

Groepsleren in Ruimte en Mobiliteit

*Een empirisch onderzoek naar hoe medewerkers
van het **adviesbureau Tiem** groepsleren in hun organisatie ervaren*

Eefje van den Broek

Universiteit Utrecht
Utrechtse School voor Bestuurs- en Organizationalwetenschap
Masterscriptie: Communicatie, Beleid & Management

Utrecht,
november 2012

Groepsleren in Ruimte en Mobiliteit

Titel masterscriptie	Groepsleren in ruimte en mobiliteit – Een empirisch onderzoek naar hoe medewerkers van het adviesbureau Tiem groepsleren in hun organisatie ervaren
Student Studentnummer	Eefje van den Broek 3006182
Universiteit Departement Master Begeleider Tweede lezer	Universiteit Utrecht Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO) Communicatie, Beleid & Management Prof. dr. E. F. Loos Dr. M. H. Winnubst
Organisatie Contactpersoon	Tiem Iwan Arts

Utrecht, november 2012



Voorwoord

Voor u ligt de scriptie 'Groepsleren in ruimte en mobiliteit: Een empirisch onderzoek naar hoe medewerkers van het adviesbureau Tiem groepsleren in hun organisatie ervaren'. Dit onderzoek is gedaan in het kader van de master Communicatie, Beleid en Management (USBO) van de Universiteit Utrecht. De titel 'Groepsleren in ruimte en mobiliteit' is aan de ene kant een verwijzing naar de branche waar de organisatie Tiem werkzaam in is, aan de andere kant refereert het aan de flexibele werkplekken en –tijden waar Tiem mee werkt. Dit werkprincipe is aanleiding geweest om groepsleren binnen deze organisatie te onderzoeken. De kleuren die gebruikt worden in deze scriptie zijn de kleuren van de huisstijl van Tiem.

Mijn dank gaat uit naar alle medewerkers van de organisatie Tiem voor alle medewerking en vertrouwen. In het bijzonder wil ik mijn contactpersoon Iwan Arts hartelijk danken voor het mogelijk maken van dit onderzoek en hem en de acht respondenten bedankten voor hun openhartigheid. Daarnaast heb ik een betrokken begeleider gehad vanuit de universiteit; ik wil Eugène Loos dan ook hartelijk danken voor zijn motiverende houding en kritische blik.

Eefje van den Broek

Utrecht, november 2012

Samenvatting

Deze scriptie gaat over de ervaring van medewerkers van groepleren binnen de organisatie Tiem, een advies- en procesmanagementbureau voor vraagstukken over ruimte en mobiliteit. Deze organisatie kent 16 adviseurs en managers die klussen uitvoeren op de locatie van de klant en heeft daarnaast geen eigen kantoor. Alle medewerkers komen iedere twee weken een hele dag bij elkaar op een zogenaamde Tiemdag.

Groepsleren is een proces van activiteiten waardoor de groepsleden kennis delen, combineren en ontwikkelen door het tonen van lerend gedrag (e.g. Argote, Gruengeld & Naquin, 2001; Edmondson, 1999; Wenger, 1998). Met het onderzoek van Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010) als uitgangspunt, zijn er na een literatuurstudie zeven processen onderscheiden, die centraal staan in groepsleren, en zeven factoren die daar invloed op hebben. In het empirisch gedeelte van deze scriptie staat aan de hand van interviews beschreven hoe de adviseurs en managers van Tiem onderstaande processen en factoren ervaren. Daarbij zijn ook aanbevelingen gedaan ter bevordering van het groepsleren binnen Tiem.

Processen	Factoren
1. Delen	1. Gedeelde mentale modellen
2. Co-constructie	2. Psychologische veiligheid
3. Groepsreflectie	3. Groepsvertrouwen
4. Groepsactiviteit	4. Cohesie
5. Boundary crossing	5. Leiderschap
6. Opslag	6. Wederzijdse afhankelijkheid
7. Terughalen	7. Groepsstructuur

Het blijkt dat de respondenten zich zeer bewust zijn van het nut van de lerende gedragingen die belangrijk zijn voor groepsleren, zoals het proces delen, en de groep voelt veilig aan waardoor ze de gedragingen ook durven te uiten (factor psychologische veiligheid; e.g. Edmondson, 1999). Ook het vragen en geven van feedback en hulp, manieren om tot het proces co-constructie te komen (e.g. London et al., 2005; Topping & Ehly, 2001), wordt erkend als belangrijk en nuttig. Het feit dat de directeur zelf ook lerend gedrag vertoont, werkt ook stimulerend voor het groepsleren (factor leiderschap; e.g. Edmondson, 1999).

Het proces groepsreflectie behelst het collectief reflecteren (e.g. Dechant, Marsick & Kasl, 1993; Tjosvold, Tang & West, 2004) over de doelen van de organisatie en de weg daar naartoe, en het reflecteren van missers en successen (West, 1999). Voor het collectief reflecteren worden officiële momenten ingepland en daar zijn de respondenten te spreken over. Qua delen en reflecteren op successen valt wellicht nog winst te behalen.

Verder zeggen de respondenten dat ze goed genoeg weten wie welke kennis en ervaringen bezit (factor gedeelde mentale modellen, *transactive memory system*; e.g. Cannon-Bowers & Salas, 2001; Hollingshead, 1998). Ze gebruiken deze kennis en ervaringen van collega's eerder als kennisbron, dan bijvoorbeeld documenten die opgeslagen zijn in *hardware* bronnen (proces terughalen; Wilson, 2007). Deze laatste manier van het proces opslag is echter ook belangrijk voor groepsleren, aangezien kennis dan in het bezit van een groep blijft wanneer een groepslid uit de groep gaat.

Aangezien Tiemers niet vanzelfsprekend contact hebben op een kantoor, is het slagen van het leerproces afhankelijk van het actief vertonen van lerend gedrag. Dit besef is er binnen de groep, wat zich uit in een sterke verwachting naar elkaar toe om veel lerend gedrag te vertonen. Ze ervaren hierin wel een verschil dat onder andere veroorzaakt wordt door het verschil tussen meer introverte en extroverte collega's. Dit verschil tussen medewerkers is overigens wel positief voor groepsleren (factor groepsstructuur; Ilgen et al., 2005).

Het komt weinig voor dat Tiemers samenwerken aan een klus of fysiek naast elkaar aan het werk zijn. Hierdoor komt door het proces groepsactiviteit, dat leidt tot leren door socialisatie (Nonaka, 1994), nauwelijks tot uiting. De ervaring is wel dat het leerzaam is om met elkaar naar belangrijke besprekingen of presentaties mee te gaan of soms naast elkaar te werken. Wanneer dit mogelijk is, is het aan te raden deze kansen te benutten. Het gebrek aan groepsactiviteit binnen Tiem wordt gedeeltelijk vervangen door collegiaal contact met mensen die werkzaam zijn bij de organisatie waar men een klus uitvoert of bij het zusterbedrijf Goudappel. Het contact met deze mensen kan ook worden omschreven als het proces *boundary crossing* (e.g. Kasl, Marsick & Dechant, 1997), al liggen deze desbetreffende bronnen binnen bepaalde vertrouwde grenzen. Ze hebben echter ook buiten deze bronnen geregeld contact zeggen de respondenten.

Samenhang (factor cohesie; e.g. Van den Bossche et al., 2006) met elkaar en de organisatie wordt voornamelijk veroorzaakt door een combinatie van de vrije werkvorm van de organisatie, het enthousiasmerende effect dat ze op elkaar hebben en de energie die ze van elkaar krijgen. Daarnaast zien ze een groot nut van het werken bij Tiem voor hen persoonlijke ontwikkeling en de kwaliteit die zij kunnen leveren in hun klussen. De wederzijdse afhankelijkheid (Johnson et al., 2007), wat ook een factor is met positieve invloed op groepsleren, komt nauwelijks naar voren binnen de klussen op individueel niveau. Qua organisatiedoelen is iedereen wel op een manier met de ontwikkeling van de organisatie bezig en zijn ze afhankelijk van elkaar. Het managementteam ervaart wel een conflict tussen de tijd en energie die naar de eigen klus gaat en naar de organisatiedoelen.

Inhoud

Voorwoord

Samenvatting

1	Inleiding	9
1.1	Vraagstelling	11
1.2	Relevantie	11
1.3	Positionering onderzoeker.....	12
1.4	Leeswijzer	13
2	Literatuuronderzoek.....	15
2.1	Vertrekpunt: model Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010)	15
2.2	Processen	18
2.2.1	Basisprocessen.....	18
2.2.1.1	Delen	19
2.2.1.2	Co-constructie	19
2.2.1.3	Constructief conflict.....	21
2.2.2	Faciliterende processen	22
2.2.2.1	Groepsreflectie.....	23
2.2.2.2	Groepsactiviteit	24
2.2.2.3	Boundary crossing	24
2.2.3	Opslag en Terughalen.....	25
2.3	Factoren.....	26
2.3.1	Catalyst emergent states.....	27
2.3.1.1	Gedeelde mentale modellen.....	27
2.3.1.2	Psychologische veiligheid	28
2.3.1.3	Groepsvertrouwen.....	29
2.3.1.4	Cohesie.....	29
2.3.2	Tijd gerelateerde factor: Groepsontwikkeling & dynamiek	30
2.3.3	Input factoren	31
2.3.3.1	Leiderschap	31
2.3.3.2	Wederzijdse afhankelijkheid	32
2.3.3.3	Groepsstructuur	32
2.3.3.4	Organisatiestrategie	33
2.3.3.5	Systeemdenken van groepsleden	34
3	Methodologische verantwoording	37
3.1	Dataverzameling	37

3.2	<i>Van processen en factoren naar topiclijst</i>	38
3.3	<i>Data-analyse</i>	41
4	Resultaten	43
4.1	<i>Lerende gedragingen</i>	44
4.1.1	Delen en co-constructie.....	44
4.1.2	Hulp, feedback en reflecteren.....	45
4.1.3	Veilige haven.....	48
4.2	<i>Vrijheid, verantwoordelijkheid en verwachtingen</i>	49
4.3	<i>Collega's in brede zin</i>	51
4.3.1	Collega's Goudappel.....	51
4.3.2	Collega's klus.....	51
4.3.3	Boundary crossing.....	52
4.3.4	Groepsactiviteit.....	52
4.4	<i>Conflict tussen Tiem en de klus</i>	53
4.4.1	Afhankelijkheid en cohesie: de klus.....	53
4.4.2	Afhankelijkheid en cohesie: de organisatiedoelen.....	54
4.4.3	Cohesie van de groep: toegevoegde waarde voor Tiemers.....	56
4.5	<i>Aanbevelingen</i>	58
5	Tot slot	61
5.1	<i>Conclusie</i>	61
5.2	<i>Discussie</i>	64
5.2.1	Kanttekeningen onderzoek.....	64
5.2.2	Vervolgonderzoek.....	65
	Literatuurlijst	66
	Bijlagen	70
	<i>I - Topiclijst</i>	70
	<i>II - Lijst figuren</i>	72



1 Inleiding

Het is het jaar 2012. Tijdschriften, kranten en wetenschappelijke artikelen schrijven iedere dag over nieuwe ontwikkelingen en veranderingen in de maatschappij. Op macroniveau heeft de wereld in relatief korte tijd vele transformaties doorgemaakt door bijvoorbeeld vernieuwde informatie- en communicatietechnologieën, steeds mondigere burgers, vergrote mobiliteit van de mensheid en groeiende medische kennis. In de eerste helft van 2012 is er in Nederland opnieuw een kabinet gevallen en nieuwe ingrijpende bezuinigingspakket staan voor de deur. De maatschappij heden ten dagen is volgens vele wetenschappers veranderlijk en dynamisch te noemen (e.g. Buuren, 2006; Rasmussen, 2000; Volberda, 1997).

Organisaties dienen continu te anticiperen op ontwikkelingen in hun omgeving. Om het hoofd boven water te houden, is het belangrijk voor organisaties flexibel te zijn en over het vermogen te beschikken om zich aan te passen aan de omgeving. Slater en Narver (1995, pp. 63-64) verwoorden dit op de volgende manier: *“All business in dynamic and turbulent environments must pursue the process of learning, behaviour change and performance improvement.”* Altman en Iles (1998) stellen ook dat het een noodzaak is voor een organisatie om lerend te zijn vanwege de *“increasing organisational challenges posed by rapid environmental change, discontinuity, uncertainty, complexity and globalisation.”* (p. 44).

Het steeds vernieuwen en uitbreiden van kennis in een organisatie is belangrijk voor concurrentievoordeel en mensen zijn hiervoor de belangrijkste bron volgens Wenger (1998). De kennis van mensen wordt versterkt wanneer kennis in groepsverband wordt gedeeld, ontwikkeld en gebruikt (Wenger, 1998). In wetenschappelijke literatuur is steeds meer aandacht voor de samenwerking tussen mensen binnen een organisatie (e.g. Akkerman, Van den Bossche, Admiraal, Gijsselaers, Segers, Simons & Kirschner, 2007; Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010). Naast het investeren in het vergroten van het kennisniveau van individuele medewerkers, is er steeds meer oog voor het vergroten van kennis in groepsverband binnen een organisatie.

Verschillende positieve gevolgen worden toegeschreven aan groepsleren binnen een organisatie. Een organisatie kan hierdoor op organisatieniveau bijvoorbeeld concurrentievoordeel behalen (Argote, 1993). Daarnaast is in verschillende onderzoeken aangetoond dat groepsleren een organisatie in staat stelt beter te anticiperen op een veranderende omgeving (Senge, 1990; Van Hootegeem, Van Amelsvoort, Van Beek & Huys, 2005; Zaccaro, Ely & Shuffler, 2008). Ook kan groepsleren leiden tot innovatie (Crossan, Lane & White, 1999) en wanneer een groep lerend is, zal dat de effectiviteit en prestaties van de groep bevorderen (Cohen & Bailey, 1997; Edmondson, 1999; Mathieu, Maynard, Rapp & Gilson, 2008; Senge, 1990; Van den Bossche, Gijsselaers, Segers & Kirschner,

2006). Groepsleren blijkt dus volgens de literatuur een waardevol principe te zijn voor organisaties.

Een ontwikkeling in de maatschappij anno 2012 is dat steeds meer organisaties volgens werkprincipes werken conform 'Het Nieuwe Werken', zowel in de private als publieke sector. Dit betekent volgens de Baan, Houtkamp en Knotter (2011) onder andere dat de manier van werken verschuift van werken in een organisatie met een vast kantoor en vaste werktijden, naar flexibel werken waarbij er meer focus is op resultaat. Vaste werktijden en -plekken zijn daarbij minder van belang. De verantwoordelijkheid voor de werkstijl en eigen ontwikkeling ligt daarbij steeds meer bij de medewerker. Deze nieuwe manier van werken maakt dat ook de manier waarop mensen samenwerken verandert.

Een organisatie die principes van Het Nieuwe Werken toepast is Tiem (www.tiem.nl). Tiem is een Nederlandse organisatie die bestaat uit ongeveer 16 adviseurs en managers met dezelfde functieomschrijving, maar wel verschillend qua expertise en niveau. Verder zijn er nog twee medewerkers voor ondersteunende taken en een algemeen directeur. Opdrachten krijgt Tiem voornamelijk vanuit de publieke sector, waarbij gedacht kan worden aan proces- en adviesvragen op het gebied van ruimte en mobiliteit. Alle adviseurs en managers zijn werkzaam op locatie bij de klant, waardoor Tiem zelf geen kantoor nodig heeft. Tweemaal per maand komen alle medewerkers, 'Tiemers', een dag bij elkaar op een zogenaamde Tiemdag in een gehuurde ruimte. Tiem werkt nu al een aantal jaar zonder kantoor en men is gewend aan deze manier van werken.

Als onderzoeker ben ik erg benieuwd naar hoe het leren als groep ervaren wordt in een organisatie waar men op deze manier te werk gaat. Het lijkt mij zeer interessant te onderzoeken hoe het 'samen leren' wordt ervaren in een organisatie waarin medewerkers elkaar relatief weinig fysiek tegenkomen en veel tijd steken in het individueel uitvoeren van klussen bij de klant op locatie. In dit onderzoek wordt dit onderzocht in de vorm van een casestudy bij de organisatie Tiem. Het is belangrijk te beseffen dat er veel verschillende vormen zijn van Het Nieuwe Werken en dat de vorm waarmee Tiem werkt slechts één vorm hiervan is. Dit betekent dat dit onderzoek niet pretendeert generaliseerbaar te zijn voor groepsleren binnen organisaties die volgens Het Nieuwe Werken werken, maar een explorierend onderzoek is.

Het doel van deze scriptie is om in kaart te brengen hoe groepsleren binnen de organisatie Tiem ervaren wordt door de adviseurs en managers. Aan de hand van deze inzichten worden aanbevelingen gedaan om het groepsleren binnen Tiem te bevorderen.

In deze scriptie wordt groepsleren onderzocht in de vorm van een literatuurstudie en casestudy. Het literatuuronderzoek is een analyse en kritische beschouwing van het door Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010) ontwikkelde model, waarin verschillende

processen van groepsleren en factoren die daar invloed op hebben staan weergegeven. Deze processen en factoren zullen het uitgangspunt vormen voor het empirisch onderzoek in de vorm van topics voor de interviews.

1.1 Vraagstelling

Om de juiste informatie te verkrijgen over groepleren binnen Tiem is de volgende vraagstelling opgesteld:

Hoe worden de processen die zich afspelen bij groepsleren, en de factoren die hier invloed op hebben, gebaseerd op het model van Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010), ervaren door adviseurs en managers binnen de organisatie Tiem en wat zijn de aanbevelingen voor de organisatie om het groepsleren te optimaliseren?

Om deze vraag te beantwoorden zal deze scriptie antwoord geven op de volgende deelvragen:

- 1) Welke processen en factoren onderscheiden Decuyper et al. (2010) in hun model en hoe kunnen deze gebruikt worden om in de casestudy bij de organisatie Tiem groepsleren te analyseren?
- 2) Hoe ervaren de adviseurs en managers de processen en factoren rondom groepsleren binnen Tiem?
- 3) Wat zijn naar aanleiding van de resultaten van de tweede deelvraag aanbevelingen aan Tiem om groepsleren te optimaliseren?

1.2 Relevantie

Deze scriptie is relevant op praktisch en toepasbaar niveau omdat deze, zoals eerder beschreven, als doel heeft een gegrond advies uit te brengen aan de organisatie Tiem betreffende processen die potentieel verbeterd kunnen worden en factoren die meer aandacht behoeven. Dit betekent dat Tiem meer kan profiteren van de voordelen die groepsleren een organisatie oplevert zoals concurrentievoordeel, verhoogde effectiviteit, innovatie en vermogen tot aanpassen aan de omgeving.

Ook maatschappelijke gezien is deze scriptie relevant. Zoals eerder beschreven, is de gehele maatschappij zeer complex en dynamisch te noemen. Dat is volgens Buuren (2006) ook in zeer grote mate het geval in de publieke sector. Een explorerend onderzoek naar groepsleren binnen Tiem kan derhalve relevante kennis opleveren voor publieke organisaties. Dat dit relevant is blijkt uit de zichtbare ontwikkeling binnen de publieke sector waarin steeds meer gewerkt wordt op basis van een model dat overeenkomsten vertoont

met de werkprincipes van Het Nieuwe Werken. Voorbeelden hiervan zijn de gemeente Heemstede, de Nederlandse Voedsel en Waren Autoriteit en de Rijksoverheid (www.heemstede.nl; www.vwa.nl; www.hnwbijhetrijk.nl; *Het Nieuwe Werken bij het Rijk*, z.d.).

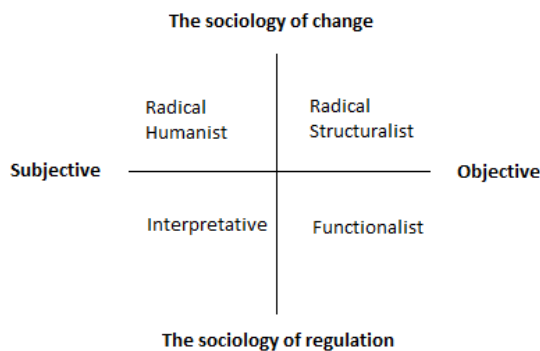
Daarnaast tracht deze scriptie een hiaat te vullen in wetenschappelijke kennis met betrekking tot groepsleren. Als uitgangspunt voor dit onderzoek is de literatuurstudie van Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010) genomen over groepsleren (zie hoofdstuk twee). Zij komen in hun artikel ook met suggesties voor gewenst vervolgonderzoek. Ze wijzen er op dat er meer empirisch onderzoek gewenst is om te begrijpen onder welke condities groepsleren het meest effectief is. Ze stellen: “*there is insufficient knowledge of which conditions facilitate effective team learning. Especially conditions at the level of the organisation have been insufficiently investigated. [...] Empirical research that is actually walking this line of research is scarce.*” (Decuyper et al., 2010, p. 129). De uitgevoerde casestudy heeft als explorerend onderzoek een beperkte omvang en waardoor er geen generaliseerbare conclusies zullen volgen. Het streven is wel om een empirische bijdrage te leveren aan de kennis over de omstandigheden van groepsleren door over de specifieke situatie van Tiem uitspraken te doen.

