

Hoe leiders leren

Jeroen Seegers

De persoonlijkheid van topmanagers heeft een sterke invloed op het leren van leiderschapscompetenties. Ze leren bovendien vooral al doende. Van 2003 tot 2007 werden veertig topmanagers van een grote internationaal operende onderneming gevolgd in hoe zij precies leren. Zo ontstond een uniek longitudinaal onderzoek, waarbij de leereffecten op langere termijn zijn bekeken. Daaruit bleek dat leidinggevendenden in de hoogste echelons vooral van de ervaringen in hun werk leren. Cursussen, voor zover ze daar al tijd voor hebben of maken, blijken minder effectief. De steun van hun hoogste 'baas' echter wel. Het onderzoek liet ook zien dat niet zozeer de leerstijl, maar vooral de persoonlijkheid van de leider bepaalt hoe deze leert. Op basis van de onderzoeksconclusies kon een onderscheid worden aangebracht in zeven typen leiders. Vier daarvan – de 'piekeraar', de 'idealist', de 'gejaagde' en de 'zelfverzekerde' – leren niet. De andere drie – de 'daadkrachtige', de 'socioalkrachtige' en de 'visionaire' leider – leren wel. Het onderzoek leidt tot een aantal concrete aanbevelingen met betrekking tot het inrichten van leiderschapsontwikkelingsprogramma's.

Een van de drijfveren om onderzoek te doen naar het inrichten van leiderschapsontwikkelingsprogramma's was de vraag of, en hoe, leiders in de hoogste echelons van organisaties leren. We zien deze 'leiders' immers erg weinig in de traditionele leertrajecten. Populair zijn de (vaak dure) eendaagse seminars van managementgoeroes waarbij deze, vaak buitenlandse, bestsellerauteurs hun boek voorlezen. Voorbeelden zijn bijeenkomsten van mensen als Peter Drucker, Henry Mintzberg, Gareth Morgan, Peter Senge, maar ook 'deskundigen' die in één dag managers een MBA willen bijbrengen. Het zou mooi zijn als dat kon, maar dat is niet de manier waarop leiders leren als het om leiderschap gaat. Het leiderschapsgedrag zal na die cursusdag niet wezenlijk anders zijn dan daarvoor.

Binnen het domein van de personeelwetenschappen zijn leiderschap en leiderschapsontwikkeling altijd belangrijke thema's geweest. Veel onderzoek is gedaan naar hoe leidinggevendenden leren (McCaulley et al., 2004). Dit betreft echter vaak leidinggevendenden in lagere echelons van de organisatie, beginnende managers en bijvoorbeeld managementtrainees. Hoe topmanagers van de organisatie precies leren, dat is echter niet duidelijk. Daar is ook nog weinig onderzoek naar gedaan.

Dr. H.J.J.L. (Jeroen) Seegers (1953) is Psycholoog NIP en gecertificeerd Organisatie Adviseur (CMC). Momenteel is hij als 'Practice Leader Talent Management' werkzaam bij Right Management Benelux.

Dit artikel is als volgt opgebouwd. In een korte achtergrondschets worden motief en onderzoeksopzet uiteengezet. In de volgende paragraaf is aangegeven hoe leiderschap en leiderschapscompetenties in het kader van dit onderzoek zijn gedefinieerd. Vervolgens zijn de vijf basiselementen beschreven die bij het opzetten van een effectief en efficiënt leiderschapsonwikkelingsprogramma een rol spelen. In de daarop volgende paragraaf hoe een en ander is gemeten en in hoeverre dit onderzoek naar leiderschapsonwikkeling uniek te noemen is. In het laatste deel van dit artikel wordt ingegaan op de resultaten van het onderzoek en de betekenis van deze bevindingen voor het inrichten van leiderschapsonwikkelingsprogramma's.

Achtergrond

Ruim dertig jaar adviespraktijkervaring heeft bij mij de vraag naar een dieper inzicht in de effectiviteit van leren door leidinggevend versterkt. In mijn gesprekken als adviseur en coach met leidinggevend de afgelopen dertig jaar heb ik geleerd dat met het uitvoeren van een ontwikkelingsgericht 'assessment center', ook wel 'Development center' genoemd, of met het opstellen van een gericht Individueel Ontwikkelplan (IOP), geen enkele garantie bestaat voor daadwerkelijke ontwikkeling van de leider. Sterker nog: zelfs als men naar een cursus of opleiding was geweest waren de fouten die in een eerder assessment werden gemaakt, ook in het tweede assessment vaak nog aanwezig, ondanks een individueel ontwikkelplan dat was opgesteld, ondanks een cursus die in de tussenliggende periode was gevolgd, zelfs ondanks een ingeschakelde coach.

Bij navraag bij de desbetreffende leidinggevende bleek de geboden oplossing, in de vorm van een cursus of een coach, eenvoudig niet aan te sluiten op de wijze waarop deze leidinggevende vond dat hij het beste leerde of op de wijze waarop hij zich opstelde ten opzichte van het leerproces. Een andere conclusie van de praktijkobservaties is dat lang niet elk leertraject wordt gevolgd door een leerversterkend praktijktraject: wat gebeurt er nadat iemand naar cursus is geweest?

Vaak niets, zo bleek uit de gesprekken met leidinggevend door de jaren heen; er wordt bij terugkomst overgegaan tot de orde van de dag en vaak moet men extra hard werken om de achterstand in het werk weer in te halen. Een extra 'workload' dus en geen tijd voor de vertaling van het geleerde naar de dagelijkse praktijk ('transfer' genoemd). En als leiders die naar een cursus zijn geweest al zo weinig leren, hoe zit het dan met de leiders (zoals topmanagers) die in het geheel niet naar cursussen gaan?

Dat leidde tot de volgende onderzoeksvragen: Hoe verbeteren leidinggevend hun leiderskwaliteiten? Welke rol spelen persoonsgebonden variabelen als leerstijl en persoonlijkheid van de leider daarbij een rol? En

welke invloed hebben contextgebonden variabelen als leermogelijkheden daarbij? Wat kunnen we hiervan leren voor het inrichten van effectieve leider-leerprogramma's? In het in dit artikel beschreven onderzoek zijn de antwoorden op deze vragen terug te vinden.

Het onderzoek bestond uit een nulmeting (T-0) en een na-meting (T-1) naar leiderschapscompetenties, uitgevoerd onder een groep leiders in de hoogste echelons van de organisatie. Tijdens de T-0 meting in 2003/2004 werd elke individuele leider gedurende een tweedaags individueel leerprogramma geconfronteerd met zijn gedrag als leider op dat moment, aan de hand van feedback afkomstig uit een 360° vragenlijst.

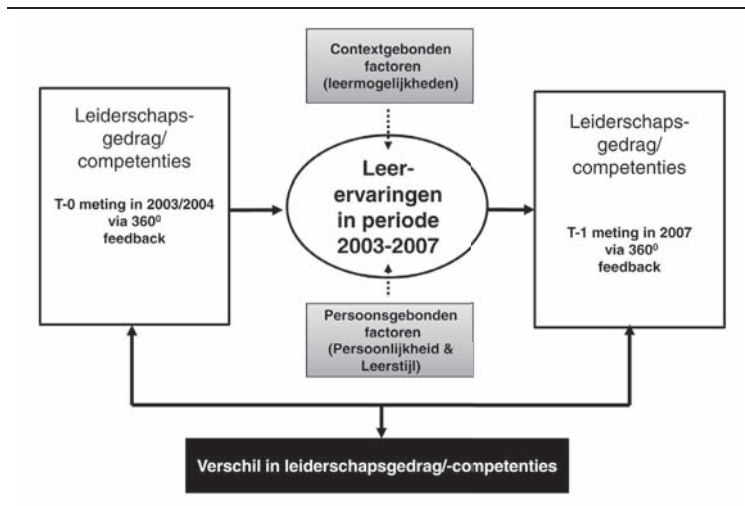
Daarnaast werd deze leider in een uitvoerig interview geconfronteerd met zijn leidersdilemma's en werd door hem (de onderzoeksgroep bestond uit louter mannen, allen behorende tot de z.g. 'baby boom'-generatie) met (nieuw) gedrag geëxperimenteerd in leiderschapssimulaties, waarna videofeedback werd gegeven. Het laatste onderdeel van dit tweedaagse leiderschapsprogramma bestond uit het opstellen van een Individueel Ontwikkelplan (IOP) door de leider zelf, waarin deze leerdoelen formuleerde vanuit reflectie over zijn leerervaringen gedurende het leerprogramma. In de afsluitende fase van het programma is het IOP uitvoerig besproken met de adviseur, waarbij door deze laatste concrete ontwikkelsuggesties zijn gedaan.

Tijdens de T-1 meting in 2007 is opnieuw gekeken naar de scores op dezelfde leiderschapscompetenties, aan de hand van dezelfde 360° feedback vragenlijst. Gekeken is welke leerervaringen en persoonsgebonden variabelen hebben geleid tot een verbetering op leiderschapscompetenties, in dit onderzoek 'leren' genoemd. In figuur 1 is het onderzoeksmodel schematisch weergegeven.

Individuele leiders bereiken resultaten door effectief om te gaan met de situaties en rollen waarin zij binnen de organisatie terecht komen. Met op de veelheid aan literatuur (zie Ulrich et al., 1999) met betrekking tot leiderschapsrollen, leiderschapsgedrag en leiderschapscompetenties, is in de volgende paragraaf uitgewerkt hoe leiderschap binnen het kader van dit onderzoek is gedefinieerd en is uitgewerkt in rollen en competenties. In de paragraaf daarna zijn de basiselementen van een effectief leiderschapsonwikkelingsprogramma nader uitgewerkt.

Leiderschap en leiderschapsrollen: een model

In de leiderschapsliteratuur wordt veelvuldig en divers gesproken over 'leiderschapsrollen' van leiders. En in deze leiderschapsrollen wordt een appèl gedaan op bepaalde (leiderschaps)competenties van de leider. De vragen waarvoor leiders zich gesteld zien, worden in sterke mate bepaald door de behoeften en omstandigheden binnen de organisatie, of het organisatieonderdeel waar zij op dat moment leiding aan geven. Deze behoeften en omstandigheden kunnen sterk uiteenlopen. Zo heeft in



Figuur 1. Onderzoeksmodel naar de invloed van persoonsfactoren en contextfactoren op de ontwikkeling van leiderschapscompetenties.

een startende organisatie de leider een andere taak of 'rol' dan in een organisatie die al geruime tijd bestaat. Belangrijk is aan te geven dat het begrip 'rol' hier niet gebruikt wordt in de gangbare sociaal-psychologische betekenis, maar in de betekenis van cluster van taken, takenpakket of functie.

In een startende, vaak nog kleine organisatie, als ook bij het starten van nieuwe activiteiten, is de leider vooral de ondernemer -pionier en is er sprake van een marktgerichte cultuur. In een gevestigde organisatie moet de leider veel meer de taak vervullen van een beheerder/manager of een coach en is de cultuur meer hiërarchisch of groepsgericht (Quinn et al., 1997; Van Loon, 2006). Elk ontwikkelingsstadium van de organisatie vraagt een andere invulling van de competenties en functie van de leider. Het gaat dus niet enkel om de 'fit' tussen de persoon en diens functie als leider in het algemeen, maar vooral om de 'fit' tussen de persoon en diens rol als leider in de context van visie, organisatie, managementteam en medewerkers.

