

Otmar Donnenberg

Nieuwe werkstructuren – nieuwe leervormen **Aandachtspunten voor het inrichten van leernetwerken**

1. Inleiding

1.1 De probleemstelling

Als er nieuwe machines aangeschaft en geïnstalleerd, of nieuwe strategieën en organisatiestructuren ontworpen en geïmplementeerd worden blijven de nodige investeringen in de ontwikkeling van de betrokken mensen vaak achter. Herhaaldelijk realiseren veranderingsmanagers zich dat de inbreng van directbetrokkenen de kwaliteit van het proces verhoogt en dat een lerende benadering weerstanden wegneemt. Toch lijken de daarvoor nodige nieuwe leervormen alleen maar met veel moeite uit de verf te komen.

1.2 Opzet van dit artikel

Als organisatieadviseur streef ik er naar de ontwikkeling van werkstructuren en leervormen op elkaar af te stemmen. In dit artikel wil ik beginnen met een schets van verschuivingen in werkstructuren (§ 2). Als voorbeelden gebruik ik:

- de integratie van instellingen met uiteenlopende functies in een beheerseenheid d.m.v. fusie;
- een samenwerkingsverband waarin een servicefunctie voor gelijksoortige organisaties is samengevat;
- een federatie van organisaties t.b.v. productontwikkeling.

Er volgt een korte beschouwing op netwerken als nieuwe werkstructuur (§ 2) en over leernetwerken. Na een plaatsbepaling m. b. t. leervormen – Waar staan wij nu? Wat is goed ontwikkeld? Wat komt nog onvoldoende uit de verf? (§ 3) - werk ik enkele aandachtspunten uit die kunnen helpen om het leren gelijke tred te laten houden met de opzet van de nieuwe werkstructuren (§ 4).

1.3 Motivering

Wat mij ertoe bewogen heeft om dit artikel te schrijven is mijn enthousiasme over nieuwe kansen voor bewust en systematisch praktijkleren. Ik zie concrete aanleidingen het methodische leren in en aan het werk uit te breiden over de grenzen van het ons vertrouwde instructieleren heen, en m.n. het leren in netwerken een onderdeel te laten zijn van nieuwe strategische ontwikkelingsactiviteiten. Als een bijzondere uitdaging beleef ik het zoeken naar wegen om te komen van het consumeren van trainingsactiviteiten naar het zelf produceren van ontwikkel- en leeractiviteiten door de deelnemers in learning communities.

2. Verschuivingen in werkvormen

2.1 Verschuivingen: voorbeelden en trends

Vandaag de dag verbinden organisaties zich op verschillende manieren. Ik schets drie praktijkvoorbeelden waarin door gezamenlijke inspanningen meerwaarde nagestreefd wordt.

Een voorbeeld uit de gezondheidszorg

Kinder- en Jeugdpsychiatrie Oost-Nederland is een door fusie gevormd conglomeraat van instellingen dat, provinciegrenzen overstijgend, alle relevante diensten integraal kan aanbieden, afgestemd op elkaar. Bij het ontwikkelen en instandhouden van de beleidsplannen dient rekening gehouden te worden met de verschillende professies, de intramurale en extramurale voorzieningen, ouderorganisaties, instellingen van de jeugdzorg, onderwijsinstellingen, de betrokken gemeenten en provincies en ministeries, soortgelijke instellingen in andere regio's etc. Alle genoemde partijen zijn zelf in ontwikkeling, schaven aan hun professionaliteit en streven naar meer klantgerichtheid. Het is een uitdaging om enerzijds de lopende zaken te waarborgen en anderzijds nieuwe ontwikkelingen effectief door te voeren!

Een voorbeeld uit het hoger onderwijs

SURF is een samenwerkingsverband tussen alle Nederlandse universiteiten en hogescholen om de computerdienstverlening in onderwijs en onderzoek te optimaliseren. Aanleiding was het Informatica Stimuleringsplan van de rijksoverheid. SURF heeft een weg gevonden om de verkoking te overwinnen en aantrekkelijk te worden voor al deze op autonomie gestoelde instellingen. Zij kunnen in de boot gehouden worden dankzij een structuur die voldoende "eigengereide" bewegingen van de betrokken partijen toelaat, en hun oplossingen kan bieden die zij bitter nodig hebben. In samenwerking met KPN is de technische infrastructuur SURFnet ontstaan; SURFdiensten zorgen voor passende softwarepakketten, verlenen van licenties etc. De periodieke beleids- en planningscyclus van SURF is een leerproces bij uitstek.

