

Team-leergedrag, rolstress en presteren in projectteams

Chantal Savelsbergh, Beatrice van der Heijden en Rob Poell

Het werken in projectteams heeft de laatste decennia een enorme vlucht genomen (Müller & Turner, 2007). De meerwaarde van dit type teams wordt gezocht in het bij elkaar brengen van een grote diversiteit in vaardigheden en expertise voor het klaren van niet-routinematige klussen. De teamleden hebben vaak niet eerder met elkaar gewerkt en hebben een diverse achtergrond. Mensen samenbrengen in een team blijkt zowel in de praktijk, als ook uit empirisch onderzoek (o.a., Hackman & Wageman, 2005; Mathieu, Maynard, Rapp, & Gilson, 2008) nog niet te leiden tot een soepel samenwerkend team. Teamwork is kennelijk iets dat geleerd moet worden. In projectteams vraagt de onbekendheid met de uitdaging waar ze voor staan bovendien om een hoge mate van flexibiliteit en aanpassingsvermogen.

Zowel de tijdelijkheid, als de niet-routinematige uitdaging waar projectteams voor staan, vraagt dat juist projectteams snel moeten leren samen te werken.

Een eerste pilot onderzoek in de vorm van interviews, en een vragenlijstonderzoek onder vier projectdirecteuren, en zeventig teamleiders, teamleden en opdrachtgevers, bevestigde het vermoeden dat 'gedrag dat geassocieerd wordt met leren samenwerken' gezien wordt als een belangrijke invloedsfactor voor het presteren als projectteam. Daarnaast leverde dit onderzoek inzichten op in de prestatiegraad voor een projectteam. Deze uitkomsten leidden tot de vraag:

Dr. ir. C.M.J.H. Savelsbergh is consultant bij Kennis & Co en universitair docent bij de Open Universiteit Nederland. Prof. dr. B.I.J.M. van der Heijden is Vakgroepvoorzitter Strategisch HRM aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Zij is tevens verbonden als hoogleraar Strategisch HRM aan de Open Universiteit Nederland en Universiteit Twente. Prof. dr. R.F. Poell is hoogleraar Personeelsontwikkeling aan de Universiteit van Tilburg.

1. Wat weten we eigenlijk over dit collectieve leerproces en heeft dat dan ook echt invloed op de prestaties van het team? (klein ovaal met streepjeslijn in figuur 1).

Bovendien werd in de pilotstudie duidelijk dat de teamleider gezien wordt als een belangrijke invloedsfactor voor de teamprestaties. In de interviews werd sterk projectleiderschap beschreven als een vorm van leiderschap waarin projectleiders naast aandacht voor de team-taak ook aandacht hebben voor de mensen en hun onderlinge interactie in het team. Deze indeling van taakgericht en persoonsgericht leiderschapsgedrag is terug te vinden in de literatuur (bijv. Judge, Piccolo, & Ilies, 2004). Met persoonsgericht leiderschapsgedrag ondersteunt een leider

de teaminteractie en –ontwikkeling, onder andere door interesse te tonen, en de mensen te bemoedigen en te betrekken bij besluitvorming, en door visie en voorbeeldgedrag. Met taakgericht leiderschapsgedrag schept een leider helderheid in het teamdoel en de rolverdeling (Burke, Stagl, Klein, Goodwin, Salas, & Halpin, 2006; Kozlowski & Ilgen, 2006). Op deze traditionele indeling hebben wij een aanvulling gedaan om de meer eigentijdse leiderschapsgedragingen uit de literatuur in deze tweedeling op te nemen. Gebaseerd op het werk van Stoker (1998; 1999) naar effectief leiderschap in zelfsturende teams, hebben wij persoonsgericht leiderschapsgedrag door het geven van aandacht, uitgebreid met drie eigentijdse leiderschapsdimensies, namelijk coachend, participatief en charismatisch leiderschapsgedrag.