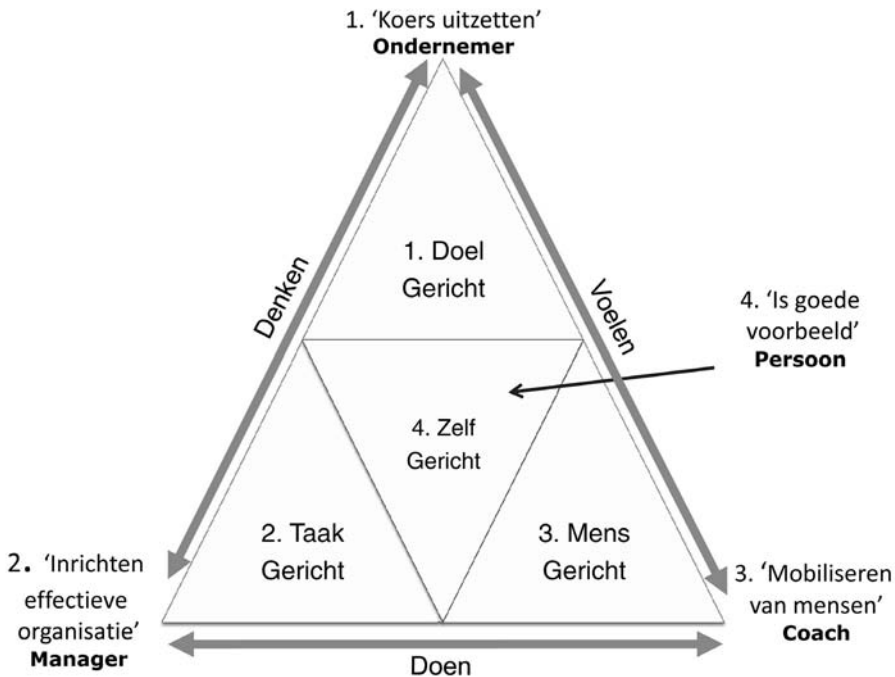
Wanneer we de rollen van de leider willen vertalen in leiderschapscompetenties, dan moeten we ons afvragen welk gedrag relevant is in welke rol. In een Brits onderzoek werd een groep (Alimo-Metcalfe et al., 2005) van ruim 2000 (Britse) leiders verdeeld in twee subgroepen: leiders op topniveau in de organisatie en leiders op middelmanagementniveau. Zij vonden zes belangrijke kenmerken/factoren voor leiderschap:

1. 'Valuing individuals', wat neerkomt op het tonen van betrokkenheid;
2. 'Networking and Achieving', wat neerkomt op de manier waarop leidinggevenden communiceren en mensen weten te inspireren;

3. 'Enabling', wat delegeren, empoweren en coachen inhoudt;
4. 'Acting with integrity', hetgeen inhoudt dat iemand handelt conform de waarden en normen van de organisatie;
5. 'Being accessible', wat neerkomt op competenties als omgevingsbewustzijn en organisatiesensitiviteit;
6. 'Being decisive', ofwel besluitvaardigheid.

Ander onderzoek geeft aan dat goede leiders in staat dienen te zijn hun visie te ondersteunen met duidelijke waarden, hun medewerkers ruimte moeten bieden, een passend beloningsbeleid hanteren, goed communiceren en luisteren, en tot vernieuwing in staat zijn.

De theorieën over leiderschap analyserend is de conclusie dat het niet zo zeer de vraag is wát de kenmerken zijn van een goede leider zijn, maar hóé de kenmerken van een leider te combineren zijn met de taken/rollen waarvoor deze staat, tegen de achtergrond van de context waarin die taken moeten worden vervuld. Deze 'leiderschapsrollen' kunnen worden beschouwd als clusters van 'competenties'. In dit onderzoek is gekozen voor een viertal 'leiderschapsrollen' (zie figuur 2) ofwel clusters van leiderschapscompetenties, daarbij onder andere gebruik makend van het werk van auteurs als Covey (2004) en Ulrich et al. (1999).



Figuur 2. Leiderschapsmodel.

‘Ondernemer/Richting bepaler’

De eerste rol is die van ‘Ondernemer/Richting bepaler’. Deze rol heeft betrekking op de strategische taak van de leider waarin visie een belangrijke positie inneemt. In de ‘rol van ondernemer gaat het koersbepalen met betrekking tot de toekomst (door Covey ‘*Pathfinding*’ genoemd en door Ulrich ‘*Set directions*’). Het gedrag van de leider wordt gedomineerd door richting geven en visie. Vanuit deze visionaire ‘rol probeert de leider de organisatie in een bepaalde richting te sturen. Relevante gedragscompetenties binnen deze rol zijn ondernemerschap, visie, gedragsflexibiliteit, klantgerichtheid, omgevingsbewustzijn en besliskracht. Vanuit deze rol formuleert de leider de ‘betekenisvolle dingen’ die hij wil bereiken.

‘Manager/Structureerder’

De tweede rol is die van ‘Manager/Structureerder’. Deze rol heeft betrekking op de structurerende taak van de leider (door Covey ‘*Aligning*’ genoemd en door Ulrich ‘*Engender Organizational Capability*’). In de ‘rol van manager gaat het erom de ‘betekenisvolle dingehook daadwerkelijk gedaan te krijgen. Het gedrag van de leider is gefocust op inrichten en structureren van de organisatie in termen van hiërarchie, processen, taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Het gedrag van de leider wordt gedomineerd door kracht en zelfprofi lering, door taakgerichtheid en oplossingen realiseren. Relevante gedragscompetenties binnen deze rol zijn probleemanalyse, resultaatgerichtheid, plannen & organiseren, delegeren, en monitoring. De verbinding met de rol van ondernemer loopt via de rationele as (‘denken’): visie wordt vertaald in ‘doen’ met betrekking tot het inrichten van de organisatie, op basis van argumenten en ratio.

‘Coach/Motivator’

De derde rol is die van ‘Coach/Motivator’. Deze rol heeft betrekking op het ‘people-management’ aspect van het leidinggeven, de uitvoerende taak van de leider waarin empowerment een belangrijke positie inneemt (door Covey ook ‘*Empowering*’ genoemd en door Ulrich ‘*Mobilize Individual Commitment*’). Het zwaartepunt ligt op het in beweging brengen van anderen, op de cultuur van de organisatie. Het gedrag van de leider wordt gedomineerd door betrokkenheid bij anderen. In de ‘rol van coach gaat het om het ontwikkelen van mensen. In deze rol mobiliseert de leider zijn mensen en geeft hij richting en sturing door te enthousiasmeren, geeft hij mensen verantwoordelijkheden en empowert hij zijn mensen door verantwoordelijkheden en bevoegdheden over te dragen. Relevante gedragscompetenties binnen deze rol zijn interpersoonlijke sensitiviteit, coachend leidinggeven, overtuigen, samenwerken en organisatiesensitiviteit. De verbinding met de rol van ondernemer loopt via de emotionele as (‘voelen’): visie wordt vertaald in ‘doen’ met betrekking tot het motive-

ren van mensen, op basis van emotie en intuïtie. De rollen van manager en coach zijn daarmee verbonden door de handelings-as ('doen').

'Voorbeeldfiguur/Persoon'

De vierde rol is die van 'Voorbeeldfiguur/Persoon'. Vanuit de definitie van leiderschap zou je mogen stellen dat de ideale leider een optimale balans weet te vinden tussen de drie rollen ondernemer, manager, coach en tussen de assen 'denken, voelen en doen'. Deze leider zou daarmee een perfect rolmodel kunnen zijn, een voorbeeldfiguur dus. Bij deze rol van 'Voorbeeldfiguur', in dit boek verder 'Persoon' genoemd, neemt authenticiteit een belangrijke positie in. Het gaat om de rol waarin de leider integriteit laat zien, het goede voorbeeld is (door Ulrich 'Demonstrate Personal Character' genoemd). Er is niet één eensluidende definitie van authentiek leiderschap. Authentiek is wat het woord al aangeeft: 'echt', ook wel 'onvervalst, waar, werkelijk, niet geveinsd, karakteristiek' genoemd. Authentieke leiders laten zich omschrijven als leiders die 'true themselves' zijn, 'motivated by personal convictions rather than to attain status etc', zij zijn 'originals, no copies', 'driven by personal values' (Avolio et al., 2005). Relevante gedragscompetenties binnen deze rol zijn integriteit, leegerichtheid, mensgerichtheid en aanpassingsvermogen.

Basiselementen van leiderschapsontwikkelingsprogramma's

Doel van leiderschapsontwikkelingsprogramma's is: de effectiviteit van de individuele leider in het hanteren van de uiteenlopende leidersrollen te vergroten door een verandering in leiderschapsgedrag. Hoewel veel onderzoek is verricht naar de effecten van onderwijs en training buiten de werkpraktijk, is inmiddels vanuit de literatuur (zie o.a. McCauley & Van Velsor, 2004) genoegzaam bekend dat leiders vooral leren door hun ervaringen op de werkplek zelf. Maar lang niet elke leerervaring heeft dezelfde krachtige impact op functioneel gedrag. Bijvoorbeeld: een leider die voor het eerst in een leidinggevende rol terechtkomt,

leert gewoonlijk meer in het eerste jaar dan in de jaren daarna, als men als maat voor leren het aantal cursussen en trainingen neemt dat men volgt. En werken met een baas die constructieve feedback geeft draagt meer bij aan het leerproces dan een baas die dat niet doet (Taylor et al., 2005).

*Een leider leert in zijn
eerste leidinggevende jaar
meer dan in de jaren
daarna*

Veel baanbrekend werk met betrekking tot leiderschapsontwikkeling is gedaan door het Center for Creative Leadership (CCL). Onderzoek wijst uit (McCauley & Van Velsor, 2004) dat een leerproces krachtiger/effectiever is als drie belangrijke factoren in de leerervaring vertegenwoordigd zijn: bewustwording ('Assessment'), uitdaging ('Challenge') en verankering ('Support'). Maar deze drie factoren staan niet op zich en worden beïn-

vloed door het leerpotentieel van het individu en de leermogelijkheden binnen de organisatie. De combinatie van deze vijf factoren zijn bepalend voor de impact van leerervaringen.

Leren is een continu proces van het samenspel van de volgende elementen:

1. creëren van bewustwording: het in kaart brengen van de kloof tussen wat 'is' en wat zou moeten 'zijn' als het gaat om leiderschapscompetenties;
2. het 'Leerpotentieel' van het individu: het in kaart brengen van leer - persoonlijkheid en leerstijl;
3. uitdaging: het oefenen en experimenteren met nieuw gedrag;
4. de 'Leermogelijkheden' in de organisatie;
5. verankering: steun in de praktijk, waarbij bevestiging en versterking van het nieuw aangeleerde gedrag, vooral door de 'baas'.

Het gaat om een continu proces: leren houdt niet op nadat er één rondje is gemaakt. In figuur 3 is dit continue proces schematisch weergegeven.



Figuur 3. Leren als continu proces.