Qua wetenschappelijke relevantie is er nog een aspect te benoemen voor dit onderzoek. Bij het uitvoeren van het literatuuronderzoek zijn veel bronnen over groepsleren bestudeerd. Er is in geen van deze bronnen gesproken over een organisatie waar men de werkprincipes in de lijn van Het Nieuwe Werken toepast. Wellicht dat deze scriptie een aanleiding kan zijn voor meer onderzoek naar groepsleren in dit type organisatie.

1.3 Positionering onderzoeker

Als onderzoeker ben ik meer geïnteresseerd in sociale fenomenen dan in het proberen te ontdekken van een objectieve werkelijkheid. Deze voorkeur heeft de keuze voor het onderwerp van deze scriptie bepaald en heeft ook tot gevolg dat de interpretatieve onderzoeksfilosofie in deze scriptie doorklinkt. Zo wordt de adviseur en manager gevraagd naar de persoonlijke ervaring van groepsleren en niet naar een objectieve externe werkelijkheid. Dat laatste is waar het positivistische paradigma zijn blik op richt. Het interpretatieve paradigma gaat echter uit van een subjectieve, sociaal geconstrueerde werkelijkheid (Saunders, Lewis & Thornhill, 2009). Deze werkelijkheid wordt gevormd door verschillende benaderingen van mensen samen, die allemaal persoonlijke interpretaties zijn van de werkelijkheid. Het groepsleren binnen Tiem wordt benaderd als een werkelijkheid die geconstrueerd wordt door alle medewerkers van Tiem samen.

Burrell en Morgan (2000) maken een onderscheid in vier verschillende paradigma's om onderzoek te doen. Zij beschrijven twee assen op basis waarvan ze de vier paradigma's benoemen; *radical humanist*, *radical structuralist*, *interpretative* en *functionalist*. De eerste as behelst het verschil tussen beschrijvend en voorschrijvend en de tweede as draait om subjectief tegenover objectief. Dit onderzoek is in eerste instantie bedoeld om een weergave te geven van hoe groepsleren ervaren wordt binnen Tiem. Aan de hand van die gegevens worden er aanbevelingen gedaan maar dat is niet het doel van de interviews, het is meer een gevolg. Het is dus in beginsel een beschrijvend onderzoek. Daarnaast is het een subjectief onderzoek omdat het uitgaat van een sociale werkelijkheid vanuit de ervaring van de adviseurs en managers. Dit betekent dat dit onderzoek gezien moet worden in het interpretatieve paradigma.



Figuur 1.1 – Burrell en Morgan (2000): Twee dimensies, vier paradigma's

1.4 Leeswijzer

Deze scriptie is onderverdeeld in vijf hoofdstukken. Het tweede hoofdstuk bestaat uit een literatuuronderzoek. Alle processen en factoren uit het model van Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010) worden kritisch bestudeerd, waarbij de bronnen waar deze onderzoekers naar verwijzen worden geanalyseerd. Deze processen en factoren vormen de basis voor de topiclijst in het empirisch onderzoek. Bij ieder proces en factor wordt aangegeven hoe deze meegenomen zal worden in het empirisch onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt de dataverzameling toegelicht en uitgelegd hoe de topiclijst vorm heeft gekregen. Daarnaast worden de stappen uitgelegd die gezet zijn om van de data tot de resultaten te komen. Deze resultaten zijn weergegeven in hoofdstuk 4. In dit hoofdstuk worden de tweede en derde deelvraag beantwoord. Er wordt ingegaan op de ervaring van de medewerkers van de organisatie Tiem met betrekking tot groepsleren en er worden aanbevelingen gedaan. Als laatste zal hoofdstuk vijf de conclusies geven en enkele kanttekeningen plaatsen bij het onderzoek dat in deze scriptie is gedaan.

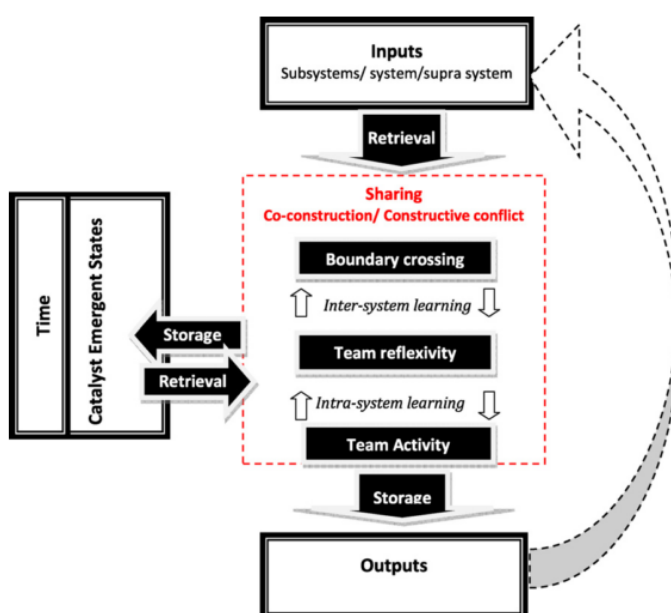


2 Literatuuronderzoek

2.1 Vertrekpunt: model Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010)

De basis van de theoretische onderbouwing van dit onderzoek naar groepsleren binnen Tiem is het artikel van Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010) 'Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations'. De onderzoekers zijn op zoek gegaan naar wetenschappelijke literatuur over teamleren om een basis te leggen voor vervolgonderzoek vanuit een nieuw overzichtelijk en volledig vertrekpunt. Ze hebben een uitgebreid literatuuronderzoek uitgevoerd naar teamleren waarvan zij de uitkomst hebben weergegeven in een model. Het is een recent literatuuronderzoek waarbij meerdere disciplines meegenomen zijn zoals educatie, psychologie en economie, omdat het begrip teamleren in meerdere vakgebieden naar voren komt en een onderzoek binnen één discipline tot een beperkt beeld zou leiden volgens de auteurs. In dit brede veld is het onderwerp scherp afgebakend door enkel de volgende zoektermen te nemen: *learning* in combinatie met *team*, *collaborative* of *group*.

In de gevonden bronnen hebben ze gezocht naar variabelen die invloed hebben op teamleren of centraal staan bij teamleren. Voor de indeling van de gevonden variabelen is de lijn uit de review van Ilgen, Hollenbeck, Johnson en Jundt (2005) gevolgd, zij maken onderscheid tussen processen, factoren en resultaten. Ilgen et al. (2005) hebben aan de bestaande literatuur over teams toegevoegd dat het een circulair proces is (Mathieu, Maynard, Rapp & Gilson, 2008). Decuyper et al. (2010) hebben de indeling en het circulaire aspect overgenomen zoals in het model hieronder te zien is (figuur 2.1).



Figuur 2.1 – Model team leren van Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010)

Het model van Decuyper et al. (2010) bestaat uit acht processen (figuur 2.2) die gezien worden als essentieel voor teamleren. Ze staan centraal bij het leren en zijn nodig omdat teamleren aan de hand van deze processen verloopt. Al deze processen hebben volgens Decuyper et al. (2010) te maken met interactie. De tien factoren (figuur 2.3) die de onderzoekers daarnaast onderscheiden zijn variabelen die invloed hebben op alle processen van teamleren.

<u>A) Basisprocessen / Ruimte voor dialoog / Communicatieve gedragingen</u>		
<u>1 Delen</u>	<u>2 Co-constructie</u>	<u>3 Constructief conflict</u>
<u>B) Faciliterende processen</u>		
<u>4 Groepsreflectie</u>	<u>5 Groepsactiviteit</u>	<u>6 Boundary crossing</u>
<u>C) 7 Opslag</u>	and	<u>8 Terughalen</u>

Figuur 2.2 – Onderverdeling Processen

<u>A) Catalyst emergent states (systeem)</u>			
<u>1 Gedeelde mentale modellen</u>	<u>2 Psychologische veiligheid</u>		
<u>3 Groepsvertrouwen</u>	<u>4 Cohesie</u>		
<u>B) Tijd gerelateerde factor (systeem)</u>			
<u>5 Groepsontwikkeling en -dynamiek</u>			
<u>C) Input</u>			
Systeem	<u>6 Leiderschap</u>	<u>7 Wederzijdse afhankelijkheid</u>	<u>8 Groepsstructuur</u>
Supra-systeem	<u>9 Organisatiestrategie</u>		
Sub-systeem individu	<u>10 Systeemdenken van groepsleden</u>		

Figuur 2.3 – Onderverdeling Factoren

Naast de processen en de factoren, zien Decuyper et al. (2010) de resultaten die het team bereikt ook als een onderdeel van het model van teamleren zoals te zien is in figuur 2.1. Volgens hen zijn de resultaten onderdeel van teamleren omdat de resultaten invloed hebben op factoren. Dit uitgangspunt maakt het model van teamleren cyclisch, wat betekent dat de resultaten niet het einde van een lineair proces zijn, maar een onderdeel van een zich herhalende cyclus. In dit onderzoek zullen de resultaten niet besproken worden, omdat de ervaring van mensen over de ontwikkeling van de resultaten centraal staat.

Voordat de processen en factoren beschreven worden, is het van belang stil te staan bij het basisbegrip teamleren. Het begrip teamleren kent veel verschillende definities, zo hebben Decuyper et al. (2010) in hun literatuurstudie naar eigen zeggen 30 verschillende

omschrijvingen aangetroffen. In de definitie die zij zelf geven komt nogmaals naar voren dat teamleren een complex en dynamisch begrip is waar verschillende processen aan te pas komen waar weer veel factoren invloed op hebben.

“Team learning is a compilation of team-level processes that circularly generate change or improvement for teams, team members, organisations, etc. Being a compilation, it consists of changing combinations of different types of processes (sharing, co-construction, constructive conflict, team reflexivity, boundary crossing, team activity, storage and retrieval). Working circularly, it dynamically translates a complex body of influences from multiple levels into different types of outputs at multiple levels, which in turn influence team learning.” (Decuyper et al., 2010, p. 128).

Zoals in de inleiding al gesteld, heeft teamleren veel positieve gevolgen voor het werk dat mensen in een groep uitoefenen. Door Decuyper et al. (2010) geciteerde onderzoekers, zoals Cohen en Bailey (1997), Edmondson (1999), Mathieu et al. (2008), Van den Bossche, Gijssels, Segers & Kirschner (2006) en Senge (1990), stellen dat teamleren leidt tot betere prestaties.

Voor het begrip team is het uitgangspunt voor het onderzoek van Decuyper et al. (2010) de definitie van Cohen en Bailey (1997, p. 241): *“A team is a collection of individuals who are interdependent in their tasks, who share responsibility for outcomes, who see themselves and who are seen by others as an intact social entity embedded in one or more larger social systems.”* In deze definitie komen wederzijdse afhankelijkheid van teamleden en cohesie sterk naar voren. Dit zijn ook factoren in het model van Decuyper et al. (2010) wat dus volgens hen betekent dat deze in meer of mindere mate voor kunnen komen. In de resultaten zal blijken wat de rol van deze factoren binnen Tiem is (§4.4).

Naast de zoekterm ‘team’ is ook ‘group’ gebruikt in de literatuurstudie van Decuyper et al. (2010). Deze begrippen zijn volgens hen sterk verwant aan elkaar. Cohen en Bailey (1997), waar Decuyper et al. (2010) hun definitie van team op baseren, omschrijven in hun artikel het verschil tussen de begrippen team en groep. Volgens Cohen en Bailey (1997) wordt het begrip groep veel in de academische literatuur gebruikt, waar het begrip team veel voorkomt in de managementliteratuur. Bij het gebruik van de term groep in de wetenschappelijke literatuur, verschilt de mate van ‘wederzijdse afhankelijkheid’ en ‘samenhang’ erg binnen de groep volgens Cohen en Bailey (1997). De term team impliceert volgens hen direct een vrij hoge wederzijdse afhankelijkheid en cohesie, twee factoren waarvan pas in het empirisch onderzoek zal blijken of dat ook het geval is binnen de organisatie Tiem.

Omdat de mate van wederzijdse afhankelijkheid en cohesie op dit punt nog niet bekend is, wordt in deze scriptie de term groep gebruikt, waar Decuyper et al. (2010) het woord team gebruiken. Door het gebruik van het woord groep wordt nog niet vooruitgelopen op de resultaten die uit het empirisch onderzoek komen.

In het vervolg van dit hoofdstuk worden alle processen en factoren van Decuyper et al. (2010) kritisch beschouwd. Dit houdt in dat beschreven wordt hoe Decuyper et al. (2010) de processen en factoren definiëren en dat de belangrijkste bronnen worden beschreven waar zij naar verwijzen. Aan de hand van deze uiteenzetting wordt aangegeven of er aanpassingen of wijzigingen zullen worden gedaan voor het empirisch gedeelte van deze scriptie. Daarmee wordt antwoord gegeven op de eerste deelvraag: Welke processen en factoren onderscheiden Decuyper et al. (2010) in hun model en hoe kunnen deze gebruikt worden om in de casestudy bij de organisatie Tiem groepsleren te analyseren?

De processen en factoren zullen namelijk het uitgangspunt vormen voor de topics die gebruikt worden in de interviews die afgenomen worden met een selectie van adviseurs en managers van Tiem. Deze stappen worden verder inhoudelijk weergegeven in hoofdstuk drie.

2.2 Processen

De acht processen die Decuyper et al. (2010) benoemen, zijn geselecteerd als proces op de volgende criteria: ze staan centraal in groepsleren en hebben te maken met interactie. Decuyper et al. (2010) hebben de processen in drie subgroepen onderverdeeld: *basisprocessen*, *faciliterende processen* en *opslag en terughalen* (figuur 2.2, p. 16).

2.2.1 Basisprocessen

Decuyper et al. (2010) noemen de eerste categorie van processen de 'basisprocessen', bestaande uit delen, co-constructie en constructief conflict. Deze indeling baseren ze onder anderen op basis van Van den Bossche et al. (2006). Ze noemen deze processen basisprocessen "*because they describe what happens when teams learn*" (Decuyper et al. 2010, p. 117). De processen staan voornamelijk in het teken van communicatie met elkaar. Decuyper et al. (2010) halen verschillende bronnen aan die onderstrepen hoe belangrijk deze communicatie is voor het groepsleren, waaronder Barron (2003), Edmondson (1999) en Van den Bossche, Gijsselaers, Segers en Kirschner (2006). Barron (2003) heeft kwantitatief en kwalitatief onderzoek uitgevoerd waaruit bleek dat de kwaliteit van interactie erg belangrijk is om samen tot de juiste oplossingen van problemen te komen en dat hierdoor het leren zelf positief beïnvloed wordt. Hij schaaft onder interactie bijvoorbeeld het ingaan op en openstaan voor voorgestelde oplossingen van anderen en hierover een dialoog aangaan. In breder opzicht is het een voorwaarde voor collectief leren volgens Barron (2003) dat mensen in de groep bereid en capabel zijn om eigen inzichten uit te leggen en aan de andere kant luisteren naar anderen en hier goede kritiek op kunnen leveren.

2.2.1.1 Delen

“Sharing is the process of communicating knowledge, competencies, opinions or creative thoughts of one team member to other team members, who were not previously aware that these were present in the team” (Decuyper et al., 2010, p. 116).

Bij het bespreken van het proces delen, baseren Decuyper et al. (2010) zich onder andere op Van den Bossche et al. (2006), die het proces een lerende gedraging noemen. Ze benadrukken dat de groepsleden die de kennis ontvangen hier betekenis aan geven. Om dit goed te kunnen doen is het belangrijk dat de groepsleden actief luisteren naar wat er verteld wordt. Wilson, Goodman en Cronin (2007) hebben nagenoeg dezelfde kijk op het delen van kennis. Door het proces van delen verandert kennis, gedrag of routines van individuele groepsleden door de nieuwe verkregen kennis. Het is volgens Wilson et al. (2007) een belangrijke eerste stap naar het ontwikkelen van een gedeelde betekenis in de groep.

Wilson et al. (2007) hebben een literatuurstudie uitgevoerd en daarbij ter illustratie voorbeelden gebruikt van een drie jaar lange observatie van een groep mensen in een organisatie. Delen is volgens hen een voorwaarde voor groepsleren: *“When one person in a group learns something that is not shared with other members of the group [...] this constitutes individual learning, not group learning.”* (Wilson et al., 2007, p. 1044). Groepsleren is kwalitatief beter als men dieper ingaat op het onderwerp en de informatie met meer mensen gedeeld wordt binnen de groep. Dit laatste zorgt er namelijk voor dat het geleerde niet verloren gaat, wanneer er een individu verdwijnt uit de groep. De kennis komt door het delen ervan in het bezit van de groep in plaats van dat één persoon daar beschikking toe heeft (Wilson et al., 2007). In de interviews wordt gevraagd naar de ervaring van dit proces.

Decuyper et al. (2010) stellen dat door het delen van kennis, competenties, meningen en creatieve gedachten twee manieren van interactie kunnen ontstaan, afhankelijk van hoe er door de groep gereageerd wordt op dit delen: *co-constructie* of *constructief conflict*. Deze twee basisprocessen worden hieronder toegelicht.

2.2.1.2 Co-constructie

Voor de definitie van co-constructie wordt in het artikel van Decuyper et al. (2010) voornamelijk het artikel van Van den Bossche et al. (2006) aangehaald. De definitie die gebruikt wordt is afgeleid van Baker (1994) en luidt als volgt: *“Co-construction is the mutual process of developing shared knowledge and building shared meaning by refining, building on, or modifying an original offer in some way.”* (Decuyper et al., 2010, p 116). Delen is een voorwaarde voor co-constructie, maar bij co-constructie gebeurt meer, namelijk dat

groepsleden “*engage in repeated cycles of acknowledging, repeating, paraphrasing, enunciating, questioning, concretizing, and completing the shared knowledge, competencies, opinions or creative thoughts.*” (Decuyper et al., 2010). Wanneer enkel naar de kennis van een ander geluisterd wordt en hier betekenis aan gegeven wordt door een individu, wordt dat delen genoemd. Wanneer er echter door de interactie tussen mensen iets toegevoegd wordt aan de gedeelde kennis, dan is er sprake van co-constructie.

Decuyper et al. (2010) verwijzen naast de algemene uitleg over co-constructie onder andere naar London, Polzer en Omoregie (2005). In het artikel van deze onderzoekers komt naar voren dat groepsleden bevestiging zoeken binnen de groep en aftasten hoe anderen hen zien. Dit doen ze door het zoeken naar, en geven van feedback binnen een groep. Door het op en neer gaan van feedback wordt er informatie uitgewisseld, waardoor groepsleden erachter komen welke expertise anderen binnen de groep hebben. Daarnaast ontwikkelen ze hier een gedeelde overeenkomst over. De inhoud van het betoog van London et al. (2005) heeft een andere insteek dan dat van Decuyper et al. (2010), namelijk dat men voornamelijk tot co-constructie komt door het zoeken naar persoonlijke bevestiging. Echter, uiteindelijk komen London et al. (2005) tot dezelfde essentie in hun stelling dat “*Groups in which members learn about one another’s differences by sharing their own thoughts and feelings develop interpersonal congruence.*” (pp. 118-119). Het vragen naar en geven van feedback, wordt meegenomen in de interviews van de casestudy. Het leren kennen van elkaars expertise komt terug in paragraaf 2.3.1.1.

Slavin (1996) en Topping en Ehly (2001) presenteren ook een andere invalshoek voor het thema co-constructie. Slavin (1996) legt de nadruk op het belang van *peer reviews* in onderwijs. Hierbij werken het stellen van vragen, het evalueren en het elkaar uitleggen stimulerend voor het leerproces van alle mensen die hieraan deelnemen. Topping en Ehly (2001) leggen de nadruk ook op *peer* activiteiten in de vorm van “*active and interactive mediation of learning through other learners who are not professional teachers.*” (p.113), waarbij voor hen de focus ligt op de interactie tussen twee personen in de vorm van een persoon die helpt en iemand die hulp ontvangt. Hierbij is het mogelijk dat zij samen een gedeelde betekenis creëren waar beide personen van leren. Het belang van het geven en krijgen van hulp vormt dus de kern van het artikel van Topping en Ehly (2001). Edmondson (1999) benoemt ook dat hulp vragen en geven gedrag is dat leren veroorzaakt. In de interviews zal daarom gevraagd worden naar de ervaring rondom het helpen van elkaar.