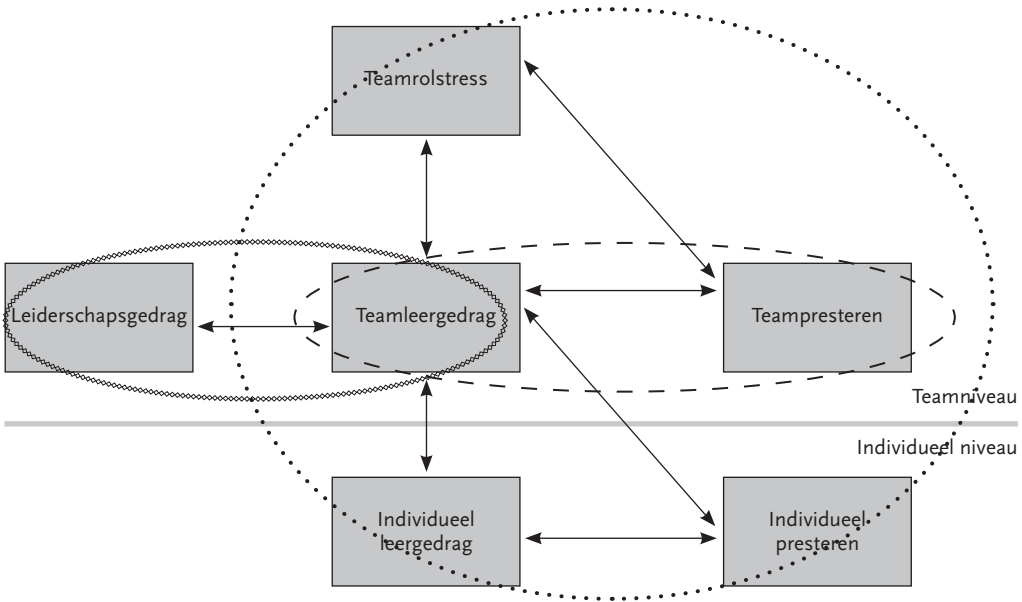
Uit eerder onderzoek bleek al dat zowel persoons- als taakgericht leiderschapsgedrag een positieve invloed hebben op de teamprestaties. De invloed van de leider op teamleergedrag bleek echter slechts deels onderzocht. Burke en collega's (2006) maken melding van de positieve invloed van persoonsgericht leiderschapsgedrag op teamleren. Maar over de invloed van taakgericht leiderschapsgedrag op de mate van teamleergedrag was nog nauwelijks iets bekend. Het vermoeden was dat de leider, door een uitdagend doel en heldere rolverdeling te schetsen (taak-gericht), ook bijdraagt aan teamleergedrag, omdat hij/zij hiermee eveneens richting en focus geeft aan het leerproces. De verwachting dat teamleergedrag belangrijk is voor teamprestaties, en de wens van projectleiders uit de praktijk, om daar invloed op uit te oefenen leidde tot de aanvullende vraag:

2. In welke mate en met welk leiderschapsgedrag oefent de projectleider invloed uit op teamleergedrag? (klein ovaal met geblokte lijn in figuur 1).

Ten slotte besloot Project Management Institute America dit onderzoek te steunen en uitten zij het verzoek ook het fenomeen rolstress in projectteams in het onderzoek mee te nemen. Naar aanleiding van dit verzoek uit de praktijk gecombineerd met de in eerder onderzoek aangetoonde relatie tussen “stress en leren” werd het onderzoek uitgebreid met een derde onderzoeksvraag:

3. In hoeverre komt rolstress voor in projectteams, en is dat dan alleen op individueel niveau of ook op teamniveau? En in hoeverre hangt de mate van rolstress samen met teamleergedrag en presteren in projectteams? (groot ovaal met stippellijn in figuur 1).

Figuur 1 geeft een overzicht van het geheel aan variabelen en onderlinge relaties die in dit onderzoek zijn bestudeerd.



Figuur 1. Conceptueel onderzoeksmodel.

Operationalisatie van het concept 'teamleergedrag'

Een review van de literatuur met de focus op teamleren leverde diverse definities op. Sommige onderzoekers definiëren het concept als een resultaat, namelijk het teamleerresultaat (Edmondson, Dillon, & Roloff, 2007). Anderen definiëren het concept door zich te richten op het proces waardoor een team leert (bijvoorbeeld Edmondson, 1999; Kasl, Marsick, & Dechant, 1997; Marks, Mathieu, & Zaccaro, 2001). In dit onderzoek is gekozen voor de procesdefinitie, omdat juist over het collectieve leerproces opheldering werd gezocht. Vervolgens is gekozen voor de procesdefinitie van teamleren Edmondson (1999), omdat zij teamleren expliciet definieert in gedrag. Haar definitie stelt dat teamleren een continu proces van gezamenlijke actie en reflectie is dat tot uiting komt in collectief exploreren (1), reflecteren (2), fouten bespreken en analyseren (3), feedback gedrag (4), en experimenteren (5). Edmondson's operationalisatie van dit teamleergedrag in een meetinstrument bestaande uit een zevental items, maakt het echter onmogelijk om deze vijf leergedragingen elk afzonderlijk te diagnosticeren. En om twee redenen was dat nu juist interessant. Enerzijds om de invloed van elk van die gedragingen afzonderlijk op de teamprestaties te kunnen vaststellen en anderzijds om in de praktijk focus te krijgen op mogelijke interventies om het teamleervermogen te versterken.

