ENIGE ERVARINGEN MET BEDRIJFSSPELEN

door Drs. A. H. Hulshof en Drs. P. Verburg

Staande voor de opdracht om onder bovengenoemde titel een artikel te schrijven, komt men al gauw in de verleiding een verzameling anecdotes neer te schrijven.

Er is een grote variatie van kernachtige uitdrukkingen van meer of minder parlementaire aard weer te geven (een klein deel van de geregistreerde uitdrukkingen zou echter de toets van de kritiek van de redactie ongetwijfeld niet kunnen doorstaan); wij zouden kunnen verhalen over verhitte discussies tijdens nachtwandelingen, over ruzies en de daarop (na het spel vaak) volgende verzoeningen, over de momenten waarop de jasjes worden uitgetrokken, over de vaak optredende weerstanden tegen veranderingen die ook in zulke kleine groepen en zo'n kort tijdsbestek overduidelijk aan het licht treden; wij zouden ook een aantal „keukengeheimen" van de spelleiding kunnen gaan onthullen, kortom het zou waarschijnlijk niet zo heel erg moeilijk zijn de ons toegedachte pagina's te vullen met een aantal interessante en soms lachwekkende ervaringen.

Daarmede zouden wij echter het gevaar lopen ons schuldig te maken aan dezelfde fout, die ook bij het organiseren van een beslissingsspel maar al te vaak wordt gemaakt, namelijk dat te veel of soms zelfs uitsluitend aandacht wordt besteed aan het geval of het spel, en veel te weinig stilgestaan wordt bij de vraag welke lering uit het spelverloop moet worden getrokken. Evenmin als het opnemen van een spel in een cursusprogramma tot hoofddoel mag hebben het inlassen van een geanimeerde tijdpassering, mag het opnemen van een artikel over enige ervaringen met zulke spelen het doel hebben het verhalen over enige interessante, soms droevige, soms vrolijke ervaringen. Dit doel moet veeleer worden gezocht in het gebruiken van die ervaringen om de didactische waarde van die spelen te verhogen.

Wij zullen daarom het accent geheel verleggen naar de conclusies die wij zelf uit onze ervaringen met de beslissingsspelen hebben getrokken ten aanzien van de wijze, waarop met deze spelen in het leerproces moet worden omgegaan.

Leerdoelstelling als centraal schema

Een van de belangrijkste conclusies ligt eigenlijk reeds in het voorafgaande opgesloten. Bij het opnemen van elk beslissingsspel in een opleidingsprogramma, onverschillig of het nu een zogenaamd „functioneel" spel met een enkel facet of een zeer veelzijdig spel betreft, of het individueel dan wel in kleine teams wordt gespeeld, zal voorop moeten worden gesteld de vraag welk leerdoel wordt nagestreefd.

Aanvankelijk zijn wij bij het hanteren van beslissingsspelen ervan uitgegaan dat de tijdens het spel opgedane ervaringen in vele onderdelen van een cursus zouden kunnen worden gebruikt voor de illustratie van de te behandelen theorie; het spel werd op deze wijze „natuurlijk illustratiemateriaal".

Bij de bespreking van taakverdelingscriteria, van intermenselijke verhoudingen en groepsvormingsverschijnselen, van beheersingsprocedures zoals normstelling, planning en voortgangscontrole, werd steeds teruggegrepen op de ervaringen tijdens het spel opgedaan. Dit kan echter gevaarlijke leersituaties opleveren, omdat het transponeren van spelervaring op algemene theorie en op algemene practische

situaties bij de verschillende cursusonderdelen in zeer verschillende mate mogelijk is. Ook kan een groot gevaar van eenzijdige behandeling van de leerstof ontstaan terwijl men bovendien bemerkt, dat de deelnemers het voortdurend geconfronteerd worden met de spelervaring uit het begin van de cursus, vrij snel moe worden.