In de interviews wordt naar de algemene betekenis van het proces co-constructie gevraagd; het toevoegen van kennis door middel van interactie. Daarnaast wordt ook geïnformeerd naar het geven en krijgen van feedback en hulp.

2.2.1.3 Constructief conflict

Waar co-constructie gaat over het gezamenlijk vormen van een gedeelde betekenis, gaat constructief conflict in beginsel uit van de verschillen tussen opvattingen. Het artikel van Van den Bossche et al. (2006) vormt, net als bij het proces co-constructie, het belangrijkste uitgangspunt bij de uitleg van dit proces. De definitie die Van den Bossche et al. (2006) geven luidt: “*We define constructive conflict as negotiation of the differences in interpretation among team members by arguments and clarifications.*” (p. 496). Decuyper et al. (2010) geven een definitie die hierop gebaseerd is en waarvan de essentie overeenkomt:

“Constructive conflict is a process of negotiation or dialogue that uncovers diversity in identity, opinion, etc. within the team. It is defined here as a conflict or an elaborated discussion that stems from diversity and open communication, and leads to further communication and some kind of temporary agreement.” (p.117).

De uitkomst is dan een overeenstemming over de interpretatie van de situatie en dat er sprake is van een gedeelde betekenisgeving (Decuyper et al., 2010).

Decuyper et al. (2010) verwijzen naar De Dreu en Weingard (2003) die een meta-analyse hebben uitgevoerd naar literatuur- en empirische studies over werkgerelateerde en rationele conflicten in groepen op de werkvloer. De Dreu en Weingard (2003) hebben gekeken naar de relatie van conflicten, met de tevredenheid van de groepsleden en prestaties van de groep. De Dreu en Weingard (2003) schrijven dat conflicten kunnen mislukken doordat het conflict persoonlijk wordt of doordat er afwijkende meningen genegeerd worden.

Volgens De Dreu en Weingard (2003) maken veel auteurs bij het bestuderen van het proces constructief conflict een onderscheid tussen een taakconflict en een relationeel conflict. Er zijn auteurs die beweren dat werkgerelateerde conflicten een positief effect kunnen hebben op de prestaties van een team, waaronder Jehn (1995). “*Jehn (1995) showed for example that relational conflicts are dysfunctional, while moderate levels of task conflict are beneficial for team performance.*” (Decuyper et al., 2010, p. 117). Uit het artikel van Jehn (1995), blijkt dat het sterk afhankelijk is van de eigenschappen van de groep of een taakconflict positieve gevolgen kan hebben. Uit Jehn’s (1995) onderzoek komt dat in groepen waarin geen routinematig werk uitgevoerd wordt, “*disagreements about the tasks did not have a detrimental effect, and in some cases, such disagreements were actually beneficial.*” Volgens de onderzoekster is openheid voor discussie en conflict echter niet altijd voordelig. Werkgerelateerde conflicten kunnen positieve gevolgen, maar dit is zeker niet altijd het geval onderstreept Jehn (1995).

De Dreu en Weingard (2003) trekken het constructieve effect van conflicten in twijfel op basis van een uitgebreide meta-analyse. Zij zien een beweging in de literatuur welke beweert dat taakgerelateerde conflicten een positief effect hebben. Echter, de conclusie op basis van de

gevonden literatuur is dat slechts een klein conflict positief zou kunnen zijn en dat een dergelijk conflict snel kan escaleren tot een situatie met negatieve gevolgen. Verder zijn De Dreu en Weingard (2003) redelijk positief over een positieve uitwerking van conflicten wanneer het conflict constructief gemanaged wordt en er sprake is van hoge mate van openheid en vertrouwen in de groep. Er is volgens hen wel nog veel onderzoek nodig naar de juiste omstandigheden waarin een conflict werkelijk constructief is. De Dreu en Weingard (2003) eindigen hun artikel dan ook met een stellige conclusie waar men niet omheen kan: *“it seems safe to stop assuming that, whereas relationship conflict is detrimental to team performance, task conflict improves team performance. Clearly, it does not.”* (De Dreu & Weingard, 2003, p. 748).

De conclusie die getrokken kan worden, is dat een conflict op constructieve wijze kan verlopen (e.g. Jehn, 1995), maar dat dit zeker niet de regel is. In het artikel van Van den Bossche et al. (2006), een belangrijke bron voor Decuyper et al. (2010), wordt ook enige nuance aangebracht aan het verhaal over het proces constructief conflict. Van den Bossche et al. (2006) stellen dat niet het conflict op zichzelf belangrijk is, maar de communicatie die daaruit voortvloeit over verschillende inzichten van groepsleden. Dit is conform de conclusie waar Decuyper et al. (2010) hun betoog over constructief conflict mee beëindigen; dat het voornamelijk draait om *“the effort of integrating differences in viewpoints”* (p.117) die uit een conflict voortkomen. Dit komt mijns inziens erg overeen met de essentie van het proces co-constructie. Door Decuyper et al. (2010) worden co-constructie en constructief conflict in dezelfde paragraaf behandeld en zij schrijven dat deze twee processen vervlochten zijn en elkaar versterken. In dit empirisch onderzoek zal constructief conflict komen te vervallen omdat de belangrijkste elementen terug te zien zijn in het proces co-constructie en er niet genoeg bewijs is voor de positieve lerende effecten van conflicten in een groep.

2.2.2 *Faciliterende processen*

De tweede categorie processen van groepsleren is de categorie faciliterende processen, bestaande uit groepsreflectie, groepsactiviteit en boundary crossing. Tijdens deze processen is er volgens Decuyper et al. (2010) per definitie sprake van de basisprocessen die zijn beschreven in de voorgaande paragrafen. De faciliterende processen worden ook wel gezien als prescriptieve processen die beschrijven wat er moet gebeuren om op een juiste manier te leren in een groep. Het nut van, en de verhouding tussen de basis- en faciliterende processen worden weergegeven in het volgende citaat van Decuyper et al. (2010, p. 117): *“Where the basic process variables are responsible for the power of team learning, the facilitating process variables give context and focus to team learning, influencing both its efficiency and effectiveness.”*

2.2.2.1 Groepsreflectie

“(...) we define team reflexivity as the processes of co-constructing, de-constructing and re-constructing shared mental models about current reality, and about team goals and methods.” (Decuyper et al., 2010, p. 117).

Volgens Decuyper et al. (2010) is groepsreflectie erg belangrijk om effectief groepsleren te bereiken. Groepsreflectie is het collectief reflecteren tijdens voorbereidingen en evaluaties van een project, en ook terwijl de groep midden in een project zit (Dechant, Marsick & Kasl, 1993). De communicatieprocessen delen en co-constructie zijn hierbij onmisbaar volgens Decuyper et al. (2010). Dechant, Marsick en Kasl (1993) onderschrijven dit door te stellen dat het hebben van een dialoog, het integreren van perspectieven en het samen creëren van betekenis hierbij een grote rol speelt.

Groepsreflectie betekent dat er door de groep zelf in de gaten gehouden wordt hoe de samenwerking verloopt en of de groep op de juiste weg is naar de gestelde doelen (Tjosvold, Tang & West, 2004). Het is belangrijk om de doelen, strategieën en processen van huidige situatie te bekijken in vergelijking met de doelen en de ideale vorm van functioneren. Wanneer een kloof ontstaat tussen het heden en het gewenste einddoel, zal er aanpassingsvermogen getoond moeten worden door bij te sturen ter bevordering van de taak (Edmondson, 1999; Senge, 1990; Tjosvold et al., 2004; West, 1999; 2002).

Het is een uitdaging om groepsreflectie op een hoog niveau te krijgen (West, 1999; Tjosvold et al., 2004). West (1999) reikt enkele manieren aan om de kans van slagen te vergroten, waaronder het juiste ‘leiderschap’ en het toepassen van ‘boundary crossing’. Deze twee principes komen als factor en proces voor in het model van Decuyper et al. (2010) en komen in paragraaf 2.3.3.1 en 2.2.2.3 aan bod. Twee andere manieren die West (1999) benoemt om reflectie in een groep te verbeteren is het erkennen van, en reflecteren op blunders en successen. Wanneer er open gecommuniceerd wordt over blunders, kan hierop gereflecteerd en van geleerd worden. Hetzelfde geldt voor het reflecteren op successen van de groep, aangezien het informatie geeft over welke redenen en methoden er ten grondslag liggen aan een goed resultaat (West, 1999). Bij het proces groepsreflectie is het dus van belang om op zowel positieve als negatieve resultaten te reflecteren om hiermee de kwaliteit van de prestaties van de groep te verbeteren.

In het empirisch onderzoek wordt gevraagd naar de ervaring van collectief reflecteren van de doelen, strategieën en processen. Daarnaast wordt naar aanleiding van West (1999) ook gevraagd naar de ervaring van het reflecteren op missers en successen.

2.2.2.2 Groepsactiviteit

“Team activity is the process of team members working together, mobilising physical and psychological means required for goal attainment.” (Decuyper et al., 2010, p. 118).

Volgens Decuyper et al. (2010) geven veel wetenschappers aan dat het proces van groepsactiviteit van belang is voor groepsleren. Expliciete kennis kan overgedragen worden door middel van het communiceren van kennis. Sommige kennis is echter impliciet, zoals ervaringen, vaardigheden en attitude. Deze kennis is lastig persoonsonafhankelijk te maken en dus niet goed over te brengen met woorden (Weggeman, 2000). Het is echter wel mogelijk om deze impliciete kennis over te dragen door het samen uitvoeren van activiteiten, waardoor men kan afkijken, imiteren en nadoen (Weggeman, 2000), ook wel *learning by doing* genaamd (Decuyper et al., 2010). Nonaka (1994) beschrijft het overbrengen van impliciete kennis aan de hand van zijn model van kenniscreatie door een gedeelde ervaring zoals observatie of imitatie. Deze manier van leren noemt hij *socialization*. Volgens Wagner (1995) kan het echter zo zijn dat er wel geleerd is, maar dat de persoon die geleerd heeft, achteraf niet goed kan uitleggen wat er precies geleerd is. In het empirisch onderzoek wordt de respondenten daarom gevraagd naar de ervaring van de momenten waarop *socialization* plaats kan vinden in plaats van hoe zij dit leerproces zelf ervaren.

2.2.2.3 Boundary crossing

Boundary crossing is het derde faciliterende proces. Het is een specifieke vorm van delen volgens Decuyper et al. (2010), die zich richt op communicatie met actoren die zich buiten de grenzen van de groep bevinden. Deze grenzen zijn volgens Dechant, Marsick en Kasl (1993) onzichtbare lijnen die de groep scheidt van de rest van de organisatie of een ander systeem. Kasl, Marsick en Dechant (1997) definiëren *boundary crossing* als “[...] *seek or give information, views, and ideas through interaction with other individuals or units. Boundaries can be physical, mental or organizational.*” (p 230). Volgens Decuyper et al. (2010) kunnen groepen niet leren wanneer ze geen kennis, meningen of ideeën delen over de grenzen van hun groep heen.

Argote, McEvily en Reagans (2003) stellen in hun literatuurstudie dat een goede relatie en vertrouwen tussen mensen zorgen voor effectief en meer kennisdelen. Dit leidt ertoe dat mensen over het algemeen meer geneigd zijn kennis te delen binnen de grenzen van de organisatie. Aan de hand van het onderzoek van Argote et al. (2003) zou je dus kunnen concluderen dat het proces *boundary crossing* waarschijnlijk eerder plaats vindt wanneer er een goede relatie en vertrouwen is met de desbetreffende externe partij. In de interviews

wordt dit meegenomen door te vragen naar de relatie die de respondenten hebben met de externe partijen waar zij van aangeven kennis mee uit te wisselen.

2.2.3 Opslag en Terughalen

“By means of storage and retrieval, shared knowledge, developed procedures, shared ideas, plans, habits, etc. that result from basic and facilitative team learning processes are saved in the software and/or the hardware of the team, in such a manner that they can serve for later use or subsequent inspection.” (Decuyper et al., 2010, p. 119).

De laatste twee processen, die in samenhang beschreven worden door Decuyper et al. (2010), zijn opslag en terughalen. Bij de beschrijving van deze processen baseren Decuyper et al. (2010) zich nagenoeg geheel op de bevindingen van Wilson, Goodman en Cronin (2007). Volgens hen zijn de processen opslag en terughalen belangrijk omdat deze ervoor zorgen dat resultaten die voortkomen uit groepsleren behouden blijven waardoor er op voortgebouwd kan worden. Ze beweren zelfs dat *“Without storage and retrieval of shared learning, the group’s repertoire cannot change over time.”* (Wilson et al., 2007, p. 1052). Argote, McEvily en Reagans (2003) onderstrepen ook, evenals Cohen en Bacdayan (1994), het belang van opslag en terughalen voor kennismanagement en het leren binnen organisaties. Cohen en Bacdayan (1994) tonen daarnaast door middel van een empirisch experiment aan dat opslag en terughalen lastige processen zijn, omdat er vaak teruggegrepen wordt op oude, verkeerde informatie.

De processen opslag en terughalen hebben volgens Wilson et al. (2007) veel te maken met het delen van kennis, omdat dat ervoor zorgt dat de kennis opgeslagen wordt in het geheugen van meerdere mensen. Hoe groter de groep mensen is waarmee gedeeld wordt, des te groter de kans dat de kennis niet verloren gaat. Het delen van kennis heeft ook invloed op het proces van kennis terughalen, omdat hierdoor meer mensen beschikking hebben tot die kennis en daardoor in staat zijn de kennis in te zetten wanneer dat nodig. Mensen fungeren dan als een soort sleutel naar de kennis. Daarnaast hebben mensen door het delen niet alleen meer kennis, maar weten ze ook beter wie welke kennis bezit (Wilson et al., 2007).

Er zijn twee verschillende manieren van opslag volgens Wilson et al. (2007); *software* en *hardware*. De term hardware wordt gebruikt wanneer de plek van opslag van materiële aard is, zoals een database of een stuk papier. Een andere plek om kennis op te slaan is het menselijke geheugen, ook wel software genoemd. Concrete, expliciete kennis kan op beide plekken bewaard worden, maar impliciete kennis is niet goed op te slaan op hardware en wordt dus voornamelijk opgeslagen in het menselijk geheugen. In de interviews wordt gevraagd naar de plek van opslag van informatie, en daarnaast wordt erop gelet of de

respondenten eerder een hardwarebron of een softwarebron raadplegen als ze een vraag hebben.

Een *transactive memory system* is ook een vorm van software. In dit systeem zijn groepsleden op de hoogte van wie welke kennis bezit. Een *transactive memory system* heeft veel met het proces opslaan en terughalen te maken, maar wordt in paragraaf 2.3.1.1 verder behandeld omdat het een vorm is van de factor gedeelde mentale modellen.

2.3 Factoren

Volgens Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010) zijn er naast de processen een aantal factoren van invloed op het groepsleren. Decuyper et al. (2010) hebben 486 verschillende elementen gedetecteerd die zij onderbrengen in tien factoren: gedeelde mentale modellen, psychologische veiligheid, groepspotentie en *efficacy*, cohesie, groepsontwikkeling en dynamiek, wederzijdse afhankelijkheid, groepsleiderschap, groepsstructuur, organisatie strategie en systeemdenken.

De tien factoren die beschreven worden in het basisartikel waar deze scriptie zich op baseert, zijn opgedeeld in drie categorieën: *catalyst emergent states*, tijdgerelateerde factoren en input factoren. De input factoren kunnen op drie niveaus plaatsvinden, op het niveau van het systeem (groep), subsystemen (individu) en het suprasysteem (organisatie). Figuur 2.3 (p. 16) toont een overzicht van de tien factoren en hun onderverdeling zoals Decuyper et al. (2010) deze gebruiken in hun artikel.

De *catalyst emergent states* categorie beslaat niet het leren van een groep zelf, maar is daar wel zeer mee verbonden. De factoren uit deze categorie geven een staat van de groep weer. Ze komen voort uit de processen en beïnvloeden op hun beurt weer deze processen. De tweede categorie, tijdgerelateerde factoren, richt zich op de invloed van het verloop van tijd op het groepsleren, wat hierdoor een dynamische dimensie krijgt. Het principe van de derde categorie, input factoren, is gebaseerd op Dechant et al. (2003), die schrijven: *“Inputs are generic variables that exist within individuals, groups and organisations; they become conditions that affect learning when they are particularised to specific situations.”* (p. 7).

De volgende paragrafen zullen de factoren, opgedeeld in de drie categorieën, behandelen.

2.3.1 Catalyst emergent states

2.3.1.1 Gedeelde mentale modellen

Shared mental models are the team member's shared, organised understandings and mental representations of knowledge about key elements of the team's task environment" (Decuyper et al., 2010, p. 121).

Er zijn veel artikelen waar Decuyper et al. (2010) naar verwijzen bij het behandelen van deze eerste factor. In deze artikelen worden verschillende positieve gevolgen genoemd van deze factor. Een aantal voordelen van gedeelde mentale modellen zijn: besluiten nemen en de kwaliteit daarvan, effectiviteit, kwaliteit van de prestaties, creativiteit, communicatie, maar ook bijvoorbeeld cohesie, vertrouwen binnen de groep en voldoening (e.g. Akkerman, Van den Bossche, Admiraal, Gijsselaers, Segers, Simons en Kirschner, 2007; Cannon-Bowers & Salas, 2001; Klimoski & Mohammed, 1994).

Akkerman et al. (2007) concluderen door middel van een literatuurstudie dat gedeelde mentale modellen verband hebben met het leerpotentieel van een groep. Ze beweren dat gedeelde mentale modellen tot stand komen door het proces van uitwisselen en samen sparren over verschillende opvattingen. Dit komt sterk overeen met de basisprocessen delen en co-constructie. Daarnaast noemen Akkerman et al. (2007) het proces van het komen tot gedeelde mentale modellen ook wel 'collectief betekenis creëren', wat centraal staat in het proces van co-constructie. Ook Van den Bossche et al. (2006) stellen dat het komen tot een gedeelde betekenis gebeurt door het uitvoeren van de basisprocessen. Cannon-Bowers en Salas (2001) concluderen in hun literatuuronderzoek naar gedeelde mentale modellen dat deze bijzonder moeilijk te onderzoeken zijn, vandaar dat in de interviews hier niet rechtstreeks naar gevraagd wordt. Uiteraard wordt er wel gevraagd naar de processen die gedeelde mentale modellen tot stand brengen, namelijk de processen delen en co-constructie.

In het artikel van Decuyper et al. (2010) komt naast de algemeen betekenis van gedeelde mentale modellen, ook een specifieke vorm van deze factor aan bod: *transactive memory system*. Cannon-Bowers en Salas (2001) beschrijven dit system als '*team members knowledge of each other*' (p. 197). Een *transactive memory system* zorgt ervoor dat alle kennis die individuen in een groep hebben gecombineerd wordt doordat er een gedeeld bewustzijn is in de groep met betrekking tot wie over welke kennis beschikt (Mohammed & Dumville, 2001). Door deze kennis goed bij te houden, wordt het mogelijk voor individuen binnen de groep zich te specialiseren. Hierdoor ontstaat meer kennis en geheugen in de groep dan wanneer iedereen precies van hetzelfde verstand heeft (Mohammed & Dumville, 2001).

Door te weten wie welke kennis heeft, weten de groepsleden de persoon met de benodigde expertise voor een vraag te vinden om de relevante informatie terug te kunnen halen (Hollingshead, 1998). Daarnaast kan het systeem ervoor zorgen dat nieuwe kennis bij de persoon terecht komt die het meeste verstand heeft van de nieuwe kennis en daarom dit het beste op kan slaan (Hollingshead, 1998). Dit omschrijven Decuyper et al. (2010) in hun artikel als volgt: *“By means of team learning processes, groups develop a group level system for encoding, storing, and retrieving information that is distributed across group members more effectively and for working together more efficiently.”* (p. 123). Opvallend is dat de processen delen, opslaan en terughalen in deze definitie terugkomen. Blijkbaar is het belangrijk voor de ontwikkeling van dit mentale model dat mensen delen met elkaar en is het model een hulpmiddel voor het opslaan en terughalen van de juiste informatie. In de interviews wordt de respondenten gevraagd naar hoe zij hun eigen kennis over wie welke kennis heeft ervaren.

2.3.1.2 Psychologische veiligheid

Decuyper et al. (2010) baseren zich bij het omschrijven van psychologische veiligheid in een groep voornamelijk op artikelen van de onderzoekster Edmondson (1999; 2002; Edmondson, Bohmer & Pisano, 2001). Andere bronnen waar Decuyper et al. (2010) naar verwijzen, zijn op hun beurt weer grotendeels gebaseerd op onderzoek van deze zelfde wetenschapster (Day, Gronn & Salas, 2004; Kayes, Kayes & Kolb, 2005; Van den Bossche et al., 2006). De definitie die Decuyper et al. (2010) is dan ook afkomstig van Edmondson:

“Team psychological safety is defined as a shared belief that the team is safe for interpersonal risk taking [...] The term is meant to suggest neither a carelessness sense of permissiveness nor an unrelenting positive affect but rather a sense of confidence that the team will not embarrass, reject, or punish someone for speaking up.” (Edmondson, 1999, p. 354).

