

MANON C.P. RUIJTERS

Liefde voor leren

Over diversiteit
van leren en
ontwikkelen in en van
organisaties

Hoofdstuk 1 Beelden van de
praktijk, pp. 25-42.

2e
geheel
herziene
editie

Leren in en om organisaties

Beelden van de praktijk

1.1 Inleiding

Waar staan we anno 2016 op het gebied van leren in en om organisaties in Nederland? Wat zijn de trends en ontwikkelingen? Net als in de vorige editie van dit boek (Ruijters, 2006) beginnen we dit hoofdstuk met een veldbeschrijving. Een vakgebied ontwikkelt zich traag, zeker als je zo'n brede praktijk (ons hele taalgebied, met de diversiteit aan sectoren en organisaties met elk hun eigen trends en patronen) overziet. Ik vroeg me af, toen ik aan het herschrijven begon, wat ik tegen zou komen. Zouden de ontwikkelingen in ons vak zichtbaar zijn? En ja, de verschuivingen ten opzichte van 2006 zijn er wel degelijk. De grootste trend is denk ik de verschuiving van de ontwikkelinstrumenten (ontwikkelplannen, ontwikkelcyclus, opleidingen) naar het werkplekleren. Er wordt met name op dit gebied door vakgenoten en hun klanten gezocht naar nieuwe antwoorden op terugkerende problemen. Nieuwe vormen worden uitgedacht en uitgetoetst. Wat opvalt, is hoe professionals die zich bezighouden met het leren in en om organisaties (OL-professionals) over het algemeen werken vanuit diepe betrokkenheid bij hun klanten en het vak. En ook in de wetenschap wordt gezocht naar nieuwe inzichten in het leren. Die zijn er: over het collectieve leren, over transformatie, innovatie, prestatie, over e-learning, over diversiteit in relaties tussen mensen enzovoort.

Maar toch ... er zijn ook vraagstukken in het leren waar we minder vorderingen op maken, patronen waarin we blijven hangen, steeds terugkerende problemen. Ook voor ons geldt dat onze onderliggende opvattingen het moeilijkst te veranderen zijn. In gesprekken onder vakgenoten hoor je veel 'common knowledge', stukjes visie die we als waarheid hebben aangenomen. Uitspraken over hoe het zou 'moeten zijn', over veiligheid, leren van fouten, desinteresse in het leren. Maar corresponderen die onderliggende opvattingen nog met onze nieuwere inzichten? Ik neem hier de ruimte om een aantal van deze veelgehoorde opmerkingen op een rij te zetten. Ze geven mijns inziens het grensgebied aan

waarin we nu zitten: de overgang tussen oude en nieuwe manieren van denken. Ze zijn de grenswachters. Kunnen we hier voorbij, dan betreden we nieuw land, nieuwe inzichten, nieuwe mogelijkheden. Ik vertrek telkens vanuit een kenmerkende uitspraak, zinnen die ik met regelmaat opvang van managers, OL-professionals en lerenden zelf. Ze raken vaak zowel het individuele als het organisatieniveau. De uitspraken staan in willekeurige volgorde. Deze top 10 van observaties (zie hierna) geeft tevens een beeld van de aanleidingen, overtuigingen en uitgangspunten achter dit boek en achter de Language of Learning, de taal voor het leren zoals prof. dr. P.R.J. Simons en ik die hebben ontwikkeld in samenwerking met collega's en klanten. Elke observatie vertaal ik door naar uitgangspunten zoals ik ze hanteer in en om mijn werk. Ze vormen dus ook een reflectie van mijn wereldbeeld en zijn van invloed op de theoretische uitgangspunten van de Language of Learning.

- Doe maar coaching, dat werkte voor mij ook beter dan een opleiding!
- Wij zoeken een cursus samenwerken die meer het werk raakt!
- Wij gaan uit van 70-20-10 en willen graag dat u daar uw aanbod op aansluit.
- Heerlijk, gewoon even er rustig tussenuit!
- En dan krijgen ze de ruimte, maar pakken ze die niet.
- We beweren dat we een lerende organisatie zijn, maar ik betwijfel dat sterk.
- Kunnen we deze nabespreking wat inkorten?!
- Ja, dat werkte de vorige keer ook zo goed!
- Al die investeringen en wat zie je ervan terug?!
- Met onze professionals moeten we écht een andere kant op, we investeren daarom in onze leiders.

1.2 Tien uitspraken nader onderzocht

“Doe maar coaching, dat werkte voor mij ook beter dan een opleiding!”

In de aanloop op coaching kom ik vaak mensen tegen die aangeven voor coaching te hebben gekozen omdat hun manager ‘niet geloofde’ in een opleiding (of omdat iemand in de omgeving aangaf dat het beter werkte). Het is een invoelbare en voorspelbare gang van zaken. Veel managers worden over het algemeen zelf niet zo blij van rollenspellen en de vereenvoudigde praktijk die eigen is aan opleidingen (zie ook hoofdstuk 3). Sterker nog, het werkt ze regelmatig op de zenuwen. ‘In de praktijk ziet het er toch echt anders uit’, is

het commentaar. Coaching werkt bij vraagstukken rond het leidinggeven vaak goed, omdat het directer is en de eigen ervaring in plaats van een gemiddelde ervaring centraal staat. En hoe menselijk is het om datgene aan te raden waar we zelf prettige ervaringen mee hebben.

Er wordt echter een aantal dingen over het hoofd gezien, zoals het gegeven dat coaching en opleiding verschillende doelen dienen, dat iedereen zijn eigen voorkeuren in het leren heeft en dat elk ontwikkelpunt vraagt om een eigen manier om het aan te pakken. Eigenlijk zijn er geen goede en slechte interventies. Interventies kunnen wel goed of slecht passen bij een vraagstuk of bij een persoon. Overigens is dit ‘geloof’ in een bepaalde interventie, ontstaan vanuit de eigen ervaring, niet alleen te vinden bij managers. Het geldt ook voor OL-professionals. In ontwerpteamen die bezig zijn met organisatievraagstukken, zie je dat de eigen voorkeuren het totaal beïnvloeden. Een uitspraak als ‘Nou, we moeten in elk geval intervisie opnemen, want dat werkt gewoon goed’, zegt bijvoorbeeld vaak meer over de spreker dan over de organisatie. Dit is nu een van die harde noten om te kraken, een van die ontwikkelingen die we nu juist niet zo goed voor elkaar krijgen.