De laatste tijd streven wij in dit opzicht dan ook naar een sterke beperking. Wij zouden willen pleiten voor een bewuste keuze van één basis- of hoofdleerdoel, dat door middel van het spel zelf (en niet later in een cursus) moet kunnen worden bereikt. Zo leggen wij bij een der omvangrijke spelen, dat wij in de afgelopen jaren vele malen in verschillende cursussituaties hebben gehanteerd, als leerdoelstelling vooral nadruk op de vraag welke gegevens nodig zijn om te komen tot weloverwogen beslissingen en op welke wijze een optimaal rendement kan worden verkregen uit de gegevens die men tijdens het werken rechtstreeks dan wel via statistische verwerking ter beschikking kan krijgen.

Als voorbeeld van andere mogelijke doelstellingen noemen wij: het leren hoe een groep werkt, het leren gebruik maken van een expert (i.c. de spelleider), de overdracht van de feitelijke kennis (bijvoorbeeld in functionele spelen, zoals een voorraadspel) e.d.

Men zij er zich evenwel van bewust, dat het nastreven van meerdere doeleinden tegelijkertijd het rendement aanmerkelijk kan verlagen.

Met het bovenstaande wil uiteraard niet worden gezegd, dat het altijd verkeerd zou zijn sprekende spelsituaties in een latere fase als illustratie voor de te bespreken onderwerpen te gebruiken. Dit kan zeer nuttig zijn, mits de cursusleider daarvan een beperkt gebruik maakt naast ander illustratiemateriaal en vooral niet tracht in het spel een bepaalde situatie te forceren, die hij nodig meent te hebben bij latere uiteenzettingen.

De voorbereiding

Door ervaring wijs geworden, menen wij te mogen stellen, dat de voorbereiding van degenen die betrokken zijn bij de leiding van het spel bijzonder intensief moet zijn. Om te beginnen moeten zij het spel tenminste éénmaal zelf hebben gespeeld.

In de eerste plaats is dit van belang om de spelleiders goed inzicht in en kennis van de spelregels te verschaffen. Onzekerheid op dit gebied bij de spelleider wordt vrijwel steeds oorzaak van ongewenste verschijnselen, zoals:

- onzekerheid bij de groep
- frustaties, als bij gelijke situaties verschillende beslissingen door de spelleider worden genomen
- het onafhankelijk raken van de groep van de spelleider, zodat ook aan waardevolle impulsen van zijn kant geen aandacht meer wordt besteed.

Men kan zich natuurlijk afvragen, of deze verschijnselen zo bezwaarlijk zijn. Als de groep desondanks een goed resultaat bereikt of althans een beter resultaat dan de concurrerende groepen, dan is er toch niets aan de hand? Toch wel. Het doel is namelijk nimmer dat „een goed resultaat wordt bereikt", maar dat de cursisten door het spelen iets leren. En dit dreigt in een dergelijke situatie geblokkeerd te raken.

In de tweede plaats is een goede voorbereiding van de spelleider van belang, omdat hij, naarmate hij meer tijd en aandacht nodig heeft voor het opzoeken van spelregels en de interpretatie daarvan, hij ook minder aandacht kan besteden

aan het verloop van het leerproces, het beïnvloeden van de groep om op een juiste wijze tot de besluitvorming te komen, en dergelijke.

Dit laatste houdt tevens in, dat de voorbereiding van de spelleiders niet alleen tot stand kan komen door het spelen van het spel zelf, maar ook een expliciete bespreking vraagt van het leerdoel dat met het spel wordt nagestreefd en de wijze waarop de spelleider zijn rol in het proces, dat naar dit leerdoel leidt, moet vervullen. Dit is vooral dan van belang, wanneer het spel door verschillende groepen - elk geleid door een afzonderlijke spelleider - wordt gespeeld. Wanneer in zulke situaties de spelleiders, hoewel afzonderlijk optredend, niet als het ware als een hecht team met eenzelfde duidelijke didactische doelstelling voor ogen hun groepen leiden, kunnen divergenties ontstaan die het leerproces eerder verstoren dan bevorderen. Een punt van voorbereiding, dat hierbij aansluit, betreft de materiële verzorging. Onzorgvuldig geformuleerde werkinstructies, onvolledigheden daarin, gebrekkig verzorgde formulieren, slechte en onrustige werkruimten, zijn evenzovele factoren die de aandacht afleiden van het eigenlijke leerproces.