In de volgende paragrafen worden deze vijf elementen nader uitgewerkt.

Creëren van bewustwording

Het eerste element van leren is het creëren van bewustwording. Een goed leiderschapsontwikkelingsprogramma begint met diagnose van de leerbehoeften. Dat klinkt logisch maar is lang niet altijd gebruikelijk. Veel mensen worden naar een cursus gestuurd in de hoop dat ze er iets leren, zonder vooraf goed bekeken te hebben wat er eigenlijk geleerd moet worden en of de leervorm wel goed is. Informatie ten behoeve van bewustwording kan uit diverse bronnen komen, waaronder:

- als uitkomst van een werving & selectie traject;
- als uitkomst van een functioneringsbeoordeling;
- als uitkomst van een ‘Development Center’;
- als uitkomst van een 360° feedback traject;
- als uitkomst van een zelfassessment en/of portfolio-analyse.

Basis is dat er door de deelnemer nagedacht wordt over welke competentie er te ontwikkelen valt en dat er bij deze persoon een bewustzijn ontstaat met betrekking tot zijn ontwikkelbehoefte. En dat betekent niet automatisch alleen de minder ontwikkelde kanten. Men kan ook besluiten om juist de relatief sterke punten nog sterker te maken (zie ook de ‘*Appreciative Inquiry*’-theorie van Cooperrider & Whitney 2005). Bijvoorbeeld: als een leider sterk is in zijn managementrol (‘inrichten effectieve/efficiënte organisatie’) en niet goed in zijn rol als coach (‘mobiliseren van mensen’), dan kan het een verstandig besluit zijn om deze managementrol nóg sterker te maken en de coachrol te laten voor wat het is als blijkt dat die laatste rol lastig te ontwikkelen is. Dat brengt ons bij het leerpotentieel van het individu.

Het ‘leerpotentieel’ van het individu

Tweede element van leren is het bepalen van het leerpotentieel van het individu. Onder leerpotentieel wordt kortweg verstaan: het vermogen om te (kunnen) leren. In de leerpsychologische literatuur (Resing, 2006; Meginson, 1996; Spreitzer et al., 1997) wordt leerpotentieel onder andere gedefinieerd als de mate waarin of de efficiëntie waarmee een individu in staat is te profiteren van instructie. Leerpotentieel, soms ook wel ‘leerbaarheid’ genoemd, is dan de mate waarin een leerling meer waarde weet te trekken uit leerervaringen. Leerpotentieel of leerbaarheid is een functie van drie variabelen: (1) intelligentie, (2) persoonlijkheid en (3) leerstijl, die in hun samenhang invloed hebben op het leren van leiderschapscompetenties. Deze drie variabelen zijn duidelijk verschillend van aard.

Bij intelligentie, waarbij het gaat om het vaststellen van de maximale leercapaciteit, zou men kunnen redeneren: ‘hoe meer hoe beter’. Bij persoonlijkheid, waar het gaat om het benoemen van iemands typisch gedrag, geldt de redenering van ‘hoe meer hoe beter’ niet. Onderzoek duidt op een samenhang tussen verschillende persoonlijkheidsfactoren

en leren. Zo zouden de persoonlijkheidsfactoren ‘conscientieusheid’, ‘extraversie’ en ‘openstaan’ positief samenhangen met leren (Barrick & Mount, 1991). Bij leerstijl, waar het gaat om het benoemen van de bij het individu best passende leeraanpak, gaat de redenering ‘hoe meer hoe beter’ niet direct op, hoewel succesvolle ‘lerenden’ meerdere stijlen tegelijkertijd schijnen te gebruiken.

De drie variabelen intelligentie, persoonlijkheid en leerstijl werken op een complexe manier samen. Zo geven sommige onderzoekers (Ackerman & Heggestad, 1997) aan dat een van de redenen waarom individuen verschillend van ervaring leren, te maken heeft met de mate waarin zij betekenis geven aan die ervaring. Andere onderzoekers schrijven het verschil toe aan de mate waarin iemand doelgericht is in zijn leren, of aan verschillen in persoonlijkheid en/of intelligentie (zie Van der Sluis, 2000).

*De invloed van
intelligentie op het leren
is complex en niet
eenduidig*

Intelligentie en leren

Niet duidelijk is welk soort van intelligentie een rol speelt bij het leren van leiderschapscompetenties. De invloed van intelligentie op het leren is complex en niet eenduidig. De veronderstelling dat individuen met een hoog opleidingsniveau meer zullen profiteren van een training dan minder hoogopgeleiden is echter maar ten dele waar zo zal opleidingsniveau bijvoorbeeld in relatie staan met de inhoud van de training, maar niet met de motivatie om deel te nemen aan een training (Gottfredson, 1997).

De psycholoog Sternberg (1997) maakt onderscheid tussen twee soorten intelligentie die beide onderdeel uitmaken van wat hij ‘*Successful Intelligence*’ noemt: ‘Academische (analytische) intelligentie’ en ‘Praktische intelligentie’. Bij academische intelligentie gaat het volgens Sternberg om het geheugen, het analytisch vermogen en het conceptueel denken, elementen die in de testpsychologie de bouwstenen van het ‘intelligentiequotiënt’ (IQ) vormen. Volgens Sternberg is er slechts een matige correlatie tussen IQ en leiderschap aangetoond.

Sternberg (1997) definieert praktische intelligentie als het mentale vermogen van mensen om hun omgeving te selecteren en te manipuleren, en tevens het vermogen om zich aan te passen aan deze omgeving. Praktische intelligentie is, wat Sternberg betreft, het vermogen om te overleven.

Persoonlijkheid en leren

Persoonlijkheid kan worden omschreven als het ‘typisch’ gedrag van iemand, als het unieke en stabiele patroon van psychologische en gedragskenmerken, waardoor de ene mens zich van de andere onderscheidt. De taxonomieën en theorieën op dit gebied zijn talrijk. Van oudsher

is het bekendst de 'Drie Factor'-theorie van Eysenck (1947). Eysenck maakte onderscheid tussen drie algemene persoonlijkheidsfactoren: Neuroticisme, Extraversie en Psychotisme. Meer recent is de 'Big Five-factor' benadering (Costa e.a. 1992). Deze benadering gaat uit van vijf basisfactoren in plaats van drie:

- 'Extraversie': sociale mensen, graag in gezelschap van anderen, assertief, dominant, optimistisch en naar buiten gericht.
- 'Altruïsme': sociale mensen, gericht op de ander, diens belangen en doelen, hulpvaardig, bescheiden en vriendelijk.
- 'Conscientieusheid': het geweten als sturende en toetsende instantie voor het eigen gedrag. Doelgerichte mensen, ambitieus, gewetensvol en betrouwbaar.
- 'Neuroticisme': emotionele stabiliteit of labiliteit, angsten, zich zorgen maken, frustratie en somberheid.
- 'Openheid': open staan voor nieuwe ervaringen, nieuwsgierigheid, onconventioneel denken en handelen, divergent denkend, creatief zijn.

Intelligentie en persoonlijkheid zijn in zekere zin met elkaar verbonden als het om leren gaat. Zoals gedefinieerd door Sternberg, suggereert praktische intelligentie een relatie met leren namelijk het toepassen van ervaringsmatig opgedane kennis. Daarvoor moet de lerende persoon immers wel openstaan, iets dat wordt benoemd in de persoonlijkheidsfactor 'Openheid'.

Die factor 'Openheid' blijkt nauw verbonden met intelligentie in de vorm van wat in de literatuur 'Typical Intellectual Engagement' (TIE; Ackerman & Heggestad, 1997) wordt genoemd. Dat betekent zoveel als de bereidheid iets met je intelligentie te doen. Eenvoudig gezegd: je kunt wel intelligent zijn, maar dat betekent nog niet dat je je ook intelligent gedraagt. 'Openheid' wordt hierdoor ook wel eens geassocieerd met 'intellectueel' of 'cultureel', waarbij men overigens niet ontkomt aan de associatie met een elitair soort beschavingsdimensie (Hoekstra et al., 2007).

Leerstijl en leren

Hoe iemand leren aanpakt, i.c. de leerstijl, is per individu verschillend. De één leert vanuit een vooropgezet plan, terwijl de ander 'al doende' leert. Leerstijl is in feite de wijze waarop men leren aanpakt. David Kolb was een van de eersten die een leerstijlaxonomie heeft ontwikkeld. Na het pionierswerk van Kolb (1984) zijn door andere onderzoekers alternatieve leerstijltheorieën ontwikkeld.

Zo maken sommige onderzoekers (Meggison, 1996) onderscheid tussen de leerstijldimensies planmatig leren en gaandeweg leren. Planmatig leren betekent, dat de lerende werkt met duidelijk geplande leerdoelen en leermogelijkheden, gericht op persoonlijke groei en loopbaanontwikkeling. In de praktijk geschiedt dit vaak aan de hand van het opstellen

van persoonlijke ontwikkelplannen. Gaandeweg leren betekent, dat de medewerker ervan uitgaat dat hij vanzelf wel de benodigde kennis zal opdoen als hij met de situatie wordt geconfronteerd; het gaat hier om leren door te doen ofwel al doende leren (Megginson, 1996).

Andere onderzoekers hebben gekeken naar de samenhang tussen leerstijl en organisatiestructuur. Interessant is hun onderscheid tussen twee typen leerstijldimensies: betekenisgericht leren en instructiegericht leren.

Betekenisgericht leren kenmerkt zich door het leren op de werkplek door middel van het achterhalen of analyseren van de onderliggende processen die zich afspelen. Bij dit type leren gaat het erom dat de lerende persoon de principes of relaties ontdekt die van toepassing zijn bij het oplossen van het probleem. Daarnaast moet er sprake zijn van generalisatie van het inzicht over verschillende, maar vergelijkbare situaties.

Instructiegericht leren kan worden beschreven als leerstijl waarbij de medewerker is gericht op het juist uitoefenen van diens functie en het bereiken van de daarmee verbonden prestatiedoelen. Het gaat er hier dus om uiteindelijk te komen tot betere prestaties.

Leren wordt ook wel in een doel- of tijdsperspectief geplaatst. Met 'doelperspectief' wordt geduid op de manier waarop mensen naar leer-mogelijkheden kijken. Het gaat om de vraag of ik iets wil leren om op een hoger kwalificatieniveau te komen ('master' worden; vergelijk het met de 'zwarte band' halen met Judo), of wil ik iets leren om te laten zien wat ik kan, om goed te presteren (vergelijk het met de wil om de halve marathon te lopen binnen 65 minuten)? Met 'tijdsperspectief' wordt geduid op 'vooruitkijkend leren': hoe goed zal ik het gaan doen (prospectief leren), en 'terugkijkend leren': hoe goed heb ik het gedaan (retrospectief leren).

Wanneer de verschillende leerstijltheorieën worden gecombineerd, ontstaat een interessant leerstijlmodel (Van der Sluis-den Dikken, 2000).