Wanneer mensen zich in een groep bevinden, doen zij altijd hun best om geen gezichtsverlies te leiden en niet vervelend gevonden te worden. Dit heeft tot gevolg dat groepsleden een bepaalde angst hebben om lerend gedrag te tonen wat nodig is voor groepsleren. Edmondson, die deze gedragingen ook wel ‘riskant’ noemt, bedoelt hiermee onder andere: hulp vragen, fouten toegeven, feedback vragen en vragen stellen (1999; 2002). Deze gedragingen zorgen voor een gevoel van schaamte en dat weerhoudt mensen vaak. In het artikel van Decuyper et al. (2010) komen deze gedragingen terug in verschillende processen. Zo valt het toegeven van fouten onder groepsreflectie, terwijl feedback en hulp vragen en geven kan zorgen voor co-constructie. Van den Bossche et al. (2006) zien de basisprocessen uit het model van Decuyper et al. (2010) als lerend gedrag.

Om psychologische veiligheid te bewerkstelligen is het belangrijk om binnen een groep een klimaat te hebben waarin mensen wederzijds respect hebben en men elkaar vertrouwt (Kayes et al., 2005). Kayes et al. (2005) omschrijven dit klimaat als een omgeving waarin mensen niet bang zijn om fouten te maken en hun mening durven te laten horen ook als deze afwijkt van de overheersende mening.

Edmondson (1999; Decuyper et al., 2010) benadrukt daarnaast de invloed van de leider van de groep op de psychologische veiligheid. Wanneer deze persoon zelf ook lerend gedrag laat zien, stimuleert dit het gevoel van vertrouwen en veiligheid binnen de groep. Bij de bespreking van de factor leiderschap (§2.3.3.1) wordt de invloed van de leider op groepsleren verder besproken.

In de interviews wordt gevraagd of de groepsleden een belemmering voelen in de groep om de lerende gedragingen te uiten, dus of ze lerend gedrag durven te vertonen.

2.3.1.3 Groepsvertrouwen

Bij het omschrijven van de factor groepsvertrouwen, die in het artikel van Decuyper et al. (2010) '*group potency or group efficacy*' genoemd wordt, worden Sweet en Michaelsen (2007) aangehaald. Zij schrijven over de perceptie van een groep over de groeps capaciteiten die nodig zijn om bepaalde collectieve doelen tot een goed einde te brengen. Mathieu, Maynard, Rapp en Gilson (2008) lichten het verschil tussen group efficacy en group potency als volgt toe: "*efficacy relates to the team's belief that it can be successful on a specific task whereas potency refers to a team's more general sense of its capabilities in relation to various tasks and different contexts.*" (p. 426). Mathieu et al. (2008) scharen de twee verschillende termen echter beide onder het woord 'vertrouwen'. In deze scriptie zal dat ook het geval zijn en wordt de factor groepsvertrouwen genoemd.

Van den Bossche et al. (2006) stellen dat het eigengeloof van de groep een positieve invloed heeft op de neiging van het uiten van lerend gedrag binnen de groep. Doordat deze factor zo invloed kan hebben op verschillende processen, kan deze factor helpen het groepsleren te verbeteren. Dit is de reden, dat in de interviews wordt gevraagd naar het vertrouwen in het kunnen van de groep als geheel.

2.3.1.4 Cohesie

Decuyper et al. (2010, p. 123) gebruiken de volgende definitie voor het begrip cohesie: "*the resultant of all the forces acting on all the members to remain in the group.*" (p.123). Deze definitie komt oorspronkelijk uit een artikel van Festinger (1950) en wordt gevolgd door een

uitleg over de krachten die deze samenhang zouden creëren: “*These forces may depend on the attractiveness or unattractiveness of either the prestige of the group, members in the group, or the activities in which the group engages.*” (Festinger, 1950, p. 274; in Mullen en Copper, 1994, p. 214). Volgens Festinger (1950; in Mullen en Copper, 1994) zijn ‘trotscohesie’, ‘sociale cohesie’ en ‘taakcohesie’ de verschillende componenten van samenhang in een groep, ook al hoeven de drie krachten niet alle drie even belangrijk te zijn in iedere groep en situatie.

Sociale cohesie draait volgens Van den Bossche et al. (2006) om de emotionele band tussen groepsleden. Taakcohesie draait om een gedeeld doel: “*Task cohesion refers to the shared commitment among members to achieve a goal that requires the collective efforts of the group.*” (p. 499). In het empirisch onderzoek van Van den Bossche et al. (2006) blijkt dat sociale cohesie weinig tot geen invloed heeft op teamleren. Taakcohesie is daarentegen een belangrijke factor voor verschillende positieve uitkomsten. Zo is taakcohesie van invloed op het bereiken van succes, de ontwikkeling van gedeelde mentale modellen en uiteindelijk dus op het groepsleren (Van den Bossche et al., 2006). ‘Trotscohesie’, wordt in de onderzoeken van Mullen en Copper (1994) en Van den Bossche et al. (2006) niet meegenomen als kracht van cohesie.

In het empirisch onderzoek zal naar de cohesie in de groep gevraagd worden, maar naar aanleiding van het onderzoek van Van den Bossche et al. (2006) enkel specifiek naar de ervaring rondom taakcohesie.

2.3.2 *Tijd gerelateerde factor: Groepsontwikkeling & dynamiek*

Groepsontwikkeling heeft te maken met de ontwikkeling van de groep naarmate deze langer samenwerkt (Decuyper et al., 2010). De theorie focust op het doorlopen van de begin- tot de eindfase van de samenwerking van een groep. De groep van de casestudy waar het empirisch onderzoek zich op richt kent in principe geen eindfase. De theorie rondom groepsontwikkeling gaat dus niet op in de casestudy. Daarnaast beschrijven Decuyper et al. (2010) dat het leerproces dynamisch is door een opeenvolgende reeks aan processen die cyclisch verlopen bijvoorbeeld doordat er op resultaten gereflecteerd wordt. Het model van Decuyper et al. (2010) zelf is echter ook cyclisch en dynamisch aangezien ze stellen dat de uitkomsten van groepsprocessen ook weer input worden en invloed hebben op de processen. Aangezien de factor groepsontwikkeling in zijn geheel niet opgaat voor de casestudy van dit onderzoek en de dynamische factor al verweven zit in het model van Decuyper et al. (2010) wordt er in het belang van de omvang van dit onderzoek niet verder ingegaan op deze tijd gerelateerde factor.

2.3.3 *Input factoren*

2.3.3.1 Leiderschap

Decuyper et al. (2010) gaan in hun artikel uitgebreid in op de factor leiderschap. Ze verwijzen naar veel bronnen waarvan in deze paragraaf een aantal uitgelicht worden. Zo beweren Hirst, Mann, Bain, Pirola-Merlo en Richver (2004) naar aanleiding van een empirisch onderzoek dat wanneer leiders zelf willen leren, er meer sprake is van groepsreflectie in de groep wat een positieve invloed heeft op het groepsleren. Verder wordt er verwezen naar Edmondson (1999), Burke, Stagl, Klein, Goodwin, Salas en Halpin (2006), Zaccaro, Rittman en Marks (2001) en Zaccaro, Ely en Shuffler (2008) die omschrijven wat voor soort gedrag van een leider een positieve invloed heeft op groepsleren.

Het onderzoek van Edmondson (1999) acht bewezen dat wanneer een leider lerend gedrag uit, dit het groepsleren beïnvloedt door het positieve effect op psychologische veiligheid in de groep (§2.3.1.2). Dit doet een leider bijvoorbeeld door feedback te geven en vragen, informatie te delen, hulp te vragen en eigen fouten bespreekbaar te maken. De bevindingen van Burke et al. (2006) sluiten hierop aan door empirisch aan te tonen dat *empowerment behaviours* (gedragingen die ervoor zorgen dat de groep zelf in staat is verantwoordelijkheid te nemen) zoals feedback geven en krijgen, coachen en monitoren, voor een groot gedeelte de mate van groepleren bepaalt. Autoritair en afstraffend gedrag van een leider bewerkstelligt het tegenovergestelde effect (Edmondson, 1999).

Zaccaro, Ely en Shuffler (2008) geven weer dat een leider groepleren mogelijk kan maken door “*developing, promoting and maintaining a learning climate, helping members develop and use learning tools, and acting as learning partners.*” (p. 209). In hun uitleg komt onder andere naar voren dat een leider een veilig klimaat voor open communicatie moet creëren door bijvoorbeeld zelf fouten toe te geven. Verder kan hij de groep reflexief gedrag aanleren door de groep te laten leren van eigen fouten. In het artikel van Zaccaro, Marks en Rittman (2001) komen dezelfde gedragingen van de leider naar voren met daarbij gesteld dat hij zelfkritisch moet zijn, en de groep moet stimuleren om actief te participeren.

In de casestudy zal gevraagd worden naar de ervaring aangaande het tonen van lerend gedrag door algemeen directeur van Tiem zelf en naar de verantwoordelijkheid die de groepsleden ervaren met het oog op de theorie van Burke et al. (2006) over *empowerment*.

2.3.3.2 Wederzijdse afhankelijkheid

Decuyper et al. (2010) stellen dat wederzijdse afhankelijkheid de kern is van een team en van invloed is op de mate van groepsleren (e.g. Ilgen et al., 2005; Mathieu et al., 2008; Tjosvold et al., 2004). Johnson, Johnson en Smith (2007) beschrijven drie verschillende vormen: positieve, negatieve en neutrale wederzijdse afhankelijkheid. In het geval van de positieve vorm, ook wel coöperatief genaamd, kunnen groepsleden alleen hun doel bereiken als hun groepsgenoten dat ook doen. Bij negatieve afhankelijkheid (competitief) is dit andersom: groepsleden bereiken pas hun doel als groepsgenoten dat niet doen. Van de laatste vorm is sprake als groepsleden onafhankelijk van elkaar hun doel kunnen bereiken. Volgens Johnson et al. (2007) heeft alleen positieve wederzijdse afhankelijkheid positief invloed op de mate van uiten van lerend gedrag. Decuyper et al. (2010) zijn ook stellig over deze conclusie van Johnson et al. (2007): *“Evidence is clear: cooperative efforts, compared to competitive and individualistic ones, tend to result in higher outcome levels.”* (p. 126).

2.3.3.3 Groepsstructuur

De achtste factor die volgens Decuyper et al. (2010) invloed heeft op de processen van groepsleren is de groepsstructuur. Het artikel van Ellis, Hollenbeck, Ilgen, Porter, West en Moon (2003) wordt aangehaald om de structuur van een groep te bespreken wat betreft spreiding van informatie en kennis binnen een groep. Ellis et al. (2003) pleiten voor een groep waarbinnen verschillende kennis aanwezig is, maar dat er wel enigszins overlap is waardoor mensen binnen de groep iemand hebben zitten die min of meer hetzelfde weten als zij. Ze stellen dat *“information will be collectively processed more efficiently if there is a balance between the commonality and uniqueness of information within the team.”* (Ellis et al., 2003, p. 823).

Vervolgens verwijzen Decuyper et al. (2010) naar Gibson en Vermeulen (2003), die ook de voordelen van een goede balans tussen overlap en verschillen binnen een groep onderstrepen. Zij leggen de nadruk op demografische kenmerken in een groep. De demografische gegevens waarop zij zich baseerden zijn: sekse, leeftijd, kennisachtergrond, etnische achtergrond en hoe lang een persoon deel is van de groep (Gibson en Vermeulen, 2003, p. 218). Gibson en Vermeulen (2003) beweren dat het bevorderlijk is als er zich mensen met verschillende demografische kenmerken in de groep bevinden, omdat dit verschillende perspectieven in de groep brengt. De verschillen moeten echter niet te groot zijn, omdat men dan minder lerend gedrag vertoont en er miscommunicatie ontstaat. Het is belangrijk dat subgroepen niet te sterk of zwak aanwezig zijn, maar dat er een balans

ontstaat. Zoals de titel van Gibson en Vermeulen (2003) het mooi verwoordt: er moet sprake zijn van een *'healthy divide'*.

De groep waar de casestudy zich op richt, bestaat uit mensen met verschillende demografische kenmerken, maar de groepsleden hebben wel overlappende kenmerken. Om een goede afspiegeling te krijgen van de groep, is er wel rekening gehouden met de kenmerken die Gibson en Vermeulen (2003) benoemen.

Volgens Ilgen et al. (2005) is het bewezen dat verschillende demografische kenmerken binnen een groep voornamelijk in de beginfase van de samenwerking nadelig kan zijn, maar dat dit daarna van minder belang wordt. Aangezien Tiem zich al lang niet meer in de beginfase van samenwerking bevindt, wordt in het empirisch onderzoek niet gevraagd naar de ervaring van de groepsleden op het gebied van de demografische kenmerken. Uiteraard kan dit bij de interviews alsnog naar voren komen, mochten de respondenten dit onderwerp zelf naar voren brengen als belangrijke verdeling binnen de groep.

In het artikel van Ilgen et al. (2005) komt daarnaast een ander mogelijk onderscheid binnen de groep naar voren: dat tussen introverte en extroverte groepen. Een effectief debat houden, iets dat belangrijk kan zijn bij het proces co-constructie bijvoorbeeld, kan volgens hen lastig zijn in een introverte groep of in een groep waarin veel extroverte mensen *'fight for "airtime"'* (Ilgen et al., 2005, p. 528). Er wordt echter niet naar dit verschil binnen de groep verwezen door Decuyper et al. (2010).

In de interviews zal gevraagd worden naar de ervaring van verschillen binnen de groep, maar er wordt niet naar een specifiek verschil gevraagd. Zo komt naar voren hoe deze factor ervaren wordt en welk onderscheid volgens de medewerkers het sterkst aanwezig is.

2.3.3.4 Organisatiestrategie

De negende factor van Decuyper et al. (2010) richt zich op het niveau van de organisatie en haar omgeving. Decuyper et al. (2010) benoemen verschillende voorbeelden van input op organisatie- of omgevingsniveau maar gaan daar niet dieper op in. Decuyper et al. (2010) wijden wel uit over de organisatiestrategie in de vorm van globalisatie en lokalisatie van multinationale bedrijven. De organisatie waar de casestudy op gericht is, is echter geen multinationaal bedrijf. Daarom zal de factor organisatiestrategie niet meegenomen worden in deze casestudy.

2.3.3.5 Systeemdenken van groepsleden

“Systems thinking reflects the capability of team members to think in terms of interdependent systems and to understand how their team is a system that is bound together dynamically and interdependently with its context and its subsystems.” (Decuyper et al., 2010, p. 127).

Systeemdenken is een factor op individueel niveau, dat draait om het vermogen van groepsleden om zich bewust te zijn van de wederzijdse afhankelijkheid tussen de groepsleden, alle supra- (bv. organisatie en omgeving) en subsystemen (bv. individuele en subgroepen). Als van dit bewustzijn geen sprake is, heeft dat een negatieve invloed op groepsleren (Decuyper et al., 2010). Het vermogen van mensen om bewustzijn te hebben van wederzijdse afhankelijkheid is een zeer abstract concept waardoor het lastig is om hiernaar te vragen in een interview. De factor zal daarom niet in vraagvorm in het interview zitten.



3 Methodologische verantwoording

In dit hoofdstuk wordt het empirisch gedeelte van deze scriptie verantwoord door in te gaan op de dataverzameling (§3.1), de topiclijst (§3.2) en de analyse van de data (§3.3).

3.1 Dataverzameling

Alvorens de interviews gehouden zijn, hebben er vier bezoeken aan de organisatie Tiem plaatsgevonden op Tiemdagen. Dit zijn de bijeenkomstdagen die Tiemers twee keer per maand hebben. De bezoeken zijn niet meegenomen in de resultaten en conclusies van het empirisch onderzoek, deze waren bedoeld om inzicht te krijgen in het werkveld van Tiem en de gang van zaken op een Tiemdag. Tijdens de bezoeken is de vrijheid genomen om in gesprek te gaan met medewerkers om zo meer informatie over de organisatie te krijgen, maar aan bijvoorbeeld activiteiten en discussies is niet deelgenomen.

Ten behoeve van dataverzameling zijn semigestructureerde diepte interviews gehouden. Dit houdt in dat de relevante processen en factoren in de vorm van een topiclijst aanwezig waren. Het gesprek met de respondent was echter leidend voor de volgorde waarin de topics aan de orde zijn gekomen, evenals dat het van het gesprek afhing of een onderwerp al dan niet uitdiepen werd. Door het zo aan te pakken werd de focus gelegd op het perspectief van de respondent en waren zijn of haar ervaringen lijdend in het gesprek. Er is met name doorgevraagd op wat de respondent te sprake bracht, maar tegelijkertijd werd ervoor gezorgd dat alle topics de revue passeerden.

Een interview is geopend met een inleiding over de achtergrond en onderwerp van het onderzoek. Ook is uitleg gegeven over de opbouw en lengte van het interview en is steeds vermeld dat bij de analyse van de interviews de informatie geanonimiseerd wordt. Er is ook toestemming gevraagd voor het opnemen van het interview. Bij de uitwerking van de interviews is geen onderscheid gemaakt tussen mannen en vrouwen, maar iedereen wordt aangeduid met 'respondent'. Dit wordt gedaan omdat het om een relatief kleine groep gaat (5 mannen en 3 vrouwen) het gebruik van de aanduiding 'respondent' de anonimiteit bevordert. In de resultaten wordt daarom ook waar 'hij' staat, ook 'zij' bedoeld. Vervolgens is er nog ruimte gegeven om vragen te stellen.

Na deze inleidende onderwerpen werd de respondent uitgenodigd iets te vertellen over de huidige klus waar hij of zij aan werkt. De ervaring leerde al snel dat deze vraag genoeg aanleiding gaf om een ongedwongen gesprek te starten waarin de respondent bleef vertellen. De gesprekken duurde gemiddeld een uur. Drie interviews vonden plaats op de

locatie waar de Tiemer gedetacheerd was, vier op de locatie van de Tiemdag en de laatste was bij een Tiemer thuis waar de respondent die dag aan het werk was.

De respondenten zijn geselecteerd uit de lijst van alle medewerkers die gedetacheerd worden als adviseur of manager. De selectie van respondenten in deze lijst is gebaseerd op de demografische kenmerken die Gibson en Vermeulen (2003) in hun artikel naar voren brengen: sekse, leeftijd, kennisachtergrond, etnische achtergrond en hoe lang een persoon deel is van de groep. Er is gezocht naar een goede afspiegeling van de groep op deze kenmerken, wat goed mogelijk bleek met het interviewen van acht adviseurs en managers, de helft van de groep. Daarnaast zijn deze respondenten naar inschatting op basis van vier eerdere bezoeken bij de organisatie een goede vertegenwoordiging van de groep en daarmee genoeg om het empirische gedeelte van dit onderzoek mee te volbrengen.

3.2 Van processen en factoren naar topiclijst

In deze paragraaf wordt toegelicht welke topics in de topiclijst staan en hoe deze lijst tot stand is gekomen. De topiclijst die gebruikt is bij de interviews is gebaseerd op de processen en factoren uit de literatuurstudie (hoofdstuk 2). Naar aanleiding van deze theoretische analyse zijn verscheidene wijzigingen en toevoegingen gedaan ten opzichte van de processen en factoren uit het artikel van Decuyper et al. (2010). In de theoretische analyse is bij iedere proces en factor aangegeven hoe deze in de interviews terugkomt.

Het empirisch onderzoek bestaat uit een casestudy binnen de organisatie Tiem. Er is gekeken of er aanleiding is om een proces of factor te schrappen of aan te passen. Zo is de factor organisatiestrategie in het geval van de organisatie Tiem niet van toepassing zoals toegelicht in paragraaf 2.3.3.4. Naast de factor organisatiestrategie zijn er geen aanpassingen gedaan vanwege het niet toepasbaar zijn op de organisatie Tiem.

In figuur 3.1 (p. 39) staan alle aanpassingen en wijzigingen van de processen en factoren voor het onderzoek bij Tiem ten opzichte van het model van Decuyper et al. (2010) weergegeven.