De volgende stap in dit onderzoek was daarom gericht op het construeren van een meetinstrument dat het concept teamleergedrag volgens de definitie van Edmondson operationaliseert in afzonderlijk te diagnostiseren gedragingen (Savelsbergh, van der Heijden & Poell, 2009). Bij de constructie van het meetinstrument is zoveel mogelijk uitgegaan van bestaande en gevalideerde meetschalen voor de onderkende gedragsdimensies (Van den Bossche, Gijsselaers, Segers, & Kirschner 2006; Schippers, Den Hartog, Koopman, & Wienk, 2003; Van Dijk, 2003; Van Woerkom, 2003). Door middel van een pilotstudie zijn de psychometrische kwaliteiten van de uiteindelijk door ons samengestelde vijf meetschalen onderzocht. De uitkomsten van de pilotstudie wezen uit dat teamleergedrag uiteenvalt in acht te onderscheiden gedragsdimensies (zie tabel 1).

Juist projectteams moeten snel leren samen te werken

De 8 dimensies van Teamleergedrag
<p><i>Samen exploreren:</i></p> <p>Vragend en nieuwsgierig zijn naar elkaars visie, mening en perspectief rondom een vraagstuk, aanpak of idee. Dit komt tot uiting in: het stellen van open vragen, vragend reageren op uitingen van een ander in het team, vaststellen dat zaken nog onduidelijk zijn, voorstellen doen om dingen uit te zoeken, checken of ieder zijn visie/mening/perspectief heeft kunnen uiten (ook als die dat niet heeft!).</p>
<p><i>Gezamenlijke meningsvorming/aanpak bepalen:</i></p> <p>Ja-en gedrag in plaats van ja-maar. Hiermee bedoelen we dat teamleden doorredeneren op elkaars idee/visie/perspectief en streven naar een gezamenlijk gedragen mening/visie/aanpak.</p> <p>Dit komt tot uiting in: luisteren naar elkaar en laten blijken dat gehoord is wat een teamlid zei door daarop aan te sluiten, het gezamenlijke zoeken naar een mening/idee in plaats van de tegenstelling, voorstellen doen om uit diverse ideeën de kern en het beste te plukken en samen te smelten tot een geheel, checken of de gezamenlijk geformuleerde visie/aanpak/idee past bij ieders eigen plaatje. En... niet alleen kijken naar de consequenties in het eigen team, maar voor het grotere geheel. Met de blik naar buiten dus.</p>
<p><i>Reflecteren op uitkomsten:</i></p> <p>Samen feitelijk terugkijken naar 'wat hebben we bereikt' en 'was dat wat we wilden bereiken'.</p> <p>Dit komt tot uiting in: het samen bespreken van een teamresultaat door het feitelijke teamresultaat in kaart te brengen en ieders beleving daarover met elkaar te delen en de vragen die dit oproept met elkaar te delen.</p>
<p><i>Reflecteren op het teamproces:</i></p> <p>Samen feitelijk terugkijken naar 'hoe hebben we dit aangepakt'.</p> <p>Dit komt tot uiting in: het samen in kaart brengen van de feitelijke acties van het team en met welk doel die acties zijn gedaan en of dat doel bereikt is.</p>