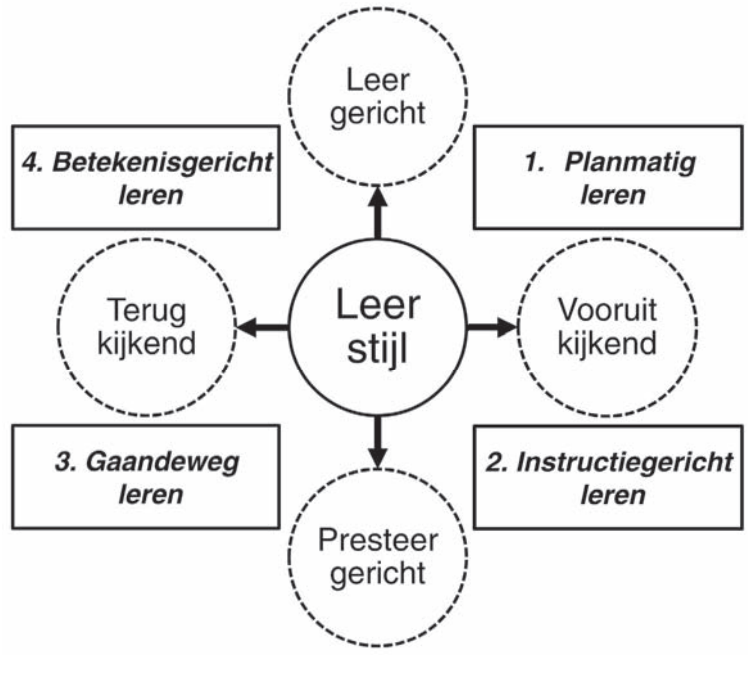
In figuur 4 zijn deze vier leerstijlen systematisch weergegeven:

Planmatig leren: een combinatie van toekomstgericht en leergericht leren via een doelgerichte en gedegen leerstijl; voorbeeld is het typisch cursorisch/schools leren, het volgen van een leergang, een MBA, een seminar, etc., met het oog op een loopbaan.

Instructiegericht leren: een combinatie van toekomstgericht en praktijkgericht leren via een oppervlakkige/globale en taakgerichte leerstijl; voorbeeld is het volgen van een cursus Word of Excel, het behalen van je rijbewijs, etc., met het oog op toekomstig werk.

Gaandeweg leren: een combinatie van achteraf en praktijkgericht leren via een bezinnende, evaluerende leerstijl; deze leerstijl komt dicht bij wat Kolb (1984) een 'Diverger' noemt; voorbeeld is de chirurg die leert door bepaalde handelingen eindeloos te herhalen.

Betekenisgericht leren: een combinatie van achteraf en leergericht leren via een zoektocht naar de diepere betekenis van ervaringen; deze leerstijl



Figuur 4. Leerstijlen gecombineerd; planmatig, instructiegericht, gaandeweg en betekenisgericht.

komt dicht bij wat Kolb een 'Assimilator' noemt: voorbeeld is iemand die een sabbatical neemt om eens goed over de dingen na te denken.

Uitdaging

Derde element van leren is de uitdaging of 'Challenge': het oefenen en experimenteren met nieuw gedrag; de leider wordt als het ware uit zijn 'comfortzone' gehaald en geconfronteerd met de noodzaak om nieuw gedrag te laten zien. Dat kan in een training of cursus maar ook, en vooral, in de praktijk. Voorbeelden daarvan zijn: onbekende nieuwe situaties, moeilijke doelstellingen realiseren, conflicten beheersen of omgaan met verlies en tegenslagen (McCauley & Van Velsor, 2004). Belangrijk is dat in de uitdagingfase wordt aangesloten op de juiste leerstijl; dat is bepalend voor de manier waarop iemand de 'uitdaging' ervaart. Zo leert de één vooral ervaringsmatig, vanuit de praktijk, en is het volgen van een training niet direct een uitdaging voor hem of haar. Terwijl voor de ander de uitdaging vooral ligt in het volgen van een cursus en het werken met hypothetische casuïstiek. Overigens kan men stellen dat, uitgaande van de veronderstelling dat de vier eerder genoemde leerstijlen onafhankelijk van elkaar kunnen voorkomen, ze dus ook alle vier per persoon gelijktijdig kunnen voorkomen.

De 'leermogelijkheden' in de organisatie

Vierde element van leren is het bepalen van het leerpotentieel van de organisatie. De beste leerervaringen komen uit de praktijk, aldus Peter Senge, de auteur van de bestseller *The Fifth Discipline, the art & practice of the learning organization*. Maar hier ligt een lastig dilemma: omdat het krijgen van feedback een van de belangrijkste aspecten van leren is, leren we dus pas echt als we ook de gevolgen van onze acties aan den lijve ervaren. Maar zoals Senge stelt: *'We learn best from experience but we never directly experience the consequences of many of our most important decisions'*. Onderzoek heeft aangetoond dat het effect van 'on-the-job' training (in productiebedrijven) sterker is dan het volgen van bedrijfs cursussen. Leeractiviteiten voor leiders worden weer meer intern georganiseerd, 'on-the-job' en praktijkgericht, vaak met externe ondersteuning en steeds meer afgestemd op het leveren van maatwerk. Instrumenten die daarbij gebruikt worden zijn: 'coaching' en 'mentoring', job-rotatie, interim-opdrachten, werkgroepen en e-learning. Maar welke leermomenten in de praktijk zijn nu relevant of performant als het gaat om leren?

*De beste leerervaringen
komen uit de praktijk*

In het onderzoek is gebruik gemaakt van de leerprocesbenadering (Van der Sluis-den Dikken, 2000). Deze benadering legt meer nadruk op de betekenis van kennisconstructie en op verborgen mentale processen die plaatsvinden tijdens het leren. Er is sprake van ervaringsleren in de zin dat leren wordt gestimuleerd doordat personen in uitdagende werksituaties terecht komen. Mensen leren van uitdagingen wanneer ze de geijkte oplossingen niet meer kunnen gebruiken. Daarmee zijn deze uitdagingen mogelijke leerervaringen geworden: verzamelingen van leerzame situaties, uitdagingen op het werk en ontwikkelingsmogelijkheden in een functie. De leerprocesbenadering kent vier categorieën van leermogelijkheden (zie figuur 4): Functieovergangen, Taakgerelateerde kenmerken, Moeilijkheden en tegenslagen en Steun van de baas. Deze vier categorieën worden hieronder nader uitgewerkt.

Functieovergangen

Bij Functieovergangen gaat het om het wisselen in werkkrollen, functies of verantwoordelijkheden binnen of tussen organisaties. Functieovergangen motiveren leren, omdat deze personen in het middelpunt van de belangstelling staan en zichzelf moeten bewijzen. Daarnaast moeten zij zich nieuwe vaardigheden eigen maken, omdat die nodig zijn in hun nieuwe rol. Kenmerken zijn: ongewone of bijzondere verantwoordelijkheden, jezelf bewijzen.

Taakgerelateerde elementen

Bij Taakgerelateerde elementen betreft het elementen van de functie of taken zoals veranderingen creëren, hoog niveau verantwoordelijkheden

en leidinggeven zonder hiërarchische macht. De arbeidsinhoud van het werk kan mogelijkheden bieden om iets te leren.
 Kenmerken zijn: veranderingen creëren, hoog niveau van verantwoordelijkheden, leidinggeven zonder hiërarchische macht.

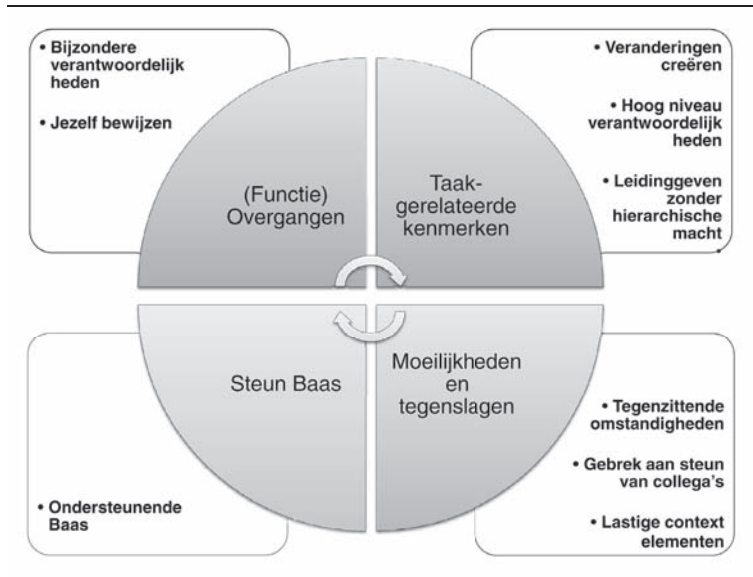
Moeilijkheden en tegenslagen

Onder Moeilijkheden en tegenslagen wordt verstaan het gebrek aan steun en aan een stimulerende omgeving. Kenmerken zijn: lastige elementen in de functie zoals een veeleisende of kritische baas, gebrek aan steun van collega's en hogere managers, tegenzittende omstandigheden zoals weerstanden, crisis, negatieve ervaringen.

Deze, door het Amerikaans Center for Creative Leadership 'key learning events' (McCauley & Van Velsor, 2004) genoemd, kunnen een stimulerende invloed op leren hebben. Voorbeelden van leermomenten zijn schijnbaar onmogelijke opdrachten, zware tegenslagen, confrontatie met positieve of negatieve rolmodellen en met conflicterende waarden en normen.

Steun van de 'baas'

De laatste categorie is 'Steun van de "baas"': Feedback van en goede communicatie met de eigen baas. De steun van de leidinggevende is een bepalende factor voor verankering ten behoeve van de transfer van training. Dat kan bijvoorbeeld door middel van het aanmoedigen van training, het stellen van leerdoelen, het aanmoedigen van toepassing van wat geleerd is en modelgedrag. Werknemers die merken dat het



Figuur 5. Overzicht van leermogelijkheden in de praktijk.

trainingsprogramma belangrijk is voor hun baas, zullen meer gemotiveerd zijn om deel te nemen aan een training, te leren en geleerde vaardigheden toe te passen op de werkplek. Een baas kan de inhoud en voordelen van het trainingsprogramma bespreken en doelen vaststellen voor het deelnemen aan de training (focus op het verbeteren van de vaardigheden) en voor na afloop van de training (actieplannen voor het toepassen van de vaardigheden). Het aanmoedigen van toepassing van het geleerde in de praktijk (transfer) kan in de vorm van beloningen/straffen voor het toepassen van de geleerde vaardigheden. Bijvoorbeeld: als iemand in een training heeft geleerd dat hij meer ondernemerschap moet tonen, dan moet de baas daar wel de ruimte voor geven en geen straf uitdelen als die persoon risico's neemt.

Verankering

Het vijfde en laatste element van leren is de verankering in de praktijk. Studies (Taylor et al., 2005) geven aan dat integreren van nieuw geleerd gedrag in de prestatiebeoordeling trainees aanmoedigt het nieuwe gedrag ook toe te passen. Modelgedrag door de baas heeft een sterke invloed op het veranderen van gedrag. Dat betekent dat het eveneens trainen van de naasthogere leiders in het nieuwe gedrag, een positief effect heeft op de transfer. Werknemers doen bazen na om zo ook beloningen te krijgen voor wat zij doen. Bovendien zijn getrainde bazen beter in staat om inhoudelijke ondersteuning te geven betreffende nieuw gedrag. Uit zeven empirische studies, beschreven in de literatuurstudie van Baldwin & Ford (1988), die de relatie tussen transfer van training en omgevingsfactoren onderzochten, bleek al dat *'supervisor support'* werd gezien als een van de belangrijkste werkomgevingsfactoren die van invloed was op de verankering van nieuw gedrag in de praktijk.