Een voorbeeld uit het bedrijfsleven

Office 21 is een research-alliantie in Duitsland om innovaties voor het kantoor van de toekomst met vereende krachten effectief en efficiënt tot stand te brengen. Deelnemers zijn grote projectontwikkelingsmaatschappijen, Post en Telecom, Siemens en Hewlett Packard, Kodak en een grote uitzendorganisatie, Sparkassenfinanzgruppe en nog een hele reeks ondernemingen. De initiatiefnemer is een onderzoeksinstelling (Fraunhofer IAO). Het verbond organiseert studiereizen, looft prijzen uit, zet benchmarking-activiteiten op en runt een innovatiecenter.

De Kinder- en Jeugdpsychiatrische instelling wil voor de cliënten makkelijker toegankelijk zijn en voor hen op maat gesneden de verschillende disciplines bundelen tot helder afgestemde diagnoses en behandelingen. De afstemming is niet alleen intern noodzakelijk maar ook met vele instanties in de omgeving om concentratie van de professionals en middelen op het eigen kerngebied mogelijk te maken en draagvlak te vinden voor de benodigde samenwerking met externe partijen, kortom een organisatie realiseert contextmanagement.

Bij het SURF-netwerk verbinden zich gelijksoortige instellingen - van het hoger onderwijs - om één bepaalde functie, de IT-functie over de hele linie te versterken en kosten te besparen.

Bij Office 21 gaat het vooral om innovatie. De aangesloten ondernemingen vullen elkaar aan, om te komen tot producten die passen in een geheel nieuw concept: het kantoor van de toekomst.

Deze drie gevallen (organisatieontwikkeling, functieontwikkeling en productontwikkeling) illustreren trends welke in talloze andere situaties inmiddels te herkennen zijn.

Voor een globale oriëntatie op de - inmiddels wereldwijde - verschuivingen in de werkstructuur van organisaties maak ik gebruik van het werk van Pinchot, G. & E. (1994). In figuur 1 heb ik de meeste van de door heen geschetste ontwikkelingen opgenomen.

Van	Naar
Veel ongeschoold werk	Veel kennisintensief werk
Veel betekenisloze, voortdurend herhaalde handelingen	Innovatie en betrokkenheid
Individueel werk binnen functiekaders	Teamwerk met individuele betrokkenheid en verantwoordelijkheid
Op functie gebaseerd werk	Projectgericht werk
Enkelvoudige vaardigheden	Meervoudige vaardigheden
De macht van de bazen	De macht van de klanten
Coördinatie vooral van bovenaf	Coördinatie vooral door gelijken
Vele hiërarchische niveaus	Platte organisaties
Verticale carrières	Horizontale carrières
Een doorgaans verticale bevelsstructuur	Meer en meer horizontaal georganiseerde netwerken van gelijkwaardige deelnemers
Gesloten, starre organisaties	Open, flexibele organisaties, die zich op diverse manieren met elkaar verbinden, tijdelijk of duurzaam

Fig. 1 Verschuivingen in werkstructuren (Pinchot, 1994)

2.2 Redenen voor verschuivingen in werkstructuren

De *algemene* achtergrond voor deze verschuivingen is de afkeer van de steile piramide met de bureaucratisch onderverdeelde en streng afgebakende functies, waar de organisatieleden vooral beleerd worden, ten gunste van klantgerichte procesorganisaties, waar de deelnemers (leveranciers, producenten en afnemers) veel meer zelfgestuurd leren.

In het *bijzonder* valt te constateren dat in een groeiend aantal organisaties – niet alleen in ziekenhuizen, onderzoeksinstituten, softwarehuizen, architectuurbureaus, accountants, etc. – het aandeel van de hoogopgeleide kennismedewerkers met hun sterke behoefte aan autonomie sterk toeneemt. Als organisaties er niet op tijd in slagen, nieuwe organisatievormen tot stand te brengen, die ruimte bieden voor ondernemend en zelfstandig gedrag, dan wordt het voor hun moeilijk om goede kenniswerkers aan te trekken en te houden.

