

# Diversiteit en teamleren: de rol van 'faultlines' en psychologische veiligheid

184

Joyce Rupert en Karen A. Jehn\*

In deze veldstudie hebben we 186 leden van 70 managementteams onderzocht en de relatie getest tussen percepties van teamleden over 'faultlines' (hypothetische scheidslijnen in een team op grond van diversiteitskenmerken) en verschillende typen teamleren: taak, proces en sociaal leren. Uit de resultaten bleek dat wanneer teamleden faultlines ervaren, er minder taak leren in het team plaatsvond. Deze relatie werd gemedieerd door psychologische veiligheid. Deze studie is een aanvulling op de literatuur over teamleren, door aan te tonen dat ervaren faultlines op verschillende wijzen gerelateerd zijn aan teamleren, afhankelijk van het onderwerp waar leren betrekking op heeft. Daarnaast blijkt psychologische veiligheid een belangrijk onderliggend proces te zijn in de relatie tussen ervaren faultlines en teamleren.

Trefwoorden: faultlines, teamleren, psychologische veiligheid

## 1 Inleiding

Door de toenemende globalisering en complexiteit van arbeid speelt diversiteit een steeds centralere rol in organisaties (bijv. Williams & O'Reilly, 1998). Daarnaast wordt het werken in teamverband steeds belangrijker en is teamleren een belangrijke voorwaarde voor organisatie-innovatie en prestaties (cf. Argote, Gruenfeld & Naquin, 1999; Wilson, Goodman & Cronin, 2007). Het blijkt echter moeilijk te zijn om diversiteit in teams te managen en de kennis en ervaring die mensen met verschillende achtergronden naar het werk meenemen optimaal te benutten, waardoor teamleren

---

\* Joyce Rupert en Karen A. Jehn zijn werkzaam aan de Universiteit Leiden.  
Correspondentieadres: Joyce Rupert, Sociale- en Organisationspsychologie, Universiteit Leiden, Wassenaarseweg 52, 2300 RB Leiden, tel. 071-5274093, e-mail J.Rupert@fsw.leidenuniv.nl.

kan plaatsvinden. In deze studie bestuderen we percepties van diversiteit in teams (in de vorm van ervaren 'faultlines'), hetgeen we relateren aan verschillende typen teamleren, die we later in deze bijdrage introduceren. Daarnaast onderzoeken we in hoeverre psychologische veiligheid als onderliggend proces de relatie tussen ervaren faultlines en teamleren verklaart.

Er is veel onderzoek gedaan naar de effecten van diversiteit op organisatie-uitkomsten zoals prestaties en individuele uitkomsten zoals de tevredenheid van werknemers, maar de resultaten zijn inconsistent (voor literatuuroverzichten en meta-analyses zie De Wit & Greer, 2008; Jackson, Joshi & Erhardt, 2003; Mannix & Neale, 2006; Stewart, 2006; Webber & Donahue, 2001; Williams & O'Reilly, 1998). Diversiteit blijkt enerzijds tot meer innovatie en betere prestaties te leiden (Bantel & Jackson, 1989; Bunderson & Sutcliffe, 2002; Gruenfeld, Mannix, Williams & Neale, 1996; Wiersema & Bantel, 1992), terwijl het tegelijkertijd ineffectieve werkprocessen kan veroorzaken (O'Reilly, Caldwell & Barnett, 1989; Triandis, Kurowski & Gelfand, 1993; Wagner, Pfeffer & O'Reilly, 1984). In recente reviews wordt aangegeven dat er meer theoretische verdieping nodig is om deze inconsistente resultaten op te lossen (Jackson et al., 2003; Mannix & Neale, 2006; Webber & Donahue, 2001). De faultline-theorie (Lau & Murnighan, 1998) tracht een antwoord te formuleren op deze inconsistentie van resultaten door te kijken naar de gezamenlijke interactie van verschillende diversiteitkenmerken, in plaats van naar ieder kenmerk afzonderlijk. Eerder onderzoek naar heterogeniteit in teams was beperkt omdat de afzonderlijke invloed van een bepaalde vorm van diversiteit werd onderzocht, zonder rekening te houden met de relaties met andere kenmerken. Wanneer bijvoorbeeld gekeken werd naar de invloed van geslacht, werd werkervaring buiten beschouwing gelaten, waardoor vrouwen met veel werkervaring in een team hetzelfde werden beschouwd als vrouwen met weinig werkervaring. Het is echter waarschijnlijk dat de aanwezigheid van vrouwen met veel versus weinig werkervaring in een team verschillende groepsdynamieken zal veroorzaken (cf. Bezrukova, Thatcher & Jehn, in druk). In sommige studies (bijv. Jehn, Northcraft & Neale, 1999) is gekeken naar de interactie van verschillende kenmerken tegelijkertijd, maar deze aggregatiemodellen van diversiteitkenmerken houden geen rekening met de afhankelijkheden tussen deze kenmerken, waardoor het nog steeds niet mogelijk is om te achterhalen of bepaalde vrouwen in een groep nu veel of weinig werkervaring hebben. De faultline-theorie speelt hierop in door te bestuderen hoe diversiteitkenmerken samenvallen in een team en zo subgroepen kunnen creëren binnen dit team. Faultlines worden gedefinieerd als hypothetische scheidslijnen die een team kunnen verdelen in relatief homogene subgroepen, gebaseerd op het samenvallen van een of meerdere diversiteitkenmerken (definitie afgeleid van Lau & Murnighan, 1998). Een voorbeeld van een team met sterke faultlines is een team dat bestaat uit twee mannelijke senior economen en twee vrouwelijke junior juristen. In dit voorbeeld vallen de kenmerken geslacht, werkervaring en expertisegebied duidelijk met elkaar samen, waardoor twee homogene subgroepen ontstaan. Volgens de faultline-theorie heeft de dynamiek van het samenvallen van meerdere kenmerken een grotere invloed op groepsprocessen en prestaties dan wanneer gekeken zou worden naar de invloed van de kenmerken apart (bijv. Cramton & Hinds, 2005; Lau & Murnighan, 1998; Thatcher, Jehn & Zanutto, 2003).

Op basis van recent onderzoek blijkt het faultline-model inderdaad meer verklarende waarde te hebben dan de traditionele benadering van heterogeniteit (bijv. Bezrukova et al., in druk; Lau & Murnighan, 2005; Li & Hambrick, 2005). Een recente studie van Lau en Murnighan (2005) liet zien dat faultlines (gebaseerd op geslacht en etniciteit) meer variantie verklaarden in percepties van teamleren, psychologische veiligheid, tevredenheid en verwachte prestaties dan heterogeniteitindexen gebaseerd op één kenmerk. Bezrukova et al. (in druk) lieten zien dat groepen met sterke faultlines meer conflict ervaarden en hierdoor minder presteerden en minder tevreden waren, terwijl groepen die heterogeen waren wat betreft werkervaring in de organisatie en functionele achtergrond beter presteerden. Beide diversiteitbenaderingen hadden weliswaar verklarende waarde, maar de faultline-theorie gaf een betere verklaring voor de onderliggende groepsprocessen (cf. Bezrukova et al., in druk). In een aantal studies is ingegaan op de relatie tussen faultlines en teamuitkomsten en is gekeken naar intra-groepconflict als onderliggend proces (bijv. Thatcher, Jehn & Zanutto, 2003; Lau & Murnighan, 2005; Li & Hambrick, 2005; Molleman, 2005). Li en Hambrick (2005) lieten zien dat sterke faultlines tot meer conflict en disintegratie (minder interactie en uitwisseling tussen teamleden) in het team leidde, hetgeen de teamprestatie negatief beïnvloedde. Lau en Murnighan (2005) en Molleman (2005) vonden eveneens dat faultlines intra-groepconflict verhoogden. Thatcher et al. (2003) vonden een curvilineair effect tussen faultlines, conflict, prestaties en groeps Moraal. Sterke en zwakke faultlines zorgden voor meer relationeel en proces conflict en lage prestaties en groeps Moraal. Middelmattige faultline-groepen, die gekenmerkt worden door subgroepen die op verschillende manieren overlappen, hadden daarentegen betere prestaties en minder conflict.

