt of gevangen raken in onze denkwereld. Omgevingssignalen die niet meer passen in het model worden simpelweg buitengesloten. Niet alleen individuen hebben hier last van, maar ook teams. Vandaar

dat het veranderen van mentale modellen een cruciale rol vervult bij het teamleren. Juist omdat groupthink zo'n relevant gegeven is, verdient het doorbreken van belemmerende of defensieve denkmodellen extra aandacht.

Het veranderen van het gedeelde mentale model roept veel weerstand op, omdat het als een aanval kan worden beschouwd op het fundament van het team ('Wij zijn immers ons mentaal model', is de beleving).

Indien alleen al het voorzichtig ter discussie stellen van de mentale modellen van het team heftige emoties en denkfouten (zoals cynisme, zich persoonlijk aangesproken voelen, generalisaties, zwartwitdenken) kan oproepen, dan zal het team last hebben van defensieve gedragingen die gezamenlijk een 'psychische gevangenis' kunnen vormen, met de volgende symptomen:

- gebrek aan nieuwsgierigheid, de wil om te leren lijkt verdwenen;
- onvoldoende verwerking van de gevoelens die het team heeft bij het oplossen van complexe problemen;
- versimpelen van de interne organisatieproblematiek, eenzijdige attributiepatronen; een eenzijdige attributie is bijvoorbeeld 'Onze medewerkers zijn zeurders, onze medewerkers hebben geen initiatief en verantwoordelijkheidsgevoel', zonder de eigen rol en invloed van het team hierin mee te nemen;
- energie en creativiteit zijn gericht op het handhaven van de status-quo en het reduceren of vermijden van angstgevoelens.

Het moge duidelijk zijn dat deze symptomen het leervermogen van het team ernstig belemmeren. Deze situaties ontstaan niet vanwege de beperkte intellectuele

vermogens van het team; juist irrationaliteit dwingt het team kennelijk tot bovenstaande defensieve routines.

IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Wat kan een managementteam doen om het leren van het eigen team te bevorderen? Ik ga hierbij uit van een managementteam met een complexe opdracht. Aan de hand van figuur 1 wordt een aantal stappen geschetst waarmee het leervermogen van een managementteam aanzienlijk verhoogd kan worden. In feite is er sprake van twee processen, die overigens ook door elkaar heen lopen. Dit betreffen de processen van 'in kaart brengen' en 'in beweging brengen'.

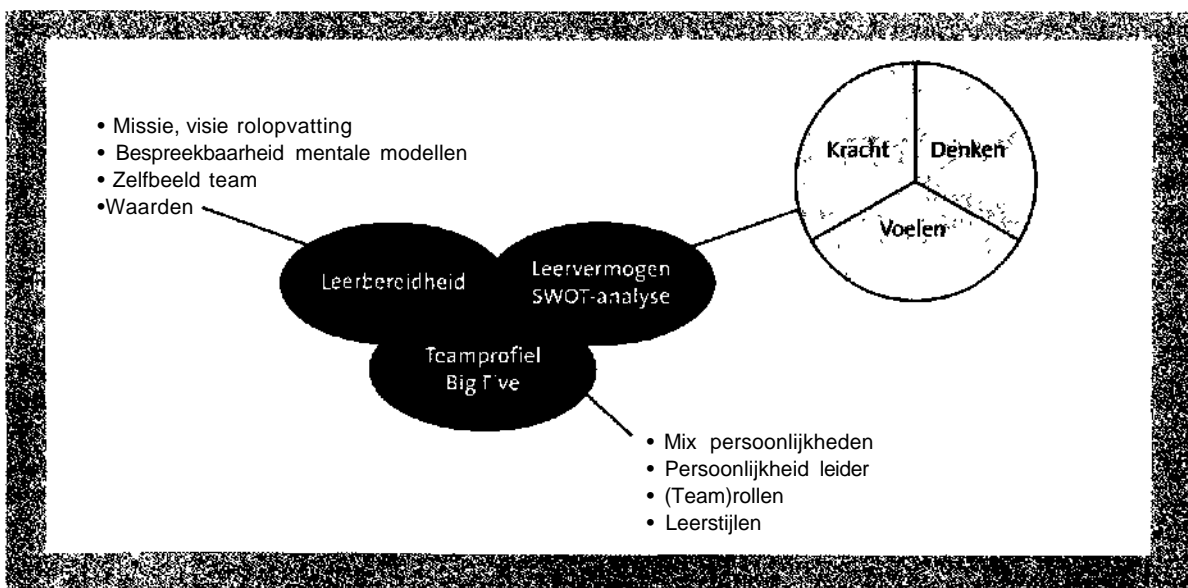
Wat kan een managementteam zoal doen om het leren van elkaar te verhogen?