<p><i>Fouten met elkaar delen:</i></p> <p>Dingen die fout zijn gelopen delen in het team om herhaling te voorkomen. Dit komt tot uiting in: expliciet uitnodigen om eventuele 'missers' van de afgelopen week met elkaar te delen (wat ging er heel goed, wat ging er heel fout) en hier zonder oordeel of afwijzing op reageren, belonen van het melden van een misser, aanmoedigen om samen te onderzoeken hoe deze misser voorkomen had kunnen worden.</p>
<p><i>Fouten met elkaar analyseren:</i></p> <p>Voor dingen die fout zijn gelopen met elkaar zoeken naar de oorzaak en oplossing in plaats van zoeken naar de schuldige. Dit komt tot uiting in: eerst feitelijk de situatie en het proces waar de fout zich voordeed in kaart brengen door degene die de misser meldt gezamenlijk open vragen hierover te stellen.</p>
<p><i>Feedback halen op het team:</i></p> <p>Als team regelmatig feedback ophalen op de prestaties en het functioneren van het team bij belangrijke 'stakeholders' van het team. Dit komt tot uiting in: het expliciet benoemen van belangrijke stakeholders en aan elkaar vragen naar eventuele feedback uitingen, elkaar expliciet uitnodigen om (regelmatig) feedback te vragen op uitkomsten/acties van het team aan specifiek benoemde stakeholders, het uiten van gehoorde feedback op het team, het luisteren naar feedback op het team zonder deze te bagatelliseren.</p>
<p><i>Experimenteren:</i></p> <p>Samen manieren bedenken om dingen anders aan te pakken als team (na een fout, een reflectie, feedback) en deze als een concreet experiment plannen. Dit komt tot uiting in: het naast elkaar zetten van hoe hebben we het (altijd) gedaan en hoe zou het anders kunnen, kiezen van een andere aanpak, vormgeven aan een concreet experiment (wanneer, wie, wat uitproberen, hoelang, wanneer evalueren), samen uitproberen (en vervolgens weer reflecteren op de resultaten van het experiment).</p>

Tabel 1. De 8 dimensies van Teamleergedrag (Savelsbergh, van der Heijden, & Poell, 2009).

Methode van onderzoek

Hieronder wordt kort toegelicht hoe met behulp van de ontwikkelde meetschaal voor teamleergedrag gezocht is naar antwoorden op de vraag of teamleren samenhangt met teampresteren, of en hoe de teamleider de mate van teamleren beïnvloedt, en of rolstress het leer- en presteervermogen van projectteams beïnvloedt.

In het onderzoek is een cross-sectionele aanpak gehanteerd, waaraan veertig projectteams uit de sectoren utiliteitsbouw (n=10), engineering en bouw (n=12), infrastructurele bouw (n=8), en bodemverontreiniging en gebiedsontwikkeling (n=10) hebben deelgenomen. De hoofdactiviteiten van de teams bestonden uit het ontwerp, de ontwikkeling en de

oplevering van grote ICT-systemen, gebouwen en fabrieken zoals olie- raffinaderijen, weg en waterbouwwerken en schoonmaak en ontwikkeling van een gebied. In de periode van juni tot november 2008 vond de gegevensverzameling plaats, waarbij een vragenlijst werd gestuurd naar alle teamleden ($N = 335$), de projectleider ($N = 40$) en de opdrachtgever ($N = 40$). De teams waar minder dan de helft van de teamleden respons leverden op de vragen die voor analyse nodig waren, werden niet meegenomen in de analyses. Voor het onderzoek naar de invloed van de leider (vraag 2) bleven dertig teams over (207 teamleden en 30 projectleiders en opdrachtgevers). Voor het onderzoek naar de invloed van rolstress in relatie tot teamleden en presteren (vraag 3) bleven 38 teams over (245 teamleden en 38 projectleiders en opdrachtgevers).

Om onze veronderstellingen te toetsen is een vragenlijst ontwikkeld waarin items zijn opgenomen voor de verschillende variabelen. Hierbij is voor zover mogelijk gebruik gemaakt van bestaande meetschalen. Naast enkele demografische items zijn schalen voor de volgende variabelen in de itemlijst opgenomen:

- Teamleergedrag is gemeten met behulp van de 28 items van het meetinstrument dat voor deze studie ontwikkeld werd gebaseerd op Edmondson's werk (Savelsbergh, van der Heijden, & Poell, 2009).
- Teamprestaties zijn gemeten met behulp van een meetschaal die ontwikkeld is op grond van de prestatiecriteria die naar voren kwamen in de pilotstudie (11 items). Om de teamprestatiemeting enigszins te objectiveren, en om meer inzicht te krijgen in de inter-beoordelaar betrouwbaarheid is naast het team en de projectleider ook de opdrachtgever gevraagd om deze meetschaal in te vullen (nominaal identieke items).
- Voor leiderschapsgedrag is uitgegaan van de tweedeling persoonsgericht- en taakgericht- leiderschapsgedrag, en is de meetschaal gebaseerd op Stoker (1999) gebruikt (Savelsbergh, van der Heijden, & Poell, 2010; Savelsbergh, 2010) (17-items).
- Rolstress is gemeten aan de hand van 22 items uit de schaal van Ivancevich en Matteson (1980). De vier dimensies van rolstress die met deze schaal diagnoseerbaar worden zijn rolonduidelijkheid, rolconflict, rolverbelasting in tijd en in kwaliteit. De van oorsprong op individuele rolstress gerichte meetschaal is enigszins aangepast om dit multi-dimensionele concept ook op teamniveau te kunnen meten.