Proces	Aanpassing/wijziging
Co-constructie	Feedback vragen en geven wordt subtopic Hulp vragen en geven wordt subtopic
Constructief conflict	Niet als topic in de topiclijst
Groepsreflectie	Het erkennen en bespreken van fouten wordt subtopic
<i>Boundary crossing</i>	De relatie met andere partij wordt subtopic
Factor	
<i>Group potency or group efficacy</i>	Naam verandert naar groepsvertrouwen
Cohesie	Nadruk op taakcohesie, maar ook andere vormen van cohesie als subtopic
Groepsontwikkeling & dynamiek	Niet als topic in de topiclijst
Groepsstructuur	Wordt een algemene topic over de verschillen in de groep, niet gericht op specifieke verschillen
Organisatiestrategie	Niet als topic in de topiclijst
Systeemdenken van groepsleden	Niet als topic in de topiclijst

Figuur 3.1 – Aanpassingen processen en factoren t.b.v. topic lijst voor de casestudy

Voor het interview is de aangepaste lijst van processen en topic omgezet naar een topiclijst met subtopics die in de literatuurstudie naar voren zijn gekomen. Deze topiclijst is weergegeven in figuur 3.2 (p. 40). In de eerste kolom in zijn de processen en factoren weergegeven als topics met daaronder de subtopics. Daarnaast wordt aangegeven welke literatuur daar voornamelijk aan ten grondslag ligt met in de derde kolom het type onderzoek van deze literatuur. Zo zijn er literatuurstudies die op ander wetenschappelijk literatuur gestoeld zijn en bronnen waarin auteurs een empirisch onderzoek beschrijven dat zij uitgevoerd hebben. Wanneer enkel andere literatuur gebruikt is wordt dat aangeduid met de kwalificatie 'theorie'. Er staat in deze derde kolom 'kwantitatief' of 'kwalitatief' genoteerd wanneer het een kwantitatief of kwalitatief empirisch onderzoek betreft. Wanneer ook vragen die gebruikt zijn bij het desbetreffende onderzoek vermeld staan, wordt dat aangegeven door de toevoeging 'vragenlijst'. In sommige gevallen zijn er enkele voorbeelden gegeven van vragen die in het empirisch onderzoek gebruikt zijn, in dat geval staat er aangegeven 'vb. vragen'.

PROCESSEN & FACTOREN Topics met subtopics	LITERATUUR Waarop gebaseerd	METHODE Type onderzoek
<u>PROCESSEN</u>		
P 1: Delen		
<ul style="list-style-type: none"> Delen van kennis, ervaringen, gedachten met meerdere mensen Vragen, luisteren en vertellen (lerend gedrag) 	Van den Bossche et al. (2006) Wilson et al. (2007)	Kwantitatief vb. vragen Theorie
P 2: Co-constructie		
<ul style="list-style-type: none"> Samen iets toevoegen aan de kennis door interactie erover om zo tot nieuwe gedeelde kennis te komen Feedback vragen en geven Hulp vragen en geven 	Van den Bossche et al. (2006) Edmondson (1999) Slavin (1996) Topping en Ehly (2001)	Kwantitatief vb. vragen Kwantitatief vragenlijst Theorie Theorie
P 3: Groepsreflectie		
<ul style="list-style-type: none"> Collectief reflecteren over Tiem (heden, doelen en methoden) Delen en reflecteren op missers en successen 	Tjosvold et al. (2004) Senge (1990) West (2002) Edmondsons (1999) West (1999)	Kwantitatief vragenlijst Theorie Theorie Kwantitatief vragenlijst Theorie
P 4: Groepsactiviteit		
<ul style="list-style-type: none"> Samen werken, elkaar zien werken 	Nonaka (1994) Weggeman (2000) Wagner (1995)	Theorie Theorie Theorie
P 5: Boundary crossing		
<ul style="list-style-type: none"> Informatie uitwisselen over de grenzen van Tiem Met wie gebeurt dat, wat voor een relatie 	Edmondson (1999) Kasl et al. (1997) Argote et al. (2003)	Kwantitatief vragenlijst Kwalitatief onderzoek Theorie
P 6: Opslag & Terughalen		
<ul style="list-style-type: none"> Opslag in hardware Kennis terughalen Weten wie wat weet (TMS) (overlap F1) 	Wilson et al. (2007) Mohammed & Dumville (2001) Cannon-Browers & Salas (2001)	Theorie Theorie Theorie
<u>FACTOREN</u>		
F 1: Gedeelde mentale modellen		
<ul style="list-style-type: none"> Transactive memory system (overlap P6c) 	Cannon-Brouwers & Salas (2001)	Theorie
F 2: Psychologische veiligheid		
<ul style="list-style-type: none"> Lerend gedrag durven tonen Invloed leider 	Edmondson (1999) Burke et al. (2006)	Kwantitatieve vragenlijst Theorie
F 3: Groepsvertrouwen		
<ul style="list-style-type: none"> Vertrouwen in uitvoeren van taak / behalen doelen Gevoel in een capabele groep te zitten 	Van den Bossche et al. (2006) Edmondson (1999) Mathieu, Maynard, Rapp & Gilson (2008)	Kwantitatieve vb. vragen Kwantitatieve vragenlijst Theorie
F 4: Cohesie		
<ul style="list-style-type: none"> Verbintenis voor gedeeld doel Wat zorgt verder voor cohesie van de groep 	Mullen & Copper (1994) Van den Bossche et al. (2006)	Theorie Kwantitatieve vb. vragen
F 5: Leiderschap		
<ul style="list-style-type: none"> Lerend gedrag vertonen (plus input vragen & participatie stimuleren) (overlap F2) Empowerment 	Edmondson (1999) Burke et al. (2006) Edmondson (2001; in Day et al., 2004)	Kwantitatieve vragenlijst Theorie Theorie
F 6: Wederzijdse afhankelijkheid		
<ul style="list-style-type: none"> Positieve interdependence Negatieve interdependence Neutraal 	Johnson, Johnson & Smith (2007) Tjosvold, Tang & West (2004)	Theorie Kwantitatieve vragenlijst
F 7: Team structure		
<ul style="list-style-type: none"> Verschillen binnen de groep 	Gibson & Vermeulen (2003) Ilgen et al. (2005)	Kwantitatieve vragenlijst(en) Theorie

Figuur 3.2 – Definitieve topiclijst

3.3 *Data-analyse*

Om van de data van de interviews tot gedegen resultaten en conclusies te komen is een aantal stappen gezet. In deze paragraaf staat beschreven hoe de resultaten tot stand zijn gekomen.

Alle interviews hebben in dezelfde week plaatsgevonden en de direct daaropvolgende week zijn alle interviews aandachtig nageluisterd. Hierbij zijn aantekeningen gemaakt en quotes per interview genoteerd. Deze zijn gecodeerd aan de hand van de topiclijst en enkele andere veel naar voren komende thema's. Per respondent is de hoofdlijn van het interview op papier gezet en vervolgens zijn de interviews ook in een document per topic gerangschikt. Hierdoor werden de hoofdlijnen van de data zichtbaar en kwamen er vier thema's duidelijk naar voren die gebruikt zijn om de resultaten te structureren. Deze thema's zijn: 'lerende gedragingen', 'vrijheid, verantwoordelijkheid en verwachtingen', 'collega's in brede zin' en 'conflict tussen Tiem en de klus'.

Binnen ieder thema worden enkele processen en factoren bij elkaar gepakt, omdat deze niet los gezien kunnen worden van elkaar. Bij het bespreken van de resultaten worden de processen en factoren benoemd wanneer deze besproken worden. Er is gekozen bij het bespreken van de resultaten om niet de volgorde van de topics aan te houden, maar de naar voren gekomen thema's, omdat zo de ervaring van de respondenten lijdend is zoals dat ook in de interviews het geval is geweest.

Binnen de groep respondenten die geïnterviewd is, zitten drie adviseurs en managers die een rol hebben in het management team (MT). Dit houdt in dat zij de directeur van Tiem ondersteunen en ieder een eigen verantwoordelijkheid hebben: innovatie, personeel en marketing en communicatie. Er is bij het bespreken van de resultaten geen onderscheid gemaakt tussen adviseurs en managers die wel en niet in het MT zitten. Dit heeft verschillende redenen. De voornaamste reden is dat de personen uit het MT het grootste gedeelte van hun tijd klussen uitvoeren net als iedereen. Het is waar dat zij ook taken hebben voor het MT, maar tijdens de interviews kwam deze MT rol bij de meeste onderwerpen niet naar voren. Wanneer het wel een verschil in antwoorden veroorzaakt, wordt dat benoemd. Verder kwam naar voren dat hun eigen ervaring is dat ze vaak meer als adviseur/manager bij de Tiemdagen zitten, dan als MT'er. De andere respondenten spreken daarnaast van zeer weinig hiërarchie. Daarom wordt over in het overgrote gedeelte van de resultaten de groep respondenten als één groep genomen zonder onderverdeling tussen het wel of niet behoren tot het MT.



4 Resultaten

In dit hoofdstuk wordt in de eerste vier paragrafen deelvraag 2 beantwoord door het weergeven van de resultaten uit de interviews: *Hoe ervaren de adviseurs en managers de processen en factoren rondom groepsleren binnen Tiem?* Vervolgens wordt er antwoord gegeven op de derde deelvraag: *Wat zijn naar aanleiding van de resultaten aanbevelingen aan Tiem om het groepsleren te optimaliseren?* (§4.5).

De ervaring van de respondent is als uitgangspunt genomen bij de interviews en is ook leidend geweest bij de indeling van dit hoofdstuk. Alle processen en factoren zijn behandeld in de vorm van topics, maar de respondenten hadden de leidende rol in de volgorde en het zwaartepunt. Bij het analyseren van de data bleken sommige processen en factoren aan elkaar verwant te zijn, omdat ze in de verhalen van de respondenten overlappen of samenhangen en dus nauwelijks apart bekeken kunnen worden. Soms is deze overlap of verwantschap ook naar voren gekomen in de literatuurstudie, wat een extra reden was om sommige processen en factoren samen te trekken in een thema. In figuur 4.1 hieronder is per thema te zien welke processen en factoren een rol spelen.

§4.1 Lerende gedragingen	P1 Delen P2 Co-constructie P3 Groepsreflectie P6 Opslag en terughalen F1 Gedeelde mentale modellen (<i>Transactive memory system</i>) F2 Psychologische veiligheid F5 Groepsleiderschap – a Lerend gedrag vertonen
§4.2 Vrijheid, verantwoordelijkheid en verwachtingen	F5 Groepsleiderschap – b Empowerment F7 Groepsstructuur
§4.3 Collega's in brede zin	P4 Groepsactiviteit P5 <i>Boundary crossing</i>
§4.4 Conflict tussen Tiem en de klus	F4 Cohesie F6 Wederzijdse afhankelijkheid

Figuur 4.1 – Topics per paragraaf resultaten

De derde factor, groepsvertrouwen, ontbreekt in het schema. Op basis van de interviews die in dit hoofdstuk geanalyseerd worden zal blijken dat deze factor niet expliciet genoeg aan de respondenten is voorgelegd om er een duidelijk resultaat aan te kunnen ontleen en hem onder te brengen in één van de thema's.

4.1 Lerende gedragingen

In deze paragraaf wordt besproken hoe Tiemers lerende gedragingen ervaren die beschreven staan in de eerste drie processen: delen, co-constructie en groepsreflectie. Daarnaast wordt er gekeken naar of de respondenten de omgeving als veilig ervaren om de lerende gedragingen te uiten (§2.3.1.2), of de directeur zelf ook lerend gedrag vertoont (§2.3.3.1) en hoe het zit met de opslag en het terughalen van kennis (§2.2.3), onder andere met behulp van het *transactive memory system* (§2.3.1.1).

4.1.1 Delen en co-constructie

Uit alle acht interviews komt naar voren dat Tiemers het belangrijk vinden dat kennis, ervaring, meningen en gedachten met elkaar gedeeld worden. Dit is wat het eerste proces (delen; §2.2.1.1) behelst volgens onder andere Van den Bossche et al. (2006). Zo wordt er bijvoorbeeld door respondent 7 het volgende gezegd: *“Wat denk ik het meest relevant is, om regelmatig collega’s aan te spreken met ja, hoe zit het nou met jouw klus, wat ben je precies aan het doen?”* Respondent 6 stelt dat het zeer waardevol is om soms een rondje te maken en iedereen te laten vertellen wat er bij de klant speelt. Bij respondent 8 komt delen ook sterk naar voren wanneer hij het heeft over het vertellen van waar hij mee bezig is in zijn werk: *“Ik zend het ook uit, dat doe ik ook bewust op zo’n dag (Tiemdag), omdat ik vind dat we die dingen echt met elkaar moeten delen, en aan moeten jagen [...]”* Ook bij de andere respondenten komt het op verschillende manieren naar voren dat het belangrijk is om over ervaringen te vertellen en naar andermans verhaal te luisteren. Dit is precies waar delen als proces om draait, en de respondenten vertellen dat zij dit als belangrijk ervaren.

Er is wel een verschillende perceptie binnen de groep over hoeveel en hoe goed dit door iedereen gedaan wordt. Respondent 8 benoemt dat als volgt: *“Ik deel altijd alle dingen, omdat je daar met mekaar volgens mij van kan leren en dat vind ik niet altijd in balans, er zijn ook mensen die dat niet doen.”* Over de verschillende ervaringen over verschillen in de groep wordt in paragraaf 4.2 meer uitgeweid.

Het delen en communiceren met elkaar wordt over het algemeen gezien als een belangrijk doel van de Tiemdag. Zo zegt respondent 8 dat de Tiemdag er is *“om te communiceren, om te delen, informatie uit te wisselen, van één en één drie maken, weten waar mensen mee bezig zijn, puur alleen maar communicatie”*. Naast het delen als doel op zich, zien we hier ook terug dat er meer kan ontstaan door het delen, dat er kennis toegevoegd wordt; conform het tweede proces co-constructie (§2.2.1.2). Respondent 4 begint hier zelf over tijdens het interview: *“Eén van de leuzen bij Tiem is: vermenigvuldigen door te delen, dat vind ik zo’n sterke!”*

De eerste twee processen, delen en co-constructie, worden dus als belangrijk en nuttig ervaren binnen Tiem. Een kanttekening die gemaakt wordt door de helft van de respondenten, is dat de tijd die daar officieel voor in is gesteld op een Tiemdag niet ruim is, omdat deze voornamelijk besteed wordt aan onderwerpen aangaande de organisatie. Respondent 3 zegt hierover het volgende: “*Gevoelsmatig, ik weet niet of ik dat kan staven, maar doen we dat minder dan dat we dat in het verleden hebben gedaan*”, waarbij hij het heeft over het delen van wat er gebeurt op de werkvloer. Dit werd twee keer door de respondenten benoemd als een gemis, omdat de uren die als ‘vrij’ bestempeld worden ook snel weer vol gepland zijn. Respondent 6 meldt hierover: “*Ik vind wel de Tiemdagen erg vol zitten gewoon met verplichte dingetjes zeg maar, ik zou het heerlijk vinden om gewoon even een half uur met iemand te kunnen lopen en een boompje op te kunnen zetten.*”

Volgens Wilson et al. (2007) is het proces delen met sterk verbonden met de processen opslag en terughalen, onder andere door het opbouwen van een *transactive memory system* (§2.3.1.1). Bijna alle respondenten zeggen dit wel globaal te weten en zeggen hierover iets in de trant van het antwoord van respondent 2: “*Ja, je hebt daar wel redelijk een beeld van, niet altijd, maar over het algemeen weet je wel wie waar gedetacheerd zit en wat diegene doet.*” En als de Tiemers dit niet weten, weten ze vaak de juiste persoon wel via via te vinden, zoals respondent 1 uitlegt. Over het algemeen hebben de respondent de ervaring dat ze de juiste informatie weten te vinden en “*als ik het vermoeden heb: dat moet ergens anders zijn, dan ga ik er wel naar op zoek.*” (respondent 6).

De documenten die men schrijft voor de klus worden niet centraal opgeslagen. Wanneer de vraag aan respondent 1 gesteld wordt of dat handig zou zijn antwoordt hij: “*Ik denkt niet dat dat handig is, want ik denk dat je je dusdanig het leplazerus zoekt, dat het ouderwetse bellen met elkaar handiger is, ..en dan krijg je in één keer het juiste document.*” De ervaring is dat het beter werkt om op zoek te gaan naar de persoon met de juiste kennis voor hulp of om te klankborden, dan naar het juiste document. Binnen Tiem wordt dus eerder *software* geraadpleegd dan *hardware*. Een belangrijke vorm van *software* is het volgens Tiemers vrij goed opgebouwde *transactive memory system*.

4.1.2 Hulp, feedback en reflecteren

Andere lerende gedragingen die voorgekomen zijn in de literatuur onder het proces co-constructie zijn feedback en hulp vragen en geven. Daarnaast zijn bij het proces groepsreflectie (§2.2.2.1) twee subtopics naar voren gekomen: het bespreken van missers en successen, en collectief reflecteren op hoe de organisatie ervoor staat.

Hulp vragen is als onderwerp veel naar voren gekomen in de interviews. Er zijn veel voorbeelden genoemd van hulpvragen zoals op het gebied van het schrijven van een offerte, onderhandelen binnen gemeenten, als men handen te kort komt of hoe men om moet gaan met de situatie van niet-gedetacheerd zijn. Bijna iedere respondent heeft een voorbeeld verteld waarin hijzelf, of iemand hem, om hulp vroeg. De ervaring is dat hulp vragen goed kan binnen Tiem. Zo ervaart respondent 7 Tiem als een ultiem vraagbaken: *“op een collega moet je gewoon kunnen rekenen, en als ik een probleem heb, en ik bel [...], of [...], of [...], krijg ik gegarandeerd een advies waar ik verder mee kan [...] Je kan altijd bij iemand terecht en ze helpen je altijd op weg.”* Respondent 1 vertelt over hoe hij dat ervaart binnen Tiem: *“Als ZZP'er is dat moeilijk maar binnen Tiem is dat heel leuk, dat we daar zo open in staan.”* Respondent 4 ziet absoluut het belang in van het vragen van hulp, zo geeft hij ook aan dat *“als je bijvoorbeeld een bepaalde expertise nodig hebt dan doe ik dat niet zelf, dan weet ik wie ik daarvoor moet hebben.”* Deze zelfde respondent geeft daarnaast ook aan dat hulpvragen hem soms ook lastig afgaat en dat hij dit zichzelf als leerdoel heeft gesteld.

Wanneer een respondent al langer bij een klus zit, of veel werkervaring heeft, is de ervaring dat er minder hulpvragen zijn en dat de hulp die nodig is vaak klusspecifiek is. Hierdoor kunnen de mensen op de locatie bij de klus de vraag beter beantwoorden soms. Respondent 2 geeft aan dat hij meer hulp vraagt als hij een nieuwe klus heeft. Respondent 3, die al lang op dezelfde klus zit, zegt hierover: *“de onderlinge inwisselbaarheid is klein en omdat ik zo diep in de projecten zit is het zo dat op het moment dat ik iets nodig heb, dan kom ik niet snel bij een collega bij Tiem.”* Een andere reden om niet voor alles naar collega's van Tiem te stappen is het argument dat respondent 1 geeft: *“met het werk wat ik doe, dat zijn er niet zoveel die mij daar echt goed in kunnen klankborden.”* Hij doelt hiermee op de inhoudelijke kant van zijn klus. Ondanks dat hulp vragen goed mogelijk is, gebeurt dit dus niet altijd omdat Tiem niet de beste plek is voor alle vragen. Respondent 6 zegt over het hulp en feedback vragen: *“Beperkt, [...] als de nood hoog is, is het vaak prettig om te hebben wanneer je het nodig hebt en je directe omgeving is net iets makkelijker, iets laagdrempeliger.”*

Net als bij het proces delen zijn ook hier opmerkingen geplaatst over ontevredenheid over de mate van hulp vragen binnen de groep, door twee respondenten in dit geval. Respondent 8 geeft aan dat medewerkers bij Tiem relatief onervaren zijn op het gebied van procesmanagement en heeft iemand hier al een keer goed mee kunnen helpen. Hij vindt daarom: *“Dan is het toch eigenlijk best wel bijzonder dat ik nog nooit door een Tiemcollega gevraagd ben die zei van he, het proces loopt vast.”* Respondent 1 heeft ook nog een opmerking over hulp vragen waarbij naar voren komt dat het niet altijd gebeurt:

“Als iemand minder presteert en wel stinkend zijn best doet, dan heb ik wel, en een hoop van ons, zoiets van hé, help. Dan worden we ook bij wijze van, eh, pissed als hij de hulpvraag niet.. we hebben er wel een paar die niet stellen. Er zijn we wel een paar die gewoon door blijven modderen, ja hallo! We zijn juist in dat kader een open organisatie.”

Over feedback heeft de helft van de respondenten zich uitgesproken. De ervaringen komen erg overeen met die van hulp vragen, zo benoemen ze allemaal dat het altijd mogelijk is feedback te vragen en drie respondenten zeggen dat feedback iets is dat ze vaak bij hun klus halen. Verder kan het gesprek met de coach als moment voor feedback gezien worden op persoonlijk niveau.