Niet alleen de groei van het aantal de kenniswerkers draagt bij aan de herziening van werkstructuren en leiderschapsstijlen, maar ook de actievere betrokkenheid van de klanten in het management van de bedrijfsprocessen. In de intramurale gezondheidszorg beginnen de wettelijk voorgeschreven cliëntenraden hun plaats naast de raden van toezicht en de ondernemingsraden in te nemen. In het bedrijfsleven wordt de klant directer en persoonlijker aangesproken. Hij is niet meer alleen object van marktonderzoek, maar krijgt bij voorbeeld steeds meer gelegenheid om direct aan de medewerkers en aan de bedrijfsonderdelen die hem ten dienste waren, concrete, geadresseerde feedback te geven.

De trend van “horizontale carrières” biedt veel goede vaklieden aantrekkelijke perspectieven voor hun loopbaan. Om verder te komen in hun carrière hoeven zij niet eerst een (slechte) manager te worden. Eerder was het innemen van een leidinggevende positie de enige manier om promotie te maken. Nu kunnen zij in toenemende mate carrière maken door steeds zwaardere projecten te trekken of steeds complexere taken op zich te nemen.

De drang naar structurele samenwerking is in de afgelopen jaren stormachtig toegenomen. Daar zijn meerdere redenen voor aan te wijzen. Deregulering en de-institutionalisering hebben het gevoel van onveiligheid enorm versterkt. Oude bekende regels en stabiele maatschappelijke instituties (kerken, buurten etc.) boden geborgenheid,

maar kalven nu af. In de sociale ruimten die hierdoor openvallen, zoeken mensen die sterk aan het individualiseren zijn naar oriëntatie en nieuwe houvast. Het tempo waarmee nieuwe producten ontwikkeld en aangeboden worden neemt toe en de eisen aan de producten en diensten worden steeds hoger. Wie vóór wil zijn, en bij wil blijven, moet uitkijken naar bondgenoten met aanvullende vermogens en middelen die wezenlijk zijn voor het overleven. In vormen van “verticale samenwerking” verbinden zich toeleveranciers en producenten, in vormen van “horizontale samenwerking” concurrenten en gelijksoortige organisaties. Allianties en andere verbanden worden aangegaan tussen freelancers, kleine en grote organisaties en zelfs landen. Met elkaar spannen zij zich in om elkaars vermogens en middelen te gebruiken voor het gezamenlijke en daarmee ook het eigen overleven.

2.3 Netwerken als werkstructuren

Mijn veronderstelling is dat hiërarchische organisaties er maar in beperkte mate in slagen de inzichten en oplossingsvoorstellen van de werkers op de vloer in hun waarde voor het geheel te erkennen en ze voor innovatie en verbetering te ontsluiten. Daarvoor zijn platte organisaties met aandacht voor horizontale lijnen van samen werken en samen leren nodig. Peter Drucker gebruikt twee beelden om de overgang aan te duiden die organisaties doormaken om de productiviteit van de “kenniswerkers” (dit begrip heeft Drucker ingevoerd) te verhogen. Het symfonieorkest dat onder de strakke leiding van een dirigent speelt maakt volgens hem meer en meer plaats voor de jamsessies van het jazzorkest waar de leiding overgaat van de ene musicus naar de andere op het moment dat een lid van het orkest het voortouw neemt.

In dit artikel ga ik er van uit dat door leren in netwerken geleerd en ontwikkeld wordt wat het werken in netwerken bevordert.