De betrokkenheid van de deelnemers bij het spel

Wat het spelen van het spel zelf betreft, bemerkt een ieder die daaraan mee doet of zulk een spel waarneemt, onmiddellijk de hoge intensiteit van beleving door de deelnemers van de situatie, waarin zij zijn verplaatst en die zij zelf verder moeten ontwikkelen. Dit gaat veel verder dan bij de toepassing van de case-studymethode bijvoorbeeld het geval is. Bij de behandeling van een case-study staan de deelnemers als kritisch beoordelaars buiten de geschetste situatie. Door middel van het spelen van een beslissingsspel worden zij in een situatie gebracht, waarvan de verdere ontwikkeling geheel afhankelijk is van de inbreng van hun eigen persoonlijkheid, kennis, vermogens tot analytische benadering van besluitvormingsvraagstukken, geneigdheid tot harmonische samenwerking, en van het vermogen om via een kritische beoordeling van de resultaten van de genomen besluiten, te komen tot tijdige aanpassing van de besluiten, tot bijsturing, als blijkt dat het gestelde doel niet of niet in voldoende mate dreigt te worden bereikt.

In verreweg de meeste gevallen die niet door de deelnemers afzonderlijk, maar in teams worden gespeeld ontstaat ook een sterke groepsvorming binnen de teams en veelal ook een sterke competitieverhouding tussen de teams onderling. Tegenover dit positieve element van de sterke betrokkenheid van de deelnemers bij het onderwerp, vloeit uit de bovengenoemde factoren ook een gevaarlijk element voort. Voortdurend zal men zich af moeten vragen: „Leren de deelnemers wel wat?". Inherent aan het spelen van bedrijfsspelen is, dat de groep sterk taakgeoriënteerd is, maar vrijwel altijd ziet de groep als taak het winnen of het behalen van een zo goed mogelijk resultaat en niet het leren. De groep zelf besteedt dan ook maar zeer weinig aandacht aan de vraag, hoe de groep werkt en samenwerkt, hoe de communicatie tussen de leden van de groep verloopt, op welke wijze het doel wordt bereikt, enz. Nu kan men achteraf in een nabespreking de groep gaan verwijten dat zij daaraan te weinig aandacht heeft besteed, maar dan wordt toch, zelfs indien men min of meer uitvoerig stilstaat bij de vraag hoe het beter gekund had, de leersituatie grotendeels buiten de spelsituatie geplaatst en zal het spel een belangrijk deel van zijn didactische waarde verliezen.

Hoewel ook de reflectie achteraf een zekere didactische waarde kan hebben, ontstaat dan al gauw een situatie, waarin het spel slechts wordt gebruikt om de

negatieve gevolgen van een bepaalde handelwijze te adstrueren, maar te weinig om de positieve werking van bepaalde theorieën, principes of technieken te doen beleven. Het is dan ook van belang ervoor te zorgen, dat dit laatste *tijdens* het spel tot stand komt.

De rol van de spelleider

De rol van de spelleider kan variëren van wat we zouden willen noemen „technisch coach" tot volledig trainer en begeleider van de groep. Onder technisch coach verstaan we dan degene, die ten behoeve van de groep de door de groep opgestelde gegevens controleert, de resultaten van de beslissingen van de centrale spelleiding overbrengt naar de groep, zorgt voor eventuele aanvulling van de informatie die door de groep wordt gevraagd, voorzover nodig nadere uitleg geeft over de inhoud en interpretatie van de spelregels enz. In navolging van wat wij in de literatuur aantroffen, hebben wij deze figuur in het begin wel met de term „umpire" betiteld. Deze naam paste toen aardig op de situatie, omdat hij in hoofdzaak de rol speelde van objectieve buitenstaander, van beoordelaar, dat wil zeggen van de man die nagaat of alles volgens de spelregels geschiedt en van degene die (eventueel gedeeltelijk via de centrale spelleiding) de uitkomsten van het spel bepaalt aan de hand van de beslissingen van het team enerzijds en een aantal objectieve basisgegevens of ingebouwde spelmodellen anderzijds. Dat wij thans de voorkeur geven aan de term „spelleider" voor een dergelijke functie, vindt niet in de eerste plaats zijn oorzaak in een streven om de Engelse termen van deze uit Amerika overgebrachte leermethodiek te vervangen door Nederlandse, maar dient veeleer om te benadrukken dat het niet de groep alleen is, maar de spelleider met de groep, die gezamenlijk een bepaald leerdoel moeten bereiken, waarbij de spelleider vooral de voorwaarde schept voor het leren van de deelnemers, het zelf ontdekken van de oplossingen, van eigen zwakheden, enz.