Het proces groepsreflectie bestaat naar aanleiding van de literatuurstudie uit het collectief reflecteren en het delen en reflecteren van missers en successen. Om missers en successen te kunnen evalueren moeten deze wel gedeeld worden. Nagenoeg alle respondenten vertellen dat men bij Tiem fouten mag maken en benoemen en dat men daarvan kan leren. Dit komt sterk naar voren in de volgende quotes:

“Ik ken maar weinig bedrijven waar je kan zeggen, ik ga nu 15 minuten presenteren over iets dat gewoon compleet niet goed is gegaan [...] Hier zeggen ze dan, nou ok, je hebt geleerd van je fouten.” (respondent 7).

“wanneer iemand voor zijn fouten of iets van dien aard uit durft te komen, die ook gelijk behandeld wordt van hé, goed dat je dat doet en hoe kunnen we dat samen oplossen.” (respondent 1).

Over het bespreken van successen is minder naar voren gekomen. Respondent 8 vertelt daarentegen wel dat hij vindt dat successen meer gevierd zouden mogen worden. De evaluatie van de klus vindt plaats op locatie bij de klant met een collega van Tiem en de uitkomst hiervan wordt in een portfolio opgeslagen en eventueel met de coach geëvalueerd. Met die coach kan men ook één op één bespreken hoe het gaat in de klus en met de persoonlijke ontwikkelingspunten. Zeven respondenten vertellen dat je met deze coach kunt bespreken wat er goed en niet goed gaat. Echter, er zijn ook drie respondenten (1,2 en 3) die stellen dat in hun ervaring de coachingsgesprekken niet altijd plaatsvinden of pas wanneer er een coachingsvraag ligt. Respondent 3 vertelt:

“Gewoon tussentijd evalueer je ook, in de zin van hoe gaat het, wat gaat er goed, wat gaat er mis, daar heb je vaak een bepaald gevoel bij van wat loopt niet lekker of wel lekker en waarom dan, en dat wordt inderdaad, dat is wel een punt ehm, dat wordt besproken met de coach, maar vaak pas als het leidt tot een concrete coachingsvraag, er speelt iets of hoe kan ik..” (respondent 3).

Het openlijk en collectief reflecteren op organisatieniveau gebeurt volgens een respondent uit het MT *“twee keer per jaar, altijd in september en januari, in september kijken we terug en dan kijken we de doelen langs, dan kijken we hoe ver zitten we nog en wat willen we. Dat bereiden we met MT voor (...) en dan plannen we dat op de Tiemdag (...) met de hele groep.”* Vier van de vijf geïnterviewde respondenten die niet in het MT zitten ervaren de

openlijke reflectie hierover als goed en serieus. Zo vertelt respondent 7: *“Ja, die worden ook gewoon kritisch tegen het licht gehouden”*, en respondent 4: *“We hebben regelmatig dat we terugkijken naar onze doelstellingen, onze Tiemdoelstellingen, de jaardoelstellingen. Dat doen we natuurlijk ook door de ideeëntafels [waar doelstellingen uitgewerkt worden]. Daar krijg je terugkoppeling, hoe het gaat en hier wordt ook bijgestuurd.”*

Er kan gesteld worden dat Tiemers het proces groepsreflectie op het gebied van het evalueren van missers en successen, en op het gebied van het organisatieniveau als positief ervaren.

4.1.3 Veilige haven

Zoals in de literatuur naar voren komt is dat de groep als een veilige plek ervaren wordt, een voorwaarde voor het uiten van lerend gedrag (§2.3.1.2: psychologische veiligheid). De ervaring is dat er in de groep veel ruimte is voor het tonen van lerend gedrag en dat dit als heel waardevol gezien wordt. Uit alle interviews komt naar voren dat de respondenten er op vertrouwen dat ze niet naar beneden gehaald worden om wat ze zeggen. Respondent 1 omschrijft het als volgt: *“Ja, gewoon je kwetsbaar opstellen en niet terplekke afgestraft worden door degene bij wie je je kwetsbaar opstelt.”* Dat de ervaring is bij Tiem dat je alles kan zeggen komt ook duidelijk naar voren in het gesprek met respondent 3:

“Dat we niet de club zijn die waar je oneens wordt afgefikt of afgezeked. [...] Dát vind ik een heel erg sterk punt van Tiem, wij zijn een heel erg open organisatie waar absoluut geen cultuur heerst van rivaliteit of elkaar afzeiken of negativisme, en volgens mij, maar dat is lastig, want dat is mijn beeld, [...] is in dat opzicht Tiem wel een unieke organisatie, want er is volgens mij geen drempel of belemmering om dat soort dingen op tafel te leggen. Ik zie ook niet dat er een cultuur is die dat in de weg zou staan.”

Alle respondenten beamen dat ze geen belemmering voelen om hun mening en gedachten te uiten, zoals respondent 7 zegt: *“Je bijdrage wordt in principe nooit afgekeurd zeg maar, mensen kunnen het er mee oneens zijn, maar ze zullen nooit affakkelen ofzo.”* Respondent 5 heeft in zijn persoonlijke leerdoel staan dat hij meer zichtbaar moet maken binnen Tiem met wat hij aan het doen is. Ondanks dat hij hier persoonlijk aan moet werken, ervaart hij de sfeer binnen Tiem niet als een belemmering, maar omschrijft die als volgt:

“[...] je kan ook gewoon alles zeggen en het is ook de bedoeling dat je je mening geeft over alles, en of mensen het er dan mee eens zijn of niet, ja daar gaat het dan niet om zeg maar.” (respondent 5).

Het gedrag van de leider van de groep, in het geval van Tiem is dat de algemeen directeur, kan van grote invloed zijn op de factor psychologische veiligheid binnen de groep (Edmondson, 1999; Hirst et al., 2004). Op dit onderwerp waren alle acht respondenten het zeer met elkaar eens. De heersende ervaring is dat de directeur lerend gedrag vertoont door

bijvoorbeeld feedback te vragen en fouten toe te geven. Respondent 4 vertelt bijvoorbeeld: *“Hij stelt zich kwetsbaar op, en hij geeft heel duidelijk aan: ja, dat heb ik niet goed gedaan”*, en respondent 3 vindt het volgende: *“Hij is een soort vaderfiguur die heel rustig en kalm is, eh en die ja, alles bespreekbaar maakt, ehm, en niet eh, en nooit afbrandend en daarmee wordt dat [veilige omgeving] wel gecreëerd.”* Verder is hij geen autoritaire leider en staat erg open voor de input van alle medewerkers:

“Wij zijn een relatief open organisatie [...] waarvan het MT, en zeker de directeur zich heel kwetsbaar opstellen en altijd ontvankelijk zijn voor feedback.” (respondent 8).

Kortom, binnen de organisatie Tiem ervaren de medewerkers de groep als een veilige omgeving waar ze alle lerende gedragingen durven te uiten. De leider van de groep heeft hier volgens hen een positieve invloed op.

4.2 Vrijheid, verantwoordelijkheid en verwachtingen

Naast het uiten van lerende gedragingen heeft de directeur ook invloed op het groepsleren door medewerkers vrijheid en autonomie te geven (*empowerment*, §2.3.3.1). Dit is wat in bijna ieder interview aan de orde komt. De medewerkers ervaren zeer veel vrijheid en ruimte. Respondent 8 zegt zeer overtuigend: *“Ik heb alle vrijheid, ik heb echt alle vrijheid, dat is echt zo, op alle fronten”* en respondent 2 vertelt over de directeur: *“Hij geeft je echt de ruimte en hij geeft ook wel de richtlijnen waarbinnen je je kunt bewegen aan, maar die is heel breed, je hebt veel zelfstandigheid en kun je eigen richting uit gaan en doen wat je wilt en prettig vindt.”* Respondent 1 deelt deze gevoelens en stelt daarbij wel: *“Hoe meer vrijheid je krijgt, hoe meer verantwoordelijkheid je hebt.”*

Deze verantwoordelijkheid komt duidelijk naar voren in de manier van werken binnen Tiem. Een voorbeeld is volgens respondent 1 het bijhouden van de evaluaties en portfolio. Respondent 7 beaamt dit en vindt het typerend voor hoe medewerkers bij Tiem werken:

“Er worden gewoon duidelijke afspraken gemaakt [...] Dat betekent dus ook dat niet het hele jaar om je oren wordt geflapperd met het formulier. Het komt er gewoon op neer dat jij binnen die periode gewoon [doet wat afgesproken is] en voor de rest wordt er wel eens een keertje los geïnformeerd hoe jij met je werk bezig bent, maar het is niet zo dat iemand er bovenop kruipt, juist helemaal niet.” (respondent 7).

Daarnaast vinden de respondenten ook dat iedereen de verantwoordelijkheid heeft lerende gedragingen te uiten en zich proactief op te stellen. Bij vijf respondenten komt deze ervaring duidelijk naar voren. Er is al een quote voorbij gekomen van respondent 1 waarin duidelijk naar voren komt dat hij het mensen kwalijk neemt als ze geen hulp vragen. Verder vertelt respondent 5 dat je zelf initiatief moet tonen als je wilt leren van anderen door te vragen of je een keer mee mag lopen met iemand. Volgens hem is het in de groep de bedoeling dat je actief je mening en ervaringen deelt. De verwachting van de groep dat iedereen bijdraagt benoemt respondent 7 ook in de context van de Tiemdag: *“Het is zeker geen lui-lekker dag,*

het is een dag waar gewoon heel hard gewerkt wordt en waar je, de ene keer vaker dan de andere, jou onderdeel moet bijdragen aan de organisatie, en moet, dat klinkt heel verplicht, maar dat gaat vanzelf zeg maar.”

Respondent 8 heeft ook duidelijke verwachtingen over de mate van bijdragen: *“Ik vind dat ik de verantwoordelijkheid heb om dingen die bij de klant gebeuren te delen met mijn collega’s, dat kan iedereen doen en daardoor ontwikkel je dus ook als Tiem.”* Hij vertelt ook dat hij vindt dat er mensen zijn die niet genoeg delen. Naast deze persoon spreken vijf anderen over het verschil in de mate van bijdrage binnen de groep. In de quotes komt naar voren hoe men tegen dit verschil aankijkt:

“je krijgt wel de vrijheid om dat (uiten in de groep) te kunnen doen, zo voelt dat voor mij, maar eh, andere mensen zijn daar meer in geremd.” (respondent 2).

Binnen Tiem: “zie je verschil [...] dat spectrum kun je makkelijk schetsen: er zijn mensen die hebben het hart op de tong en die zie je een bijdrage hebben eigenlijk op iedere Tiemdag en je ziet mensen die dat minder hebben. Waarvan ik dan af en toe opkijk van: oh! hij zegt wat.” (respondent 3).

“Ik zou nog wel meer willen dat anderen zich ook sterker profileren, dat mis ik bij een aantal binnen Tiem wel, eh datgene wat ik misschien teveel heb, dat hebben zij dan te weinig. [...] Het waar ben je mee bezig en gewoon delen.” (respondent 4).

“Ik vind bijdragen op een Tiemdag heel relevant, dat mensen gewoon aanwezig zijn en dat ze wel iets vinden zeg maar, aan de andere kant vind ik ook niet dat de mensen die het meeste roepen, de beste inhoud aan de dag toevoegen, zo werkt het helemaal niet. [...] Hoeveel je zegt is niet een kwalificatie van hoeveel je toevoegt aan het bedrijf.” (respondent 7).

Er kan gesteld worden dat de respondenten een verschil ervaren tussen collega’s die meer en minder lerend gedrag vertonen. Twee respondenten (4 en 8) omschrijven dit verschil ook wel aan de hand van de termen introvert en extrovert. De tegenstrijdigheid is dat het van de ene kant als een gemis wordt gezien als mensen minder delen of ander lerend gedrag vertonen. Aan de andere kant wordt het ook geaccepteerd, omdat mensen nu eenmaal verschillende karakters hebben, en het wordt ook wel op waarde geschat. Er is wel een bewustzijn van de voordelen van de verschillende karakters.

Het is een onderwerp waar veel Tiemers over nadenken en er is veel over gesproken. Van alle verschillen die mogelijk zijn binnen de factor groepsstructuur (§2.3.3.3) is voor de medewerkers van Tiem het verschil in karakter het belangrijkste. Ilgen et al. (2005) beschrijven in hun onderzoek dat het niet goed is voor een groep om teveel introverte of teveel extroverte mensen in een groep te hebben. De respondenten benoemen duidelijk dat er een verschil qua karakter zit binnen de groep wat volgens Ilgen et al. (2005) dus juist goed is voor het groepsleren.

4.3 Collega's in brede zin

Een thema dat veel naar voren is gekomen in de interviews is het contact en de samenwerking met alle directe en indirecte collega's uit het werkveld. Deze paragraaf gaat in op de soms vage scheidslijn tussen collega's en *boundary crossing* (§2.2.2.3) en betreft hier ook het fysiek samenwerken bij (group activity; §2.2.2.2).

4.3.1 Collega's Goudappel

Zeven van de acht respondenten hebben een aanwijsbare band met Goudappel Coffeng¹ (Goudappel), wat wil zeggen dat ze er gewerkt hebben, met mensen van Goudappel samenwerken in een klus of themagroep, een klus voor Goudappel via Tiem uitvoeren of er als trainee rondgelopen hebben. Zes respondenten spreken zich uit over de hechte band die zij met Goudappel hebben en een hoge mate van contact. Zo vertelt respondent 1: *“daar maak ik bijna geen onderscheid in, er zijn er een aantal bij Goudappel die ik net zo makkelijk bel als welke Tiemer dan ook.”* Daarnaast is het antwoord van respondent 3 op de vraag met welke collega's hij meer contact heeft: *“Eeh, bijna gelijk denk ik, en misschien wel iets meer Goudappel”*, terwijl hij tegelijkertijd in het MT zit van Tiem. Respondent 2 vindt het lastig om antwoord te geven op de vraag of hij meer een Tiemer is of iemand van Goudappel en respondent 8 vertelt dat hij op dit moment voornamelijk veel informatie en kennis bij Goudappel vandaan haalt. Kortom, de ervaring van medewerkers van Tiem is dat medewerkers bij Goudappel vaak ook als collega's aanvoelen.

4.3.2 Collega's klus

Naast Goudappel geven zes Tiemers aan ook een collegiale band met een andere groep buiten Tiem te voelen, te weten de medewerkers bij de klant. Daarnaast is er een respondent bij wie de medewerkers bij de klant ook mensen van Goudappel zijn. Respondent 3 ziet het als volgt:

“Het is en en en.. En ik heb collega's bij Goudappel, én ik heb collega's bij Tiem, én ik heb collega's bij [de klus].” (respondent 3).

Deze mensen worden vaak als collega's gezien, zoals respondent 1 ook zegt: *“Er zijn klanten waar je goed mee door een deur kunt, dat zijn ook gewoon collega's geworden”*, en respondent 7: *“dat zijn gewoon ook collega's.”* Hier halen Tiemers ook bewust kennis vandaan zoals in deze twee uitspraken naar voren komt:

¹ Goudappel Coffeng (Goudappel) is de zusterorganisatie van Tiem. Goudappel Coffeng levert informatie voor partijen met mobiliteitsgerelateerde vraagstukken. Goudappel valt, net als Tiem onder de Goudappel Groep. (www.goudappel.nl)

“Met mijn opdrachtgever X zou ik wel rustig kunnen sparren als ik met een probleem bij opdrachtgever Y zit, probleemloos.” (respondent 1).

“De kennis die dan zeg maar niet bij Tiem haal omdat ik die collega’s niet iedere dag zie, die haal ik dus bij de collega’s die ik wel iedere dag zie.” (respondent 5).

4.3.3 Boundary crossing

Zeven Tiemers benoemen dat voor hun gevoel ook kennis uit andere bronnen dan Tiem zelf komt, wat neerkomt op het proces *boundary crossing* (§2.2.2.3). Dit houdt in het geven of zoeken van kennis buiten de grenzen van de eigen organisatie. Volgens respondent 8 is het werkveld breed en is daar veel uit te halen: *“Dat is wel heel leuk en daarbuiten kun je ook weer linkjes leggen en ook weer leren.”* Respondent 1 vertelt dat er *“via symposia en dergelijke en via lunchlezingen hier [op de klus] er wel eens dingen naar voren [komen]”* en dat hij wel eens een klant van hem uitnodigt om op de Tiemdag te komen spreken. Respondent 5 vertelt dat hij veel heeft geleerd van presentaties van mensen buiten Tiem, zoals klanten en mensen van Goudappel, en dat dit regelmatig gebeurt. Een mooi voorbeeld voor hoe *boundary crossing* ook bewust ingezet wordt door Tiem, is het betoog van respondent 4:

“Dat is ook de reden dat ik naar [een klus] gegaan ben, omdat ze iets hadden van we zijn eigenlijk alleen maar intern met onze eigen dingetjes bezig, het uitvinden van goh, wat zou kunnen werken en leuke ideetjes, en we hadden eigenlijk iemand nodig die van buiten zijn netwerk activeert, en die een hoop dingen binnenhalen. [...] en ja, je wordt nu zelfs al gevraagd voor bepaalde onderdelen voor een congres bijvoorbeeld.” (respondent 4).

Medewerkers ervaren het delen met mensen buiten de grenzen van Tiem als waardevol en doen het graag. Argote et al. (2003) stellen dat mensen het meeste binnen de eigen grenzen delen en dat mensen meer delen wanneer de relatie goed is. In het geval van Tiem gaat er veel kennis op en neer over de grenzen van Tiem met een zeer brede groep. Echter, zoals het artikel van Argote et al. (2003) al deed vermoeden, gebeurt dat wel het meeste met mensen met wie de relatie goed is zoals ‘collega’s’ bij Goudappel en op de klus.

4.3.4 Groepsactiviteit

In voorgaande paragrafen is gebleken dat Tiemers veel contact hebben met mensen buiten Tiem. In deze paragraaf wordt belicht hoe het zit met de ervaring van Tiemers met betrekking tot het fysiek samenwerken met elkaar. Dit is een manier om van elkaar te leren, vooral door middel van socialisatie (e.g. Nonaka, 1994, §2.2.2.2). Samen aan dezelfde klus werken schijnt zelden voor te komen binnen Tiem, al is een ervaring van één respondent hierover wel heel positief: *“[...] die heeft daar bijvoorbeeld ook uren bij mij voor opgeschreven, omdat dat gewoon echt Tiemwerk was, dat was echt heel gaaf, en ik heb ik*

zelf ook veel van geleerd en hij zag daarmee direct waarmee ik bezig was.” (respondent 4). Naast elkaar aan een verschillende klus werken, maar wel beide voor Tiem, komt ook weinig voor. Er zijn drie respondenten die dat wel eens doen, waaronder respondent 1: *“daarom zit ik wel eens gewoon op kamer in Deventer met een aantal Tiemers, iedereen heeft zijn eigen werk, maar je deelt wel heel erg veel”* en *“Ieder doet zijn eigen werk, maar ondertussen gaat er wel gedurende de hele dag heel wat op en neer.”*

Een andere manier van groepsactiviteit zou het meegaan met een collega naar een bespreking of presentatie kunnen zijn volgens de respondenten. Dit wordt echt als leermoment ervaren door twee respondenten. Respondent 5 vertelt dat hij dat wel eens gedaan heeft: *“Ook om een keer bij een andere opdrachtgever te kijken, [...] een keer iets heel anders te doen en de verkeerskundige kant te zien, ik ben toen met haar bij een bewonersavond geweest. [...] dat was voor mij ook nieuw.”* Respondent 3 zegt dat dit zeker niet altijd mogelijk is door andermans werk en afstand. Daarnaast zegt hij het volgende:

“Twee weken geleden had ik een belangrijke presentatie [...] was een super leuke presentatie, dikke complimenten van alle raadsfracties en toen zat ik in de auto terug en toen dacht ik toch van hé, dat is eigenlijk stom, want het zou toch leuk zijn om dan gewoon een collega mee te nemen [...]in van, waar is [naam respondent 3] mee bezig en misschien daar ook iets van te leren. Op dat moment dat ik van hé, dat is een gemiste kans geweest.”

De ervaring over het samenwerken, naast elkaar werken en meegaan met elkaar is over het algemeen dat het zelden of te weinig gebeurt zoals hierboven beschreven is, maar dat wanneer het gebeurt het wel heel leerzaam en interessant is. In paragraaf 4.3.2 is echter ook gesteld dat deze manier van leren vaak en gemakkelijk gebeurt met de collega's van de klus. Uit de interviews blijkt dat waar het direct en fysiek samenwerken met collega-Tiemers mist, de collegiale band met medewerkers bij opdrachtgever dit aanvullen.

4.4 Conflict tussen Tiem en de klus

In de eerste twee subparagrafen wordt de wederzijdse afhankelijkheid (e.g. Johnson et al., 2007; §2.3.3.2) van Tiemers uiteen gezet evenals de factor taakcohesie (e.g. Van den Bossche et al., 2006; §2.3.1.4) van de groep. Dat gebeurt los van elkaar op het niveau van de klus en de organisatie. Vervolgens komen in subparagraaf 4.4.3 andere vormen van cohesie naar voren.