Dit patroon van projectie en intuïtieve keuzes wordt overigens niet alleen veroorzaakt door de eigen manier van leren, ook inzichten in de leertheorie spelen hier een rol. Om dit te verduidelijken een klein voorbeeld. Toen ik een aantal jaren geleden de kans kreeg om een workshop van Nancy Dixon¹ bij te wonen, hoefde ik geen twee keer na te denken. Ik ben gefascineerd door haar werk dat zich concentreert op het beter benutten van ervaringskennis in een organisatie, op het expliciteren en verspreiden van impliciete kennis. Ook bij andere deelnemers aan de workshop zag ik verrukking over de mogelijkheden die dit perspectief met zich meebrengt. Maar tegelijkertijd ontstond ook onrust: Wat zegt dit nu over alles wat ik tot nu toe doe? Is dat niet goed? Moet het nu helemaal anders? Er ontstaat dus verwarring over de bestaande professionele bagage.

Wat hier speelt, is volgens mij het gebrek aan overzicht over de diverse visies op leren, de diversiteit in interventies en de verschillende manieren van organiseren van het leren. De gedachte lijkt: het is het een of het ander, en als ik hiervoor kies dan moet ik dit helemaal volgen!

Een alternatief voor onze huidige manier van denken is erkennen dat de volle breedte aan interventies nodig is om alle vraagstukken en mensen te dienen. Praktijk en wetenschap hebben inmiddels veel mooie inzichten en interventies op het gebied van leren gebracht. Nieuwe interventies zijn niet noodzakelijkerwijs ‘beter’ dan oude, ze voegen er eerder iets aan toe. Elk van de interventies is

1 Nancy Dixon is onder andere auteur van *The Organizational Learning Cycle* en *Common Knowledge* (Dixon, 1999, 2000).

in een andere situatie, met een ander doel en voor een andere persoon effectief of juist niet.

Om deze match te kunnen maken, is een aantal dingen nodig. Allereerst zicht krijgen op het individu in zijn of haar context en het vraagstuk dat er speelt. In werktermen! Niet in leertermen! Dus niet: het gesprek voeren over wat hij of zij zou willen leren, maar het gesprek voeren over waar het in de praktijk soepel gaat en waar lastiger, waar ander handelingsrepertoire nodig is en waarom. Vervolgens het onbevangen kijken naar hoe een individu of een organisatie leert, wat daarin lekker loopt, welke vormen passen en waar barrières in het leren kunnen worden geslecht. Daarbij zijn de aanwijzingen voor het succes van de leerinterventie niet te vinden in de interventie zelf, maar in de match: wanneer ze voor wie en met welk doel wordt ingezet. Wat het vak verder helpt en wat een belangrijke focus is voor vakgenoten, is inzicht en ordening aanbrengen in de leerinterventies. Welke kenmerken heeft een leerinterventie, welke doelen kan ze dienen, bij welke voorkeuren werkt ze wel, bij welke niet, op welke oriëntatie in het leren biedt ze een antwoord?

‘Wij zoeken een cursus samenwerken die meer het werk raakt!’

Steeds meer vragen in en om organisaties gaan over samenwerken, in de keten, in teams, tussen teams, tussen organisaties, in netwerken. Zo’n nieuwe trend komt natuurlijk op de tafel van de OL-professional. Maar hoe maak je een organisatie goed in het samenspel? Niet zelden wordt in eerste instantie toch gegrepen naar ‘een stukje’ training of opleiding en komen de offertevragen zelfs op die manier binnen: ‘Kunt u ons een aanbod doen voor een training van twee dagen? O ja, we willen daarbij ruime aandacht voor de verbinding met de praktijk!’ Tja, natuurlijk is er op die manier wat te leren over samenwerken, maar het is ook niet moeilijk te beredeneren dat het nauwelijks effect heeft op het leren samenwerken zelf. Bij nader inzicht gebeurt er hier iets eigenaardigs in ons denken, en dit gebeurt niet alleen bij samenwerken. Op dezelfde manier vragen we immers om het leren klantgericht te werken in de zorg en het leren coachend leidinggeven bij de overheid. Hoe kunnen zulke verschillende vraagstukken, in zo’n verschillende context, middels vergelijkbaar format (stukje theorie, test, stukje oefenen, rollenspel, gesprek, aanvulling met wat intervisie) leiden tot zulke diverse kwaliteiten in zulke verschillende contexten, met zulke andere mensen? Het lijkt er af en toe op of het stramien al klaar ligt en dat alleen de onderwerpen nog ingevoegd hoeven te worden. We stuiten hier dus wederom op een smalle opvatting van mogelijkheden om het leren te organiseren. Maar bovenal op een onderschatting van het verschil in vraagstukken.

Er zijn niet alleen veel meer mogelijkheden in het organiseren van leren, de noodzaak bestaat ook om die diversiteit op te zoeken. De vorm is mijns inziens afhankelijk van de functie die achter de leervraag zit. De vraag om te leren samenwerken is, goed beschouwd, geen vraag om een module. Afhankelijk van de functie die het traject moet vervullen – het expliciteren van meningen, standpunten, perspectieven, ervaringen, het upgraden van kennis, het vormgeven van een nieuwe ontwikkelingsrichting van de organisatie en dergelijke – zal het traject er anders uit gaan zien.

In de alternatieve manier van denken is het belangrijk de diversiteit in vraagstukken te onderkennen. Daarbij komt de ‘wat’-vraag altijd voor de ‘hoe’-vraag. Dit heeft twee implicaties. De eerste is dat er geen stramien kan zijn, want elke vraag is anders, komt vanuit een andere context en heeft een andere doelgroep. *Form follows function*. En de tweede implicatie is dat het praten over het leren van iets, zonder te vertrekken vanuit een specifieke organisatiecontext weinig zinvol is. Het zijn de ambities van individuen en organisaties die leidend zijn. Het leren is daaraan ondersteunend.

‘Wij gaan uit van 70-20-10 en willen graag dat u daar uw aanbod op aansluit.’