Er bestaan verschillende ideeën over wat netwerken wel of niet zijn. Ik zie netwerken als

- interactieve ordeningen van mensen, groepen en / of organisaties;
- die minder formeel van aard zijn dan de ‘permanente’ organisaties;
- vooral op gemeenschappelijk gedragen ideeën en vragen berusten;
- in grote mate in het leven geroepen t.b.v. ontwikkelingstaken (productontwikkeling, kwaliteitsontwikkeling, etc.) worden;
- de betrokkenen op een niet-hierarchische manier laten samenwerken;
- waar de betrokkenen makkelijk met elkaar contact kunnen maken en
- op basis van geven en nemen
- gedreven door zelfsturing (verantwoordelijkheid nemen, initiatieven nemen)
- tot aantoonbare resultaten willen komen,
- waarbij iedere deelnemer knooppunt is en kan zijn voor verdere doelgerichte contacten.

‘Permanente’ organisaties waarborgen het lopende bedrijf. Vernieuwingen worden daar makkelijk als storingen gezien. Netwerken maken ontwikkelingen mogelijk door de speelruimte die ze bieden. Netwerken waren er altijd en zullen er altijd zijn – dat brengt het mensenbestaan met zich mee. Maar de uitzonderlijke aandacht die netwerken nu krijgen is niet toevallig. De redenen daarvoor heb ik in § 2 uiteengezet in de motivering van de “drang tot samenwerking”.

2.4 Netwerken als leervorm

Leernetwerken treden in allerlei verschijningsvormen op. Ik wil me hier beperken tot het *projectleren* en tot *Action Learning* (volgens Reginald Revans).

2.4.1. Projectleren

In *projectleren* gaan verschillende, functioneel op elkaar betrokken actoren verbindingen met elkaar aan: de projectleider sluit met de opdrachtgever een projectcontract, onderhoudt contacten met de klanten die uiteindelijk vruchten van de projectwerkzaamheden verwachten te kunnen plukken. De projectleider heeft verder met leveranciers te maken, die voor de nodige input (beschikbaar stellen van menskracht, informatie, materiaal, ruimte, etc.) verantwoordelijk zijn. Projectmedewerkers tekenen in om bijdragen aan het project te leveren en verbinden zich als team voor dit werk. De organisatorische structuren van het projectmatig werken kunnen nog zeer sterk in het teken van de functionele piramide en het lineaire denken staan. De opdracht is dan meer een aanwijzing dan een contract, de opdrachtgever treedt als baas op en niet als contractpartner, de projectmedewerkers vervullen hun taak relatief onafhankelijk van elkaar binnen het taakgebied wat ze toebedeeld hebben gekregen. De sturing gebeurt vooral topdown. In andere organisaties is de ontwikkeling al verder gegaan en overweegt het horizontale karakter van de samenwerking. De inspiratie van de betrokken actoren wordt dan als wezenlijk gezien voor de slaagkansen van het project, evenzo het teamwerk en het contracting tussen de betrokkenen (Bos & Harting, 1998). De sturing gebeurt in de vorm van een cyclus die door de betrokkenen herhaaldelijk doorlopen wordt.

2.4.2. Action Learning

In *Action Learning* programma's (Donnenberg, 1995; Donnenberg, 1999 en Donnenberg in Handboek Effectief Opleiden) maken deelnemers vaak gebruik van de principes van projectmatig werken. Maar er is ook ruimte voor andere en lossere vormen van netwerkleren. Belangrijke partners in het netwerk zijn de persoonlijke sponsor van de deelnemer en collega-deelnemers die ook verantwoordelijkheid voor de uitvoering van een complexe klus op zich genomen hebben. Met de collega's vormen de deelnemers van het Action Learning programma intervisiegroepen, met de sponsor spreken zij regelmatig over ervaringen in het politieke krachtenveld van de organisatie, met de opdrachtgever over de vorderingen in het uitvoeren van de klus, met de klanten de geschiktheid van de oplossing voor de klantenbehoeften. De deelnemers zien de heterogeniteit van de achtergrond van de collega's in de intervisiegroepen en van de rollen van de genoemde gesprekspartners als een welkome uitdaging om de eigen vanzelfsprekende opvattingen ter discussie te kunnen stellen.

3. Verschuivingen in leervormen?

3.1. Andere vermogens ontwikkelen

Wat voor vermogens vraagt het werken in de nieuwe werkstructuren? Wat betekent dat voor de leervormen? In hoeverre houden zij gelijke tred met de nieuwe werkstructuren?