Het onderzoek

Het onderzoek, zoals besproken in dit artikel, is uitgebreid beschreven in *Leiders leren, met vallen en opstaan* (Seegers, 2009). Voor het meten van de leerresultaten (als afhankelijke variabele) is gebruik gemaakt van de 360° feedback,¹ in de literatuur ook bekend als *'Multi Source Feedback/Multi Rater Feedback'*. In het onderzoek zijn de gedragscompetenties op twee momenten gemeten: in 2004 en in 2007. Beide momenten is de lijst digitaal aangeboden en ingevuld door de deelnemer zelf en door een aantal respondenten uit de directe werkomgeving van de deelnemer op verzoek van de deelnemer zelf:

- de lijnverantwoordelijke/naasthogere baas;
- ondergeschikte/direct rapporterende (minimaal drie);
- collega's (minimaal drie);
- eventuele anderen naar keuze (geen minimum).

Elke leiderschapscompetentie is apart gedefinieerd en voorzien van vijf meetindicatoren geformuleerd in termen van gedrag, in dit onderzoek 'gedragsindicatoren' genoemd. Gedragsindicatoren zijn korte zinnestelsels met daarin waarneembaar gedrag geformuleerd. Bijvoorbeeld: als het gaat om de competentie 'Plannen & Organiseren' luidt z'n zin: 'Verdeelt taken en activiteiten over medewerkers en wijst middelen toe'. Vervolgens werd de vraag gesteld om aan te geven in welke mate dit gedrag werd vertoond door de desbetreffende respondent/persoon.

Aan de hand van de verschillen in de gedragsscores in 2007 ten opzichte van 2003/2004 kon worden bepaald welke leiderschapscompetenties veranderd zijn en welke niet en waar dus al of geen leren heeft plaatsgevonden. Het onderzoek is uniek te noemen door de combinatie van diverse onderzoekselementen:

- doelgroep;
- duur ;
- veelheid aan gegevens;
- onderzoeksmethode;
- onderzoeksomgeving.

Doelgroep

In dit onderzoek is gekeken naar 40 leidinggevendenden in de top van een en dezelfde wereldwijde organisatie, verdeeld over alle regionen in de wereld (van Japan, via Europa tot de Amerika's). De gemiddelde leeftijd van de onderzoeksgroep in de periode van onderzoek is 51-58 jaar ('baby-boomers'). De meeste onderzoeken naar leren en naar leiderschapsontwikkeling zijn uitgevoerd onder studentenpopulaties of starters binnen organisaties, zoals managementtrainees, MBA-studenten of een toevallige groep leidinggevendenden uit diverse organisaties.

Duur

Dit onderzoek betreft een longitudinaal onderzoek over een substantiële tijdsperiode (meer dan drie jaar) bij een onderzoeksgroep die moeilijk voor uitgebreid empirisch onderzoek beschikbaar is. Het beschikbare onderzoeksmateriaal is gebaseerd op een tweetal intensieve meetmomenten inclusief diepte-interviews tussen de extern adviseur en de deelnemer, eenmaal tijdens de 'To meting' (de zogenaamde nul-meting) in 2003/2004 en eenmaal tijdens de 'T-1 meting' (de zogenaamde na-meting) in 2007. Gedurende deze gesprekken werd gebruik gemaakt van diverse bronnen:

- een uitgebreide zelfanalyse;
- omgevingsfeedback (de uitkomsten van de 360° feedbackvragenlijsten, zowel de vragenlijst van 2003/2004 als de vragenlijst van 2007);
- een persoonlijkheidsanalyse ('Big Five' persoonlijkheidstest);
- een gedragsanalyse op basis van simulatie en videofeedback;

- een leerstijlanalyse;
- een analyse van de leermogelijkheden die zich in de onderzoeksperiode hebben voorgedaan.

Veelheid aan gegevens

Als er al onderzoek wordt uitgevoerd onder leiders in de hoogste echelons van de organisatie, dan gaat dit vaak niet verder dan enkel op een interview gebaseerde gegevens. Uniek in dit onderzoek is de hoeveelheid informatie die per persoon is verzameld: twee en een halve dag intensief een-op-een contact met een adviseur, uitgebreide gegevens over persoonlijkheid, over leerstijl en motivatie, over de leermogelijkheden die zich hebben voorgedaan, over het gedrag in praktijksimulaties, en ten slotte uitgebreide omgevingsfeedback in de vorm van een 360° instrument, op twee momenten gemeten: op het moment van de nulmeting en het moment van de nameting.

Het verschil tussen leiders die leren en niet leren heeft vooral te maken met hun persoonlijkheid

De onderzoeksmethode

In het onderzoek is gebruik gemaakt van een combinatie van een nomothetische en idiografische analysemethode.² De interviews in zowel de nul-meting als de nameting zijn afgenomen door steeds dezelfde twee adviseurs. De uitgewerkte casebeschrijvingen zijn door beide adviseurs gevalideerd en eventuele verschillen in interpretatie zijn onderling besproken, totdat consensus werd bereikt over wat in de casebeschrijving kon worden geconcludeerd.

Onderzoeksomgeving

Ten slotte is uniek dat dit onderzoek, in tegenstelling tot veel laboratoriumsettings, zich heeft afgespeeld in de dagelijkse praktijk van de leiders.

Resultaten

De leerpersoonlijkheid van leiders: welke leiders leren wel en welke niet?

Een eerste belangrijk resultaat van het onderzoek is dat uit de analyses van de individuele cases blijkt dat het verschil tussen leiders die leren en niet leren vooral te maken heeft met de persoonlijkheid van de leider. Uit het onderzoek komt een aantal specifieke combinaties van persoonlijkheidsfactoren (met de daarbij behorende persoonlijkheidsfacetten) naar voren die typerend zijn voor managers die wel of niet een positief leerresultaat hebben bereikt. Deze combinaties zijn bepalend voor een onderscheid tussen lerende en niet-lerende leiders:

- de ‘lerende’ leider: de dominante, sociale en gewetensvolle intellectueel;

- de ‘niet-lerende’ leider: de assertieve, prikkelbare, gehaaste en onrustige avonturier.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat bij alle leiders (lerende en niet-lerende) het terugkijkend leren het vooruitkijkend leren domineert; met name ‘Betekenisgericht leren scoort hoog. Het gaat daarbij om een combinatie van terugkijkend en leergericht leren via een zoektocht naar de diepere betekenis van ervaringen: reflectie en assimilatie. Maar ook ‘Gaandeweg’ leren scoort hoog. Daarbij gaat het om een combinatie van terugkijkend en praktijkgericht leren via een bezinnende, evaluerende leerstijl.

Wanneer de persoonlijkheid van de leider wordt gekoppeld aan diens leerstijl, ontstaan interessante inzichtjes. Bij de lerende leider bijvoorbeeld lijkt de combinatie van terugkijkend leren en een sterk intellectualistische instelling (‘Openheid’) veel rendement op te leveren als het gaat om het ontwikkelen van leiderschapscompetenties.

De lerende leider: de dominante, sociabele en gewetensvolle intellectualist

Uit de cases komt naar voren dat managers die grote sprongen maken in leren van leiderschapscompetenties, doorgaans weinig last hebben van ‘Neuroticisme’ en een hoge frustratietolerantie hebben. Zij zijn ontvankelijk voor emotionele signalen, maar blijven daar nuchter onder.

Opvallende factor bij het leren van leiderschapscompetenties is het persoonlijkheidsfacet ‘Dominantie’. ‘Dominantie’ draagt niet bij tot leren en is zelfs contra-indicatief. De assertieve manager heeft de neiging om kritiek van zich af te praten of wel te zeggen dat hij leert maar dat in feite niet doet. In de cases zien we dat managers die erin slagen deze assertiviteit goed in te kaderen of te compenseren, daar geen nadelen van ondervinden.

De ‘Daadkrachtige’ leider combineert zijn dominante houding (negatieve indicator) met gewetensvol en sociaal gedrag (positieve indicatoren) respectievelijk met de coachrol en met de managersrol. Zijn aandacht voor de ethische en medemenselijke kant van het leidinggeven is een belangrijk aspect. Hij omschrijft het zelf als een waakhond: ‘Hij bijt niet zoals hij blaff’.

De Sociaalkrachtige leider combineert zijn dominante en assertieve houding (negatieve indicator) met de (positieve) persoonlijkheidsfacetten Sociabiliteit, Esthetiek, en Bedachtzaamheid. Het is als ‘rijden in een Porsche met de handrem erop’. De Sociaalkrachtige leider is overigens de leider die zich op alle leiderschapsrollen heeft verbeterd.

Ook de ‘Visionaire’ leider combineert zijn dominante houding (dat op zich een negatieve indicator is) met de positieve indicatoren zoals ‘Sociabiliteit’, ‘Energie’, ‘Esthetiek’ en ‘Bedachtzaamheid’. Daarnaast scoort deze leider hoog op alle facetten binnen het persoonlijkheidsdomein ‘Openheid’: hij is niet de man van de conflicten en stelt zich open op.

Hij toont zich inschikkelijk, drijft zaken niet op de spits en staat open voor feedback. Hij is als de wijze uil: je hoort hem wel maar je ziet hem niet.

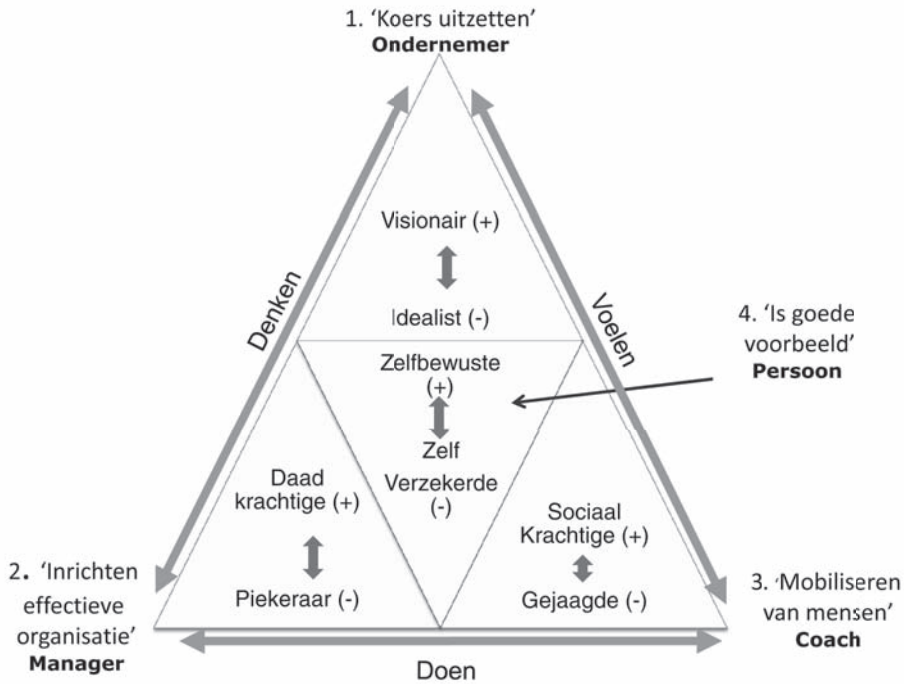
De niet-lerende leider: de assertieve, prikkelbare, gehaaste en onrustige avonturier

Tegenover de lerende leider staat de niet-lerende leider een totaal ander type persoon. Deze leiders slagen er niet of nauwelijks in hun competentiescores te verbeteren. Zij scoren allen hoog op het persoonlijkheidsfacet 'Dominantie' (met al de daarbij horende negatieve indicaties). Worts scoren zij allen relatief laag op het facet 'Bedachtzaamheid. Laagscoorders beslissen eerder haastig en spontaan dan sterk afgewogen en doordacht. Ondernemers worden vaak gezien als dynamische types, maar het blijkt dat het niet-leren van competenties in de rol van leider -ondernemer voor 55% samenhangt met gehaastheid. De 'Gejaagde' leider is hier een voorbeeld van; hij verbindt zich onvoldoende met mensen en neemt geen tijd voor reflectie. Daar komt hij ook niet aan toe, want hij moet wel vol aan de slag in zijn nieuwe uitdaging.