4.4.1 Afhangelijkheid en cohesie: de klus

In de literatuur worden drie verschillende vormen van wederzijdse afhankelijkheid beschreven, de negatieve (concurrerend), de positieve (elkaar nodig voor zelfde doel) en de neutrale vorm (Johnson, Johnson & Smith, 2007). Op het niveau van de klus kent Tiem een

neutrale vorm van wederzijdse afhankelijkheid: het heeft geen direct effect op het werk van de één als een ander het goed of slecht doet in zijn klus. Het is overigens wel zo dat Tiemers ervaren dat ze een indirecte invloed hebben op elkaar. Door respondent 2 en 6 worden deze twee kanten duidelijk verwoord:

“Uiteindelijk wel, heb je er wel wat aan, omdat er vaak ook weer vervolglussen uitkomen, [...] maar die link is niet heel direct dat je als iemand iets goeds gedaan heeft dat dat direct voor mij ook wat toevoegt ofzo.” (respondent 2).

“Ik voel me niet verantwoordelijk voor het presteren van een ander, hoewel je natuurlijk wel wil dat het visitekaartje Tiem [goed naar voren komt].” (respondent 6).

In de interviews is ook de factor taakcohesie meegenomen, welke *“refers to the shared commitment among members to achieve a goal that requires the collective efforts of the group.”* (Van den Bossche et al., 2006, p.499). Aangezien het doel in de klus niet overeenkomt tussen de verschillende Tiemers, is er op dat niveau geen sprake van taakcohesie, terwijl men hier wel 90 procent van de tijd voor werkt.

4.4.2 Afhangelijkheid en cohesie: de organisatiedoelen

De doelstellingen van Tiem hebben onder anderen hun uitwerking in ideeëntafels. De ideeëntafels zijn drie groepjes met mensen die op een Tiemdag samenwerken aan het doel nieuwe diensten en producten te ontwikkelen op drie verschillende gebieden. Naast de ideeëntafels worden er door de respondenten nog andere organisatiedoelen genoemd. Zo is er een themagroep gedrag en mobiliteit die als doelstelling heeft gedrag een plaats te geven in de mobiliteitsadviezen. Ook is het doel zich meer te specialiseren in procesmanagement naar voren gekomen. Voor het bereiken van al deze doelen heeft de groep elkaar nodig. Dit komt bij voorbeeld bij gedrag en mobiliteit naar voren, waarbij respondent 4 vertelt over de toevoeging van andere Tiemers als ‘promotoren’ voor dit doel. Daarnaast geeft hij met betrekking tot het optimaliseren van de producten rondom gedrag en mobiliteit het volgende aan: *“Daar heb je echt alle Tiemers voor nodig.”* Ook de andere doelen kennen een positieve wederzijdse afhankelijkheid.

Naar aanleiding van paragraaf 2.3.1.4 (cohesie) rijst de vraag wat voor een samenhang er zit in de groep. Doelen in de klus zijn niet collectief, maar zorgen doelen of projecten op organisatieniveau misschien wel voor taakcohesie? Er is een verschil waar te nemen tussen het type antwoord en ervaring van de Tiemers die in het MT zitten en van degenen die daar niet in zitten, vandaar dat deze op dit onderwerp wel onderscheiden worden. Eerst zullen de ervaringen vanuit de niet-MT'ers besproken worden en vervolgens de lijn die te horen is in de groep MT'ers.

Twee respondenten zijn erg enthousiast over het werken aan de doelen van Tiem. Zo zegt respondent 2: *“Er heerst een goede sfeer en door de tafels proberen we echt iets neer te zetten, te ontwikkelen.”* Wanneer er gevraagd wordt naar wat Tiemers bindt, is het antwoord van dezelfde respondent: *“Dat je heel erg samen dat bedrijf verder ontwikkelt, dat je samen bezig zijn om er iets moois van te maken.”* Respondent 7 is ook erg enthousiast over de doelen op organisatieniveau, zijn betrokkenheid blijkt uit de volgende uitspraak: *“Gezien het ondernemingsplan heb ik gezien dat er een aantal nieuwe ontwikkelingen aankomen, waar ik toch wel erg graag deelgenoot van wil zijn en ik zie dat ook nog als een hele mooie kans om mij persoonlijk verder te ontwikkelen.”*

Verder zijn er nog twee respondenten (4 en 5) die zich zeer verbonden voelen met de themagroep gedrag en mobiliteit. De ervaring van deze twee mensen is te omschrijven als een grote verbondenheid met het doel naast de eigen klus en dat het doel ‘mobiliteit en gedrag’ verder ook wel steeds meer leeft onder de hele groep. Zo zegt respondent 5: *“dat wordt nu wel steeds vaker met die themagroep mobiliteit en gedrag, dat collega’s ons weten te vinden en dat je dan via een collega bij hun opdrachtgever terecht komt.”* Verder vertelt respondent 6 niet veel te geven om organisatiedoelen, behalve één doel waar hij zich verbonden mee voelt. Daarbij zegt hij over het evalueren hiervan: *“[...] dat doen we op organisatieniveau wel, maar daar heb ik heel weinig betrokkenheid bij, ik denk dat dat vooral vanuit de MT-leden is, [...] daar ben je als medewerker iets minder bij betrokken denk ik, tenzij het iets is dat specifiek bij mij ligt bijvoorbeeld.”*

Alle vijf de respondenten ervaren zelf dus wel een bepaalde betrokkenheid met organisatiedoelen, met daarbij als kanttekening dat drie van hen beschrijven dat betrokkenheid wel maar met één van de doelen is. De gesprekken met het MT over dit onderwerp zijn minder gericht geweest op hun eigen ervaring met de organisatiedoelen, maar gaan meer over hun kijk op de betrokkenheid van de hele groep op organisatieniveau. Hun perceptie op de taakcohesie binnen de hele groep is wel vrij eenduidig en plaatst wel een kanttekening bij de ervaringen van de rest van de groep zoals hierboven besproken.

Er is onvrede te voelen binnen het MT over de gang van zaken qua taken die voor de organisatie moeten gebeuren en er wordt geconstateerd dat de taken hierbij er buiten de Tiemdagen vaak bij inschieten. Waar er door de medewerkers gesproken wordt over de betrokkenheid bij één of meerdere Tiemdoelen, ervaren de MT-leden voornamelijk een conflict tussen de Tiemdoelen en de doelen bij de klus. De MT-leden aan het woord:

“ik vind zelf dat ze te weinig als groepsdoelen worden gezien, en dus teveel bij MT liggen. En dat heeft vooral te maken met het feit dat we maar één Tiemdag in de twee weken hebben, en dat vervolgens alle Tiemers weer bij de klant zitten. En je merkt heel erg, als een Tiemer bij de klant zit, dan is dat de waan van de dag, de klant gaat voor alles. Dat is op zich heel netjes, maar ik vind dat dat wel de ontwikkeling van Tiem remt. En dat de inzet van Tiemers voor Tiem, dat dat te weinig

is, er gebeurt op de Tiemdagen heel veel, en dan merk je gewoon tussen de Tiemdagen, dan gebeurt er geen ene moer. En dan gaan we weer verder en daar hebben we allemaal last van, en we moeten ook opletten dat tussen de telefonische MT's niet hetzelfde gebeurt, daarom worden ze te weinig geadopteerd, tenzij sommige mensen er echt een klik mee hebben, dan gaat dat over het algemeen wel goed. En op de Tiemdagen is de inzet heel goed, dan is de uitwisseling heel goed, maar dan ligt het gewoon weer twee weken stil". "Ik chargeer even, maar er is niks dat mensen triggert om tussen de Tiemdagen bezig te zijn". "We hebben een Tiemdag, iedereen wordt enthousiast, en vervolgens zitten we weer bij de klant en zijn we ook enthousiast". "Men is wel bloedfanatiek in de Tiemdoelen, maar dat is wel beperkt tot de Tiemdagen". "Het is niet niet-enthousiasme of onwil." (respondent 1).

[Er is een] "conflict tussen Tiemdagen en de detachingsplek. Je hebt dan iedere twee weken op de donderdag Tiemdag en dan gaat de knop op naar Tiemdag, en dan ga je dingen voor Tiem doen en de twee weken tussendoor doe je ook wel wat dingen voor Tiem, maar dan ben je ook vooral druk voor [...] de opdrachtgever, en dat is een andere wereld". "Mijn gedachten en mijn knop staan dan even niet op 'stand Tiem'" "Voor je het weet ben je een week verder, twee weken verder en is de volgende Tiemdag weer en is de vraag, hoeveel heb ik nu eigenlijk in de tussentijd gedaan aan het Tiemdoel, dat is gewoon een conflict!" (respondent 3).

"Je moet mensen uitdagen, je moet zorgen dat mensen bijdragen aan de ontwikkeling van Tiem. Uitdagen op een Tiemdag, toch een stuk delen en reflectie. Maar wel in die mate dat mensen er geen hekel aan krijgen, als het mensen teveel wordt, gaat het mensen tegenstaan". "Vorig jaar hadden we een enorme hoeveelheid doelen voor dat jaar, een deel hadden we bereikt en een ander deel niet en een deel van de conclusie was, ja, in hoeverre zijn we daar nou reëel in geweest, of hebben we gewoon teveel gevraagd als je kijkt naar wat je kan vragen van zo'n organisatie en van de mensen". "Je wil mensen uitdagen, stimuleren, prikkelen, maar aan de andere kant moet je oppassen met wat vraag je en hoeveel vraag je." (respondent 3).

"Het (de ideeëntafels) is een experiment, maar al die groepjes lopen gewoon vast, ik vind dat er onvoldoende uitkomt." (respondent 8).

4.4.3 Cohesie van de groep: toegevoegde waarde voor Tiemers

Cohesie is gedefinieerd als: *"the resultant of all the forces acting on all the members to remain in the group."* (Van den Bossche et al., 2006, 499). Taakcohesie is de enige vorm van cohesie waarvan Van den Bossche et al. (2006) hebben bewezen dat deze invloed uitoefent op groepsleren. Uit de interviews blijken echter ook andere oorzaken voor de samenhang binnen Tiem en redenen om bij Tiem te blijven werken. In deze paragraaf worden deze kort toegelicht en aangevuld met quotes om duidelijk te maken hoe belangrijk dit voor de medewerkers is. Deze informatie is in de resultaten verwerkt omdat de respondenten hier uit eigen initiatief veel over gesproken hebben, niet vanwege de literatuur en topiclijst.

Vier respondenten (1, 3, 7 en 8) benoemen dat het een bewuste keuze is om bij Tiem te blijven, dit vanwege de vorm en eigenschappen van de organisatie. Verder draait Tiem voor hen voornamelijk om het enthousiasme dat ze erdoor krijgen, het nut dat ze erin zien voor zichzelf en de kennis en steun die zij eruit halen. Of dit ook invloed heeft op het groepsleren zou onderzocht moeten worden, maar aan de quotes hieronder af te lezen is in ieder geval te

verwachten dat de respondenten erg open staan voor groepsleren binnen Tiem. Iedere respondent was positief over de organisatie, iets dat hen bindt aan de organisatie en aan elkaar. Hieronder volgt van iedere respondent apart wat die persoon uit Tiem haalt en wat hem aan Tiem bindt.

Respondent 1: Hij zou ook goed een ZZP'er kunnen zijn geeft hij toe, maar verder zegt hij:

“Het eerste woord wat naar boven kwam was gewoon ‘leuk’, ik ben geen eenpitter, als ik een dag alleen bezig ben, ik werk regelmatig thuis en als ik dat één dag gedaan heb, ben ik dat wel weer zat, dus ik heb Tiem nodig als klankbord, als mee-denken, om mij enthousiast te maken etc. etc.”

Respondent 2 ziet de volgende voordelen van het werken bij Tiem:

“Verschillende klussen, verschillende plekken, veel ervaringen opdoen maar ook de sfeer binnen Tiem.”

Respondent 3: *“Een aantal mensen zou net zo goed binnen Goudappel kunnen werken als binnen Tiem”*. Hij noemt als reden dat mensen en hijzelf graag bij Tiem werken:

“Het is een andere club qua cultuur, en qua mensen, qua aansturing en afrekening, qua aandachtspunten, dan Goudappel.” “Tiem is heel erg op ontwikkeling en competentie gericht, het is een heel open organisatie, die heel erg gericht is op leren en ontwikkeling en Goudappel is dat veel en veel minder.”

Respondent 4: vertelt dat hij veel heeft aan de expertise van collega's en zegt uit de Tiemdagen *“een hele hoop energie en ook ideeën”* te halen.

Respondent 5: zegt over Tiem:

“ik vind het echt een super organisatie, ook die Tiemdagen krijg je heel veel energie van.”

Respondent 6 haalt uit de groep bij Tiem voor zijn werk het volgende:

“ik denk ook wel een frisse, brede kijk op het werkveld, als ik in mijn uppie zou blijven, zou ga je misschien toch wel snel verenigen, [...] we zijn met zijn allen toch ook wel heel divers bezig, en zijn heel divers in hoe we dingen aanpakken en dus dat verbreed wel je scope zeg maar.”

Respondent 7: in zijn ervaring kan iedereen bij Tiem wel een mooi verhaal vertellen en is trots, hij straalt dat zelf ook erg uit: *“Ja! Dat is heel erg trots, mooi bedrijf, mooi werk, goede klanten, leuke uitdagingen, dat is trots”*. Hij ziet in Tiem een hele mooie organisatie:

“instelling, motivatie, passie, het leren van elkaar, persoonlijke ontwikkeling, kansen die je krijgt, geloof in medewerkers.”

Respondent 8:

“Ik ben wel heel blij dat ik bij Tiem werk” “Als ik kijk naar wat voor een ruimte wij krijgen, wat voor een mogelijkheden wij krijgen, hoe we gefaciliteerd worden, dan is het gewoon een heel fijn bedrijf om te werken, het is niet voor niets dat ik daar nog werkt.”

4.5 Aanbevelingen

In deze paragraaf worden twee soorten aanbevelingen gedaan; aanbevelingen die respondenten zelf naar voren hebben gebracht en aanbevelingen naar aanleiding van de resultaten.

De respondenten hebben zelf drie aanbevelingen gedaan tijdens de interviews. Respondent 1 oppert om vaker bij elkaar te komen, bijvoorbeeld één dag in de week. De extra tijd die men samen doorbrengt kan gebruikt worden om werk voor de eigen klus uit te voeren. Dit lijkt hem nuttig omdat hij merkt hoeveel je aan elkaar kan hebben en als je bij elkaar zit gaat wordt er toch meer uitgewisseld. Zijn idee zou het proces groepsactiviteit (§2.2.2.2) kunnen versterken en zo positieve uitwerking op het groepsleren bewerkstelligen. Ook respondent 3 komt met een voorstel om meer te doen aan het proces groepsactiviteit. Hij ziet het nut in van het meenemen van mede-Tiemers naar presentaties of besprekingen, en denkt dat het goed zou zijn als iedereen meer attent is op deze mogelijkheid en hiertoe initiatief neemt.

De derde aanbeveling heeft draagvlak onder de helft van de respondenten, namelijk dat het belangrijk is om de ruimte op de Tiemdag bewuster vrij te houden om zo meer met elkaar te kunnen delen. Door de tijd die hiervoor staat ook echt vrij te houden, kan er meer verbinding gelegd worden. Deze aanbeveling kan de processen delen (§2.2.1.1) en co-constructie (§2.2.1.2) stimuleren.

Wanneer processen en factoren niet ten volste benut worden binnen Tiem, kan dat liggen aan de kenmerken van de organisatie. Zo is de taakcohesie niet hoog vanwege de individuele projecten waar medewerkers aan werken en daardoor is er ook minder groepsactiviteit. Deze kenmerken in acht houdende, blijven de volgende aanbevelingen over, die aandacht zouden kunnen krijgen binnen de organisatie:

- *Verkenning van de mogelijkheden omtrent het systematische opslaan van kennis in hardware*

Uit de interviews blijkt dat de producten of documenten die adviseurs en managers ontwikkelen voor een klus vaak niet op een gedeelde plek bewaard worden. De kennis die mensen bezitten wordt veelal in het geheugen van de desbetreffende personen gehouden, dan wel op een persoonlijke harde schijf opgeslagen. Dit wordt ervaren als een goedwerkend systeem, maar de kennis vervalt zo wel op het moment dat de medewerker niet meer tot de groep behoort. Dit kan helpen het proces opslag en terughalen te versterken.

- *Oprichten van een Yammer-subgroep om uitwisseling over klussen te vergroten*

Er is op het niveau van de klus weinig taakcohesie en Tiemers voeren klussen uit die zeer uiteen kunnen lopen. Daarnaast zijn ze weinig naast elkaar aan het werk en is de

uitwisseling over de klus veelal beperkt tot de Tiemdag. De verantwoordelijkheid delen van een klus en vaak naast elkaar werken is iets dat niet mogelijk is in de opzet van de organisatie. Er zijn wel klussen die overeenkomsten vertonen of soortgelijke taken inhouden volgens de interviews. Om de betrokkenheid op het niveau van de klus te vergroten en meer uitwisseling naast de Tiemdagen te bereiken, kan het oprichten van Yammer-subgroepen wellicht een uitkomst bieden.

- *Openheid over verschillen type mensen en de hoeveelheid van het tonen van lerend gedrag*

Door de organisatie Tiem worden bewust verschillende type mensen aangenomen, wat zorgt voor diversiteit binnen de groep. De respondenten ervaren een verschil binnen de groep voornamelijk qua introverte en extroverte type mensen. Dit wordt over het algemeen bewust waargenomen en men benoemt ook dat het voordelen heeft. Echter, dit wordt soms gekoppeld aan een verschil in de hoeveelheid van het tonen van lerend gedrag en niet iedereen is daar tevreden mee. Op dit onderwerp verschillen de ervaringen en het is belangrijk daar open over te zijn en de verschillen te benoemen. Wellicht is het mogelijk om bij een belangrijke discussie te zoeken naar verschillende werkvormen, zodat iedereen het juiste platform krijgt om de eigen mening, ervaring of kennis te delen. Er kan hierbij gedacht worden aan gesprekken in kleinere groepen of het laten voorbereiden van argumenten.

- *Aandacht voor de gemeenschappelijke deler in de klussen*

Ten tijden van deze scriptie is er een nieuw agendapunt op de agenda van de Tiemdag terechtgekomen, genaamd 'bestuurlijk, maatschappelijk en proces' (BMP). Tijdens dit agendapunt zijn er twee Tiemers die over hun klus vertellen en zich daarbij focussen op de gemeenschappelijke deler die alle klussen kennen, namelijk een bestuurlijke en maatschappelijke context en processen. In het licht van groepsleren is dit agendapunt een zeer goede toevoeging aan de kwaliteit van het groepsleren. Het helpt mee duidelijk mee aan de processen: delen, co-constructie, groepreflectie (over missers en blunders), opslag en terughalen (het gedeelde mentale model: *transactive memory system*). Het nieuwe agendapunt kan zorgen voor veel vooruitgang, omdat men goed te weten komt wat hun collega's doen. Daarnaast wordt er veel ruimte geboden voor feedback en helpen. Het advies is om dit agendapunt te behouden.



5 Tot slot

5.1 Conclusie

In de conclusie wordt een antwoord gegeven op de hoofdvraag die in de inleiding naar voren is gekomen: *Hoe worden de processen die zich afspelen bij groepsleren, en de factoren die hier invloed op hebben, gebaseerd op het model van Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010), ervaren door adviseurs en managers binnen de organisatie Tiem en wat zijn de aanbevelingen voor de organisatie om het groepsleren te optimaliseren?*

Deelvraag 1) Welke processen en factoren onderscheiden Decuyper et al. (2010) in hun model en hoe kunnen deze gebruikt worden om in de casestudy bij de organisatie Tiem groepsleren te analyseren?

Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010) beschrijven in hun artikel 'Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations', de processen en factoren die zij als waardevol zien voor groepsleren. De eerste stap om deelvraag 1 te beantwoorden was het bestuderen van de bronnen waar Decuyper et al. (2010) naar verwijzen. Naar aanleiding van de beschrijving en analyse van de processen en factoren zijn er een aantal aangepast, voordat deze meegenomen zijn als topic in de interviews. Ook is er gekeken of de eigenschappen van de onderzochte organisatie reden gaven om een bepaald proces en/of factor aan te passen voor de topiclijst.

Alle aanpassingen zijn weergegeven in figuur 3.1 (p. 39). De zeven processen die zijn overgebleven zijn: delen, co-constructie, groepsreflectie, groepsactiviteit, *boundary crossing*, opslag en terughalen. De zeven factoren die zijn opgenomen in het empirisch onderzoek zijn: gedeelde mentale modellen, psychologische veiligheid, groepsvertrouwen, cohesie, leiderschap, wederzijdse afhankelijkheid en groepsstructuur. Een gedetailleerd overzicht van hoe de processen en factoren meegenomen zijn in de topiclijst is te zien in figuur 3.2 (p. 40).