Voor dat ik een overzicht geef over de vermogens die in de hedendaagse werkstructuren nodig zijn wil ik nog eens voorbeelden van werksituaties noemen waar het leren op de werkplek aan de orde is:

- functie- en organisatieoverstijgende procestteams die de verantwoordelijkheid voor ketenbeheer op zich nemen;
- multidisciplinair samengestelde projectgroepen en werkgroepen welke binnen teams en in verbinding met verschillende externe stakeholders oplossingen uitwerken;
- besturen en managementgroepen die voor samenwerkingsverbanden planningsprocessen verzorgen;

- kwaliteitskringen binnen organisaties en benchmarking-exercities tussen organisaties,
- tijdelijke allianties (zelfs tussen concurrenten zoals Philips en Sony m.b.t. de ontwikkeling van de Compact Disk).

De sterk geaccentueerde horizontale dimensie van de samenwerking tussen disciplines en/of tussen organisaties t.b.v. nieuwe ingewikkelde probleemstellingen vraagt om de bereidheid en het vermogen,

- het eigen standpunt te relativeren;
- interesse voor de positie en kijkhoek van de ander op te brengen;
- uit fouten te leren;
- niet-weten en onzekerheid met elkaar te delen;
- veronderstellingen, opvattingen en waarden los te laten, die tot nu toe veiligheid geboden hebben.

Pas als je deze vermogens in behoorlijke mate kunt mobiliseren, werpen de nieuwe samenwerkingsverbanden vruchten af. De verschillen tussen de betrokken samenwerkingspartners (verschillen qua discipline, etnische achtergronden, culturele geconditioneerdheid etc.) dagen er toe uit vanzelfsprekendheden ter discussie te stellen. De betrokkenen stellen “domme vragen” aan elkaar als hen “iets vreemds” aan de ander opvalt. Dat leidt tot nadenken over dingen die anders in het onbewuste blijven of als onbetwistbare veronderstellingen onaangevochten blijven. Als deze heterogeniteit van de betrokkenen niet op een constructieve manier opgepakt kan worden is deze vooral irritant en lastig.

Het succes van de samenwerking hangt er dus van af of de betrokken elkaar als leerpartners accepteren en in of nabij de werksituatie, door reflectie, vragen stellen, feedback geven, elkaar uitdagen en elkaar ondersteunen.

Vaak hoor je nu de uitspraak “Deze vermogens voor de nieuwe samenwerking zijn in trainingen niet te leren!”. Hoe is het dan wel te leren? Het blijkt dat de daarvoor nodige vormen van ervaringsleren (ontdekkingsleren) tegenwoordig nog niet zo snel als oplossing gezien worden. Men valt dan terug op de al langer beproefde vormen van het instructieleren.

3.2. Waar staan wij nu met de ontwikkeling van leervormen?

Voor de plaatsbepaling maak ik gebruik van twee indelingen die laten zien hoe de accenten tegenwoordig liggen en waar nog “witte vlekken” op de kaart van het leerlandschap zijn: de indeling naar proces en resultaat (zie figuur 2) en de indeling naar niveaus van leren (zie figuur 4).

3.2.1. Overzicht m.b.v. de vraag naar de verhouding van proces en resultaat

Als de weg en het resultaat gedefinieerd of vooraf definieerbaar zijn, kunnen wij spreken van *instructieleren*: eerder verworven kennis en kunde wordt geprogrammeerd en door een expert (docent, trainer, ervaren specialist etc.) aangeboden (geïnstrueerd = “ingebouwd”). De leerlingen nemen het aangeboden min of meer op, verwerken het en afhankelijk van de kwaliteit van de verwerking passen ze het toe. Wie het resultaat vastomlijnd voor ogen heeft maar de weg niet weet moet deze stap voor stap uitproberen, na elke stap evalueren, eventueel bijsturen enz. (*actie & reflectie*). Op zoek naar de bepaling van een nu nog onbekend wenselijk resultaat helpen *creativiteitsmethoden*: de weg is gedefinieerd of definieerbaar. Als noch het resultaat van de inspanning noch de weg om tot een resultaat te komen van tevoren vastliggen, maar in de situatie bepaald resp. gevonden moeten worden, kun je van *ontdekkingsleren* spreken; de betrokkenen doen een ervaring op die hen “te denken” geeft, en doen hun best, om zélf de rode draad, de boodschap, de essentie er uit te halen.