Proces t: In kaart brengen; bewustwording

Dit eerste proces omvat de volgende elementen:

1. Zorg voor een heldere formulering van missie, visie en rolopvatting van het team. Definieer een kader: met welke typen problemen worden wij geconfronteerd en op welk niveau moeten wij leren? Hoe zit het met de samenstelling van het team? Kunnen wij met dit team dit type vraagstuk aan? Wat is ons leerdomein?
2. Doe een 'team-SWOT': bepaal sterke, zwakke kanten en ontbrekende krachten van het team als totaal (de teamcompetenties: wat kunnen wij en wat niet?). Wat zijn onze kerncompetenties als het gaat om denken, voelen en kracht? Zitten wij in een team met 'doeners' of vooral met 'denkers', en wat

9 |



Figuur 1. Psychologisch model voor teamleren

voor repercuSSies heeft dat op ons leervermogen? Wat zijn onze valkuilen? Welke bedreigingen en kansen biedt onze context?

3. Beschouw de schaduwkanten en blinde vlekken van het team: waar liggen onze angsten en in hoeverre zijn deze bespreekbaar? Met schaduwkanten wordt bedoeld welke mogelijke disfunctionele sociaal-psychologische mechanismen een rol kunnen spelen binnen het team (leerbereidheid). Dit soort processen vereist vaak externe begeleiding, enerzijds vanwege het feit dat je als team niet de juiste afstand hebt tot het onderwerp, anderzijds vergt dit vaak specifieke sociaal-psychologische expertise.
4. Groepsdynamica in het team: hoe productief is onze interactie?. In hoeverre reflecteren wij op ons teamleren? Wat leren wij van elkaar? Hoe leren wij van elkaar, hoe creëren we met elkaar een gunstig leerklimaat, in hoeverre wordt er feedback gegeven en geaccepteerd?
5. Aandacht voor de eigen mentale modellen en werkwijzen en hoe deze samenhangen met de vraagstukken die het team denkt te moeten oplossen: in hoeverre zijn wij in staat om de eigen mentale modellen te overstijgen, te bespreken en los te laten?
6. Bewustwording van de leerstijlen: wat is de dominante leerstijl van dit team en hoe kan dit team haar leerstijlen verbreden en beter exploiteren (leren te leren)?
7. Inzicht in de persoonlijkheidskenmerken van de teamleden en in de bijdrage die ieder teamlid hiermee te bieden heeft.

Zoals hiervoor gesteld lopen deze processen door elkaar heen. Door enkele relevante kwesties met elkaar te benoemen en verder uit te diepen, komt een team vaak al in beweging, gaat men zich anders tot elkaar verhouden en leert men reeds.

Proces 2: In beweging brengen; ontwikkeling

Dit proces bestaat uit de volgende elementen:

1. Creëer een goed leer- en interactieklimaat; een heldere doelstelling, visie en taakstelling van het team geeft ruimte, richting en identificatiemogelijkheden, waardoor de betrokkenheid verhoogd wordt. Het leren op het eerste niveau wordt hiermee bevorderd. Doch een zekere semi-gestructureerdheid is gunstig voor het leren op het tweede en derde niveau. Loslaten van structuur maakt namelijk krachten in een groep vrij die tot creatieve leerprocessen kunnen leiden. Leren vereist een zekere veiligheid, maar gaat tegelijkertijd gepaard met weerstand. Fundamentele leerprocessen blijken namelijk meestal niet zonder pijn te verlopen.
2. Een ruimte biedende teamvoorzitter werkt bevorderend voor ontwikkeling; het uitgangspunt is dat de teamleider steunend is in plaats van sturend.

3. Hanteer leermethoden en -technieken, zoals creativiteitstechnieken en intervisietechnieken. Deze methoden maken het mogelijk om wat vrijer met de inhoudelijke problematiek om te gaan en daarmee te experimenteren.
4. Koppeling van de teamdoelstellingen aan individuele verwachtingen, talenten en doelstellingen. Dit betekent een heldere en functionele rolverdeling zonder al te statisch te worden.
5. Het verbeteren van het probleemoplossend vermogen van een team; nieuwe oplossingen bedenken door het leren herdefiniëren van problemen en het kunnen loslaten van defensieve patronen.

TEN SLOTTE

Leren op teamniveau is zeer wel mogelijk. Teamleren blijkt in de praktijk een boeiend doch soms moeizaam proces, waarbij de bereidheid en het vermogen van het team kritisch naar zichzelf te kijken de sleutelfactoren zijn. Bovengenoemde processen zouden voor een deel bewust opgepakt kunnen worden vanuit het managementteam zelf. Mocht er evenwel sprake zijn van onvoldoende overeenstemming in de analyse, moeilijk te doorbreken patronen of er is nauwelijks sprake van een feedbackcultuur, dan is het nagenoeg onmogelijk om het team zichzelf uit het moeras te laten trekken'. Externe begeleiding is dan bij beide processen noodzakelijk. Deze externe begeleiding zou erop gericht moeten zijn om het teamleren op zodanig niveau te brengen dat het team haar lerend vermogen zelfstandig onderhoudt.