Wanneer de profielen van de 'niet-lerende' leiders worden geprojecteerd tegen de kwantitatieve resultaten van het onderzoek, tonen hun persoonlijkheidsprofielen vooral één negatieve indicator het persoonlijkheidsfacet 'Dominantie'. De 'Piekeraar' is ogenschijnlijk naar buiten toe nogal vlot optredend en het hoogste woord hebbend, maar blijft daarbij toch op zijn hoede. Hij gedraagt zich van de ene kant stoer maar is van de andere kant autoriteitsgevoelig en zoekend naar erkenning (door de baas) voor wat hij doet en voor de problemen die hij op zijn afdeling heeft.

Opvallend is dat de 'niet-leiders' in hun persoonlijk verhaal vertellen dat zij op een of andere manier dwarsgezeten zijn in het behalen van hun doelstellingen. Zo vertelde een deelnemer dat hij duidelijk last had gehad van de corrupte politieke omgeving in het land waarin zijn organisatie was gevestigd. Een ander schreef zijn minder functioneren toe aan een collega waarvoor hij steeds de kastanjes uit het vuur moest halen. Dat maakt hen onrustig en geprikkeld, ook al scoren ze niet hoog op het persoonlijkheidsfacet 'Ergernis'. Dit facet correleert negatief met leren op het gebied van persoonlijke effectiviteit. Wanneer een manager ook hoog scoort op het persoonlijkheidsfacet 'Ergernis', wordt de negatieve uitwerking op leren versterkt. Dit is goed terug te zien in het profiel van de 'Idealist': zijn persoonlijkheidsprofiel toont de combinatie van de facetten 'Ergernis', 'Dominantie' en 'Fantasie'.

De 'Zelfverzekerde' is een apart geval. Die vindt van zichzelf dat hij zeker geleerd heeft terwijl zijn omgeving aangeeft geen enkel leerresultaat waar te nemen. Hij toont één enkele negatieve indicator zijn zeer hoge 'Dominantie'-score. Op de overige facetten scoort de Zelfverzekerde gemiddeld. Hij praat kritiek van zich af en reflecteert onvoldoende. Kijkend naar 'leiders' en 'niet-leiders' ontbreekt er nog één type: de



Figuur 6. Typologie van leiders die leren en niet leren.

tegenhanger van de ‘Zelfverzekerde’. In het onderzoek is deze persoon niet tegengekomen. Kijkend naar de persoonlijkheidsaspecten die positief scoren als het om leren gaat, zou dat iemand moeten zijn die bedachtzaam is, consciëntieus (integer), zelfkritisch en nieuwsgierig, sociaalgericht, met aanpassingsvermogen en met incasseringsvermogen. Je zou deze persoon de ‘Zelfbewuste’ kunnen noemen. Je zou die ook de authentieke leider kunnen noemen omdat alle bovenstaande elementen stevast opduiken in de literatuur over kenmerken van authentieke leiders.

De verschillende types zoals beschreven in het leiderschapsmodel van figuur 2 vormen tezamen een interessant plaatje van leerders tegenover niet-leerders (zie figuur 6). In de hoek van ‘Koers uitzetter’ staat de Visionair tegenover de Idealist. Het verschil is dat de Visionair zijn ideaal kan relativiseren terwijl de Idealist, tegen beter weten, zich aan zijn visie blijft vasthouden.

In de hoek van ‘Inrichten effectieve organisatie’ staat de Daadkrachtige tegenover de Piekeraar. Het verschil is dat de Daadkrachtige uiteindelijk leert van zijn fouten en besluiten neemt met betrekking tot wat te doen, terwijl de Piekeraar steeds buiten zichzelf kijkt om te ontdekken waarom hij zijn visie niet kan realiseren en besluiteloos is in zijn acties.

In de hoek van 'Mobiliseren van mensen' staat de 'Sociaalkrachtige' tegenover de 'Gejaagde'. Beiden richten zich op andere mensen en andere omgevingen, maar de Gejaagde verbindt zich niet met anderen, dit in tegenstelling tot de Sociaalkrachtige.

Betekenis voor het inrichten van leiderschapsontwikkelingsprogramma's

Als tweede belangrijk onderzoeksresultaat komt naar voren dat bij het inrichten van een leiderschapsontwikkelingsprogramma aandacht dient te worden besteed aan zowel creëren van bewustwording bij de leider als wel verankering in de organisatie.

Bewustwording en dialoog

Cruciaal voor leren is het bewustwordingselement: de confrontatie van de leider met diens persoonlijke ontwikkelbehoeften en leerpotentieel. Het is niet alleen van belang aan te geven waar mogelijke ontwikkelpunten liggen, maar de leider moet die ook als zodanig ervaren. Het openstaan voor verandering en feedback is een belangrijke randvoorwaarde. De combinatie van persoonlijkheid en leerstijl maakt het verschil als het op leren aankomt. Wanneer persoonlijkheid en leerstijl aangeven dat de leider onvoldoende in staat of bereid is tot reflectie en zelfanalyse, dan heeft verder gaan met het leiderschapsontwikkelingsprogramma geen zin.

Deze bewustwording komt tot stand tijdens de dialoog tussen adviseur/coach en leider. Tijdens deze dialoog wordt de leider uitgedaagd, uit zijn 'comfortzone' gehaald. De systematische confrontatie met de alledaagse leiderschapsdilemma's door een extern adviseur geven de leider een goed inzicht in zijn effectiviteit als leider. Tijdens de dialoog wordt de leider geconfronteerd met zijn dagelijkse situaties en wordt hij gevraagd te experimenteren met nieuw gedrag. Systematische feedback en confrontatie zijn daarbij essentieel. De dingen die de leider moet doen behoren niet tot zijn dagelijkse routine, voelen daardoor als vreemd en ongemakkelijk, zijn nieuw en experimenteren is eng, zo lijkt het.

Illustratief voor de essentiële rol van deze uitdaging is het antwoord op de vraag tijdens het interview op moment van de nameting: 'Wat herinnerde u zich als belangrijkste leermoment tijdens de eerste leiderschapsbijeenkomst?'. Veel managers gaven aan dat de confrontatie met de videoterugkoppeling het meest indringend was: 'Dit was de eerste maal dat iemand mij feedback heeft gegeven over hoe ik overkom. Mijn vrouw en mijn zwager zeiden dat ook al wel, maar ja, dat is familie. U als extern consultant, dat maakt indruk. Een andere reactie was: 'Bij het terugzien van de video realiseerde ik me dat ik thuis ook niet zo sensitief ben; daar moet ik dus wat aan doen'.

Hier ligt dan ook de essentie van de dialoog: de confrontatie met het eigen gedrag en de gevolgen daarvan voor de omgeving van de leider. Die confrontatie wordt mogelijk gemaakt door factoren binnen de da-

gelijke praktijk van de leider, de dagelijkse werkomgeving, 'on-the-job'. En dat is niet zonder risico's. Immers, als er dingen fout gaan, zijn de consequenties voor zowel de organisatie als voor de loopbaanperspectieven van de leider zelf groot. Vandaar dat experimenteren in een 'veilige leeromgeving kan helpen.

Leiders in topposities van de organisatie leren vooral door situaties genoemd onder de rubriek 'Taakgerelateerde kenmerken' en minder door 'Overgangen' of 'Moeilijkheden en tegenslagen'. Vooral het hebben van een hoge verantwoordelijkheid in combinatie met het creëren van veranderingen werd beoordeeld als een belangrijk leermoment. Opvallend is dat de groep 'CEO's' vaker de druk van de markt voelt dan de groep 'CIO's/CFO's'. In hun rol als 'CEO's' staan zij het kortst bij de markt en ervaren een extreem gevarieerde klantbasis en markt als sterke leermogelijkheden.

Een ander opvallend punt is dat leerpersoonlijkheid en leermogelijkheden elkaar lijken te versterken. Zo leert de 'Daadkrachtige leider' vooral retrospectief en hij koppelt zijn overwegingen en reflecties direct aan de dagelijkse praktijk (assimilatie). Hij sluit daarmee aan op de voor hem

meest aansprekende leermogelijkheid: 'Taakgerelateerde kenmerken'. Opvallend punt is ook dat retrospectief leren een effectieve strategie is voor moeilijk trainbare competenties. De leiderschapscompetenties waarbij in dit onderzoek leren zichtbaar is (i.c. Aanpassingsvermogen, Ondernemerschap, Omgevingsbewustzijn en Resultaatgerichtheid, Organisatie sensitiviteit) worden door 'experts' in het werkveld (trainers en opleidingsadviseurs) als minder makkelijk trainbaar beoordeeld. De veronderstelling daarbij is dat deze competenties een

sterke relatie hebben met persoonlijkheidsfactoren als 'Openheid' en 'Consciëntieusheid'. Dergelijke competenties dienen, aldus de experts', vooral 'on-the-job' te worden aangepakt, als ze al ontwikkelbaar zijn. Deze praktijkopvatting wordt door dit onderzoek ondersteund.

De groep 'CIO's/CFO's' is gegroeid op de leiderschapscompetentie 'Organisatiesensitiviteit'. Deze competentie heeft vooral betrekking op het al dan niet beheersen van een politiek gedrag. Deze 'CIO's/CFO's' hebben dit politiek bewustzijn ook nodig omdat, zoals zij zelf aangeven, zij vaker dan hun 'CEO's' collega's signaleren dat zij invloed moeten uitoefenen op collega's/peers zonder dat zij de hiërarchische macht hebben.

Verankering in de organisatie

Naast het creëren van bewustwording bij de leider is het verankeren van het leerproces in de organisatie van essentieel belang om leren te realiseren. Juist dit verankerings-element is de meest verwaarloosde factor bij leren. Mensen gaan naar een cursus of training en worden vervolgens geacht het geleerde naadloos in de praktijk toe te passen. En daarbij is

Het verankeren van het geleerde is de meest verwaarloosde factor bij leren

het krijgen van steun van de baas, van collega's en van anderen in de organisatie essentieel voor het welslagen van het leerproces. En over het algemeen is het met deze steun droevig gesteld. Het gaat om het versterken van het zelfvertrouwen bij degene die net iets nieuws geleerd heeft. Dat kan door middel van gerichte coaching door de baas zelf of door een (interne of externe) coach en/of mentor. Vaak wordt volstaan met een Individueel Ontwikkelplan (IOP), wordt de leider naar een dure leergang gestuurd of wordt besloten tot functierouleren. Of dat effectief is, is nog maar de vraag, zo blijkt uit het onderzoek. In het volgende gedeelte van dit artikel wordt hier verder op ingegaan.