Tot nu toe heeft echter maar weinig onderzoek zich gericht op de effecten van faultlines op het *leren* van teams en de onderliggende groepsprocessen die relevant zijn voor teamleren. Teamleren definiëren we als een proces van reflectie en interactie, waarbij teamleden actief kennis en informatie met elkaar verwerven, delen en verwerken, met als doel de teamprestatie te verbeteren (gebaseerd op Argote et al., 1999). Slechts in twee recente studies (Gibson & Vermeulen, 2003; Lau & Murnighan, 2005) werden de effecten van faultlines op teamleren onderzocht en gevonden dat faultlines meer variantie verklaarden in teamleren dan heterogeniteitindexen gebaseerd op een enkel kenmerk. Gibson en Vermeulen (2003) vonden een curvilineaire relatie tussen de sterkte van subgroepen en leergedrag. Het bleek dat teams met middelmattige demografische faultlines meer leergedrag vertoonden dan teams met sterke of zwakke subgroepen. Ook vonden zij dat extreem homogene of heterogene teams meer leergedrag vertoonden, maar dan alleen wanneer gecontroleerd werd voor het effect van de sterkte van subgroepen. Lau en Murnighan (2005) vonden geen ondersteuning voor hun hypothese dat sterke faultlines een negatief effect zouden hebben op de percepties van teamleden over teamleren. Ze vonden echter wel dat communicatie tussen verschillende sekse- en etniciteitsgroepen een positieve invloed had op percepties van teamleren, met name voor teams met zwakke faultlines. Onze kennis over de relatie tussen faultlines en teamleren is dus beperkt en de resultaten zijn bovendien inconsistent. Er is daarom meer onderzoek nodig om ons inzicht in deze relatie te vergroten. In deze studie leveren we op verschillende manieren een bijdrage aan de literatuur over groepscompositie en teamleren. Ten eerste richten we ons in deze

studie op *percepties* van faultlines. Eerdere studies naar faultlines waren meestal gericht op het ontstaan van subgroepen in teams, gebaseerd op *objectieve* demografische kenmerken, zonder dat werd nagegaan of teamleden de kenmerken waarop deze subgroepen gebaseerd zijn wel ervaren (c.f. Jehn & Bezrukova, 2008). Faultlines kunnen echter veelal onopgemerkt blijven (Lau & Murnighan, 1998). Onderzoek laat zien dat het bewust worden van de aanwezigheid van demografische subgroepen een belangrijke voorwaarde is waaronder de effecten van faultlines op groepsprocessen en uitkomsten kunnen worden verklaard (Jehn & Bezrukova, 2008; Pearsall, Ellis & Evans, 2008). Ten tweede introduceren we een typologie van teamleren, gebaseerd op het onderwerp waar leren betrekking op heeft. Deze onderwerpen van teamleren kunnen gaan over de taak, hetgeen we definiëren als *taak leren*; ze kunnen betrekking hebben op werkprocessen en procedures, hetgeen we *proces leren* noemen; of het leren kan gaan over sociale relaties in het team, dat we definiëren als *sociaal leren*. Ten slotte exploreren we de rol van psychologische veiligheid als onderliggend groepsproces relevant voor teamleren. In de volgende paragraaf zullen we onze typologie van teamleren verder uitwerken en hypothesen stellen over de relatie tussen ervaren faultlines en teamleren.

187

### 1.1 Een typologie van teamleren

De aandacht in teamonderzoek was geruime tijd voornamelijk gericht op het bevorderen van teamprestaties als belangrijkste uitkomstmaat. Er ontstaat echter steeds meer belangstelling voor het bestuderen van belangrijke groepsprocessen die teamprestaties bevorderen, waarvan teamleren er een is (bijv. Argote & McGrath, 1993; Altink, Bossink, Bulthuis & Jansma, 2006; Tjosvold, Yu & Chun, 2004; Van den Bossche, Gijsselaers, Segers & Kirschner, 2006; Van der Vegt & Bunderson, 2005). Teamleren blijkt namelijk een belangrijk onderliggend proces te zijn als het gaat om het bevorderen van teamprestaties, innovatie en effectiviteit van organisaties als geheel (cf. Wilson et al., 2007).

Onderzoekers hebben teamleren op vele verschillende manieren gedefinieerd; sommigen van hen als een proces (bijv. Edmondson, 1999, 2002; Gibson & Vermeulen, 2003; Tsjosvold et al., 2004), anderen als een uitkomst (bijv. Ellis, Hollenbeck, Ilgen, Porter, West & Moon et al., 2003), of beide (bijv. Argote et al., 1999; Van Offenbeek & Van Rheede, 2000). Weer anderen specificeren gedragingen geassocieerd met leren (bijv. Argyris & Schön, 1978; Edmondson, 1999; Gibson & Vermeulen, 2003; Van der Vegt & Bunderson, 2005; voor een overzicht van definities raadpleeg figuur 1). Er is echter relatief weinig aandacht besteed aan het idee dat teams kunnen leren over verschillende *onderwerpen*. In de literatuur over sociale cognitie wordt wel gesproken over verschillende onderwerpen waar teams informatie over kunnen delen (bijv. Cannon-Bowers & Salas, 2001; Klimoski & Mohammed, 1994). Volgens Klimoski en Mohammed (1994) is het belangrijk voor het begrijpen van gedeelde cognities in een team om te weten waarover de informatie of kennis gaat die gedeeld wordt. In enkele definities van teamleren wordt ook verwezen naar specifieke onderwerpen (bijv. Hinsz, Tindale & Vollrath, 1997; Tjosvold et al., 2004; Van der Vegt & Bunderson, 2005). In de literatuur is echter nog geen structurele indeling gemaakt van onderwerpen waar teams over kunnen leren. Ook in metingen van teamleren worden geen

specifieke onderwerpen onderscheiden waar teams over kunnen leren (bijv. Edmondson, 1999; Gibson & Vermeulen, 2003).

**Figuur 1** Overzicht van definities van teamleren<sup>1</sup>

Referentie	Begrip	Definitie	Proces/ uitkomst	Leer- typologie <sup>2</sup>
Argote, Guenfeld, Naquin, 1999	Group learning	'We define group learning in terms of both the processes and outcomes of group interaction. As a process, group learning involves the activities through which individuals acquire, share and combine knowledge through experience with one another. Evidence that group learning has occurred includes changes in knowledge, either implicit or explicit, that occur as a result of such collaboration.' (p. 370)	Proces en uitkomst	Taak, proces en sociaal
Edmondson, 1999	Team learning behavior	'...an ongoing process of reflection and action, characterized by asking questions, seeking feedback, experimenting, reflecting on results and discussing errors or unexpected outcomes of actions.' (p. 353)	Proces	Taak en proces
Edmondson, 2002	Team learning	'Team learning has been defined as a process in which a team takes action, obtains and reflects upon feedback and makes changes to adapt or improve (Edmondson, 1999; Argote et al., 2000):' (p. 2002)	Proces	Taak, proces en sociaal
Edmondson, Bohmer & Pisano, 2001	Collective learning process	'Interdependence requires people to communicate and coordinate to create new routines, thereby participating in a collective learning process. This may involve learning about other's roles (Levine and Moreland, 1999), improvising (Orlikowski and Hofman, 1997), and making numerous small adjustments that facilitate technology implementation (cite):' (p. 688)	Proces	Taak en proces
Ellis, Hollenbeck, Ilgen, Porter, West & Moon, 2003	Team learning	'We define team learning as a relatively permanent change in the team's collective level of knowledge and skills produced by the shared experience of the team members.' (pp. 821-822)	Uitkomst	Taak, proces en sociaal
Gibson & Vermeulen, 2003	Team learning behavior	'The exploration of knowledge through experimentation, the combination of insights through reflective communication, and the explication and specification of what has been learned through codification.' (pp. 203-204)	Proces en uitkomst	Taak en proces

Referentie	Begrip	Definitie	Proces/ uitkomst	Leer- typologie <sup>2</sup>	
Hinsz, Tindale & Vollrath (1997)	Group level information processing	'We defined group level information processing as the degree to which information, ideas or cognitive processes are shared, and are being shared, among the group members and how this sharing of information affects both individual- and group level outcomes. The shared information can relate to the task at hand, characteristics of the group, aspects of group members, the pattern of group interaction, or the context within which the task, group and its members exist.' (p. 53)	Proces	Taak, proces en sociaal	
Sarin & McDermott (2003)	Team Learning	'We define learning as occurring when the processing of experience changes the range of potential behaviors/actions (Huber, 1991).' (p. 709)	Proces/ uikomst	Taak, proces en sociaal	189
Tsjosvold, Yu, & Hui, (2004)	Team learning	'...learning involves understanding new ideas and incorporating them into one's own thinking (Crossan, et al., 1999). (...) Team members reflect on their performance and its consequences, discover cause and effect relationships, and identify weaknesses and strengths in their own efforts. They gain insight into their own behavior, develop and implement changes, and prepare for future challenges.' (p. 1224)	Proces	Taak, proces en sociaal	
Van der Vegt & Bunderson, 2005	Team learning behaviors	'We define team learning behaviors as activities by which team members seek to acquire, share, refine, or combine task-relevant knowledge through interaction with one another (Argote, Gruenfeld & Naquin, 1999: 370). These activities may include asking questions, challenging assumptions, seeking different perspectives, evaluating alternatives, and reflecting on past actions (Edmondson, 1999; Gibson & Vermeulen, 2003). We therefore view team learning behavior as one aspect of a group's "interaction process" (Hackman & Morris, 1975), or as an example of a "group action process" (Marks, Mathieu & Zaccaro, 2001).' (p. 534)	Proces	Taak	

<sup>1</sup> Zie originele tabel in Jehn & Rupert, 2007.

<sup>2</sup> Onderwerpen waar de leerdefinitie betrekking op heeft of kan hebben.