CASUS 'JONG, DYNAMISCH MANAGEMENTTEAM'

Bij een internationaal opererend bedrijf functioneerde het relatief nieuwe managementteam niet goed. Het management bestond uit twee Nederlanders, een Belg en twee Italianen. Behalve dat er sprake was van een taalbarrière (spreektaal was Engels), was er ook een cultuurbarrière waarbij het managementteam onwillekeurig uiteenviel in twee partijen. De verschillende culturen kwamen vrij schrijnend tot uiting in de rolopvatting van het managementteam naar de raad van bestuur, waarvan de voorzitter een Italiaan was. Allerlei 'een-tweetjes' met het bestuur ondermijnden de kracht en het gemeenschappelijk belang van het managementteam. Het onderlinge vertrouwen en het probleemoplossend vermogen van het team was gedaald naar een bedenkkelijk laag niveau. Het team begaf zich in een gevarezone en was niet meer in staat om op adequate wijze met elkaar en met de problemen om te gaan.

Vanuit het team kwam de suggestie om een 360°-feedbackronde te houden als middel om naar elkaar te kijken en om het leveren van feedback op elkaar op

gang te krijgen. Vanwege het feit dat de wil er was om dit middel aan te grijpen om een kentering op gang te brengen onder begeleiding van een facilitator, hebben alle teamleden hier min of meer vrijwillig aan meegewerkt. Bij de individuele terugkoppeling van de feedbackresultaten werd overigens duidelijk hoe verschillend de teamleden over zichzelf en over elkaar dachten. Deze feedback betrof in feite een analyse van de belangrijkste waargenomen competenties in termen van denken, voelen en kracht.

Naar aanleiding van de 360°-feedback werd onder begeleiding een eerste teamsessie gehouden om alle implicaties op teamniveau met elkaar door te nemen. Opvallend punt in de teamterugkoppeling was het feit dat de competenties binnen het domein 'denken' (analytisch vermogen en probleemoplossend vermogen) sterk vertegenwoordigd waren, de competenties op kracht domein een wisselend beeld gaven (evenwichtigheid en sturend vermogen) en de competenties binnen het domein 'voelen' (sensitiviteit, zorgzaamheid en relationele kracht) uiterst mager over en weer beoordeeld waren. Aan de hand van het bovenstaande model werd duidelijk dat los van de gevoelscompetenties, het team redelijk veel kracht had. Het waren met name de impliciete mentale modellen van de teamleden, het geringe zelfbeeld van het team, enorme verschillen in persoonlijkheid (met name extraversie), de lage cohesie en het geringe onderlinge vertrouwen, die zorgden vooreen ongunstig leerklimaat en onvoldoende leren op teamniveau.

De interventies om de ontwikkeling van dit team op een hoger plan te brengen, waren met name gericht op het vergroten van het zelfbeeld, het in kaart brengen van de verschillende persoonlijkheden, het verbeteren van het leerklimaat en het bespreekbaar maken van de belemmerende mentale modellen, en tot slot het overbruggen van de kloof in rolopvatting van het managementteam.

Bij dit team waren overigens niet alleen interne factoren verantwoordelijk voor het geringe leervermogen omdat de context waarbinnen het team zich bevond complex was. Met name de leden van de raad van bestuur hadden een sterk verdelende invloed. De interventies die verricht moesten worden om het team op een hoger plan te brengen, vielen derhalve deels buiten de grenzen van dit team. Wat wel binnen de mogelijkheden van het team viel, was het verbeteren van het vermogen zich niet zo makkelijk te laten verdelen door anderen. Het bespreekbaar maken van de enorme cultureel bepaalde verschillen in gezagsgevoeligheid en het opstellen van spelregels in het omgaan met de raad van bestuur, vormde hierbij een belangrijke stap voorwaarts.

Literatuur

- Argyris, C. en D.A. Schön, *Organizational learning: A theory of actionperspective*. Reading: Addison-Wesley, 1978.
- Barrick, M.R. en M.K. Mount, 'BigFive personality dimensions and job performance: a meta-analysis. In: *Personnel Psychology*, 44, pp. 1-26, 1991.
- Belbin, R.M., *Managementteams; Over succes- en faalactoren voor teams*. Schoonhoven: Academic Service, 1984.
- Belbin, R.M., *Team Roles at work*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1993.
- Gatewood, R.D. en H. S. Feild, *Human Resources Selection*. Forth Worth: Harcourt College Publishers, 2001.
- Homan, T., *Teamleren; theorie en facilitatie*. Schoonhoven: Academic Service, 2001.
- Lingsma, M., *Aan de slag met teamcoaching*. Baarn: Nelissen, 1999.
- Mensink, J.C.M., *Zei/management in lerende organisaties*. Deventer: Kluwer, 1994.
- Molleman, E., 'Samenwerken: Tussen afhankelijkheid en autonomie. Over de kenmerken van teamwerk'. In: *Gedrag&Organisatie*, 15 (4), 2002.
- Swieringa, J. en A.F.M. Wierdsma, *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters Noordhoff, 1990.
- Verhoeven, W. en T. van Gestel, *Schaduwkanten van teams*, 2002.