In de trends rondom leren en ontwikkelen neemt het duo informeel en formeel leren een centrale plek in. ‘Leren moet meer naar de werkplek’ of zelfs ‘Leren zit overwegend op de werkplek – laten we daar meer gebruik van maken’.² Geen eigenaardige gedachte. De wereld is inderdaad groter dan de formele leervormen die we lange tijd hebben gehanteerd. Toch blijkt het ‘invoeren’ van informeel leren in een organisatie geen eenvoudige zaak. Dat ligt aan opvattingen in de organisatie over wat leren is, maar het heeft ook te maken met conceptuele zaken. Zo is het onderscheid formeel en informeel leren minder helder dan gedacht. Bepaalde manieren van werken kunnen meer of minder formeel zijn, of een en dezelfde activiteit kan voor de een formeel leren en voor de ander informeel leren zijn. Zo wordt weleens gedacht dat filmpjes een vorm van informeel leren zijn. Filmpjes kunnen echter zowel formeel als informeel leren zijn. Bijvoorbeeld de kennisregisseur bij de brandweer die een educatief filmpje maakt van een brand is formeel aan het leren, terwijl de begeleider

2 We komen terug op het onderscheid formeel-informeel in deel II dat gaat over het landschap van het leren.

die het filmpje tijdens een oefenavond op de agenda zet er een formele setting mee creëert. Of de mannen die het op de kazerne bekijken er een leerervaring aan overhouden is überhaupt een vraag.

Om een lang verhaal kort te maken: als je informeel leren waardeert, hoe geef je er dan als HRD'er in een organisatie vorm aan, hoe bespreek je het met managers en medewerkers, hoe maak je duidelijke afspraken met je leveranciers over wat je nu echt wilt? In het zoeken naar houvast kom je dan twee namen tegen: Jay Cross en Charles Jennings.

Van Charles Jennings is de 70-20-10-regel afkomstig, voor veel HRD'ers een houvast dat dankbaar wordt ingezet in ontwerpen, offerte-uitvragen en aanbestedingen.

Ik betwijfel in hoeverre de 70-20-10-regel door het management wordt doorgrond of dat het management hem dankbaar omarmt, omdat hij ook kan leiden tot kostenreductie. Helaas heeft hij ook een aantal negatieve bijeffecten, zoals de neiging het reguliere werk te didactiseren (van het werken leren te maken op een manier dat het werk geen gewone doorgang meer heeft – denk aan alle opdrachten die vanuit opleidingen worden meegegeven om op de werkplek uit te voeren). Waarschijnlijk ontstaat dit deels vanuit de onhandigheid dat als je 70 procent informeel moet leren, je wel wat moet 'doen' met die 70 procent, en deels vanuit onderliggende opvattingen die eigenlijk bij het formele leren horen, maar zo sterk zijn dat ze ook hier hun invloed doen gelden.

Belangrijker is echter het gegeven dat niet elke vraag goed af is met een oplossing in het informele leren. Of beter gezegd: het duo formeel en informeel leren is niet op elke vorm van leren van toepassing. Zeker in de transformatieve vragen die steeds vaker aan de orde zijn in organisaties (denk aan de omslag van expert naar adviseur, van docent naar begeleider, van zorgen voor naar zorgen dat) is een andere vorm van leren noodzakelijk. Je kunt niet in het werk, op informele manier bewust van perspectief veranderen. Dan sta je er te dicht op. Wil je transformatie bewust vormgeven, dan heb je distantie nodig, moet je kunnen overzien, beschouwen waar je huidige manier van denken tekortschiet (meer hierover in deel II bij de grondtonen van leren). Transformatie is een van die leerprocessen die geen baat hebben bij 70-20-10.

In de alternatieve manier van denken is informeel en formeel leren een verrekend duo dat zeker aandacht verdient, maar niet tot wet verheven kan worden. Voorafgaand aan de keuze tussen informeel en formeel, ligt de keuze in de aard van het leerproces dat aan de orde is. Waar het om gaat, is dat we leren organiseren op die plek die het meeste impact genereert. Waar mogelijk is dat de werkplek.

‘Heerlijk, gewoon even er rustig tussenuit!’

Over het deelnemen aan opleidingen hoor je niet alleen geklaag (zoals weleens het beeld is dat ontstaat) over tijdsverlies, verplichting en gebrek aan relevantie voor de praktijk. Even zo vaak hoor je: ‘Het is ook wel lekker, even er tussenuit, gewoon even rust, geen veertig dingen die je moet doen, even tijd om stil te staan en na te denken.’ Leren is dan even vrij van werk. Overigens is dat ‘vrij’ ook betrekkelijk. Want, is het vaak niet zo dat conferentiedagen rustig drie dagdelen beslaan en dat je ineens niet meer vrij bent om te bepalen wanneer je naar het toilet kan, of er tijd is om een sigaret te roken of even te babbelen. Goed beschouwd is opleiden niet vrijer dan werken, maar kent het een andere dynamiek.

Die afwisseling, dat verschil in dynamiek, is soms heel welkom en erg op z’n plaats. Maar het is ook goed eens kritisch te kijken naar het systeem dat rond een opleiding ontstaat, om hier vervolgens bewust keuzes in te maken. Je zou namelijk over die leerwereld even gemakkelijk kunnen zeggen dat er andere regels gelden, regels die vaak paternaliseren en regelrecht in strijd zijn met enige vrijheid van beweging en eigen verantwoordelijkheid. Dus als je als organisatie zelfsturing, actieve betrokkenheid, ondernemingsgeest, proactief handelen of soortgelijke waarden in je vaandel draagt, is het dan niet zaak om ook de leerwereld anders in te richten en niet te laten dicteren door traditie of de regels van het conferentiecentrum?

Wanneer we bezig zijn om de kloof tussen leren en werken te verkleinen, of om leren niet langer een onderbreking van werk te laten zijn, dan vraagt dat niet alleen om het ontwerpen van inhoud, maar ook om het zorgvuldig vormgeven van de totale context.