Eerder onderzoek naar typen conflict (Amason, 1996; Jehn, 1995; 1997; Pelled, 1996) en typen interdependenties (Rispen, 2006) laat echter zien dat het belangrijk is om verschillende inhoudelijke gebieden te onderscheiden waar team processen betrekking op hebben. Zo blijkt uit onderzoek dat conflicten met betrekking tot de taak andere effecten kunnen hebben op het groepsfunctioneren dan conflicten over relationele kwesties (Jehn & Bendersky, 2003). Daarom stellen we een typologie voor

van onderwerpen waarover teams kunnen leren. In lijn met onderzoek naar conflict en interdependenties onderscheiden we de volgende relevante onderwerpen: de inhoud van de taak, werkprocessen en -routines en sociale relaties in het team. Op basis hiervan onderscheiden we drie typen leren: taak leren, proces leren en sociaal leren. Hierna zullen we deze typen verder definiëren en enkele voorbeelden geven. We definiëren *taak leren* als het proces waarin een team de taak beter leert te begrijpen door het delen van en het reflecteren op kennis, ideeën en inzichten, met het doel de teamprestatie te verbeteren. Neem bijvoorbeeld een operatieteam in een ziekenhuis. Het team bestaat uit twee chirurgen, een anesthesist en een medisch assistent. Voordat het team begint met opereren, spreken de teamleden eerst de diagnose en de inhoud van de operatie door. Dit is een voorbeeld van taak leren, omdat de teamleden hun begrip van de taak vergroten door hun kennis en deskundigheid over de patiënt, de diagnose en de operatie met elkaar te delen.

190 Teams kunnen ook leren over het proces van samenwerken. Dit noemen we *proces leren*, hetgeen we definiëren als het patroon van interacties waardoor teamleden werkroutines creëren en procedures ontwikkelen over hoe hun werk te organiseren, zoals bijvoorbeeld het delegeren van taken of het definiëren van rollen. Om terug te gaan naar ons voorbeeld van het operatieteam: voordat de teamleden beginnen met opereren, bespreken ze altijd wie wat gaat doen, wat ze doen vanuit hun kennis over elkaars deskundigheid. Vervolgens verdelen ze de taken. Ze bespreken wie verantwoordelijk is voor welk gedeelte van de operatie en wanneer de assistenten specifieke instrumenten moeten aanreiken. Wanneer tijdens de operatie processen niet effectief blijken, wordt hierover gecommuniceerd en bijgestuurd door de teamleden. Dit is een voorbeeld van proces leren.

Een belangrijke tekortkoming in eerder onderzoek over teamleren is het leren over sociale relaties in het team (Jehn & Rupert, 2007). Dit is wat we *sociaal leren* noemen: hetgeen we definiëren als het proces waarin teamleden elkaar leren kennen en elkaars gedrag leren interpreteren door meer te weten te komen over elkaars persoonlijkheden en/of thuissituatie. Een voorbeeld van sociaal leren in het eerdergenoemde operatieteam zou zijn wanneer het team aan het einde van de dag samen iets gaat drinken en de teamleden daarbij praten over niet werkgerelateerde zaken, zoals hun privéleven en hun hobby's. Door over deze zaken te praten leren ze elkaar beter kennen en krijgen ze een completer beeld van de persoonlijkheden en achtergronden van de teamleden in hun team. Als ze de volgende dag weer in de operatiekamer staan met elkaar en meer over elkaar weten, zal het gemakkelijker zijn om het gedrag van elkaar te interpreteren. In de volgende paragraaf zullen we het verband beschrijven tussen faultlines en de verschillende typen leren en een aantal hypothesen hierover opstellen.

## 1.2 De relatie tussen ervaren faultlines en typen teamleren

In deze paragraaf stellen we een model voor waarin we percepties van faultlines relateren aan percepties van typen teamleren. Tevens zullen we psychologische veiligheid als onderliggend proces in de relatie tussen ervaren faultlines en teamleren exploreren. De reden waarom we kijken naar percepties van teamleden in teams, is dat faultlines onopgemerkt en inactief kunnen blijven (Lau & Murnighan, 1998), zonder dat ze het groepsproces beïnvloeden. Daarom is het belangrijk om te onderzoeken in

hoeverre teamleden ook daadwerkelijk faultlines ervaren. Het proces van het activeren van faultlines, waarbij faultlines actief worden in de hoofden van teamleden, is een belangrijke voorwaarde waaronder faultlines invloed hebben op het groepsproces (Jehn & Bezrukova, 2008; Pearsall, et al., 2008).

#### *Ervaren faultlines en taak leren*

Wanneer teamleden subgroepen ervaren op diversiteitkenmerken, kunnen er coalities ontstaan van mensen die dezelfde opvatting hebben ten aanzien van bepaalde onderwerpen met betrekking tot het werk (Murnighan & Brass, 1991). Volgens de zelfverificatietheorie (Swann, Polzer, Seyle & Ko, 2004) zoeken mensen namelijk graag bevestiging voor hun gedachten en gevoelens over zichzelf. Teamleden die faultlines percipiëren in hun team, zullen eerder deze bevestiging van gevoelens of gedachten ervaren binnen de eigen subgroep en minder tussen de subgroepen, waardoor er verschillende gedachtewerelden kunnen ontstaan, gebaseerd op diversiteitkenmerken. Wanneer dergelijke coalities ontstaan, zijn er meestal twee of meer teamleden die met elkaar samenwerken om hun eigen belang te behartigen, hetgeen ten koste kan gaan van het groepsbelang (Komorita & Kravitz, 1981; Polzer, Mannix & Neale, 1998).

Deze coalitievorming kan het vertrouwen in het team beschadigen en leiden tot competitie binnen het team (Brewer, 1996; Insko & Schopler, 1998; Insko et al., 1993). Hierdoor kunnen ingroup-outgroupverschillen nog sterker worden, hetgeen kan leiden tot destructieve groepsprocessen en minder tevredenheid in de groep (Polzer et al., 1998; Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif, 1961). Jehn en Bezrukova (2008) vonden dat wanneer faultlines geactiveerd waren en teamleden zich bewust waren van subgroepen, coalitievorming leidde tot meer conflict, minder tevredenheid en slechtere prestaties. Dergelijke processen zullen het leren over het werk hinderen. Teamleden zullen vanwege de polarisatie en competitie in de groep geneigd zijn meer informatie te delen binnen hun subgroep van mensen met gelijke ideeën en minder te delen met en open te staan voor ideeën vanuit de andere subgroep (Milliken & Martins, 1996). Hierdoor zal het team als geheel minder leren en kritisch reflecteren op andere inzichten die in de groep aanwezig zijn met betrekking tot de taak, waardoor minder taak leren zal plaatsvinden.

**Hypothese 1a:** Teamleden die faultlines ervaren in hun team, zullen *weinig* taak leren ervaren in het team.

#### *Ervaren faultlines en proces leren*

Afhankelijk van de sociale groep waar teamleden zichzelf toe rekenen, zoals mannen en vrouwen, kunnen teamleden verschillende conventies hebben ten aanzien van de omgang op het werk en het uitvoeren van de taak (Jehn et al., 1999; Von Glinow, Shapiro & Brett, 2004). Als gevolg hiervan kunnen teamleden die faultlines in hun team percipiëren, interpretatiebarrières ervaren die voortkomen uit de verschillende taalsystemen, levenservaringen, of waarden van teamleden, die verkregen zijn vanuit verschillende socialisatie-ervaringen (Dougherty, 1992; Jehn et al., in druk). In teams met faultlines vallen de sociale groepen waar teamleden zich toe rekenen, samen, waardoor subgroepleden eerder hun eigen routines en procedures zullen ontwikkelen



om hun werk uit te voeren. Binnen de subgroep vindt meer afstemming plaats over hoe het werk uitgevoerd moet worden, terwijl tussen de subgroepen minder gecommuniceerd wordt hierover. De subgroepen raken hierdoor verder van elkaar verwijderd in hun werkprocessen en gewoonten en er vindt in het team als geheel minder reflectie plaats over hoe werkprocessen kunnen worden verbeterd. De reflectie op het eigen functioneren is echter zeer belangrijk voor het aanpassen van werkrouines en het verbeteren van de teamprestatie (Tjosvold et al., 2004). We verwachtten daarom dan ook dat ervaren faultlines een negatief effect zullen hebben op het leren over werkprocessen en routines.

**Hypothese 1b:** Teamleden die faultlines ervaren in hun team, zullen *weinig* proces leren ervaren in het team.

192

*Ervaren faultlines en sociaal leren*

We verwachten dat teamleden die faultlines ervaren op kenmerken zoals geslacht, leeftijd, werkervaring of manier van werken, eerder stereotypen en vooroordelen zullen ervaren (Messick & Mackie, 1989). Hierdoor kunnen teamleden die faultlines ervaren in hun team zich minder prettig voelen en zullen ze minder geneigd zijn op te trekken met leden van de andere subgroep. Het kan zijn dat ze afstand houden van leden van de andere subgroep omdat ze zich minder tot hen aangetrokken voelen (Byrne, 1971). Teamleden worden zich hierdoor meer bewust van de verschillen tussen hun ingroup en de outgroup, waardoor polarisatie kan ontstaan (Hogg, Turner & Davidson, 1990). Ze zullen daardoor steeds meer omgaan met leden die op hen lijken, hetgeen het vormen van subgroepen zal versterken (Stevenson, Peacre & Porter, 1985). De stereotypen en vooroordelen die ontstaan over leden van de andere subgroep kunnen gemakkelijk de informatie vertekenen die teamleden over elkaar verkrijgen, waardoor misverstanden kunnen ontstaan. De indruk die ontstaat over bijvoorbeeld de persoonlijkheid of het privéleven van een teamgenoot, kan gemakkelijk vertekend raken. Hierdoor kunnen percepties van faultlines-gevoelens van ongemak, interpersoonlijke spanningen en vijandigheid veroorzaken, hetgeen tot relationeel conflict kan leiden (Alagna, Reddy & Collins, 1982; Jehn, 1997; Jehn, Chadwick & Thatcher, 1997; Pelled, 1996). Teamleden zullen in een dergelijke situatie minder geneigd zijn naar elkaar te luisteren en open te staan voor elkaar en daardoor ook minder uitwisselen over persoonlijke aangelegenheden, zoals bijvoorbeeld het privéleven. Daarom verwachten we dat teamleden die faultlines ervaren in hun team minder sociaal leren zullen ervaren in het team.