Thans is het streven er dan ook op gericht de spelleider minder de rol van technisch coach, maar veeleer die van trainer te geven. Dit vraagt een voortdurende aanwezigheid van een spelleider bij elk der deelnemende teams, waarbij hij regelmatig deelneemt aan de besprekingen in het team. Van belang is daarbij dat hij zoveel mogelijk reflecterende vragen, die het denken stimuleren, stelt uit de achtergrond van de beslissingen die door het team worden overwogen en de opmerkingen die daarbij worden gemaakt.

Zo kan bijvoorbeeld, wanneer één van de teamleden zegt: „toch boeren we achteruit" de spelleider vragen gezamenlijk eens na te gaan hoe dat nu eigenlijk komt.

De ervaring hierbij is, dat er een heel scala van mogelijkheden bestaat wat betreft de verhouding die groeit tussen de groep en de spelleider met als uiterste enerzijds het volledig afhankelijk worden van de spelleider en anderzijds het volledig los willen staan van de spelleider. In het eerste geval steunt de groep bij alles wat zij doet en beslist, geheel op de spelleider en gaat de eigen creatieve activiteit van de groep sterk achteruit. Soms zelfs verricht de spelleider ten behoeve van de groep een deel van de uitvoerende werkzaamheden. De groep zal volledig los van de spelleider trachten te komen, wanneer hij door zijn wijze van optreden meer als een tegenspeler dan als een trainer wordt gezien. Men gaat dan elk contact vermijden en iedere opmerking van de spelleider als een soort valstrik beschouwen. Deze extreme situaties zullen beide eerder optreden, naar-

mate de spelleider meer de rol van technisch coach dan die van trainer en begeleider vervult.

Voor- en nabesprekingen

Wanneer wij bij voortduring er nadrukkelijk op wijzen dat het spelen van een beslissingsspel in de eerste plaats gericht moet zijn op een bepaald leerdoel en dat de omstandigheden, waaronder dit spel wordt gespeeld ook zodanig moeten zijn dat dit leerdoel niet in gevaar wordt gebracht, dan is het ook van belang om in de inleidende besprekingen voorafgaande aan het spel de leerdoelstelling duidelijk te formuleren.

Maar al te vaak blijkt in de practijk dat de inleidende besprekingen niet veel verder komen dan een explicatie van de spelregels, het geven van een historisch overzicht over de ontwikkelingen van beslissingsspelen en een formulering van de doelstelling die *in* het spel moet worden bereikt (terwijl vergeten wordt uitvoerig stil te staan bij de doelstelling die *met* het spel moet worden bereikt). Het accentueren hiervan heeft uiteraard ook consequenties voor de wijze waarop de nabespreking wordt georganiseerd. De meest belangrijke fout die hierbij kan worden gemaakt is dat te veel het accent wordt gelegd op het vergelijken van de resultaten die door de verschillende groepen zijn bereikt.

Dit leidt tot het opbieden van de teams tegen elkaar, tot een te grote passiviteit van de deelnemers, omdat zij achteraf pas tot de ontdekking komen hoe mooi het allemaal wel gedaan had kunnen worden en veelal ook tot een situatie waarin de teams zich tegenover elkaar gaan verdedigen ten aanzien van een aantal in wezen niet ter zake doende detailbeslissingen. Het accent van de nabespreking is dan ook in sterke mate verschoven van een gemeenschappelijke nabespreking naar beïnvloeding tijdens het werken en naar een nabespreking per afzonderlijk team, waarbij een aantal van de leerdoelstelling afgeleide, gerichte vragen worden geformuleerd.