In Fig. 2 zijn vier leervormen geordend naar (on)bekendheid van proces en resultaat. De leervormen die binnen de cirkel vallen zijn methodisch goed ontwikkeld; met deze vormen zijn we goed vertrouwd in onze praktijken. Wat buiten de cirkel valt is voor ons minder vertrouwd en methodisch relatief onderbelicht.

		PROCES	
		Bekend	Onbekend
RESULTAAT	Bekend	Instructie- leren	Actie & Reflectie
	Onbekend	Creativiteits- benaderingen	Ontdekkings- leren

Fig. 2 Proces en resultaat van leren

Instructieleren

Mijns inziens is het veld van het instructieleren inmiddels goed onderzocht. Hiervoor zijn talloze beproefde methoden ontwikkeld en het wordt graag gebruikt. Het laatste is niet verbazingwekkend: het is algemeen bekend. Traditioneel onderwijs heeft ons allemaal er mee vertrouwd gemaakt; zozeer zelfs dat wij de neiging hebben om het met leren in het algemeen te vereenzelvigen. Het sluit aan bij diep zittende verwachtingen dat er autoriteiten zijn die weten en aangeven hoe het moet en het geeft zekerheid, voor docenten, leerlingen en last not least voor management – het is controleerbaar en (redelijk) te overzien. Instructieleren is congruent aan de topdown regimes in de organisaties: management heeft het voor het zeggen en schakelt zo nodig interne of externe experts in om de uitvoerenden met kennis toe te rusten. De experts bieden ontlasting van eigen denkwerk en verantwoordelijkheid (“De grote meester heeft gesproken! Wat moet ik daar nog aan toe voegen?”).

Alle “geprogrammeerde kennis”, die aangeboden en opgenomen wordt leent zich voor uitgebreid beheer, getuige de bibliotheken, archieven, databanken en opleidingscentra met hun canon aan “wetenswaardigheden”.

Instructieleren confronteert de betrokkenen met een onoverzienbare massa van kennis. De beheerders en gebruikers van geprogrammeerde kennis ontkomen niet aan de vraag welke kennis nog van de tijd is en welke niet meer. Immers het gaat om oplossingen van vroegere problemen, oplossingen die hun waarde ooit gehad hebben, maar hebben ze die nog steeds? Wat is kennisballast, welke degenen die naar geschikte oplossingen voor hedendaagse problemen zoeken of preventief bezig willen zijn, eerder in de weg staat dan tot verheldering leidt? Hoe dan ook; accountants en ICT’ers ontfermen zich erover omdat kennis als een “asset” ontdekt is waar mee gewoerd moet worden. Vraag is welke relaties tot stand moeten komen resp. onderhouden moeten worden, dat kennis uit de opslagplaatsen (in mensen, in dossiers, in archieven, in databanken, in opleidingscentra etc.) zo snel mogelijk en in de goede vorm naar de plek van actie komen. Geschat wordt dat er hedentendage ca. 6000 vakdisciplines bestaan die per dag gemiddeld 20.000 artikelen publiceren. De verschuiving van de industrie naar kennisintensieve dienstverlening komt b.v. in Duitsland tot uitdrukking in het aantal ondernemingen dat in de

jaren 90 tot op heden is opgericht: 27.000 nieuwe softwarebedrijven tegenover 12.000 nieuwe industriebedrijven (Kern e.a., 1998). Leernetwerken helpen verbindingen te leggen in dit uitgestrekte gebied en te toetsen wat nu nuttig kan zijn en wat ballast is.

Creativiteitsbenaderingen

Het veld van de creativiteitsbenaderingen lijkt behoorlijk ontwikkeld: brainstormings vinden om de haverklap plaats, zij het niet altijd even zorgvuldig qua methodiek; om uitgebreide en diepgaande scenario's te ontwerpen worden kosten nog moeite gespaard. Seminars over creativiteitsbenaderingen doen het goed op de markt van kennis en kunde.