**Hypothese 1c:** Teamleden die faultlines ervaren in hun team, zullen *weinig* sociaal leren ervaren in het team.

**1.3 De rol van psychologische veiligheid**

Edmondson (1999) heeft beargumenteerd dat teamleden die aan het leren zijn, zich kwetsbaar opstellen, door bijvoorbeeld een fout toe te geven of om hulp te vragen. Ze zijn kwetsbaar, omdat dit gedrag door anderen opgevat kan worden als een teken van incompetentie. Om teamleren mogelijk te maken is het dan ook belangrijk dat het team de opvatting deelt dat het veilig is om ideeën en meningen te uiten en dat

leden niet zullen worden gestraft of afgewezen voor het maken van fouten, of het vragen om hulp. Dit is wat Edmondson (1999) *psychologische veiligheid* noemt, dat ze definieert als 'de gedeelde opvattingen van teamleden over hoe veilig het in de groep is om interpersoonlijke risico's te nemen' (Edmondson, 1999, p. 354). Indicatoren van dit concept zijn openheid om fouten te bespreken, problemen ter sprake te brengen, openheid ten aanzien van diversiteit, elkaar gelegenheid geven om hulp te vragen en elkaars vaardigheden en verschillen waarderen (Edmondson, 1999). Onderzoek heeft laten zien dat psychologische veiligheid een belangrijke voorspeller is van leergedrag (Edmondson, 1999; Tjosvold et al., 1999) en prestaties (Baer & Frese, 2003). Wanneer een team dus als veilig wordt ervaren door de teamleden, wordt er in het team meer geleerd.

Zoals eerder beargumenteerd, kunnen teams waarin teamleden faultlines ervaren zich opsplitsen in relatief homogene subgroepen, gebaseerd op diversiteitkenmerken, zoals leeftijd, geslacht en manier van werken. Dit heeft als gevolg dat er meer informatie wordt uitgewisseld en gecommuniceerd wordt binnen de subgroepen dan tussen de subgroepen. Stereotypen en vooroordelen verminderen de communicatie tussen de subgroepen en de informatie die uitgewisseld wordt tussen subgroepen wordt vertekend. Teamleden trekken met name toe naar teamleden die op hen lijken (Byrne, 1971), waardoor er minder openheid ontstaat voor diversiteit in het team en vaardigheden en talenten van teamleden onderbenut blijven. Doordat de interactie en informatie-uitwisseling met name gericht is binnen de subgroep, zullen gemaakte fouten en moeilijke onderwerpen minder gemakkelijk besproken worden in het team als geheel, waardoor bepaalde fouten minder snel gecorrigeerd worden. Teamleden in faultline-groepen voelen zich wellicht veilig in hun subgroep van mensen die op hen lijken (Lau & Murnighan, 2005), in het team als geheel zal echter een klimaat ontstaan dat als weinig veilig zal worden ervaren. We verwachten dan ook dat ervaren faultlines de psychologische veiligheid in het team zullen verminderen.

Deze verlaagde psychologische veiligheid in teams met ervaren faultlines zal de verschillende soorten leren beïnvloeden. Het concept van psychologische veiligheid geeft geen specifieke inhoud aan de door het team besproken problemen of fouten. We veronderstellen dat deze onderwerpen kunnen gaan over zowel de taak, als het werkproces en/of sociale relaties. Wanneer er weinig psychologische veiligheid is in het team, kan dit zich uiten in een verminderde openheid in het team om gemaakte fouten of ineffektieve werkprocessen te bespreken. Psychologische veiligheid is nodig om als team kritisch te kunnen reflecteren op ideeën en oplossingen die teamleden aandragen ten aanzien van de inhoud van het werk. Wanneer er dus weinig psychologische veiligheid is, zal er minder geleerd worden over de taak en zullen fouten gemakkelijk opnieuw gemaakt worden. Bovendien leert het team weinig over hoe werkprocessen en routines verder verbeterd kunnen worden, waardoor proces leren minder zal plaatsvinden. En wanneer er weinig openheid is voor diversiteit en verschillen binnen het team, zullen teamleden bovendien minder leren over elkaars persoonlijkheden en thuissituaties, waardoor er weinig sociaal leren plaatsvindt binnen het team. We veronderstellen daarom dat psychologische veiligheid de relatie tussen ervaren faultlines en de verschillende typen leren zal mediëren.

**Hypothese 2:** Psychologische veiligheid zal de relatie tussen ervaren faultlines en taak, proces en sociaal leren mediëren. Teamleden die faultlines ervaren, zullen zich minder veilig voelen in het team als geheel, waardoor ze minder taak, proces en sociaal leren in het team zullen ervaren.

## 2 Methode

### 2.1 Steekproef

194

Om onze hypothesen te testen hebben we 457 vragenlijsten uitgezet onder teamleden van de managementteams van 96 winkels die onderdeel zijn van een grote supermarktketen in Nederland. Hiervan zijn 186 vragenlijsten afkomstig uit 70 teams teruggekomen. We hebben een team moeten verwijderen uit de analyses, aangezien dit team uit maar twee personen bestond, hetgeen niet tegemoet komt aan de definitie van een team (Hackman, 1987). Deze respons van 41% wordt gezien als een redelijk goede respons in veldonderzoek (Baker, 1994). De gemiddelde leeftijd van participanten was 38 jaar ( $SD = 10,3$ ), 37% was vrouw en 96,7% had de Nederlandse nationaliteit. Het opleidingsniveau van participanten varieerde van middelbare school (34,1%), middelbaar- en hoger beroepsonderwijs (58,1%) tot universiteit (7,8%). Van de participanten werkte 83% fulltime en de gemiddelde groepsgrootte telde 5,1 leden.

### 2.2 Procedure

In overleg met de afdeling personeelszaken van de betreffende winkelketen werd besloten welke winkels benaderd zouden worden voor het onderzoek. De managementteams van deze winkels kregen twee weken voordat het onderzoek zou starten een e-mail waarin het management van de organisatie het onderzoek aankondigde, ondersteunde en de anonimiteit en vertrouwelijkheid van het onderzoek werd gegarandeerd. Twee weken later werden de vragenlijsten per post opgestuurd. Iedere winkel ontving een enveloppe met vragenlijsten voor ieder teamlid (de gemiddelde grootte van de managementteams varieerde tussen de drie en zeven leden). Participanten werden gevraagd de vragenlijst binnen twee weken te retourneren. Volgens de procedure van Dillman (1991) voor het verhogen van respons bij vragenlijstonderzoek hebben we de organisatie een herinnering laten sturen dat de vragenlijst geretourneerd moest worden. In de weken nadat de inleverdatum voor de vragenlijst was verstreken, hebben we meerdere malen de winkels gebeld waarvan nog vragenlijsten ontbraken. We hebben participanten toen nogmaals gevraagd de vragenlijst in te vullen en nieuwe vragenlijsten gestuurd naar participanten die de vragenlijst waren kwijtgeraakt.

### 2.3 Meetinstrumenten

Om de variabelen in deze studie te meten hebben we gebruikgemaakt van bestaande schalen. Alle vragen werden gesteld op een Likert-schaal van 1 tot 7.

Om *percepties van faultlines* te meten hebben we de schalen gebruikt van Jehn en Bezrukova (2008), waarbij we soms kleine aanpassingen hebben gemaakt. De schaal

bestond uit acht items. Voorbeeldvragen waren: 'Tijdens het werk splitst mijn team zich vaak op in subgroepen', 'Ik heb het gevoel dat er verschillende subgroepen zijn in mijn team', en 'Tijdens het werk ben ik me vaak bewust van de aanwezigheid van verschillende subgroepen in ons team'. Principale componentenanalyse liet één onderliggende factor zien en de interne consistentie van deze schaal was goed ( $\alpha = .92$ ). Daarnaast hebben we participanten een lijst met diversiteitkenmerken gegeven en gevraagd in hoeverre hun team zich opsplijste op basis van deze kenmerken (kenmerken waren o.a. geslacht, leeftijd, culturele achtergrond, opleidingsniveau, expertisegebied, werkervaring, manier van werken, parttime/fulltime werkzaam). Op de kenmerken werkervaring ( $M = 3,31$ ), expertisegebied ( $M = 3,22$ ) en manier van werken ( $M = 3,18$ ) werd gemiddeld het hoogst gescoord. Ervaren faultlines waren dus het sterkste op basis van deze kenmerken. Sociaal categorische kenmerken zoals geslacht ( $M = 2,54$ ), nationaliteit ( $M = 1,91$ ) en leeftijd ( $M = 2,84$ ) waren relatief minder belangrijk.