Als voorbeelden hiervan noemen wij de vraag naar de kostprijs van een bepaald product (een gegeven, dat - hoewel in het betreffende spel van groot belang - vrijwel nimmer wordt berekend), de invloed van de reclame op de omzetten, de relatieve ontwikkelingen in verschillende deelmarkten, enz. Via deze benadering zijn wij er daarna ook weer toe gekomen om dergelijke vragen reeds in een eerder stadium, namelijk bij de tussentijdse besprekingen, aan de orde te stellen met als doel de groep te bepalen bij het belang van het verzamelen en het verwerken van dergelijke gegevens om op die wijze tot een beter gefundeerd beslissingspatroon te komen dat dan bij het verdere verloop van het spel nog kan worden gehanteerd. De algemene nabespreking zal als gevolg van het spelkarakter natuurlijk altijd enige aandacht moeten besteden aan de vergelijking van de verschillende resultaten, maar toch in hoofdzaak moeten zijn gericht op een uitwisseling van leerervaringen, dat wil zeggen op de vraag: wat hebben wij met het spelen van dit spel geleerd?

De programmering

Van groot belang, maar vooral in praktisch opzicht vaak één van de moeilijkste opgaven bij het organiseren van een beslissingsspel is het tot stand brengen van een goede programmering.

Enerzijds is men altijd aan een betrekkelijk beperkte tijd gebonden, anderzijds

is er van de deelnemers steeds de vraag om meer tijd voor bezinning.

Als we zeggen dat een spel bestaat uit: inleiding, spelen, nabespreking is altijd de vraag of deze drie fasen aaneengesloten dienen te verlopen, of dat een tussenruimte gewenst is.

De ervaring leert dat een tussenruimte tussen inleiding en spelen nuttig is om de deelnemers gelegenheid te geven zich enigszins in te leven in het spel. Wil dit echter doelmatig geschieden, dan is na een strakke inleiding een tijdsverloop van zeker niet langer dan een week vereist en bovendien een gelegenheid dat het team enkele uren kan overleggen over de te volgen taktiek, werkverdeling en dergelijke. Tussen het spelen en de nabespreking is eveneens een periode om de opgedane ervaring te laten bezinken noodzakelijk. Dit is zowel voor de spelleider als voor de deelnemers van belang; voor de spelleiders omdat het vaak een zware opgave is om direct na het spelen een grondige nabespreking te moeten leiden, voor de deelnemers is deze periode nodig om hen in staat te stellen de juiste afstand van hun eigen belevenis te nemen.

Het vraagstuk van de juiste programmering is vooral hierin gelegen, dat er aldus enerzijds behoefte bestaat aan een zekere tijdsafstand tussen spel en nabespreking, terwijl deze periode anderzijds niet zo groot mag zijn, dat de ervaring te veel is weggezakt en het spel niet voldoende levend meer is voor de deelnemers.

Is dit alles reeds moeilijk te plannen, moeilijker nog wordt het de spelperioden te bepalen. Van belang is na een aantal spelperioden, waarbij in hoog tempo gespeeld moet worden en een goede taakverdeling noodzakelijk is, pauzes van een uur of langer in te lassen. Deze pauzes kunnen gebruikt worden voor bezinning op het gevoerde beleid en om de volgende spelperioden voor te bereiden.

In deze perioden kan de spelleider de aandacht vestigen op een aantal verschijnselen, welke in verband staan met het leerdoel.

Bij een concurrentiespel is het dikwijs moeilijk het tempo van spelen en de duur van deze pauzes dusdanig te hebben, dat dit voor alle teams tegelijkertijd optimaal is. Meestal is voor het ene team een hoger tempo gewenst dan voor een ander. De spelleiding zal hier de gulden middenweg moeten trachten te vinden. Tijdgebrek is niet bevorderlijk om het leerdoel te bereiken, maar ook het team dat een overmaat van tijd heeft zal afgeleid worden en minder profijt trekken uit het spel.