*Wat weten we eigenlijk
over het collectieve
leerproces?*

Voor de constructen op teamniveau, zoals teamleergedrag, team presteren en team rolstress, is de respons van de individuele teamleden

geaggregeerd naar team niveau. In de data-analyse is vervolgens gebruik gemaakt van Structural Equation Modelling (SEM) (Jöreskog & Sörbom, 1993) en Hierarchical Linear Modeling (HLM) (Hox, 2002). SEM is gebruikt om de relaties tussen meerdere variabelen tegelijkertijd in één model te kunnen toetsen en te testen welk model de beste weergave voor de data uit de praktijk vormden (zoals bijvoorbeeld in vraag 2: leiderschapsgedrag, teamleergedrag en team presteren, en in vraag 3: teamleergedrag, team rolstress en team presteren). HLM is gebruikt om de relaties tussen variabelen die op een verschillend niveau gemeten zijn te kunnen toetsen (zoals bijvoorbeeld in vraag 3: de relatie tussen teamleergedrag en individueel presteren).

De uitkomsten

Teamleergedrag en teamprestaties (klein ovaal met streepjeslijn in figuur 1). Uit de resultaten blijkt een sterk positief verband tussen teamleergedrag en de teamprestaties (Savelsbergh, van der Heijden, & Poell, 2009; 2012). En hierover blijken zowel de teamleden als de opdrachtgever het eens (zie figuur 2). Het in de pilotstudie veronderstelde belang van teamleergedrag voor teamprestaties wordt dus bevestigd. En daarmee het belang om dit gedrag te stimuleren. De resultaten met betrekking tot de invloed van de leider geven hierop meer inzichten.

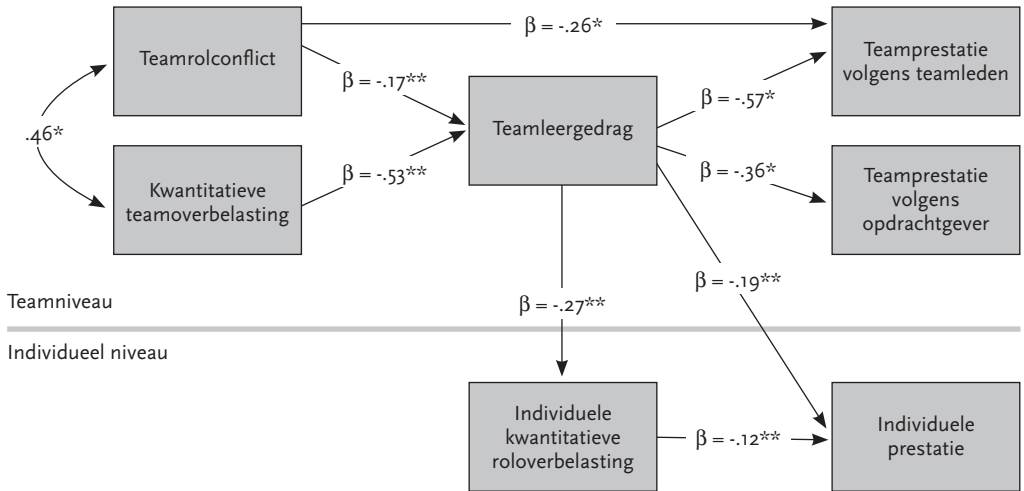
Teamleergedrag en leiderschapsgedrag (klein ovaal met geblokte lijn in figuur 1).