195

Om *teamleren* te meten hebben we gebruikgemaakt van de schalen voor taak, proces en sociaal leren ontwikkeld door Rupert & Jehn (2006), en kleine aanpassingen gemaakt. De factorstructuur van de schalen werd in deze studie bevestigd (zie tabel 1 voor items met factorladingen). *Taak leren* werd gemeten door middel van vijf items. Met deze variabele hebben we gemeten in hoeverre teamleden het gevoel hadden dat ze kennis, expertise en opvattingen deelden met betrekking tot de taak en reflecteerden op inzichten die ze hadden met betrekking tot de taak. We hebben ook gevraagd in hoeverre het leren over de taak de teamprestatie verbeterde, aangezien een verandering in prestaties gezien kan worden als een uitkomst van teamleren (Argote et al., 1999) en dit element daarom onderdeel vormt van onze definitie van teamleren (zie p. 186).<sup>1</sup> Voorbeeldvragen van taak leren waren: 'Het uitwisselen van inzichten met elkaar maakt dat we als team leren over de taak'; 'Door stil te staan bij onze kennis over de taak verbeteren we onze prestaties'; 'Als team verbeteren we onze prestatie door te leren over de taak'. De interne consistentie van deze schaal was goed ( $\alpha = .92$ ).

We hebben *proces leren* gemeten met behulp van vijf items, die vroegen naar de mate waarin teamleden vonden dat hun team leerde over de manier waarop het werk uitgevoerd werd. Voorbeeldvragen waren: 'Door te praten over de manier waarop we ons werk doen leren we onze prestatie te verbeteren'; 'We passen onze werkprocessen aan als deze niet effectief blijken' en 'In ons team leren we over de verschillende manieren om ons werk te doen'. De interne consistentie van deze schaal was goed ( $\alpha = .88$ ).

De schaal voor *sociaal leren* bestond uit zeven items die de mate meten waarin teamleden elkaar persoonlijk kennen en hoe dit het werk beïnvloedt. Voorbeeldvragen waren: 'We leren van elkaar over niet-werkgerelateerde zaken', 'Als team verbeteren we onze prestatie doordat we elkaar persoonlijk kennen' en 'Tijdens de lunch of een borrel leren we elkaar beter kennen'. De interne consistentie van deze schaal was goed ( $\alpha = .84$ ).

Om *psychologische veiligheid* te meten hebben we gebruikgemaakt van de schaal van Edmondson (1999), bestaande uit zeven items. Voorbeeldvragen waren: 'Het is veilig om in dit team risico's te nemen', 'Leden van dit team wijzen anderen soms af omdat ze anders zijn' (gespiegeld), en 'Leden van dit team zijn in staat om problemen en

moeilijke onderwerpen naar voren te brengen'. De interne consistentie van deze schaal was redelijk ( $\alpha = .71$ ).

**Tabel 1** Factoroplossing drie typen leren: taak, proces en sociaal leren

		Taak Leren	Proces Leren	Sociaal Leren
	TL1. Het uitwisselen van inzichten met elkaar maakt dat we als team leren over de taak.	<b>.88</b>	-.01	.05
	TL2. Als team verbeteren wij onze prestatie door te leren over de taak.	<b>.86</b>	.14	.15
	TL3. Door stil te staan bij onze kennis over de taak verbeteren wij onze prestaties.	<b>.86</b>	-.11	.03
196	TL4. Door als team samen te werken leren we meer over de inhoud van de taak.	<b>.85</b>	-.00	.09
	TL5. Door interactie met elkaar vergroten we ons potentieel als team om de taak uit te voeren.	<b>.80</b>	.08	.08
	PL1. In ons team leren we over verschillende manieren om ons werk te doen.	-.09	.10	<b>.83</b>
	PL2. Als team ontwikkelen we vaak processen om ons werk beter te kunnen uitvoeren.	-.11	.08	<b>.78</b>
	PL3. Wij denken regelmatig na over onze werkprocedures om te zien hoe we die kunnen verbeteren.	.19	-.02	<b>.71</b>
	PL4. Door te praten over de manier waarop we ons werk doen leren we onze prestatie te verbeteren.	.22	.10	<b>.66</b>
	PL5. We passen onze werkprocessen aan als deze niet effectief blijken.	.09	-.13	<b>.65</b>
	SL1. Als team verbeteren wij onze prestatie doordat we elkaar persoonlijk kennen.	-.06	<b>.82</b>	.10
	SL2. Doordat we elkaar persoonlijk kennen vergroten we ons potentieel als team om te presteren.	.15	<b>.81</b>	-.05
	SL3. We gaan regelmatig samen lunchen of iets drinken, zodat we elkaar persoonlijk beter leren kennen.	-.00	<b>.74</b>	-.04
	SL4. We leren van elkaar over niet-werkgerelateerde zaken.	.12	<b>.73</b>	.02
	SL5. Als team leren we over de sociale relaties in ons team.	.12	<b>.71</b>	.09
	SL6. Tijdens de lunch of een borrel leren we elkaar persoonlijk beter kennen.	-.05	<b>.69</b>	-.05
	SL7. Als team gaan we naar uitjes of sociale activiteiten om elkaar beter te leren kennen.	.09	<b>.67</b>	.09

NB Extractie-methode: Principale Componenten Analyse. Rotatie-methode: Oblimin met Kaiser Normalisatie

*Controlevariabelen.* Om te kunnen controleren voor heterogeniteit in de analyses hebben we de volgende demografische kenmerken gemeten: geslacht, leeftijd, nationaliteit, opleidingsniveau, werkervaring, duur van teamlidmaatschap en parttime versus full-

time contract. Aangezien geen van de kenmerken correleerde met de afhankelijke variabelen en de mediator hebben we deze diversiteitkenmerken buiten beschouwing gelaten in de analyses. Wel controleren we in de analyses voor groepsgrootte.

### 3 Resultaten

In tabel 2 worden de gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties tussen de variabelen in deze studie weergegeven. Om onze hypothesen te toetsen hebben we gebruikgemaakt van hiërarchische regressieanalyse. Hypothese 1a veronderstelde dat teamleden die faultlines ervaren in hun team *weinig* taak leren zullen ervaren in het team als geheel. Om deze hypothese te testen voerden we een regressieanalyse uit van ervaren faultlines op taak leren, gecontroleerd voor groepsgrootte. De regressieanalyse liet een significant verband zien tussen ervaren faultlines en taak leren ( $\beta = -.19$ ,  $p < .05$ ; zie ook tabel 2). Teamleden die faultlines ervaren, rapporteren dus weinig taak leren in het team. Hypothese 1b veronderstelde dat teamleden die faultlines ervaren in hun team weinig proces leren zullen ervaren in het team als geheel. We voerden een regressieanalyse uit van ervaren faultlines op proces leren, gecontroleerd voor groepsgrootte. De analyse liet geen significante relatie zien tussen ervaren faultlines en proces leren ( $\beta = -.11$ ,  $p = ns$ ). Deze hypothese werd dan ook verworpen. Teamleden die faultlines ervaren, rapporteren niet significant meer of minder proces leren.

197

**Tabel 2** Gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties tussen de variabelen

	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Groepsgrootte	5.10	1.51						
2. Ervaren faultlines	3.29	1.39	.07					
3. Psychologische veiligheid	5.49	0.78	.03	-.28***				
4. Taak leren	5.58	0.89	.02	-.19**	.21**			
5. Proces leren	5.26	1.02	-.01	-.11	.26***	.59***		
6. Sociaal leren	4.09	1.17	.15*	.01	.19**	.30***	.39***	

Noot: N varieert van 164 tot 183

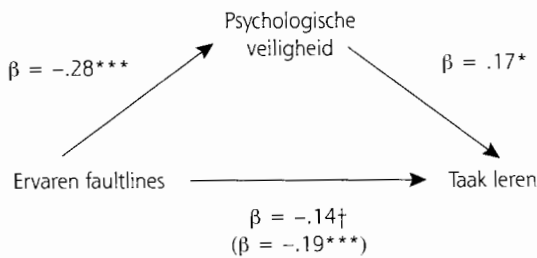
\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; †  $p < .10$

Hypothese 1c veronderstelde dat teamleden die faultlines in hun team ervaren *weinig* sociaal leren zullen ervaren in het team als geheel. Regressie-analyse van ervaren faultlines op sociaal leren, gecontroleerd voor groepsgrootte, liet eveneens geen significant verband zien tussen percepties van faultlines en sociaal leren ( $\beta = -.01$ ;  $p = ns$ ). Hiermee werd hypothese 1c verworpen. Teamleden die faultlines ervaren, rapporteren niet significant meer of minder sociaal leren.

In hypothese 2 veronderstelden we dat psychologische veiligheid de relatie tussen ervaren faultlines en taak, proces en sociaal leren zou mediëren. We verwachtten dat teamleden die faultlines ervaren zich minder veilig zullen voelen in het team als geheel, waardoor ze minder taak, proces en sociaal leren zullen ervaren in het team. Om mediatie te kunnen toetsen moet aan een viertal voorwaarden worden voldaan

(Baron & Kenny, 1986). Ten eerste moet er een relatie zijn tussen de onafhankelijke variabele en de mediator. Ten tweede moet er een relatie bestaan tussen de onafhankelijke variabele en de afhankelijke variabele. Ten derde moet er samenhang zijn tussen de mediërende variabele en de afhankelijke variabele. Ten slotte moet bij het opnemen van de mediërende variabele in het regressiemodel de aanwezige significante relatie tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele aanzienlijk verminderen of verdwijnen (in het geval van volledige mediatie).