Actie en reflectie

In veel mindere mate tref ik in organisaties routines aan waarmee stelselmatig en gedisciplineerd actie en reflectie afgewisseld worden om stap voor stap verder te komen in het uitstippelen van een geschikte weg naar het gewenste resultaat. De status van de reflectie in het werkleven is laag en als de uitkomsten tot kritiek op wezenlijke punten leiden blijkt dat wat Argyris "model I" noemt goed te werken. "Model I" staat onze reflectie radicaal in de weg. Argyris (Argyris 1996) typeert met model I een patroon van denken en handelen wat wij allemaal met "bekwaam onvermogen" (highly skilled incompetence) hanteren; bekwaam omdat wij het virtuoos beheersen, onvermogen omdat wij *niet in staat blijken te zijn ons deze ingeslepen manier van doen zonder meer voor de geest te halen*, laat staan – zo wij dat zouden willen - uit te schakelen. Het model I bestaat uit vier componenten: 1) je zet alles op alles om jouw doel overeind te houden zoals je het gedefinieerd hebt, 2) je moet winnen, verliezen is heel erg, 3) negatieve gevoelens moet je uit de weg gaan, 4) leg de nadruk op rationaliteit. Model I gaat gepaard met bescherming van jezelf en van de ander (ook al vraagt die daar helemaal niet om) en met eenzijdige beheersing van de ander. Zodoende voert defensie de boventoon en wordt weinig betrouwbare informatie geproduceerd – een diepzittende leerhandicap die werkelijk veel meer aandacht verdient dan het nu krijgt.

Ontdekkingsleren

De grootste witte plekken zijn op het veld van het ontdekkingsleren te vinden. Het ontdekkingsleren is gebaseerd op onze eigen persoonlijke ervaringen, die wij dag in dag uit op doen. Vanaf het begin van ons leven zijn wij daarmee bezig ("met vallen en opstaan") en het zal ons het leven lang bezig houden ("Hoe kom ik tot volwassenheid?", "Hoe bereid ik me voor op het sterven?"). Maar de school en aanverwante voorzieningen halen de aandacht ervan af. Ontdekkingsleren blijft in verhouding tot het instructieleren onderbelicht met het gevolg dat er niet zo veel aan gebeurt om de effectiviteit ervan te verhogen. Dat is schrijnend omdat wij als persoon en als organisatie in deze tijd in grote mate met fenomenen geconfronteerd worden waar niemand een antwoord op heeft. Er blijft dan niets anders over dan op onderzoek uit te gaan, dingen uit te proberen en uit de ervaring wijzer te worden. Wat ons daarbij parten speelt is de neiging oplossingen te zoeken in "meer van hetzelfde", van wat ons uit het verleden vertrouwd is, waar wij inmiddels goed in zijn, b.v. nog meer regels (ingegeven door onze bureaucratische verworvenheden), of waar wij relatief makkelijk over kunnen beschikken, zoals nog meer personeel of nog meer materieel of nog meer geld. Beslissend voor het ontdekkingsleren is onze bereidheid de nieuwe ervaringen onder ogen te zien, de waargenomen feiten te accepteren, ons open te stellen voor nieuwe gewaarwordingen en ingevingen, deze zo op te vangen, dat ze zich in ons uit kunnen kristalliseren. Dat lijkt allemaal heel erg vanzelfsprekend maar gaat ons in werkelijkheid slecht af. Hardnekkige, voor ons bewustzijn moeilijk toegankelijke weerstandsmechanismen staan ons in de weg ("Geen fouten maken!", "Ik moet winnen!", "Ik kan het me niet permitteren om open te zijn!" etc.).

Tegengestelde groepsnormen en verborgen regels van een leeronvriendelijke organisatiecultuur belemmeren ons leren. Multidisciplinair samengestelde leergroepen kunnen ondersteuning bieden bij het ontdekkingsleren. De verschillende invalshoeken van de deelnemers dagen deze uit om het vanzelfsprekende van het eigen vak kritisch te bekijken. Bijzonder behulpzaam voor het ontdekkingsleren is een organisatiecultuur waar fouten onder bepaalde voorwaarden zijn toegestaan en een sfeer die niet bedreigend is. Bevorderlijk zijn ook opdrachtgevers en verantwoordelijkheidsdragers die niet uitsluitend nog meer druk uitoefenen, maar ons er ook toe stimuleren van tijd tot tijd een pas op de plaats te maken en even iets anders te doen. Het is bekend dat briljante invallen en ingevingen in ons opkomen op het moment dat wij tussendoor, na een periode van intensief zoeken, proberen, studeren en uitwerken iets anders doen, zoals tuinieren, gaan sporten, etc.