Zowel persoon- als taakgericht leiderschapsgedrag blijkt positief gerelateerd aan de mate waarop een team collectief leergedrag vertoont (Savelsbergh, 2010). Kennelijk is het net als voor teampresteren, ook voor de mate van teamleergedrag zinvol om zowel aandacht te besteden aan de taak als aan de personen alsmede aan hun interactie in projectteams. Hierbij dient wel vermeld te worden dat de relatie van taakgericht

leiderschapsgedrag met teamleergedrag niet significant werd als beide leiderschapsgedragingen en hun relatie met teamleergedrag tegelijkertijd in een model werden getoetst. Een verklaring kan zijn dat persoonsgericht leiderschapsgedrag bijdraagt aan het laten ontstaan van onderling respect en vertrouwen, en aan het creëren van een veilige context. Een context waarin ook van fouten kan worden geleerd, en vrijelijk geëxploreerd en geëxperimenteerd kan worden, ook al is nog niet geheel duidelijk waar het team heen moet (de taakgerichte

inbreng). Echter in een omgeving, waarin het doel wel helder is en de rollen verdeeld, maar de teamleden elkaar niet kennen of vertrouwen (de persoonsgerichte inbreng) zal weinig over missers worden gediscussieerd. Samengevat, het belang van persoonsgericht leiderschapsgedrag voor de mate van teamleren, lijkt, op grond van deze studie, sterker dan

*Teamleergedrag valt uiteen
in acht te onderscheiden
gedragdimensies*



Figuur 2. Overzicht van de uitkomsten met betrekking tot teamleergedrag, rolstress en presteren.

het belang van taakgericht leiderschapsgedrag, hoewel beide gedragingen een positieve invloed op teamleren in projectteams laten zien.

Teamleergedrag, rolstress en prestaties (groot ovaal met stippellijn in figuur 1).

Rolstress heeft betrekking op werkgerelateerde stress die voortkomt uit percepties van onduidelijkheid over het werk en de eigen rol, de conflicterende belangen die men moet dienen, en de tijdsdruk (Peterson & Smith, 1995). Dit concept was tot nu alleen als 'individueel ervaren perceptie over het eigen werk' gedefinieerd. Uit de literatuur (zie bijvoorbeeld Zika-Viktorsson, Sundstrom, & Engwall, 2006) en uit gesprekken met projectmanagers en directeuren in de praktijk bleek dat juist op het niveau van projectteams onduidelijkheid bestond over projectdoelstellingen, en dat dit vooral in startende projecten veel voorkomt. Ook geworstel met conflicterende belangen tussen partijen waar het projectteam mee te maken heeft en een hoge tijdsdruk werden gemeld als kenmerkend voor vele projectteams. De hypothese dat rolstress ook als team ervaren kan worden bleek uit deze studie gegrond te zijn (Savelsbergh, Gevers, Poell, & Van der Heijden, 2012).

Bovendien bleek dat team rolstress een negatieve relatie vertoont met teamleergedrag. Meer specifiek betreft het vooral de team rolstress voortkomend uit een te grote hoeveelheid werk voor het team die de mate van teamleergedrag vermindert. Een verklaring kan zijn dat de

stress voortkomend uit een opdracht die qua omvang niet past bij de omvang van een team een dermate grote prestatiedruk op het team legt dat het team niet meer de mentale ruimte heeft om tijd te nemen voor reflectie (zie ook Druskat & Kayes 2000). Reflectie en antwoord op de vraag: "Waar zijn wij nou helemaal mee bezig" zijn dan ver te zoeken. En door deze negatieve invloed op het teamleergedrag bleek team rolstress ook de teamprestaties negatief te beïnvloeden.

Op individueel niveau bleek de kwantitatieve overbelasting van een teamlid de stressdimensie te zijn met de sterkste invloed op het individuele presteren. De invloed van teamleergedrag bleek ook op de individuele stressperceptie significant en positief. Een verklaring kan zijn dat wanneer een team met elkaar de hoeveelheid werk exploreert en experimenteert met andere verdelingen, de individuele stressperceptie over de eigen individuele opdracht afneemt en daarmee het individueel presteren toeneemt.

Rolstress

Rolstress is een begrip dat staat voor werkgerelateerde stress. Dit begrip is tot nog toe veelvuldig bij individuen onderzocht. De bronnen voor deze stress bij individuen zijn grofweg ingedeeld in stress voortkomend uit (1) onduidelijkheid over een opdracht, (2) een rolconflict of inwendige tweestrijd doordat twee vragende partijen tegengestelde eisen stellen en tevredenstelling van de ene partij direct leidt tot teleurstelling van de andere partij, (3) overbelasting door een te omvangrijke opdracht of (4) een te moeilijke opdracht.