In de alternatieve manier van denken over ons vak gaat het erom de eigenaardigheden van leren en werken (het leersysteem en het werksysteem) zo bewust mogelijk te benutten. Soms betekent dat gericht kiezen voor het een of het ander en soms de verschillen tussen leren en werken verkleinen of leren in het werk brengen. Maar er is meer:

- Vraag je eens af wat het betekent om de persoon die aan het leren is serieus te nemen als volwassen en verantwoordelijk mens in de context van een conferentieoord.
- Overweeg of iets ook ‘vanzelf’ geleerd wordt, simpelweg door de affordance van de werkplek.
- Overweeg hoe het eruitziet om in werk en leren van dezelfde spelregels uit te gaan.

Overweeg om voor leren niet automatisch andere spelregels te maken, maar de regels en cultuur van de organisatie zo veel mogelijk als uitgangspunt te laten gelden (in plaats van de regels van een congrescentrum of opleidingsorganisatie). Hoe ziet een opleiding er dan uit?

Geef niet alleen het leerproces, maar ook de context bewust vorm: Welke mensen ontmoeten elkaar? In welke omgeving? Welke inspiratiebronnen benut je? Welke gewoonten neem je wel of niet over? Welk(e) ritme(s) volg je?

‘En dan krijgen ze de ruimte, maar pakken ze die niet.’

Organisaties zijn aan het veranderen, visie op leren is aan het veranderen. Steeds meer komt zelfsturing/zelfregie/zelfmanagement centraal te staan, zowel in het werken, als in het leren. Overigens gaat deze ontwikkeling – de overstap van meer beheersing naar meer zelfsturing – niet altijd zonder slag of stoot. Ik hoor leiders in organisaties nog weleens verzuchten (de ene keer uit wanhoop, de andere keer van ergernis): ‘Nou krijgen ze de ruimte en pakken ze die niet!’

In het omgaan met een dergelijke stugge ontwikkeling zie je meerdere reacties. De een ziet de oorzaak in timemanagement of empowerment en pleit er vooral voor het stimuleren van de ontwikkeling licht, luchtig en leuk te houden. De ander twijfelt aan het kunnen en kiest voor zwaar geschut: een vast (lees: verplicht) ‘leertraject’ om er ‘zeker van te zijn’ dat mensen toegerust zijn om alles te kunnen wat nodig is om zelfsturing toe te laten. In beide gevallen wordt zelfsturing dus gezien als een kwaliteit of competentie van een individu. Of mensen nieuw gedrag laten zien, in dit geval zelfsturing, is echter zelden een puur individuele aangelegenheid. Het raakt de hele context, het samenspel met collega’s en leidinggevenden, maar ook de geschiedenis van het hele systeem, de manier waarop je ‘geprogrammeerd’ bent. Wil je in een organisatie ruimte maken voor zelfsturing, dan is het zaak dat leiders daarmee om kunnen gaan. De diversiteit zal toenemen (niet iedereen stuurt zichzelf dezelfde richting op) en als leider zal je meer moeten sturen op het collectief dan op het individu. Dat vraagt weer wat van het HR-instrumentarium, maar ook van de manier waarop besluitvorming plaatsvindt. Wie heeft op welk onderwerp het laatste woord? Maar ook het samenspel tussen medewerkers verandert. Immers, hoe en met wie bepaal je wanneer goed goed genoeg is? Wie spreekt aan en door wie laat je je aanspreken? Waar liggen grenzen?

Een dergelijk vraagstuk versmallen tot trainingen of opleidingen, lichtvoetig of strenger, staat het bereiken van de ontwikkeling in de weg. Spelen

in organisaties meerdere vraagstukken waarbij gegrepen wordt naar en veel verwacht wordt van opleidingen, dan werk je weerstand en demotivatatie ten opzichte van leren en opleiden in de hand.

De alternatieve manier van denken is dat weerstand rondom opleiden niet alleen wordt veroorzaakt door een continue mismatch tussen vorm en voorkeur, maar ook door het misplaatst gebruik. Die weerstand kun je niet opheffen door een speelse vorm te kiezen, maar vraagt om een bredere en meer gedegen analyse van het vraagstuk, om vervolgens op verschillende plaatsen in het systeem te interveniëren en in geval van zelfsturing de druk niet alleen bij de individuele medewerker te leggen. Het is het hele systeem dat als het ware moet resetten, dat moet leren omgaan met een nieuw uitgangspunt.

‘We beweren dat we een lerende organisatie zijn, maar ik betwijfel dat sterk.’

Het ‘verschijnsel’ lerende organisatie is inmiddels ruim voorbij de eendagsvlieg. Duidelijk is ook dat er twee kampen blijven: de gelovers en de niet-gelovers. In strategische stukken van organisaties zie je even vaak de wens terugkomen een lerende organisatie te worden, als dat je medewerkers hoort beweren dat ‘deze’ organisatie in elk geval verre van een lerende organisatie is.

Wie gelijk heeft, is een kwestie van ‘waar je gaat staan kijken’. Want wat is dat dan, die lerende organisatie? Kan een organisatie eigenlijk wel leren? Ik ga ervan uit dat elke organisatie leert. Organisaties overleven in een steeds veranderende omgeving, problemen worden opgelost, nieuwe producten worden ontwikkeld, totaal nieuwe inrichtingen van organisaties vinden hun weg. Zou dat bestaan als organisaties niet leren? Niet elke organisatie is echter even succesvol in het leren, net zo min als elk individu even succesvol is in het leren. Zowel op organisatieniveau als op individueel niveau zie je dat we ons vaak wensen wat juist niet ‘eigen’ is. Het gras bij de burens is altijd groener. Sommige ambities zijn dan ook gemakkelijker te realiseren dan andere. Wat in de ene organisatie een peulenschil blijkt, is voor de andere niet haalbaar. Wat de ene mens gemakkelijk leert, lijkt de andere voortdurend in de problemen te brengen. Neem de overheid. De blik op buiten gericht houden, het van buiten naar binnen werken, blijft een terugkerend thema. Voor de gemiddelde ambtenaar kennelijk niet zo eenvoudig te leren. Echter niet elke organisatie heeft moeite om zijn ‘klanten’ in het oog te houden. Ook op individueel niveau zie je deze verschillen. Soms krijgt iemand het onderhandelen maar niet onder de

kníe, of blijft bij elk ontwikkelingsgesprek de kern: je moet toch eens wat meer gaan samenwerken. Niet voor ieder individu is dit echter zo moeilijk te leren.