Steun door de baas – Nagenoeg alle bevraagde leiders gaven in hun vragenlijsten aan dat hun baas hen helpt om erkenning te krijgen voor hun werk, dat de baas hen aanmoedigt om zich te ontwikkelen en dat de baas nuttige adviezen geeft. Uit de interviews blijkt echter dat die steun feitelijk minimaal is geweest: vaak beperkt het zich tot een paar telefoongesprekken en een aantal vaste bijeenkomsten per jaar waarbij vooral de zakelijke en inhoudelijke kant van het werk op de agenda staan. Steun zoeken wordt over het algemeen gezien als een zwakte in plaats van als een positieve leerhouding, zowel door de leider zelf als door diens baas. Hoe die steun er precies moet uitzien, is sterk afhankelijk van de persoonlijke situatie van de lerende leider.

Bijvoorbeeld bij de Piekeraar is zichtbaar dat hij wel stevig nadenkt over wat er fout ging, maar tegelijk de fout niet bij zichzelf zoekt en ook te weinig daadkracht heeft om de fout goed te herstellen. Zijn voornaamste leerstijl is Betekenisgericht leren, maar doordat hij weinig steun van zijn baas ervaart (omdat hij het probleem niet durft aan te kaarten) en wellicht te weinig creatief is, weet hij ook niet goed zijn gedrag als leider te veranderen.

Op de vraag tijdens het interview, op het moment van de nameting, naar wie in hun ogen verantwoordelijk is voor de eigen ontwikkeling, antwoordden de ondervraagde leiders dat zij voor meer dan 50 procent zélf verantwoordelijk zijn voor hun eigen ontwikkeling. Bovendien vindt een enkele manager dat hij veel steun krijgt als hij juist veel ruimte krijgt om zijn gang te gaan. Opvallende uitzondering is de 'Zelfverzekerde', die aangeeft dat hij vindt dat hij zelf maar voor 25 procent verantwoordelijk is voor zijn eigen ontwikkeling. Hij vindt dat anderen daarvoor aanspreekbaar zijn.

In de organisatie speelt de baas als steunfactor ook een complexe rol. Enerzijds kan hij gezien worden als een 'mentor', een rolmodel of een 'coach', anderzijds is hij tevens een speler in het zelfde (politieke)spel, met dat verschil dat hij naast speler ook tevens de scheidsrechter is die de regels van het spel op elk moment kan veranderen. Dat maakt leiders in de top erg onzeker over de rol van hun baas in het leerproces.

Gerichte coaching door 'externe coach' – Dat hulp gewenst is, is duidelijk. Alle ondervraagde leiders in dit onderzoek zijn niet erg enthousiast over de aanwezigheid van iemand die hen helpt of coacht. De ondervraagde leiders vergoelijken dit echter direct door te zeggen dat zij vinden dat het niet zozeer is dat de steun niet te vinden is, maar dat zij deze steun blijkbaar niet zo opzoeken. Zij zien dit toch als een zwakgebod en relativeren het niet zoeken van steun weer door te zeggen dat zij vinden dat zij eigenlijk zélf verantwoordelijk zijn voor hun eigen ontwikkeling. Is dit angst voor de baas? Speelt dynamiek van de politieke arena hierbij een rol? Het zou zo maar kunnen (Jansen & Vinkenburg, 2006). En daarmee blijft alles bij het oude.

Een externe coach kan uitkomst brengen. Maar zo'n coach is niet iemand die alleen met wat praten de ander probeert te helpen. De coach moet het reflectievermogen van de leider maximaliseren, moet ook confronteren maar ook dingen kunnen aanleren. Belangrijk is dat in het coachingsproces de baas zowel als de organisatie wordt betrokken. Coaching zonder dat zowel de leider zelf als de organisatie er wat aan heeft, heeft weinig toegevoegde waarde. Deze coachrol is een complexe rol die deskundigheid behoeft, zeker als het om het realiseren van een gerichte gedragsverandering bij de leider gaat, waarbij zowel individu als organisatie baat heeft.

Een Individueel Ontwikkelplan (IOP) niet altijd even zinvol – De leerstijlen 'Planmatig leren' en 'Instructiegericht leren' scoren in het onderzoek laag. En de meeste managers gaven ook aan dat zij het volgen van een

De meeste managers gaven aan dat zij het volgen van een cursus geen optie vonden

cursus geen optie vonden: 'De meeste cursussen in onze standaardportfolio passen niet bij wat ik zoek'. Leren willen ze wel, maar dan vooral aan de hand van concrete werkervaringen, op een individuele 'een-op-een' basis. Dit kan betekenen dat voor leiders in de hoogste echelons van de organisatie 'on-the-job' en al doende leren, met vallen en opstaan dus, meer effect sorteert dan het 'off-the-job' leren, waarin in cursussen of trainingen dingen worden aangereikt die buiten de context van de dagelijkse werkpraktijk staan (Taylor et al., 2005).

Dat is in lijn met de observatie dat men niet zo gediend is van gedetailleerde Individuele Ontwikkel Plannen (IOP's). Dat blijkt uit de interviews tijdens moment van de nameting. De cases indiceren een negatief bewijs voor het opstellen van IOP's als het gaat om het leren van leiderschapscompetenties. Zo had nagenoeg niemand een uitgewerkt plan beschikbaar, laat staan dat hij of zij dit had besproken met de leidinggevende. Geen van de managers heeft in de periode 2003/2004-2007 een specifieke IOP-gerelateerd leertraject gedaan. Aangezien deze leiders vooral leren van de praktijk, en de voorvallen

daarin, zijn de voorgenomen leerervaringen moeilijk in één plan vast te leggen. Je kunt moeilijk zeggen: 'Ik wil dit jaar drie calamiteiten plannén. Bovendien veronderstelt een leerplan dat men ook 'planmatig' leert en dat blijkt bij topmanagers zeker niet het geval. Die enkeling echter die wel een gedetailleerd ontwikkelplan had opgesteld en uitgewerkt, had ook een planmatige leerstijl en daarmee een extra hoog ontwikkelrendement: hij scoorde op alle competentieclusters hoge leerresultaten.

Een Individueel Ontwikkelplan opstellen vraagt van leiders dat zij hun autonomie met betrekking tot hun ontwikkeltraject moeten prijsgeven en dat zou tot onnodige weerstand kunnen leiden in het ontwikkelproces. Het Individueel Ontwikkelplan wordt gezien als een beheersinstrument van de afdeling Human Resources (HR) en niet als een wezenlijk ontwikkelingsinstrument.

Dit betekent dat het opstellen van een Individueel Ontwikkelplan een nutteloze oefening is als men beoogt de ontwikkeling van leiderschapscompetenties stapsgewijs en planmatig vorm te geven. Voornaamste doel van het Individueel Ontwikkelplan is het creëren van 'leerbewustzijn', wat cruciaal is voor verdere ontwikkeling. Vanuit dit perspectief is het opstellen van een globaal leerplan met leerdoelen in plaats van leerplannen effectiever dan een gedetailleerd Individueel Ontwikkelplan.

Rouleren niet altijd even gelukkig als leerstijl – Een van de conclusies in het onderzoek is, dat rouleren van leiders uit het oogpunt van leren niet altijd zinvol is. Rouleren wordt genoemd (Walter, 1996) als een van de leerstrategieën binnen Management Development en zou kunnen lijken op de leermogelijkheid 'Overgangen'. De vraag is echter of rouleren ook leren inhoudt. Opvallende observatie is dat leiders die te gedreven zijn in het najagen van hun ambities (zoals bij de Gejaagde het geval is), als gevolg daarvan niet voldoende rust kunnen nemen om echt te leren. Retrospectief of terugkijkend leren vraagt immers om tijd en gelegenheid voor reflectie en assimilatie. Leiders die te snel van baan wisselen leren wellicht wel in de breedte (zij doen een veelheid aan soortgelijke ervaringen op in uiteenlopende omgevingen, wat een duidelijk voordeel is van rouleren met betrekking tot leren), maar niet in de diepte (de langetermijneffecten van hun handelingen zodat ze niet echt leren van hun fouten). Bij taken die een perspectief op de langere termijn hebben, is het dus de vraag of snel laten rouleren wel zin heeft. Dat geldt ook bij functies die een langere leertijd kennen ten gevolge van de complexiteit van het te leren gedrag.

Het hierboven genoemde aspect van leren en rouleren is ook actueel bij opvolgingsvraagstukken en bij roulerend leiderschap. Het benoemen van een opvolger die nog geen gelegenheid heeft gehad zijn leiderschapsgedrag te toetsen in vergelijkbare situaties leidt ertoe, dat deze een grote kans loopt om dezelfde fouten te maken als de af- of teruggetreden leider. Dit vaak tot grote ergernis van de laatste: 'dat was mij

niet overkomen'. Om deze reden heeft de assessment center -methode uitkomst geboden in opvolgingsituaties door in ontwikkelingsgerichte assessment centers leiders in een nagebootste werkomgeving relevante ervaringen te laten opdoen.

Dus: laat mensen lang genoeg in hun functie; verrijk de functie met extra verantwoordelijkheden en met nieuwe contexten waarin ze hun kracht kunnen herhalen en nieuwe ervaringen kunnen opdoen die voortbouwen op wat ze al geleerd hebben.

Loopbaanontwikkeling in lijn met leerstijl? – Een ander opvallend punt is, dat de feitelijke loopbaanontwikkeling van de 'niet-leerder' niet lijkt te passen bij diens dominante leerstijl. Dat zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat hij niet leert. Bijvoorbeeld: de Gejaagde is een man die terugkijkend leert en dus leert van reflectie en assimilatie. Wat persoon betreft is hij eerder impulsief dan bedachtzaam. Conform de theorie moet hij dus achteraf van zijn fouten leren en dan vooral door middel van de voor hem relevante leermogelijkheden: 'Taakgerelateerde kenmerken' en 'Steun Baas'. Opvallend is echter dat zijn carrière wordt gekenmerkt door 'Overgangen', iets wat hij zelf ook versterkt door steeds op zoek te gaan naar nieuwe activiteiten en zich aan te passen aan waar men hem heen stuurt. Dat zou kunnen betekenen dat hij zichzelf steeds te weinig tijd gunt om ook daadwerkelijk te leren van zijn vooral op langere termijn zichtbare fouten: hij is al weer weg voordat hij lessen kan trekken uit de leermogelijkheden. Voor de Zelfverzekerde geldt iets soortgelijks: net als de Gejaagde leert hij vooral terugkijkend, via 'Taakgerelateerde kenmerken' en 'Steun Baas'. Zijn loopbaan zich kenmerkt zich echter door 'Overgangen' waardoor hij meer bezig is geweest met zich voor te bereiden op de nieuwe stap die hij gaat maken dan dat hij terugkijkt op wat hij nu eigenlijk gepresteerd heeft. En dat is ook niet nodig, zo zou je kunnen stellen, 'want anders had mijn baas me niet gevraagd voor de nieuwe job'.