Relevantie voor projectleiders en HR-managers

Eerste oogmerk van dit onderzoek was beter zicht te krijgen op het proces en het onderliggende gedrag waarmee uit een losse groep individuen een team ontstaat. Met name de wereld van projecten (o.a. PMI America) onderschreef het belang van dit onderzoek. Het tweede oogmerk was meer zicht krijgen op de invloed van de projectleider op dit proces. En het derde oogmerk was inzicht te krijgen in het fenomeen rolstress in projectteams. Met name inzicht in de samenhang tussen teamleergedrag, rolstress en het presteren in projectteams kan helpen om geschikte 'coping strategieën' te ontwikkelen die ertoe kunnen bijdragen om de negatieve effecten van rolstress weg te nemen. De relevantie van de uitkomsten van het onderzoek voor theorie en praktijk worden hieronder kort op een rij gezet.

Vanuit theoretisch perspectief heeft ons onderzoek drie resultaten opgeleverd:

1. Twee multi-dimensionele meetinstrumenten, één voor teamleergedrag en één voor team rolstress, die in vervolgonderzoek naar deze concepten kunnen worden gebruikt.
2. Aanvulling op de bestaande theorie van teamleren door verdere operationalisatie van het concept teamleergedrag en het aannemelijk maken van het complementaire karakter van de acht onderkende teamleergedragingen. De resultaten laten zien dat de teamleergedragingen in onderlinge samenhang een sterkere positieve relatie vertonen met teampresteren dan de teamleergedragingen apart.
3. Aanvullende inzichten ten aanzien van de relaties tussen teamleergedrag, rolstress, presteren en leiderschapsgedrag.

De praktische relevantie van dit onderzoek ligt met name bij twee doelgroepen: (a) de projectleiders en hun teams; en (b) de HR-managers. Hierbij valt te denken aan:

De hypothese dat rolstress ook als team ervaren kan worden blijkt te kloppen

1. De uitwerking van het concept teamleergedrag in acht concrete observeerbare teamgedragingen, het bijbehorende meetinstrument en de bevestiging van het positieve verband tussen teamleergedrag en teampresteren. Met deze bevestiging onderstreept de studie dat effectieve teams niet zomaar ontstaan, maar tijd en ruimte nodig hebben om te leren. Hiermee worden zowel HRM als de projectleider aangespoord om meer aandacht te hebben voor teamontwikkeling. Het meetinstrument kan hen helpen teamleergedrag in teams te diagnosticeren en er gericht mee bezig te zijn. De concrete gedragsbeschrijvingen leveren handvaten voor het ontwikkelen van trajecten (van project start-up tot project review) die het zelflerend-vermogen van teams vergroten.
2. De prikkel om aan projectteams niet alleen prestatiedoelen (vanuit taakgericht leiderschap) maar ook ontwikkeldoelen (vanuit persoonsgericht leiderschap) te stellen. Uit de onderzoeksresultaten blijken zowel taakgericht als persoonsgericht leiderschap bij te dragen aan het leer- en presteervermogen van teams. Deze uitkomsten pleiten bij HR-verantwoordelijken voor het ontwerpen van ontwikkeltrajecten voor (project)teamleiders waarin zowel aandacht is voor taak- als persoonsgericht leiderschapsgedrag.
3. De aandacht die de resultaten vragen bij HRM en projectleiders voor het bestaan van werkgerelateerde stress op teamniveau (team rolstress). De resultaten bevestigen immers dat werkgerelateerde stress niet alleen uit de individuele taak maar ook uit de teamtaak kan

voortkomen. Deze studie laat zien dat een onduidelijke teamopdracht, tegenstrijdige belangen van opdrachtgevers, of te ingewikkeld of te veel werk voor een team gezamenlijk gedeelde stress kan oproepen in teams. Het ontwikkelde meetinstrument kan HRM en projectleiders helpen team rolstress diagnostiseerbaar en bespreekbaar te maken.

4. De prikkel om oog te hebben voor overbelasting in projectteams en juist dan expliciet tijd in te plannen voor gezamenlijke reflectie. De resultaten laten immers zien dat teamleergedrag positief bijdraagt aan teampresteren en dat dit teamleergedrag wordt verhinderd door overbelasting van een team. Vanuit het ontwikkelperspectief van (project)teamleiders onderstrepen de resultaten van deze studie dat in ontwikkelingstrajecten van (project)teamleiders aandacht wordt besteed aan het herkennen van en acteren op stresssymptomen in projectteams.