Het wel of niet succesvol zijn in leren, hangt samen met de kwaliteit van het collectief. Je hebt niets aan ‘kanjers’ als ze niet gedragen worden door of ingebed zijn in het geheel. Organisatieleren is bijgevolg afhankelijk van het samenspel in het leren. Leren zit vaker tussen mensen dan ín mensen. Hoe ga je samen om met situaties waarin er geen zekerheid meer is, geen voorschrift, geen gelopen pad om te gaan? Hoe reageer je dan op elkaar, benut je elkaars kwaliteiten, help je elkaar te leren? Dat is waar het leren op organisatieniveau zich afspeelt.

Waar het vaak aan ontbreekt, is inzicht in het leren. In het eigen leren, het leren van elkaar, maar bovenal gaat het erom zicht te hebben op het leren van de organisatie, zodat je met elkaar steeds beter kunt worden in het omgaan met de momenten dat je het ‘niet meer weet’.

In plaats van maar beter te willen worden in het leren, is de alternatieve manier van denken hier dat het van belang is eerst te onderzoeken hoe je organisatie eigenlijk leert. Immers, als we dat weten, kunnen we het leren optimaal organiseren. Aan de basis van het organisatieleren staat het open en onbevangen kijken naar het karakter van het leren in onze organisatie, want elke organisatie leert anders. Bovendien heeft hóe er wordt geleerd invloed op wát er wordt (kan worden) geleerd. Bepaalde karakterkenmerken van het leren van een organisatie kunnen dus in de weg staan van wat een organisatie wil bereiken. Overigens is ook het organisatieleren zelf te ontwikkelen en kan dat, gezien een toekomstbeeld van de organisatie, noodzakelijk zijn. Het leren leren is echter – zeker op organisatieniveau – geen doel op zich.

‘Kunnen we deze nabespreking wat inkorten?!’

We hebben ze zijdelings al benoemd, de irritaties rond het leren. Ze zijn er volop, zeker vanuit het perspectief van een collectief. De irritaties kunnen een werkvorm betreffen: ‘O nee, alsjeblíeft geen rollenspel.’ Of zich richten op elkaar: ‘Wat is hij toch lang van stof.’ ‘Waarom doet hij nu niet gewoon wat ik had gezegd?’ ‘Moeten we hier écht zo lang stil bij blijven staan, we snappen de strekking toch?!’ Vaak ook, blijft het ergens tussen werkvorm en betrokkenen hangen. We weten niet precies aan wie of wat we de ergernis moeten toeschrijven of hoe op een adequate manier in te grijpen. Denk aan: te lange of juist te korte nabesprekingen, te veel of juist te weinig groepswerk, te veel of

juist te weinig structuur en ga zo maar door. Bij deelnemers levert dit vroeg of laat onderling gesprekken op: ‘Ik had nog wel even door willen gaan, had jij dat ook?’ ‘Tja, ik weet dan niet of ik het wel moet zeggen, want je ziet ook dat een aantal mensen het al te veel vindt.’ Dit kunnen belangrijke dilemma’s worden, waarbij over het algemeen de meest assertieve deelnemer ‘wint’.

In de kern zit een gebrek aan inzicht in de eigen of in andermans manier van werken en leren. We weten simpelweg niet genoeg van elkaars manier van leren. We zijn er niet op bedacht dat een ander het juist nodig heeft om er nog eens extra omheen te lopen, bijvoorbeeld. Daardoor nemen we deze verschillen ook niet mee in ons oordeel over de effectiviteit van een leerervaring of in de manier waarop we ingrijpen in deze momenten. Dat de een vooral vragen stelt en de ander het nodig heeft om hardop te denken, wordt vaak gezien als een plezierige of minder plezierige karaktertrek. Dat geldt ook voor: ergens lang over doen, nooit willen samenwerken, slordig zijn, gewoon ergens beginnen zonder plan enzovoort.

Leren is niet alleen wat iemand in zijn eentje doet. Leren heeft effect op elk moment dat je niet meer weet hoe het zit of dat je niet in een routine kunt duiken. Leren is dus ook onafscheidelijk verbonden met hoe we iets samen aanpakken. De alternatieve manier van denken is dan ook dat leren in organisaties veelal een collectief proces is, waarbij het van en met anderen leren serieus aandacht vraagt. Om het collectieve leren effectief te laten zijn, helpt het om wat inzicht te hebben in het eigen leren en het leren van collega’s. Mensen die verschillen tussen het eigen leren en dat van anderen begrijpen, halen meer rendement uit bijvoorbeeld nabesprekingen. De irritatie is minder, het inzicht en de mogelijkheid om zelf bij te sturen zijn groter.

“Ja, dat werkte de vorige keer ook zo goed!”

Een intrigerend onderwerp voor observatie zijn de eigenaardigheden van het vak. Hoe vaak je in ontwerpessies niet hoort: ‘O ja, ik heb laatst iets heel moois meegemaakt ...’ Ervaringen met bijzondere werkvormen die ook nog succesvol zijn gebleken zijn zeer aantrekkelijk voor het ontwerpen van nieuwe oplossingen voor nieuwe vraagstukken. Vaak is het onduidelijk waarom de keuze voor de betreffende vorm in de nieuwe situatie een goede zou zijn. Past deze bij het vraagstuk, bij de mensen, bij de organisatie? Het lijkt overwegend een intuïtieve keuze. Naar alle waarschijnlijkheid zitten er goede inschattingen onder, verborgen kennis over de doelgroep, jarenlange ervaring, alleen is daar

zo moeilijk over te praten. Dat dat gesprek zo moeilijk is, komt deels omdat we elkaar aansteken in het enthousiasme om iets moois te maken, waarbij we de kritische reflectie vergeten, maar het wordt ook veroorzaakt omdat we geen eenduidige taal hanteren. Het gebrek aan taal kwam treffend naar voren in een gesprek met een collega over de overdracht van een ontworpen leertraject. Hij werkte met een groep begeleiders aan een serie maatwerk leertrajecten en constateerde dat alleen degenen die niet alleen hadden ontworpen, maar ook zelf een keer hadden begeleid uiteindelijk wisten waar het in essentie om ging. Het lezen en praten over een dergelijk traject geeft een potentiële begeleider blijkbaar onvoldoende houvast, constateerde hij: maar hoe heb je het nu met elkaar over de werkende ‘principes’ die onder een traject liggen?