198 Uit tabel 2 blijkt dat er significante relaties zijn tussen de ervaren faultlines en psychologische veiligheid enerzijds en ervaren faultlines en taak leren anderzijds. Daarmee is aan de eerste twee voorwaarden van mediatie voldaan. Ook de relatie tussen psychologische veiligheid en taak leren (de derde voorwaarde) was significant. Om de vierde voorwaarde te toetsen hebben we een regressieanalyse uitgevoerd van ervaren faultlines en psychologische veiligheid op taak leren. Het regressiemodel was significant ( $F(2, 170) = 5,55, p < .01, R^2 = .06$ ), hetgeen toe te schrijven was aan een significante samenhang tussen psychologische veiligheid en taak leren ( $\beta = .17, p < .05$ ) en een marginaal verband tussen ervaren faultlines en taak leren ( $\beta = -.14, p < .10$ ). Uit de Sobel-test voor mediatie (Sobel, 1982) bleek dat de samenhang tussen ervaren faultlines en taak leren na opname van psychologische veiligheid significant was verminderd ( $z = -1.93, p = .05$ ). Er is dus sprake van een significante partiële mediatie van ervaren faultlines op psychologische veiligheid op taak leren (zie figuur 2). Aangezien er geen significante relaties waren tussen ervaren faultlines en proces en sociaal leren (de tweede voorwaarde) zijn geen mediatie-analyses uitgevoerd voor proces en sociaal leren.



\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; †  $p < .10$

**Figuur 2** Psychologische veiligheid als mediator in de relatie tussen ervaren faultlines en taak leren

## 4 Discussie

In deze studie hebben we een nieuwe typologie van teamleren geïntroduceerd, die het onderwerp van teamleren specificeert, te weten: taak, proces en sociaal leren. We hebben een model verondersteld en getest waarin we ervaren faultlines hebben gerelateerd aan deze typen teamleren en de mediërende rol van psychologische veiligheid hebben onderzocht. De resultaten lieten een negatieve relatie zien tussen ervaren

faultlines en taak leren, die gemedieerd werd door psychologische veiligheid. Teamleden die faultlines ervaren in hun team voelen zich dus minder veilig in dit team, waardoor ze minder taak leren ervaren in het team als geheel. Deze bevindingen zijn in lijn met het theoretisch model over faultlines, ontwikkeld door Lau en Murnighan (1998).

De resultaten van dit onderzoek geven het belang weer van groepsamenstelling. Door een team op de juiste manier samen te stellen kunnen groepsprocessen en groepsuitkomsten beïnvloed worden. Een implicatie van dit onderzoek voor managers in organisaties zou dan ook zijn om sterke subgroepvorming in teams zo veel mogelijk te voorkomen, door zorgvuldig om te gaan met het samenstellen van teams en/of het wijzigingen van de teamsamenstelling, als gevolg van bijvoorbeeld uit- of doorstroom van teamleden. Potentiële faultlines kunnen voorkomen worden door bijvoorbeeld personen bij elkaar te brengen die allen iets met elkaar gemeen hebben. Diversiteit in teams is belangrijk voor teamleren, omdat diversiteit verschillende perspectieven en ideeën bij elkaar brengt. Het uitwisselen van die verschillende inzichten met elkaar is belangrijk om tot goede groepsresultaten te komen (Van der Vegt & Bunderson, 2005). Maar zoals de resultaten van deze studie laten zien, is het belangrijk om rekening te houden met het samenvallen van diversiteitkenmerken. Het is zaak om ervoor te zorgen dat ieder teamlid wel iets gemeen heeft met het andere teamlid, en daarbij niet alleen te kijken naar kenmerken zoals geslacht, leeftijd en nationaliteit, maar ook naar kenmerken als manier van werken en expertise. Een manager kan een team samenstellen met twee technici en twee juristen, maar het is beter als een van de technici goed kan samenwerken met een van de juristen omdat ze eenzelfde manier van werken hebben en de andere twee goed kunnen samenwerken doordat ze net zo lang in het vak zitten. Op deze manier wordt voorkomen dat teamleden zich bewust worden van subgroepen op basis van bijvoorbeeld expertise.

Een andere manier om faultlines te voorkomen is door te werken aan een overkoepelende teamidentiteit. Uit de literatuur over 'superordinate identity' (Lipponen, Helkama & Juslin, 2003; Gaertner, Dovidio, Nier, Ward & Banker, 1999), blijkt dat individuen zich met meerdere groepen tegelijkertijd kunnen identificeren. Zo kunnen teamleden zich identificeren met hun subgroep in het team, maar tegelijkertijd ook met het team als geheel, hetgeen gezien kan worden als een overkoepelende teamidentiteit (Brewer, 2000; Lipponen et al., 2003). Managers kunnen het belang van het team als geheel, als overkoepelende teamidentiteit benadrukken door bijvoorbeeld teamuitjes te organiseren, waarmee de groepsidentiteit gestimuleerd wordt en de subgroep identiteit naar de achtergrond verdwijnt. Hiermee kunnen de effecten van faultlines verminderd worden.

Daarnaast is het belangrijk voor leidinggevendenden om de psychologische veiligheid in faultline-teams te waarborgen, vooral als het gaat om taak leren. Uit deze studie blijkt dat faultlines de psychologische veiligheid in het team kunnen verminderen en dit met name een negatief effect heeft voor taak leren. Wanneer teamleden zich niet veilig voelen in het team, zullen ze minder geneigd zijn zich kwetsbaar op te stellen en bijvoorbeeld om hulp of om feedback te vragen. Dit weerhoudt het team van een kritische reflectie op de taak. Dit is echter belangrijk om als team te kunnen leren over de taak. Leidinggevendenden zouden psychologische veiligheid in een team met faultlines kunnen stimuleren wederom door te werken aan die overkoepelende team-



identiteit. Door meer gericht te zijn op groepsdoelen, waarmee de teamleden zich identificeren, wordt de identificatie met de subgroep minder en zullen teamleden meer met elkaar gaan samenwerken, ook met de leden van de andere subgroep. Teamleden zullen hierdoor steeds meer geneigd zijn om elkaar om hulp te vragen, elkaar feedback te geven en vragen te stellen, waardoor een klimaat zal ontstaan dat als psychologisch veilig wordt ervaren. Dit zal in het bijzonder taak leren stimuleren.

200

In deze studie hebben we tevens aangetoond dat verschillende typen leren kunnen worden onderscheiden, afhankelijk van het onderwerp waar leren betrekking op heeft. Uit de resultaten van deze studie bleek dat faultlines alleen effect hadden op taak leren en niet op proces en sociaal leren. Dit zou te maken kunnen hebben met de diversiteitkenmerken waar de faultlines in deze studie voornamelijk op waren gebaseerd. Uit onze metingen bleek dat de leden van de managementteams in deze studie met name subgroepen ervaren op basis van werkervaring, expertise en manier van werken. Deze kenmerken zijn erg taakgerelateerd, hetgeen de samenhang met taak leren kan verklaren. Recente meta-analyses laten weliswaar zien dat er maar weinig empirisch bewijs is voor de veronderstelling dat diversiteitseffecten afhankelijk zouden zijn van het type diversiteit (De Wit & Greer, 2008; Webber & Donahue, 2003). Er zijn echter studies die laten zien dat de effecten van (objectieve) diversiteit verschillend kunnen zijn voor verschillende diversiteitkenmerken (bijv. Jehn, Northcraft & Neale, 1999; Milliken & Martins, 1996). Het zou interessant zijn voor toekomstig onderzoek om te exploreren of percepties van subgroepen op basis van verschillende soorten diversiteit, zoals informationele versus sociaal-categorische diversiteit, verschillende typen leren beïnvloeden. Het is namelijk goed denkbaar dat de verschillende faultline-bases (Jehn et al., in druk) verschillende mechanismen in werking stellen, die weer gerelateerd zijn aan taak leren, proces leren en sociaal leren. Enerzijds zouden percepties van sociaal-categorische faultlines bijvoorbeeld eerder tot relationeel conflict kunnen leiden, waardoor teamleden minder leren over sociale relaties in het team. Anderzijds zouden ervaren informationele faultlines wellicht meer te maken kunnen hebben met het delen van informatie en kennis, dat weer belangrijk kan zijn voor taak leren. In toekomstig onderzoek zou daarom naar dergelijke onderliggende processen gekeken moeten worden om de vaak tegenstrijdige effecten van diversiteit te verklaren.

Daarnaast is het goed denkbaar dat de verschillende soorten leren op hun beurt weer verschillende soorten teamuitkomsten beïnvloeden. Zo zal sociaal leren wellicht van invloed zijn op meer affectieve uitkomstmaten, zoals tevredenheid en betrokkenheid in het team, terwijl taak en proces leren wellicht de teamprestatie zullen beïnvloeden. In die zin biedt de voorgestelde en geteste typologie van teamleren de mogelijkheid om verschillende lijnen te trekken tussen verschillende vormen van groepscompositie, mediators en uitkomstmaten.

Behalve het exploreren van meerdere mediators, zou toekomstig onderzoek zich tevens moeten richten op het identificeren van moderators, die de omstandigheden kunnen specificeren waaronder de effecten van faultlines op teamleren optreden en die de negatieve effecten van faultlines op teamleren wellicht kunnen verminderen. Zo zou de reeds gesuggereerde overkoepelende teamidentiteit of een inspirerende

leider die de teamcohesie bevordert, de negatieve effecten van faultlines op teamleren kunnen afzwakken.