Een bezinningsperiode van een veel langere tijd (enkele dagen) in het midden van het spel heeft dikwijls ten gevolge, dat men de tweede helft met volkomen nieuwe inzichten start en weer met frisse moed aan de slag gaat.

Soms is de totale duur van een concurrentiespel een probleem. Zodra een team het gevoel heeft, dat zij het nu wel weten, moet men het spel stoppen. Dikwijls echter valt dit moment bij het ene team op een ogenblik, dat een ander team net het gevoel krijgt dat zij het door beginnen te krijgen. Op dit ogenblik stoppen is voor dit team bepaald ongewenst. Ook hier zal de spelleiding met tact de juiste middenweg dienen te bewandelen.

Vragenlijsten als besturingsmiddel

De spelleider kan het leerproces bevorderen door tijdens de bezinningsperioden in het spel de spelers vragenlijsten te laten invullen. Deze vragen zullen in verband moeten staan met het leerdoel.

Door de antwoorden op de betreffende vragen (eventueel anoniem) in de groep terug te voeren, ontstaat meestal een levendige discussie over die punten, waarover

één of meerdere leden van het team zich niet gelukkig voelen. De spelleider moet in deze discussie ingrijpen, zodra hem blijkt dat bepaalde punten verduidelijking behoeven.

Ook kan hij naar aanleiding van de discussie de aandacht vestigen op een stuk theorie, waar het team tot nu toe aan voorbij is gegaan. Belangrijk bij deze discussies is, dat het team de spelleider ziet als degene die helpt het leerdoel te bereiken en niet als iemand van wie zij steun kunnen krijgen om het spel te winnen.

Stelt men dezelfde vragen meerdere keren gedurende het spel, dan is de algemene ervaring, dat bij een goed geleid spel geleidelijk een beter inzicht in de te beheersen problematiek ontstaat, zelfs in de gevallen waarin men op grond van de invulling van de vragenlijsten moet concluderen, dat naarmate het spel vordert, er meer vraagpunten en twijfel naar voren komen.

Waarnemers

Een steeds wederkerende vraag is: in hoeverre is het nuttig om naast de spelleiders te beschikken over waarnemers, die het spelverloop en de ontwikkeling van het groepsgedrag observeren?

Het nut van het beschikken over waarnemers kan men globaal gesproken in drie richtingen zoeken, en wel:

- het verzamelen van materiaal en het terugvoeren daarvan naar de groep, teneinde deze bijvoorbeeld inzicht te doen krijgen in het eigen gedrag en de ontwikkeling van het groepsproces;
- het verrichten van onderzoekwerk ten behoeve van de spelleiding om te komen tot een evaluatie van het spel als leermiddel en tot mogelijke verbeteringen daarin;
- het verzamelen van materiaal, dat in een latere fase in de cursus als „illustratiemateriaal" kan worden gebruikt.

Voortbouwend op hetgeen wij over de rol van de spelleider hebben gezegd, geven wij er de voorkeur aan, dat de eerste van deze functies van een waarnemer zoveel als mogelijk is door de spelleider wordt verricht. Slechts de tweede en ten dele de derde functie kunnen een behoefte aan afzonderlijke waarnemers doen ontstaan.

Wat betreft de invloed van waarnemers op het groepsgedrag volstaan wij met een enkele opmerking.

Nijkerk van Van Hoorn[1]) constateren, dat de aanwezigheid van waarnemers geen storing oplevert voor de spelers. Deze waarnemingen betreffen studenten. Onze ervaring is, dat in bepaalde situaties waarnemers bijzonder storend kunnen werken, namelijk als er de indruk bestaat bij de spelers dat ze op een of andere wijze „beoordeeld" worden. Als voorwaarden voor het op aanvaardbare wijze inschakelen van waarnemers zouden wij dan ook willen noemen:

- duidelijke introductie
- geen hiërarchisch verband tussen spelers en waarnemers
- geen „beoordeling".

---

[1]) Groepsobservatie en enquêtering tijdens beslissingsspelen, in: „Mens en Onderneming", januari 1964, blz. 30.