Waar wij als OL-professionals moeite mee schijnen te hebben, is het van en met elkaar leren. Het samen leren blijft vaak beperkt tot nieuwe inzichten en werkvormen. Maar hoe je iets nu precies aanpakt, en waarom zó, en wat er nu waarom werkt, daarover gaan we niet eenvoudig in gesprek. Het gesprek over de werkende principes is overigens niet zo gemakkelijk. Met name omdat een heldere taal, maar ook een heldere manier van overdracht (hoe leg je een ontwerp zó vast, dat je de onderliggende aannamen meeneemt) ontbreekt.

De alternatieve manier van denken is dat een groot deel van de inzichten rondom organisatieleren al aanwezig is, en dat OL-professionals voor de uitdaging staan om hun kennis en inzicht te expliciteren, uit te wisselen en samen uit te bouwen. Vél kennis rond leren in en van organisaties lopen we mis doordat we er eenvoudig niet de woorden voor hebben en niet de professionele norm hebben dat we ‘ontwerpen’ vastleggen en delen. Wij zouden wat dat betreft veel kunnen leren van de architectuur die met een eenduidige beeldtaal nieuwe generaties studenten laat herontdekken welke principes oude meesters gebruikten. De uitdaging is om met elkaar te ontdekken waarom je een bepaalde interventie kiest, of waarom verschillende professionals verschillende keuzes maken, welke interventies in welke situaties effectief zijn. De OL-professie staat voor de opdracht om reflectief te praktiseren, dat collectief te doen en met elkaar een body of knowledge op te bouwen die niet concurrerend is (dit is beter dan dat), maar lerend (dit werkt hiervoor en dat daarvoor)!

“Al die investeringen en wat zie je ervan terug?!”

Hoe zit het eigenlijk met rendement? Laten we een hypothetische situatie bekijken die niets met leren te maken heeft: een organisatie wil als incentive een

bezoek brengen aan Barcelona. Een van de vragen is: hoe kom je daar? Het ligt voor de hand dat aan deze vraag verschillende deelvragen vooraf gaan: Hoeveel mensen gaan er mee, hoe reizen die mensen graag? En willen we vooral snel? Of goedkoop? Of gemakkelijk? Er wordt gekozen voor een vliegreis. De keuze is logisch en onderbouwd, en voor alle betrokkenen begrijpelijk en inzichtelijk. De reis verloopt soepel. Het is erg waarschijnlijk dat het gesprek over de reis hiermee dan ook beëindigd is. Stel nu dat afwegingen op onduidelijke gronden worden gemaakt, dat niet alle argumenten worden meegenomen of niet iedereen is gehoord. Met andere woorden, het proces tot aan de reis is niet transparant verlopen. Mocht de reis dan ook nog wat strubbelingen kennen, dan is het zo goed als zeker dat vroeg of laat de 'rendementsvraag' wordt gesteld: was het de investering waard, of had het ook anders en goedkoper gekund?

De vragen naar rendement worden vaak ingegeven door onzekerheid of onvrede met de uitkomst of het verloop van een proces. Met opleiden is dat niet anders. De vraag naar rendement van een opleiding zegt eigenlijk: er zijn twijfels over of dit wel de goede manier is om onze ontwikkeldoelen te bereiken, of ons geld wel goed geïnvesteerd is. Als reactie daarop zien we allerlei effectmetingen ontstaan. En de problemen die dat oproept zijn voorspelbaar, want wat is leren toch moeilijk te meten!

Het meten van rendement, om een bepaalde activiteit te onderbouwen, is een reactieve benadering. De proactieve weg is het logisch onderbouwen van de voorafgaande keuzeprocessen, dus het aantonen van een logische meerwaarde, het expliciteren van onderliggende keuzes, en het zakelijk omgaan met eigenaarschap (de eindbeslissing op de vorm van een traject kan niet liggen bij externen of bij een de interne HRD'er, maar valt terug in de lijn). Daarbij is het van belang dat we goed kijken naar hoe een organisatie leert, welke voorkeuren en manieren van leren de medewerkers hebben, voor welke vragen de organisatie en de mensen in die organisatie zich gesteld zien en hoe we dat tot nu toe organiseren. Hieruit halen we onderbouwing en houvast om het leren gericht te organiseren.

De alternatieve manier van denken is dat het zinvoller is de rendementsvraag op leertrajecten te voorkomen door meer zorgvuldigheid in het ontwerpen, dan er achteraf vorm aan te geven middels metingen. Bij dat zorgvuldig ontwerpen hoort het zicht hebben op de natuurlijke manier waarop in de organisatie geleerd wordt, om van daaruit de manier waarop het leren in de organisatie het beste georganiseerd wordt helder te kunnen onderbouwen. Als we inzicht hebben in het leren van de organisatie en van daaruit transparant ontwerpen, voorkomen we veel vragen en onvrede en besparen we vaak ook direct op de investeringen (omdat bij deze manier van werken opleidingen overbodig blijken, in het werk kunnen worden georganiseerd, er minder buiten ingekocht hoeft te worden, de keuze in manieren van leren effectiever kan, en dergelijke).

‘Met onze professionals moeten we écht een andere kant op, we investeren daarom in onze leiders.’

Ten slotte een voorbeeld van een vraagstuk waarin veel ontwikkelingen en veel complexiteit samenkomen. Ook deze kern is afkomstig uit een directe ervaring, maar is ook breed invoelbaar. Dat invoelbaar zijn betreft meerdere niveaus.

Steeds meer organisaties hebben te maken met transformaties in de manier van werken. We hadden het er al eerder over. In de zorg speelt de verandering van ‘zorgen voor’ naar ‘zorgen dat’, of de verschuiving van ‘de specialist centraal’ naar ‘de patiënt centraal’. In het onderwijs is de verschuiving van docent naar begeleider al lang geleden ingezet, maar nog steeds niet tot stilstand gekomen. In veel stafafdelingen gaat het erom dat de expert zich meer als adviseur gaat gedragen. Om maar een paar voorbeelden te noemen.