Daarnaast is het belangrijk om in toekomstig onderzoek onderscheid te maken tussen metingen op verschillende niveaus binnen het team (Jehn et al., in druk), waardoor het mogelijk is om verklaringen op het juiste niveau te testen. Zo is het belangrijk om bij het begrip psychologische veiligheid onderscheid te maken tussen veiligheid op het niveau van het team versus veiligheid op het niveau van de subgroep. Respondenten kunnen namelijk bij het rapporteren op de vragenlijst hun ervaring van psychologische veiligheid generaliseren van het subgroepniveau naar het teamniveau (Lau & Murnighan, 2005). Ze geven dan aan de groep erg veilig te vinden, maar eigenlijk voelen ze zich met name veilig binnen hun subgroep, en niet in de groep als geheel. Het is van belang om goed onderscheid te maken tussen deze niveaus bij het meten van variabelen.

Een beperking van deze studie is dat teamleden relatief weinig faultlines ervaren in de teams die we onderzocht hebben. Het gemiddelde op ervaren faultlines was 3,29 met een standaardafwijking van 1,39. Echter, het feit dat we ondanks dit gegeven significante resultaten hebben gevonden van ervaren faultlines op psychologische veiligheid en teamleren, laat zien hoe sterk de effecten van faultlines kunnen zijn. In toekomstig onderzoek zouden desalniettemin faultline-teams moeten worden onderzocht met een grotere range aan scores op ervaren faultlines. We verwachtten dat in een studie met meer variantie op deze maat de effecten van faultlines nog sterker zullen zijn en er wellicht ook effecten gevonden zullen worden voor proces leren en sociaal leren.

Toekomstig onderzoek zou tevens longitudinale data moeten bevatten, waarbij het mogelijk zal zijn causale conclusies te trekken met betrekking tot de relatie tussen faultlines en teamleren. Aangezien deze studie van cross-sectionele aard is, mogen we geen conclusies trekken over de causaliteit. Met behulp van longitudinale data wordt het mogelijk inzicht te krijgen over de effecten van faultlines op teamuitkomsten door de tijd heen.

Een andere tekortkoming van deze studie is dat we de variabelen gemeten hebben met behulp van 'self-report'-schalen, waardoor het probleem van 'common method bias' ontstaat. We kunnen dus alleen conclusies trekken over de percepties van teamleden in teams met betrekking tot groepsprocessen en uitkomsten. En ook al zijn percepties van faultlines een belangrijke voorspeller van groepsprocessen (Jehn & Bezrukova, 2008), in toekomstig onderzoek zou een multi-methodische benadering gehanteerd moeten worden, waarbij bijvoorbeeld ook objectieve uitkomstmaten verzameld worden, zoals gearchiveerde informatie en prestatiemetingen gedaan door de organisatie. Ook zou een objectieve maat gebruikt moeten worden om faultlines te berekenen, gebaseerd op de demografische informatie van alle teamleden (bijv. Thatcher et al., 2003).

Ten aanzien van de meting van ervaren faultlines zou het interessant zijn om in toekomstig onderzoek te kijken naar asymmetrie in percepties van faultlines en hoe deze asymmetrie groepsprocessen en prestaties beïnvloeden (Jehn & Rispens, in druk). Zo vonden Jehn, Rupert en Nauta (2006) dat asymmetrie in percepties van conflict een negatief effect had op het succes van mediation. Het is goed denkbaar dat wanneer teamleden verschillen in hun percepties van faultlines dit een andere

groepsdynamica geeft dan wanneer teamleden dezelfde mate en hetzelfde type faultlines ervaren.

## 5 Conclusie

In deze veldstudie, uitgevoerd onder 186 teamleden van 70 managementteams, vonden we dat wanneer teamleden faultlines ervaren, er minder taak leren in het team plaatsvond. Deze relatie werd gemedieerd door psychologische veiligheid. De veronderstellingen uit het originele faultline-model van Lau en Murnighan (1998) worden met deze resultaten ondersteund. Verder is deze studie een aanvulling op de literatuur over teamleren, door aan te tonen dat verschillende typen leren kunnen worden onderscheiden, gebaseerd op het onderwerp waarover teams leren. Deze studie levert een bijdrage aan de literatuur over faultlines en teamleren door te laten zien dat percepties van faultlines op verschillende wijzen zijn gerelateerd aan teamleren, afhankelijk van het onderwerp waar teamleren betrekking op heeft.

### Noot

1. Factoranalyse van de typen teamleren met ervaren teamprestaties liet een factoroplossing zien bestaande uit vier componenten, waarbij ervaren teamprestaties op een verschillende factor laadden dan de drie typen leren, die wederom ieder op een aparte factor laadden.

### Literatuur

- Alagna, S., Reddy, D. & Collins D. (1982). Perceptions of functioning in mixed sex and male medical training groups. *Journal of Medical Education*, 57, 801-803.
- Altink, W.M.M., Bossink, C.J.H., Bulthuis, H.J.A. & Jansma, S. (2006). Feedback als middel voor het bevorderen van teamprestatie en teamleren. *Gedrag & Organisatie*, 19, 272-289.
- Amason, A.C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for the top management teams. *Academy of Management Journal*, 39, 123-148.
- Argote, L., Gruenfeld, D. & Naquin, C. (1999). Group learning in organizations. In M.E. Turner (Ed.). *Groups at work: Advances in theory and research* (pp. 369-411). New York: Erlbaum.
- Argote, L. & McGrath, J.E. (1993). Group processes in organizations: Continuity and change. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 8, 333-389.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Baer, M. & Frese, M. (2003). Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45-68.
- Baker, T.L. (1994). *Doing social research* (2nd edition). Singapore: McGraw-Hill.
- Bantel, K.A. & Jackson, S.E. (1989). Top management and innovations in banking: Does the composition of the top management team make a difference. *Strategic Management Journal*, 10, 107-124.
- Baron, R.M. & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

- Bezrukova, K., Thatcher, S.M.B. & Jehn, K.A. (2007). Group heterogeneity and faultlines: Comparing alignment and dispersion approaches to group composition. In K.J. Behfar & L. Thompson (Eds.). *Conflict in organizational groups: New Directions in Theory and Practice* (pp. 57-92). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Blau, P. (1977). *Inequality and heterogeneity*. New York: Free Press.
- Bossche, P. van den, Gijssels, W.H., Segers, M. & Kirschner, P.A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37, 490-521.
- Brewer, M. B. (1996). When contact is not enough: Social identity and intergroup cooperation. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 291-303.
- Brewer, M.B. (2000). Superordinate goals versus superordinate identity as bases of intergroup cooperation. In D. Capozza & R. Brown (Eds.). *Social identity processes: Trends in theory and research* (pp. 117-132). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bunderson, J.S. & Sutcliffe, K. (2002). Comparing alternative conceptualizations of functional diversity in management teams: Process and performance effects. *Academy of Management Journal*, 45, 875-893.
- Byrne, D. (1971). *The Attraction Paradigm*. New York, NY: Academic Press.
- Cannon-Bowers, J.A. & Salas, E. (2003) Reflections on shared cognition. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 195-202.
- Cramton, C.D. & Hinds, P.J. (2005). Subgroups dynamics in internationally distributed teams: Ethnocentrism or cross-national learning? *Research in Organizational Behavior*, 26, 231-263.
- Dillman, D.A. (1991). The design and administration of mail surveys. *Annual Review of Sociology*, 17, 225-249.
- Dougherty, D. (1992). Interpretive barriers to successful product innovation in large firms. *Organization Science*, 3, 179-202.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.
- Edmondson, A. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13, 128-146.
- Edmondson, A.C., Bohmer, R.M. & Pisano, G.P. (2001). Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46, 685-716.
- Ellis, A.P.J., Hollenbeck, J.R., Ilgen, D.R., Porter, C.O.L.H., West, B.J. & Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. *Journal of Applied Psychology*, 88, 821-835.
- Gaertner, S.L. & Dovidio, J.F., Nier, J.A., Ward, C.M. & Banker, B.S. (1999). Across cultural divides: The value of a superordinate identity. In D.A. Prentice & D.T. Miller (Eds.). *Cultural divides: Understanding and overcoming group conflict* (pp. 173-212). New York: Russell Sage Foundation.
- Gibson, C. & Vermeulen, F. (2003). A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior. *Administrative Science Quarterly*, 28, 202-239.
- Glinow, M.A. von, Shapiro, D.L. & Brett, J.M. (2004). Can we talk, and should we? Managing emotional conflict in multicultural teams. *Academy of Management Review*, 29, 578-592.
- Gruenfeld, D.H., Mannix, E.A., Williams, K.Y. & Neale, M.A. (1996). Group composition and decision making: How member familiarity and information distribution affect process and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 1-15.
- Hackman, J.R. (1987). The design of work teams. In J. Lorsch (Ed.). *Handbook of Organizational Behavior* (pp. 315-342). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hackman, J. R. & Morris, C.G. (1975). Group tasks, group interaction process, and group performance effectiveness: A review and proposed integration. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology: Vol. 8* (pp. 45-99). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hinsz, V.B., Tindale, R.S. & Vollrath, D.A. (1997). The emerging conceptualization of groups as information processors. *Psychological Bulletin*, 121, 43-64.