“Waar zijn wij nou helemaal mee bezig”

5. De bevestiging van het nut van teamleergedrag bij het verminderen van individueel ervaren rolstress. Met het hele team de taak- en rolverdeling exploreren en reflecteren op hoe het loopt, helpt kennelijk ook om stressgevoelens die samenhangen met de eigen taak te verminderen. Ook hier geldt weer dat projectleiders daar oog voor moeten hebben en strategieën moeten ontwikkelen om het teamleergedrag in hun teams te prikkelen.

Tijdsdruk en spanning

De oorspronkelijke planning voor het boren van een tunnel kan zomaar onder druk komen te staan door een andere samenstelling van de bodem dan verwacht. Het team zal extra tijd nodig hebben om uit te proberen wat mogelijk is in dit type bodem. Toch moet de tunnel op datum x worden opgeleverd, want dan komt de Minister. De tijdsdruk zet het team onder spanning. Hoe gaan ze hier samen mee om?

Literatuur

- Argote, L., Gruenfeld, D., & Naquin, C. (2001). Group learning in organizations. In M. E. Turner (Ed.), *Groups at work: Advances in theory and research* (pp. 369-411). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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. *Leadership Quarterly*, 17, 288-307.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- Edmondson, A. C., Dillon, J.R., & Roloff, K. (2007). Three perspectives on team learning: outcome improvement, task mastery, and group process. In J. P. Walsh & A. P. Brief (Eds.), *The Academy of Management Annals* (pp. 269-314). Hillsdale, NJ: Psychology Press.
- Druskat, V. U., & Kayes, D. C. (2000). Learning versus performance in short-term project teams. *Small Group Research*, 31, 328 - 353.
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). *A theory of team coaching*. *Academy of Management Review*, 30, 269-287.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: techniques and applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Ivancevich, J. & Matteson, M., (1980). *Stress at Work*, Scott, Foresnian, Glenview, Illinois.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8, *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International Inc. Judge, Piccolo en Ilies, 2004
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Ilies, R. (2004). The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research. *Journal of Applied Psychology*, 89, 36-51.
- Kasl, E., Marsick, V., & Dechant, K. (1997). Teams as learners: A research-based model on team learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 33, 227-246.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccarro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26, 356-376.
- Mathieu, J., 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, 410-476.
- Müller, R. & Turner, J. R. (2007). The influence of project managers on project success criteria and project success by type of project, *European Management Journal*, 25, 289-309.
- Peterson, M. F., & Smith, P. B. (1995). Role conflict, ambiguity, and overload. A 21-nation study. *Academy of Management Journal*, 38, 429-452.
- Savelsbergh, C. (2010). *Team learning behaviors, role stress, and performance in project teams*. PhD-thesis University of Tilburg, Chantal.Savelsbergh@ou.nl.
- Savelsbergh, C., Gevers, J.M.P, Poell, R.F., & Van der Heijden, B.I.J.M. (2012). Team Role Stress: Relationships With Team Learning and Performance in Project Teams. *Group & Organization Management*, doi:10.1177/105960111431977

- Savelsbergh, C., Van der Heijden, B.I.J.M., & Poell, R.F. (2010). Attitudes towards factors influencing team performance: A multi-rater approach aimed at establishing the relative importance of team learning behaviors in comparison with other predictors of team performance. *Team Performance Management*, 16(7/8), 451-474.
- Savelsbergh, C., Van der Heijden, B.I.J.M., & Poell, R.F. (2009). The development and empirical validation of a multi-dimensional measurement instrument for team learning behaviors. *Small Group Research*, 40(5), 578-607.
- Schippers, M. C., Den Hartog, D. N., Koopman, P. L., & Wienk, J. A. (2003). Diversity and team outcomes: The moderating effects of outcome interdependence and group longevity and the mediating effect of reflexivity. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 779-802.
- Stoker, J. I. (1998). *Leiding geven aan zelfstandige taakgroepen*. Unpublished PhD-thesis, University of Twente, Enschede, the Netherlands.
- Stoker, J. I. (1999). *Leiding geven aan zelfsturende teams*. Assen: van Gorcum.
- Van den Bossche, P., Gijselaers, W., 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, 490-521.
- Van Dyck, C. (2000). *Putting errors to good use: Error management culture in organizations*. Kurt Lewin Institute dissertation series, 2000-3. University of Amsterdam, Amsterdam, N.H., the Netherlands.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organizational learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Twente, Enschede, the Netherlands.
- Zika-Viktorsson, A., Sundstrom, P., Engwall, M. (2006). Project overload: an exploratory study of work and management in multi-project settings. *International Journal of Project Management*, 24, 385-94.