Dus ja, de ontwikkelingen die professionals moeten doormaken zijn vaak fundamenteel van aard. Neem de expert die zich moet ontwikkelen tot adviseur. In zijn huidige bestaan heeft hij het laatste woord, simpelweg omdat hij het beste weet wat te doen. In zijn nieuwe werkelijkheid heeft hij het ineens niet meer voor het zeggen, maar moet hij de keuze overlaten aan zijn klant. Van het denken in één beste oplossing, naar het toelaten van de gedachte dat er meerdere oplossingen om verschillende redenen de beste kunnen zijn. Geen eenvoudig leerproces.

En ja, dat vraagt dus óók iets van het leiderschap. De keuze om leiderschapsontwikkeling als insteek te kiezen is verklaarbaar. De groep is over het algemeen beter te overzien, en de ontwikkeling betreft het hele primaire proces. Als we ervan uitgaan dat leren in het werk plaatsvindt, dan is het logisch dat de meest directe begeleiding, namelijk van de leidinggevende, een grote impact zal hebben.

Maar ... de ontwikkeling die de professionals moeten doormaken is dermate fundamenteel van aard dat een andere begeleiding in het werk de ‘truc niet gaat doen’. Enerzijds omdat je je niet ‘zomaar’ laat veranderen in je werk, ook niet door goed leiderschap. Anderzijds omdat het gaat over het daadwerkelijk anders in je vak gaan staan, om herbezinning op je manier van werken, om het bewandelen van nieuwe wegen. Daarvoor is afstand (distantie) nodig. Het onderliggende leerproces is een ‘reframing’. Zowel individueel als collectief. Het roept vragen op als: hoe kijken we nu gezamenlijk tegen ons vak aan – in deze nieuwe werkelijkheid? Maar ook: Waar sta ik nu als professional? Past deze nieuwe werkelijkheid bij mij? Hoe wil ik me daartoe verhouden? En ja, het vraagt óók om een andere manier van leidinggeven.

De alternatieve manier van denken is dat veel van de ontwikkelingen in ons huidige tijdsgewricht transformatief van aard zijn en dat dit vraagt om een andere onderliggende leeroriëntatie en een andere vormgeving van het leerproces, evenals om een systemische aanpak waarin aandacht voor leiderschap op z'n plaats is maar in zichzelf de transformatie niet kan bewerkstelligen. Het leren zit hier voor een groot deel 'tussen' mensen. Het gaat om gezamenlijk vormgeven van een nieuwe werkpraktijk. Tegelijkertijd is de transformatie een diepgaand individueel leerproces, een heroriëntatie op het vak en wie jij bent als professional.

Overigens gaat het in deze complexiteit niet om complexe, grootse en meeslepende trajecten, maar eerder om het zoeken naar gerichte en eenvoudige interventies die ruim de tijd krijgen om hun werk te doen.

1.3 Wat leert dit ons?

Welk beeld ontstaat er nu uit deze tien observaties? Waar staan we in het organiseren van leren in en om organisaties en voor welke uitdagingen zien we ons gesteld? En wat hebben we nodig om met die uitdagingen om te gaan?

Het vak van leren en ontwikkelen heeft in de afgelopen jaren een uitbreiding meegemaakt van het formele naar het informele leren. Het leren in en om het werk krijgt steeds meer vorm. Bestaande werkvormen zijn verbeterd, nieuwe zijn ontstaan.

Toch zal, als we doorgaan op het ingeslagen pad, het inzicht in leren en de groei in het interventierepertoire uiteindelijk stagneren. Niet omdat we aan het einde van de zoektocht zijn gekomen, maar omdat het overzicht zoek is. We hebben de neiging te zoeken naar de oplossing en met elk nieuw inzicht iets ouds overboord gooien. Het is tijd om op zoek te gaan naar de meerwaarde van elke individuele bijdrage: oude en nieuwe theorieën, oude en nieuwe interventies, oude en nieuwe opvattingen. Het gaat erom ze allemaal te zien als stukjes van een grotere puzzel. Alles heeft zijn eigen waarde. Sterker nog, opvattingen en visies kunnen bestaan dankzij een tegenpool. Heider (1995) geeft een mooi pleidooi voor het omarmen van die tegenstellingen:

'Het principe is niet een ding, noem het nul. Het principe in actie is de eenheid van de schepping. Deze eenheid is ondeelbaar. Noem het één. Schepping is een spel van tegenstellingen of polariteiten. Noem deze polariteiten of paren twee. Deze polariteiten worden creatief als ze met elkaar in wisselwerking treden. Hun wisselwerking vormt het derde element. Noem het drie. Leiden zonder te volgen is onvruchtbaar. Streven naar rijkdom door steeds meer te vergaren, neemt al je ambitie in beslag en laat weinig ruimte over voor vrijheid. Eenzijdigheid heeft altijd onverwachte en paradoxale gevolgen.' (HEIDER, 1995)

Uitgangspunt is dat die éne, voor alle vragen en onderwerpen meest effectieve vorm van leren niet bestaat. Diversiteit in leren is een feit. Evenals diversiteit in mensen, in organisaties, in vraagstukken, in ambities enzovoort. De diversiteit aan vraagstukken in organisaties vraagt er juist om gebruik te maken van het brede scala van visies op en inzichten in leren die we inmiddels hebben opgebouwd. De vraag is dus niet: wat is de beste leervorm? Maar: wat is de beste leervorm voor een bepaalde vraag, voor bepaalde mensen, met een bepaalde manier van leren? De vraag is dus niet: wat is de beste visie op leren? De vraag is: welke visie op leren past bij een bepaalde organisatie met een eigen wens om van betekenis te zijn in deze wereld? De vraag is niet: wat is de beste leertheorie? Maar wel: hoe verhouden leertheorieën zich tot elkaar en wanneer is iets van toepassing?

1.4 Wat is het toekomstperspectief?

De slag die we moeten maken laat zich kort typeren als: Elke vorm heeft zijn waarde (ook het ‘ouderwetse’ opleiden).