- Hogg, M.A., Turner, J.C. & Davidson, B. (1990). Polarized norms and social frames of reference: A test of self-categorization theory of group polarization. *Basic and Applied Social Psychology*, 11, 77-100.
- Insko, C. A. & Schopler, J. (1998). Differential distrust of groups and individuals. In C. Sedikides, J. Schopler & C.A. Insko (Eds.). *Intergroup cognition and intergroup behavior* (pp. 75-108). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Insko, C.A., Schopler, J., Drigotas, S.M., Graetz, K.A., Kennedy, J., Cox, C. & Bornstein, G. (1993). The role of communication in interindividual-intergroup discontinuity. *Journal of Conflict Resolution*, 37, 108-138.
- Jackson, S.E., Joshi, A. & Erhardt, N.L. (2003). Recent research on teams and organizational diversity: SWOT analysis and implications. *Journal of Management*, 29, 801-830.
- Jehn, K.A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256-282.
- Jehn, K.A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42, 520-557.
- 204 Jehn, K. & Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organizations: A contingency perspective on the conflict-outcome relationship. *Research in Organizational Behavior*, 25, 187-242.
- Jehn, K.A. & Bezrukova, K. (2008, August). *The effects of faultline activation on coalition formation, conflict, and group outcomes*. Paper to be presented at the Academy of Management Conference, Anaheim, USA.
- Jehn, K., Bezrukova, K. & Thatcher, S. (2008). Conflict, diversity, and faultlines in work groups. In C.K.W. De Dreu & M.J. Gelfand (Eds.). *The Psychology of Conflict and Conflict Management in Organizations* (pp. 177-208). New Jersey: SIOP Frontier Series, Lawrence Erlbaum Press.
- Jehn, K.A., Chadwick, C. & Thatcher, S.M.B. (1997). To agree or not to agree: The effects of value congruence, individual demographic dissimilarity and conflict on workgroup outcomes. *International Journal of Conflict Management*, 8, 287-306.
- Jehn, K.A., Northcraft, G. & Neale, M. (1999). Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict, and performance in workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44, 741-763.
- Jehn, K.A. & Rispens, S. (in druk). Conflict in Workgroups. In J. Barling & C.L. Cooper (Eds.). *The Handbook of Organizational Behavior: Vol. 1* (pp. 262-276). London: Sage Publications.
- Jehn, K.A. & Rupert, J. (2007). Group faultlines and team learning: How to benefit from different perspectives? In V. Sessa & M. London (Eds.). *Work group learning: Understanding, improving and assessing how groups learn in organizations* (pp. 119-148). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Jehn, K.A., Rupert, J. & Nauta, A. (2006). The effects of conflict asymmetry on mediation outcomes: Satisfaction, work motivation, and absenteeism. *International Journal of Conflict Management*, 17, 96-109.
- Klimoski, R. & Mohammed, S. (1994). Team mental model: Construct or metaphor? *Journal of Management*, 20, 403-437.
- Komorita, S.S. & Kravitz, D.A. (1981). Effects of prior experience on coalition bargaining. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 675-686.
- Lau, D. & Murnighan, J.K. (1998). Demographic diversity and faultlines: The compositional dynamics of organizational groups. *Academy of Management Review*, 23, 325-340.
- Lau, D.C., Murnighan, J.K. (2005). Interactions within groups and subgroups: The effects of demographic faultlines. *Academy of Management Journal*, 48, 645-659.
- Li, J. & Hambrick, D.C. (2005). Factional groups: A new vantage on demographic faultlines, conflict and disintegration in work teams. *Academy of Management Journal*, 48, 794-813.
- Lipponen, J., Helkama, K., Juslin, M. (2003). Subgroup identification, superordinate identification and intergroup bias between the subgroups. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 239-250.

- Mannix, E.A. & Neale, M.A. (2005). What differences make a difference? The promise and reality of diverse teams in organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, 6, 31-55.
- Marks, M.A., Mathieu, J.E. & Zaccaro, S.J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26, 356-376.
- Messick, D.M. & Mackie, D.M. (1989). Intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 40, 45-81.
- Milliken, F. & Martins, L. (1996). Searching for common threads: Understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. *Academy of Management Review*, 21, 402-433.
- Molleman, E. (2005). Diversity in demographic characteristics, abilities and personality traits: Do faultlines affect team functioning? *Group Decision and Negotiation*, 14, 173-193.
- Murnighan, J. K. & Brass, D. J. (1991). Intraorganizational coalitions. In M.H. Bazerman, R.J. Lewicki & B.H. Sheppard (Eds.). *Research on negotiation in organizations: The handbook of negotiation research*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Nemeth, C. & Kwan, J. (1987). Minority influence, divergent thinking, and detection of correct solutions. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 786-797.
- Offenbeek, M. van & Rheede, A. van (2000). De invloed van workflowsystemen op het leren van teams. *Gedrag & Organisatie*, 13, 344-359.
- O'Reilly, C.A., Caldwell, D.F. & Barnett, W.P. (1989). Work group demography, social integration, and turn over. *Administrative Science Quarterly*, 34, 21-37.
- Orlikowski, W.J. & Hofman, J.D. (1997). An improvisational model for change management: The case of groupware technologies. *Sloan Management Review*, 38 (2), 11-21.
- Pearsall, M.J., Ellis, A.P. & Evans, J.M. (2008). Unlocking the effects of gender faultlines on team creativity: Is activation the key? *Journal of Applied Psychology*, 93, 225-234.
- Pelled, L.H. (1996). Demographic diversity, conflict and work group outcomes: An intervening process theory. *Organization Science*, 17, 615-631.
- Polzer, J.T., Mannix, E.A. & Neale, M.A. (1998). Interest alignment and coalitions in multiparty negotiation. *Academy of Management Journal*, 41, 42-54.
- Rispens, S. (2006). *Multiple interdependencies and workgroup effectiveness*. Unpublished Dissertation, Leiden University.
- Rupert, J. & Jehn, K.A. (2006, September). *Team learning: The development and validation of a new typology*. Paper presented at the 10th International Workshop on Teamworking, Groningen, The Netherlands.
- Sarin, S. & McDermott, C. (2003). The effect of team leader characteristics on learning, knowledge application, and performance of cross-functional new product development teams. *Decision Sciences*, 34, 707-739.
- Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W.R. & Sherif, C.W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. Norman: University of Oklahoma Book Exchange.
- Sobel, M.E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.). *Sociological methodology 1982* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stevenson, W.B., Pearce, J.L. & Porter, L.W. (1985). The concept of 'coalition' in organizational theory and research. *Academy of Management Review*, 10, 256-268.
- Stewart, G.L. (2006). A meta-analytic review of relationships between team design features and team performance. *Journal of Management*, 32, 29-54.
- Swann, W.B., Polzer J.T., Seyle D.C. & Ko S.J. (2004). Finding value in diversity: Verification of personal and social self-views in diverse groups. *Academy of Management Review*, 29, 9-27.
- Thatcher, S.M.B., Jehn, K.A. & Zanutto, E. (2003). Cracks in diversity research: The effects of faultlines on conflict and performance. *Group Decision and Negotiation*, 12, 217-241.
- Tjosvold, D., Yu, Z. & Chun, H. (2004). Team learning from mistakes: The contribution of cooperative goals and problem solving. *Journal of Management Studies*, 41, 1223-1245.

- Triandis, H., Kurowski, L. & Gelfand, M. (1993). Workplace diversity. In H. Triandis, M. Dunette & L. Hough (Eds.). *Handbook of industrial and organizational psychology, vol. 4* (pp. 769-827). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Vegt, G.S. van der & Bunderson, J.S. (2005). Learning and performance in multidisciplinary teams: The importance of collective team identification. *Academy of Management Journal, 48*, 532-547.
- Wagner, W.G., Pfeffer, J. & O'Reilly, C.A. (1984). Organizational demography and turnover in top management groups. *Administrative Science Quarterly, 29*, 74-92.
- Webber, S. & Donahue, L. (2001). Impact of highly and less job-related diversity on work group cohesion and performance: A meta-analysis. *Journal of Management, 27*, 141-162.
- Wiersema, M. & Bantel, K. (1992). Top management team demography and corporate strategic change. *Academy of Management Journal, 35*, 91-121.
- Williams, K.Y. & O'Reilly, C.A. (1998). Demography and diversity in organizations: A review of 40 years of research. *Research in Organizational Behavior, 20*, 77-140.
- Wilson, J.M., Goodman, P.S. & Cronin, M.A. (2007). Group learning. *Academy of Management Review, 32*, 1041-1059.
- Wit, F.R.C. de & Greer, L.L. (2008, August). *The black-box deciphered: A meta-analysis of team diversity, conflict, and team performance*. Paper to be presented at the Academy of Management Conference, Anaheim, USA.

### **Diversity and team learning: the effect of faultlines and psychological safety**

J. Rupert & K.A. Jehn, *Gedrag & Organisatie*, volume 21, June 2008, nr. 2, pp. 184-206

In this field study on 186 members in 70 management teams, we tested the relationship between perceived faultlines and different types of team learning: task, process, and social learning. The results showed that when team members perceived faultlines, low levels of task learning were reported in the team. This relationship was mediated by psychological safety. Overall, this study extends the literature on team learning by showing that diversity faultlines are related to team learning in different ways, depending on what the subject of learning is about. In addition, psychological safety appears to be an important underlying process in the relationship between perceived faultlines and team learning.

**Key words:** faultlines, team learning, psychological safety