Leergangen en de rol van HR – Een andere conclusie van het onderzoek is, dat het opzetten van leergangen waarin gestructureerd algemene leerstof wordt aangeboden, te weinig toegevoegde waarde heeft voor deze categorie leiders. Leiders kiezen niet voor een combinatie van toekomstgericht en praktijkgericht leren via een oppervlakkige/globale en taakgerichte leerstijl, zo blijkt uit dit onderzoek. Ook planmatig leren scoort over het geheel genomen laag en men kiest ook niet voor een combinatie van toekomstgericht en leergericht leren via een doelgerichte en gedegen leerstijl.

De perceptie van de leiders in de onderzoeksgroep is echter dat het aanbieden van leergangen wel het standaardrecept is waarmee de HR-afdeling komt wanneer zij vragen om leiderschapsontwikkelingsprogramma's. De meeste managers zeggen dan ook weinig heil te

verwachten vanuit de HR-discipline in de organisatie. Zij vinden dat de aangeboden programma's wel aardig zijn, maar ze niet echt verder helpen, en berusten in de gedachte dat als je jezelf maar openstelt voor reflectie en het opdoen van ervaringen, het leren dan wel vanzelf volgt. In termen van leerprogramma's zou dat betekenen dat de effectiviteit van het aangeboden leerprogramma in hoge mate afhangt van de mate van aansluiting op de problematiek waar de leider op dat moment mee worstelt. Ook kunnen leiders nog wel wat meer gestructureerd geholpen worden bij het retrospectief ervaringsleren, bijvoorbeeld door coaches of mentoren. Leergangen hebben dus alleen waarde wanneer deze voldoende gelegenheid bieden tot reflectie en voldoende rekening houden met het 'leerpotentieel' van zowel individu als organisatie.

Conclusie

Voor het opzetten van een effectief leiderschapsontwikkelingsprogramma moeten de volgende zaken in acht worden genomen.

Elk leiderschapsontwikkelprogramma dient te beginnen met een grondige diagnose van het leerpotentieel van de leider en een bewustwording van hetgeen geleerd moet worden; dat geldt zowel voor de leider die deelneemt aan het programma als voor diens 'baas', die de vruchten wil plukken van het leiderschapsontwikkelingsprogramma. De 'baas' is namelijk essentieel als het om de verankering van het geleerde gaat. Als die niet achter het programma staat wordt het niets. Als de deelnemer geen 'leerpotentieel' toont, heeft deelname aan een leerprogramma geen zin. Dus: ken je 'type', je leerbehoeften en je leerstijl.

Zorg dat leiders kunnen experimenteren met functie-relevant gedrag, met gerichte terugkoppeling. Alleen 'al doende' en met vallen en opstaan, leert de leider hoe hij zijn gedragsrepertoire kan verbreden of veranderen. Dat betekent wel dat er een veilige leeromgeving noodzakelijk is waarbij de leider zich vrij voelt om te experimenteren.

Zorg dat er voldoende gelegenheid is voor reflectie op de dagelijkse praktijk: reflectie als kern van 'terugkijkend' leren dient het centrale punt te zijn in het leerproces. Daarbij is een externe coach essentieel.

Aanmoediging door en steun van de 'baas' van de leider is essentieel om het nieuwe gedrag te laten verankeren. Deze 'bazen' zijn dat niet gewend en bij de leiders die deelnemen aan een leiderschapsontwikkelingsprogramma bestaat enige gêne om dit te doen. Hulp vragen is 'not done'. Ook hier is een externe coach essentieel.

Leren houdt niet op met een eenmalige actie: leren is een continu proces van reflectie.

Belangrijkste conclusie van dit onderzoek is dat niet één variabele zoals leerstijl, leermogelijkheden of persoonlijkheid het verschil maakt als het op leren aankomt, maar dat het met name gaat om de balans daartussen. Dit 'balans'-proces is een complexe interactie tussen persoonlijkheidsfactoren, leerstijl én leermogelijkheden. Zo heeft het persoonlijkheidsfacet

'dominatie/assertiviteit' op zichzelf een negatief effect op leren maar kan het worden gecompenseerd als de leider eveneens hoog scoort op de facetten 'bedachtzaamheid' en 'esthetiek'. Leerstijl en leermogelijkheden kunnen dit leerproces versterken. Zo leert de meerderheid van de onderzochte leiders meer van ad hoc situaties die zich in de dagelijkse praktijk voordoen dan van een planmatig opgezet leertraject. Voor de praktijk betekent dit dat leerprogramma's voor leiders met een retrospectieve leerstijl vooral gericht moeten zijn op reflectie en op de dagelijkse werkpraktijk van de leider: maatwerk dus.

SUMMARY

Top managers' personalities influence what and how they learn more than their learning style. They also learn first and foremost by doing. In a period between 2003 and 2007 was examined how exactly forty top managers in a major internationally operating company went about learning. In 2003/2004 these top managers were given an opportunity during two days to reflect on their work experience as leaders, receiving feedback both from their own work environment and from an external consultant. In 2007 the same top managers were assessed a second time by their environment, and also interviewed. This produced a unique longitudinal study, which looks at the longer term effects of learning. This showed that executives in the highest echelons learn primarily from their work experiences. Their learning method is mainly retrospective, through falling and picking themselves up again. Courses – where they have time for them – prove less effective. Important is the support of their top boss. The study also showed that it is not so much the learning style but the personality of the leader that determines how he or she learns. In the study it was discovered that not the Big Five Personality domains make the difference but the facets within the domains. These facets, in a complex mutual interplay, are much more decisive in developing a person's leadership skills than the five factors. Based on the research findings seven leader types were distinguished. Four of them – the 'worrier, the 'idealist', the 'man in a hurry' and the 'self-assured' – do not learn. The other three – the 'determined', the 'socially powerful' and the 'visionary' leaders – do. The research leads to a number of concrete recommendations concerning the organization of leadership development programs.

Literatuur

- Ackerman, P.L. & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, Personality, and Interests: evidence for Overlapping Traits. *Psychological Bulletin*, 121(2), 219-245.
- Alimo-Metcalfe, B. & Alban-Metcalfe, J. (2005). *Leadership: Time for a new direction?* Sage Publications, 1(1), 51-71.
- Avolio, B.J. & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 315-338.
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988/1998). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 64-105.
- Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1991/1993). The Big Five Personality dimensions and Job Performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: a positive revolution of change*, Berrett-Koehler Publishers
- Covey, S.R. (2004). *The 8th Habit. From Effectiveness to Greatness*. New York: Free Press.
- Eysenck, H.J. (1947). *Dimensions of personality*. London: Routledge & Paul
- Gottfredson, L.S. (1997). Why G Matters: the complexity of everyday life. *Intelligence*, 24, 79-132.
- Hoeksema, L.H. (1995). *Learning strategy as a guide to career success in organizations: dissertation*. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Hoekstra, H.A., De Fruyt, F. & Ormel, J. (2007). *NEO-PI-R en NEO-FFI persoonlijkheidsvragenlijsten: Handleiding*. Hogrefe, Amsterdam.
- Jansen, P.G.W. & Vinkenburg, C. (2006). Predicting management career from assessment center data: a longitudinal study . *Journal of Vocational Behavior*, 68, 253-266.
- Jansen, P.G.W. & Vloeberghs, D. (1998). 360 graden feedback instrumenten: consequenties voor persoon en organisatie. *M&O*, mei-juni (52), 23-35.
- Kolb, D.A. (1984). *Experimental learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- McCaughey, C. D. & Van Velsor, E. (Ed.). (2004). *Handbook of Leadership Development* (Second ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- McCrae, R.R. & John, O.P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Meggison, D. (1996). *Planned and emergent learning*. *Management learning*, 27(4), 411-428.
- Quinn, R.E., Faermna, M.P. Thompson, M.P. & Grath, M.R. (1997). *Handboek Managementvaardigheden*. Schoonhoven: Academic Service.
- Resing, W.C.M. (2006). *Zicht op potentieel*. Leiden, Leiden.
- Seegers, H.J.J.L. (2008). *Leiders Leren, een idiografisch-nomothetisch onderzoek naar de invloed van persoonlijkheid, leerstijl en leermogelijkheden op de ontwikkeling van leiderschapscompetenties aan de top*, Academisch proefschrift, Faculteit economische wetenschappen en bedrijfskunde, VU Amsterdam.
- Seegers, Jeroen (2009). *Leiders leren, met vallen en opstaan*. Koninklijke Van Gorcum, Assen.

- Sluis-den Dikken, E.C. van der (2000). *Management Learning and Development, the role of learning opportunities and learning behavior in management development and career success*. Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam.
- Sluis-den Dikken, E.C., van der & Lankhuijzen, E. S. K. (2003). Leren van Managers; een vergelijking van twee onderzoeksinstrumenten. In: H. Dekker, Poell, R. & Tjepkema, S. (Ed.), *Leren door managers* (Vol. Jaargang 4, nr 2, pp. 44- 57). Deventer: Kluwer.
- Spreitzer, G.M., McCall, M.W. jr & Mahoney, J.D. (1997). Early identification of international executive potential. *Journal of Applied Psychology*, 82(1), 6-29.
- Sternberg, R.J. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Taylor, P.J., Russ-Eft, D.F. & Chan, D., WL. (2005). A meta-analytic review of behavior modelling training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692-709.
- Ulrich, D., Zenger, J. & Smallwood, N. (1999). *Results-based Leadership*. Boston USA: Harvard Business School Press.
- Van Loon, R. (2006). *Het geheim van de leider. Zoektocht naar essentie*. Assen: Van Gorcum.
- Walter, G.M. (1996). *Corporate practices in management development*, onderzoeksverslag, nummer 1159-96-RR, Conference Board Inc, New York.

Noten:

1. Onder '360-graden feedback' wordt verstaan het systematisch verzamelen van meningen over iemand onder personen in diens directe (werk)omgeving: intern zoals collega's, baas, medewerkers, of eventueel extern zoals klanten of leveranciers. Meest voorkomend is de vorm waarbij de deelnemer zelf een aantal personen uit zijn omgeving kiest en hun vraagt een bijdrage te leveren aan het beoordelingsproces. Om de vertrouwelijkheid (en zoveel mogelijk de anonimiteit) van de feedback te waarborgen worden de beoordelingen in eerste instantie vaak verzameld door een onpartijdige persoon, dikwijls iemand van buiten de organisatie. Deze stelt vervolgens een rapport samen en dit rapport wordt idealiter door een facilitator teruggekoppeld aan de deelnemer (Jansen & Vloeberghs, 1998).
2. Het verschil tussen nomothetisch en idiografisch laat zich het beste als volgt weer geven: een idiografische analyse geeft aan wat voor één persoon geldt (idiografisch); een nomothetische (wetmatige) analyse geeft aan wat voor iedereen geldt. De idiografische benadering gaat uit van het individu en beschrijft de uniekeheden per persoon om van daaruit te komen tot algemene (wetmatige) hypothesen.