De kunst is overzicht te hebben en te weten wanneer, wat, voor wie werkt, om het leren en ontwikkelen vervolgens zo eenvoudig en gericht mogelijk vorm te kunnen geven.

Belangrijke vragen worden dan bijvoorbeeld: Wanneer zet je welke leervorm in (en welke leervormen passen bij mij/bij de organisatie/bij een vak/bij een loopbaan)? Hoe kunnen we ontwerpen onderling vergelijken (om ervan te leren/om ontwerpen aan te scherpen)? Hoe nemen we opdrachtgevers en gebruikers mee in het doolhof aan leervormen?

Wat organisatieleren nodig heeft, is een professionalisering van de leerarchitectuur, analoog aan de professionalisering van de architectuur. Ter inspiratie een tekst uit het programma van de Technische Universiteit Delft.

‘De architectuur vormt als leer en kunst van het ontwerpen en doen uitvoeren van bouwwerken een adviesgebied met een eigen traditie. Een van de belangrijkste doelstellingen van architectonisch ontwerp en onderzoek is theorievorming met betrekking tot de grondslagen en het domein van de architectuur. De vraag naar de samenhang tussen functie, constructie en vorm van bouwwerken in hun stedenbouwkundige context krijgt nieuwe betekenis nu de aandacht voor de gebruikswaarde, toekomstwaarde en culturele waarde van bouwwerken – en dus voor de architectonische kwaliteit – in de maatschappij toeneemt. Kennis over bouwwerken wordt verworven door bestudering van precedenten. Ook het ontwerpproces dat aan de bouwwerken ten grondslag ligt wordt onderzocht. Vanuit verschillende invalshoeken worden verbindingen gelegd tussen de kennis die in de architectuur

zelf besloten ligt en nieuwe ontwikkelingen, waarbij de grenzen van de architectuur worden verkend en overschreden (...). De bouwkunde als wetenschap, die de vereisten leert kennen om bouwwerken samen te stellen, omvat het hele bouwproces: het nemen van initiatief, het beschikbaar stellen van de grond, het vervaardigen van het ontwerp, het financieren en uitvoeren van bouwwerken, het beheer van vastgoed.'

1.5 Taal voor leren is een voorwaarde

Frustraties rond het leren en beperkte effectiviteit zijn volgens mij voor een belangrijk deel het gevolg van een onderontwikkeling van een aspect van ons vak, het professioneel ontwerpen. Het ontwerpen zoals wij dat kennen, richt zich op het formele leren. Er is uitgebreid geschreven en gedacht over curriculumontwerp, om maar een dwarsstraat te noemen. Maar in de nieuwe werkelijkheid, die zowel het formele als het informele omvat en waarbij dynamiek, complexiteit en continue verandering in organisaties de boventoon voeren, volstaat dit niet meer. Er ontstaat mismatch tussen doelen, vormen en manieren van leren.

Om ons vak te professionaliseren, om de diversiteit in leren te kunnen benutten en te laten inspireren, hebben we taal nodig, een taal voor het leren. Taal ordent en structureert. We hebben taal nodig waarmee je verschillen in manieren van leren kunt beschrijven. Een taal die vraagstukken kan typeren en een taal om de rijkdom aan vormen en visies op leren inzichtelijk te maken, te kunnen vergelijken, te bepalen waar meerwaarde zit. Een taal die voorkomt dat:

- de klant tegen een vraagstuk oploopt en in een vroeg stadium doorvertaalt naar een specifieke 'leeroplossing' (meestal een opleiding), uit gebrek aan taal en heldere overzichten die het vraagstuk inzichtelijk maken;
- adviseurs een probleem onderzoeken en iets anders willen aanbieden dan een opleiding, maar te veel woorden nodig hebben om ins en outs uit te leggen en in hun toelichting irritatie oproepen;
- de aansluiting met het leren van de deelnemers moeilijk te maken is, omdat verschillen onvoldoende te duiden en te koppelen zijn aan interventies en organisatieontwikkeling;
- de klant weinig houvast heeft in het kiezen tussen diverse aanbieders op het gebied van leren en ontwikkelen;
- afnemers (lerenden) en aanbieders/makers/OL-professionals van elkaar vervreemden omdat de afnemer weliswaar meer keuze en zelfsturing krijgt, maar te beperkt inzicht heeft in het eigen leren en in de diversiteit van leren die bestaat, om onderbouwde keuzes te maken;
- professionalisering van OL-professionals traag verloopt omdat niet alleen de cultuur ontbreekt waarin professionals naar elkaar kijken en van elkaars ontwerpen leren, maar omdat het gebrek aan taal bovendien de vergelijking van de ontwerpen zelf in de weg staat.

Het is tijd om als professionals in het leren en ontwikkelen, het eigen vak een boost te geven om ons eigen leren en ontwikkelen, en het leren en ontwikkelen samen met onze praktijk en onze klanten te versterken. Taal is daarbij van cruciaal belang.

Mensen leren en ontwikkelen zich van nature. Een aantal vraagt echter gerichte aandacht. Elk mens leert op een eigen manier, en zo ook elk team en elke organisatie. Dat betekent dat we het niet op zijn beloop kunnen laten en ook niet voor iedereen en voor elk vraagstuk op dezelfde manier kunnen organiseren en faciliteren.

Dit boek laat zien dat een bepaalde aanpak op een bepaalde plek en bij bepaalde mensen heel goed kan werken, maar op een ander moment en bij andere mensen totaal krachteloos is. Om de juiste interventie op de juiste plek vorm te geven, is onder meer inzicht nodig in het type vraagstukken (wat werkt wel en wat niet), in voorkeuren van leren (wat is een prettige en uitdagende omgeving en wanneer kost het energie) en in wat wel en niet ontwikkelbaar is.

In *Liefde voor leren* beschrijft Manon Ruijters een taal die de diversiteit van leren bespreekbaar maakt en de weg wijst bij het vormgeven van leren en ontwikkelen op individueel, groeps- en organisatieniveau. In de afgelopen tien jaar is die taal verder ontwikkeld en in veel organisaties ingezet in diverse organisatie-ontwikkeltrajecten. Deze geheel herziene editie is dan ook uitgebreid met nieuwe inzichten, nieuwe casuïstiek en praktische handreikingen.