Deelvraag 2) Hoe ervaren de adviseurs en managers de processen en factoren rondom groepsleren binnen Tiem?

Het antwoord op deze vraag is gebaseerd op interviews met acht adviseurs en managers van Tiem waarin gevraagd is naar hoe zij de verschillende processen en factoren rondom groepsleren ervaren. In hoofdstuk 4 zijn de processen en factoren geclusterd in vier thema's die ook de lijdraad zijn in de conclusie. Figuur 4.1 (p. 43) geeft een overzicht van deze indeling. Tussendoor worden de aanbevelingen kort toegelicht naar aanleiding van de derde

deelvraag: 'wat zijn naar aanleiding van de resultaten aanbevelingen aan Tiem om het groepsleren te optimaliseren' (§4.5)?

Lerend gedrag

Het uiten van gedrag dat onder 'lerend gedrag' (e.g. Edmondson, 1999; 2002) valt, wordt als belangrijk en nuttig gezien door de respondenten. Daarnaast komt duidelijk naar voren dat de respondenten de omgeving waar ze zich binnen Tiem in bevinden als een veilige omgeving ervaren om de lerende gedragingen ook daadwerkelijk te uiten (§2.3.1.2, psychologische veiligheid; e.g. Edmondson, 1999). Dit komt onder andere doordat de directeur ook lerend gedrag vertoont (Zaccaro et al., 2001; Zaccaro et al., 2008) en zich niet autoritair opstelt (§2.3.3.1, leiderschap; Edmondson, 1999). Door de veilige omgeving is de ervaring dat er veel gedeeld wordt met elkaar en dat dit ook leidt tot het proces co-constructie (§2.2.1.2; e.g. Van den Bossche, 2006). Ook het vragen en geven van feedback en hulp, manieren om tot co-constructie te komen (e.g. London et al., 2005; Topping & Ehly, 2001), wordt erkend als belangrijk en nuttig, maar deze gedragingen komen vooral vaak voor op de werkplek bij de klus.

Het proces groepsreflectie (§2.2.2.1) behelst het collectief reflecteren (e.g. Dechant, Marsick & Kasl, 1993; Tjosvold, Tang & West, 2004) over de doelen en de weg daar naartoe en het reflecteren van missers en successen (West, 1999). Over het algemeen wordt er het collectief reflecteren positief ervaren. Ook hebben Tiemers de ervaring dat het goed mogelijk is binnen Tiem om missers te delen en daarop te reflecteren. Over het bespreken van successen is minder gerept, daar kan men misschien nog bewuster mee aan de slag en meer winst uit halen.

Uit de interviews kwam naar voren dat men voor de processen opslag en terughalen (§2.2.3) voornamelijk *software* raadpleegt waar het kennis over klussen betreft (Wilson et al., 2007). Dit komt neer op dat men voornamelijk op zoek gaat naar relevante informatie door het collega's te vragen. Kennis over de klus wordt niet vaak opgeslagen in *hardware*. Dit vragen aan elkaar wordt als goedwerkend ervaren, omdat ze vinden dat ze goed genoeg weten welke collega wat weet en kan. Hiermee wordt gedoeld op het *transactive memory system* (§2.3.1.1; Cannon-Bowers & Salas, 2001; Hollingshead, 1998; Mohammed & Dumville, 2001). Het zou wel verstandig kunnen zijn bepaalde documenten die mensen voor de klus maken alsnog op te slaan in een gedeelde harde schijf, iets dat nu niet systematisch gebeurt. Dit voorkomt dat kennis verloren gaat wanneer de persoon in kwestie niet meer in de groep zit.

Vrijheid, verantwoordelijkheid en verwachtingen

Tiemers beschrijven een hoge mate van vrijheid in hun werk bij Tiem. Dit heeft tot gevolg dat ze een grote verantwoordelijkheid hebben en er sprake is van veel *empowerment* (Burke et al., 2006), een subfactor van de factor leiderschap (§2.3.3.1). Ze worden ook geacht zelf veel verantwoordelijkheid te nemen en verwachten ook van elkaar dat iedereen dat doet. Deze verantwoordelijkheid uit zich ook in de verwachting dat ze lerend gedrag tonen en actief participeren. De meningen verschillen over in hoeverre iedereen dit door iedereen genoeg gedaan wordt. Dit wordt gekoppeld aan een verschil in de groep; het verschil tussen introverte en extroverte mensen. Dit wordt niet per se als een negatief gegeven beschouwd, maar volgens enkele respondenten zijn sommige mensen wat minder actief in het tonen van lerende gedragingen. Het is verstandig om dit verschil in de groep te behouden volgens de factor groepsstructuur (§2.3.3.3; Ilgen et al., 2005), maar om iedereen het juiste platform te geven om lerend gedrag te vertonen, kunnen verschillende werkvormen toegepast worden, voor zover dat niet al gebeurt.

Collega's in brede zin

De ervaring van Tiemers is dat zij veel kennis delen met mensen buiten de grenzen van Tiem. Dit gebeurt veelal met mensen die werkzaam zijn bij Goudappel of de klant. Ook daarbuiten vindt het proces *boundary crossing* plaats (§2.2.2.3; e.g. Kasl, Marsick & Dechant, 1997), maar wel in mindere mate. Het kijken buiten de grens van Tiem wordt als zeer nuttig en leerzaam ervaren. Het is opvallend, is dat de respondenten deze twee groepen (Goudappel en medewerkers op de klus) vaak als collega's zien. Dit betekent dat deze desbetreffende bronnen voor *boundary crossing* tegelijkertijd ook weer binnen bepaalde vertrouwde grenzen liggen.

Daarnaast vertellen de respondenten dat ze in hun ervaring niet heel veel mogelijke momenten met mede-Tiemers hebben om van de voordelen van het proces groepsactiviteit (§2.2.2.2) te profiteren. Echter, waar het ontbreekt aan het proces groepsactiviteit binnen Tiem, leren de respondenten wel door middel van socialisatie (Nonaka, 1994) door samen te werken met mensen op de klus.

Het is inherent aan de werkvorm van Tiem dat men weinig aan dezelfde klus werkt of naast elkaar werkzaam is. Echter, het kan wel lonen om, wanneer mogelijk, collega's van Tiem mee te nemen naar een presentatie of bespreking om zo van elkaar te leren en feedback te krijgen. Verder is het misschien mogelijk om mensen met overeenkomstige klussen meer te laten communiceren met elkaar tussen de Tiemdagen door, bijvoorbeeld door een subgroep op Yammer met een type klus als thema als optie.

Conflict tussen Tiem en de klus

Op het niveau van de klussen is er geen sprake van een directe taakcohesie (§2.3.1.4, cohesie; e.g. Van den Bossche et al., 2006) en ervaren de respondenten geen wederzijdse afhankelijkheid (§2.3.3.2; Johnson et al., 2007) van elkaar. Qua doelen op organisatieniveau ervaren de respondenten, die niet in het MT zitten, met minstens één doel verbondenheid en daar voelen ze zich ook verantwoordelijk voor met de mensen die ook aan dat doel werken. De respondenten uit het MT spreken echter voornamelijk over het conflict tussen het werken voor de klus en het werken aan de doelen. Ze erkennen dat dit geen onwil is, maar ze denken wel dat er daardoor niet optimaal aan de doelen van de organisatie gewerkt wordt.

Naast de taakcohesie op het gebied van de organisatiedoelen, beschrijven alle Tiemers andere aanleidingen voor een verbondenheid en samenhang met Tiem. Dit komt door de combinatie van de werkvorm van Tiem en het nut dat Tiemers uit de organisatie halen in de vorm van enthousiasme, energie en kennis.

5.2 *Discussie*

5.2.1 Kanttekeningen onderzoek

In deze paragraaf staan enkele kritische noten met betrekking tot deze scriptie. Zo is tijdens de interviews gebleken dat Tiemers geen gedeeld doel in de dagelijkse klussen hebben. Dit is echter wel een voorwaarde voor een 'team' zoals Decuyper et al. (2010) deze definiëren. Achteraf is de vraag dan gegrond in hoeverre het model toegepast kan worden op de groep mensen die werkzaam zijn binnen Tiem. Daartegenover kan gesteld worden dat het overgrote gedeelte van de processen en factoren geschikt gebleken is om tot betekenisvolle resultaten te komen.

Als uitgangspunt voor de literatuurstudie is besloten om het multidisciplinaire model van Decuyper et al. (2010) te gebruiken om te voorkomen dat deze te breed zou worden. Deze keuze heeft er logischerwijs voor gezorgd dat bronnen die ook van toepassing zijn op dit onderwerp niet opgenomen zijn. Deze scriptie is niet toereikend genoeg geweest om op onderwerpen dieper in te gaan, waar Decuyper et al. (2010) dat niet deden. Dit is bijvoorbeeld het geval geweest bij de factoren op het niveau van de organisatie en het individu. Daar zijn Decuyper et al. (2010) in beperkte mate op ingegaan en is alleen gefocust op één mogelijke vorm van factoren op organisatie of individueel niveau. Wellicht zijn hierdoor twee belangrijke factoren vervallen die wel van invloed zijn op het groepsleren.

Verder is er een vorm van cohesie naar voren gekomen in de interviews welke niet als zodanig in de literatuur benoemd werd. De gebruikte literatuur bood drie vormen van

cohesie: cohesie veroorzaakt wordt door de taak, de sociale omgang of de trots om bij een groep te horen. In het geval van Tiem wordt cohesie veroorzaakt door het *nut* van het behoren tot de groep. Hierdoor behouden ze een brede blik, ze kunnen leren van de anderen en worden er enthousiast van. Deze vorm van cohesie ontbrak in de literatuur. Ook het verschil binnen de groep qua introverte en extroverte mensen kwam in de interviews duidelijk naar voren, maar in het artikel van Decuyper niet en de hun bronnen ook nauwelijks.

Als laatste valt te benoemen dat de factor groepsvertrouwen nauwelijks aan bod is gekomen in de interviews. Deze factor is niet genoeg uitgediept met de respondenten om er betekenisvolle resultaten aan te verbinden. Dit heeft ten eerste te maken met het feit dat de respondenten hier uit zichzelf minder over begonnen en vertelden. Ten tweede leken de antwoorden tijdens de interviews vaak van waarden te zijn, maar bleken achteraf te inhoudelijk veel te verschillen van elkaar en niet aan te sluiten op de vraag naar groepsvertrouwen.

5.2.2 Vervolgonderzoek

In de inleiding van deze scriptie is aangekaart dat het van belang is dat er onderzoek gedaan wordt naar de ervaring van medewerkers op het gebied van groepsleren in verschillende organisaties waar men een vorm van Het Nieuwe Werken toepast. Deze studie maakt hierin een begin, maar het is zeker niet generaliseerbaar. Ten eerste omdat het een studie is naar één organisatie en niet naar meerdere, en daarnaast omdat de werkvorm die Tiem gebruikt een unieke vorm is die verschilt van andere organisaties. Meer onderzoek naar verschillende vormen van het Nieuwe Werken is dus nodig om algemene conclusies te kunnen trekken.

Literatuurlijst

- Argote, L., Gruengeld, D., & Naquin, C. (2001). Group learning in organizations. In M. E. Turner (Ed.), *Groups at work: Theory and research* (pp. 369–412). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Akkerman, S., Van den Bossche, P., Admiraal, W., Gijsselaers, W., Segers, M., Simons, R., & Kirschner, P. (2007). Reconsidering group cognition: From conceptual confusion to a boundary area between cognitive and socio-cultural perspectives? *Educational Research Review*, 2(1), 39-63.
- Altman, Y., & Iles, P. (1998). Learning, leadership, teams: Corporate learning and organisational change. *Journal of Management Development*, 17(1), 44-55.
- Argote, L. (1993). Group and organizational learning curves: Individual, system and environmental components. *British Journal of Social Psychology*, 32(1), 31-51.
- Argote, L., McEvily, B., & Reagans, R. (2003). Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes. *Management Science*, 49(4), 571-582.
- Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(3), 307-359.
- Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 288-307.
- Burrell, G., & Morgan, G. (2000). Two dimensions. Four paradigms. In P. J. Frost, A.Y. Lewin, & R.L. Daft (Eds.), *Talking about organizations sciences debates and dialogue form crossroads* (pp. 107-122). Thousand Oaks, USA: Sage.
- Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2001). Reflections on shared cognition. *Journal of Organizational Behavior*, 22(2), 195-202.
- Cohen, M. D., & Bacdayan, P. (1994). Organizational routines are stored as procedural memory: Evidence from a laboratory study, 5(4), 554-568.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of management*, 23(3), 239-290.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 857-880.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741-749.
- Dechant, K., Marsick, V. J., & Kasl, E. (1993). Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education*, 15(1), 1-14.

- 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.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. C. (2002). The Local and Variegated Nature of Learning in A Group-Level Perspective Organizations : *Organization*, 13(2), 128-146.
- Edmondson, A. C., Bohmer, R. M., & Pisano, G. (2001). Disrupted routines: Effects of team learning on new technology adaptation in hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 685-716.
- Ellis, A. P. J., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R., Porter, C. O. L. H., West, B. J., & Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. *The Journal of applied psychology*, 88(5), 821-35.
- Gibson, C., & Vermeulen, F. (2003). A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 237–257.
- Het Nieuwe Werken bij het Rijk* (z.d.). Opgehaald 11 april, 2012, van <http://ambtenaar.voordetoeekomst.nl/visie-het-nieuwe-werken.pdf>
- Hirst, G., Mann, L., Bain, P., Pirola-Merlo, A., & Richver, A. (2004). Learning to lead: The development and testing of a model of leadership learning. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 311-327.
- Hollingshead, A. B. (1998). Retrieval processes in transactive memory systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 659-671.
- Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models. *Annual review of psychology*, 56, 517–43.
- Jansen, J. J. P., Vera, D., & Crossan, M. (2009). Strategic leadership for exploration and exploitation: The moderating role of environmental dynamism. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 5-18.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 256-282.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29.
- Kasl, E., Marsick, V. J., & Dechant, K. (1997). Teams as Learners: A research-based model of team learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 33(2), 227-246.
- Kayes, A. B., Kayes, D. C., & Kolb, D. A. (2005a). Experiential learning in teams. *Simulation & Gaming*, 36(3), 330-354.
- Klimoski, R., & Mohammed, S. (1994). Team mental model : Construct or metaphor? *Journal of Management*, 20(2), 403-437.
- Lewis, K. (2003). Measuring transactive memory systems in the field: Scale development and validation. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 587-604.

- London, M., Polzer, J. T., & Omoregie, H. (2005). Interpersonal congruence, transactive memory, and feedback processes: An integrative model of group learning. *Human Resource Development Review*, 4(2), 114-135.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *The Academy of Management Review*, 26(3), 356-376.
- Mathieu, J. E., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476.
- Mohammed, S., & Dumville, B. C. (2001). Team mental models in a team knowledge framework: Expanding theory and measurement across disciplinary boundaries. *Journal of Organizational Behavior*, 22(2), 89-106.
- Moreland, R. L., & Myaskovsky, L. (2000). Exploring the performance benefits of group training: Transactive memory or improved communication? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 117-133.
- Mullen, B., & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integraton. *Psychological Bulletin*, 115(2), 210-227.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory knowledge of organizational creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Rasmussen, J. (2000). Human factors in a dynamic information society: where are we heading? *Ergonomics*, 43(7), 869-79.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Senge, P. M. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, 32(1), 7-23.
- Slater, S. F., & Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59(3), 63.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement : What we know , what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43-69.
- Sweet, M., & Michaelsen, L. K. (2007). How group dynamics research can inform the theory and practice of postsecondary small group learning. *Educational Psychology Review*, 19(1), 31-47.
- Tjosvold, D., Tang, M. M. L., & West, M. A. (2004). Reflexivity for team innovation in China: The contribution of goal interdependence. *Group & Organization Management*, 29(5), 540-559.
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning : A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132.
- Van Offenbeek, M. (2001). Processes and outcomes of team learning. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(3), 303-317.
- Van den Bossche, P., Gijssels, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 490-521.

- Volberda, H. W. (1997). Building flexible organizations for fast-moving markets. *Long Range Planning*, 30(2), 169-183.
- Wagner, J. A. (1995). Studies of individualism-collectivism: Effects on cooperation in groups. *Academy of Management Journal*, 38(1), 152-172.
- Weggeman, M. C. D. P. (2000). *Kennismanagement: de praktijk*. Schiedam: Scriptum.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice : Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 1-10.
- West, M. A. (1999). Communication and teamworking in healthcare. *Nursing Times Research*, 4(1), 8–17.
- West, M. A. (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds : An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied psychology: An international review*, 51(3), 355-387.
- Wilson, J. M., Goodman, P. S., & Cronin, M. A. (2007). Group learning. *Academy of Management Review*, 32(4), 1041-1059.
- Zaccaro, S. J., Rittman, A. L., & Marks, M. A. (2001). Team leadership. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 451-483.
- Zaccaro, S. J., Ely, K., & Shuffler, M. (2008). The leader's role in group learning. In Sessa, V. & London M. (Eds.) *Work group learning. Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations* (pp.15-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Internetsites:

www.heemstede.nl

www.hnwbijhetrijk.nl

www.goudappel.nl

www.tiem.nl

www.vwa.nl

Bijlagen

I - Topiclijst

INTRO

Onderzoek:

- CBM, USBO, UU
- Onderwerp groepsleren
- Doel onderzoek wetenschappelijk en praktisch

Interview:

- Toestemming vragen opnemen
- Anonimiteit
- Algemeen over het interview: gesprek met vragen ter verduidelijking en om de onderwerpen aan bod te laten komen die ik uit de literatuur gehaald en voor mij hebben liggen als checklist
- Alles duidelijk, vragen hierover?

INTERVIEW

Startvraag

Kun je me vertellen over de klus waar je op dit moment mee bezig bent?

Topics

Processen

1. Delen
 - a. Delen van kennis, ervaringen, gedachten, meningen met meerdere mensen
 - b. Vragen, luisteren en vertellen (lerend gedrag)
2. Co-constructie
 - a. Samen iets toevoegen aan de kennis door interactie erover om zo tot nieuwe gedeelde kennis te komen
 - b. Feedback vragen en geven
 - c. Hulp vragen en geven
3. Groepsreflectie
 - a. Collectief reflecteren over Tiem (heden, doelen en methoden)
 - b. Delen en reflecteren op missers en successen
4. Groepsactiviteit
 - a. Samen werken, elkaar zien werken

5. Boundary crossing
 - a. Informatie uitwisselen over de grenzen van Tiem
 - b. Met wie gebeurt dat, wat voor een relatie

6. Opslag & Terughalen
 - a. Opslag in hardware
 - b. Kennis terughalen (vanuit hardware of software)
 - c. Weten wie wat weet (overlap F1b)

Factoren

1. Gedeelde mentale modellen
 - a. Gedeelde mentale modellen door delen en co-constructie (vragen bij P1 en P2)
 - b. Transactive memory system (overlap P6c)

2. Psychologische veiligheid
 - a. Lerend gedrag durven tonen (hulp vragen, fouten toegeven, vragen stellen, feedback vragen)

3. Groepsvertrouwen
 - a. Vertrouwen in uitvoeren van taak / behalen doelen
 - b. Gevoel in een capabele groep te zitten

4. Cohesie
 - a. Verbintenis voor gedeeld doel
 - b. Wat zorgt verder voor cohesie van de groep

5. Leiderschap
 - a. Lerend gedrag vertonen (plus input vragen & participatie stimuleren) (overlap F2)
 - b. *Empowerment* (serieus nemen groep / verantwoordelijkheid geven)

6. Wederzijdse afhankelijkheid
 - a. Positief (zelfde doelen) / Negatief (competitief) / Neutraal (geen gevolgen wanneer de ander goed/minder presteert)

7. Groepsstructuur
 - a. Verschillen binnen de groep

AFSLUITING

- Zijn er nog dingen die je aan zou willen vullen of heb je nog vragen?
- Op Tiemdag presentatie en scriptie meebrengen
- Hartelijk dank!

II - Lijst figuren

Figuur 1.1 – Burrell en Morgan (2000): Twee dimensies, vier paradigma's	13
Figuur 2.1 – Model team leren van Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010)	15
Figuur 2.2 – Onderverdeling Processen	16
Figuur 2.3 – Onderverdeling Factoren	16
Figuur 3.1 – Aanpassingen processen en factoren t.b.v. topic lijst voor de casestudy	39
Figuur 3.2 – Definitieve topiclijst	40
Figuur 4.1 – Topics per paragraaf resultaten	43