Samenhang van instructieleren en ontdekkingsleren

Instructieleren en ontdekkingsleren staan natuurlijk niet los van elkaar en hebben met elkaar te maken: nieuwe inzichten en nieuw ontwikkelde vermogens komen beschikbaar als input voor het instructieleren, toepassing van nieuw opgedane kennis leidt tot ongekende ervaringen, die tot een ontdekkingsleren aanleiding kunnen geven. Instructieleren en ontdekkingsleren zijn van elkaar afhankelijk. Zonder “questioning power”, d.w.z. zonder het vermogen om vragen te stellen waardoor de betrokkenen het wezenlijke van hun taak of probleem op het spoor komen zullen zij verdrinken of ronddobberen in de oeverloze zee van informatie. Zonder heldere begrippen zullen zij in hun waarnemingen tekortschieten en daardoor hun ervaringen onvoldoende ontsluiten.

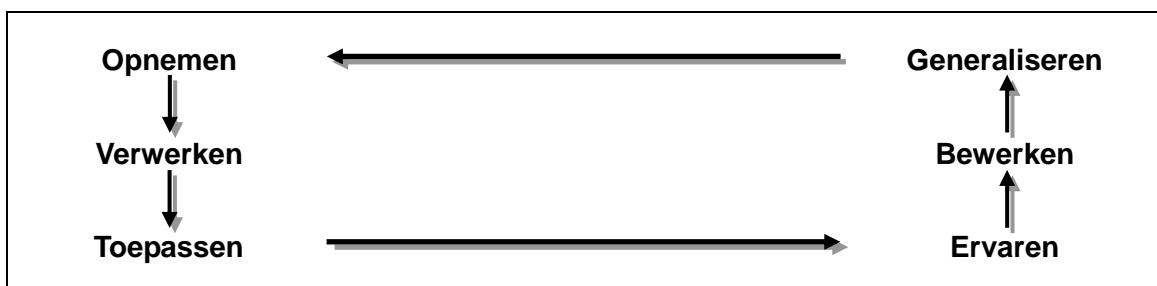


Fig. 3 Samenhang van instructie- en ontdekkingsleren

Wie leernetwerken opzet zal dus naar een passende combinatie van de 2 leerwegen moeten zoeken en rekening moeten houden met de valkuilen van de instructieweg (b.v. meer van hetzelfde, ook al vergroot het de problemen) en letten op de relatieve onderontwikkeldheid van de ontdekkingsweg. Deze verdient veel ontwikkelingsinspanningen gezien het feit dat steeds meer van de werkzaamheden op maat gesneden, situationeel en flexibel van aard moeten zijn.

3.2.2. Overzicht m.b.v. de niveaus van leren

Een tweede manier van plaatsbepaling – waar staan wij met onze ontwikkeling van leervormen die conform aan de nieuwe werkstructuren zijn? – biedt een indeling in vier niveaus van leren. In vrije navolging van Walz & Bertels (1985) heb ik deze op een rijtje gezet.

Niveaus van leren	Kenmerken van het leren
VISIONAIR Hoe kritisch zijn wij t.o.v. de grondslagen van ons denken en onze leerstrategieën?	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Fundamentele opvattingen en veronderstellingen (de “verborgen bestuurders”, d.w.z. dat wat mijn denken stuurt), kritisch onder de loep nemen, evenzo waarden en attitudes, ◆ veranderen van leersstrategieën; ◆ “feilbaarheid van de waarheid” (Soros, 1998) is uitgangspunt.
STRATEGISCH In hoeverre zijn wij in staat tot een andere verhouding tot het vraagstuk in kwestie te komen?	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bewust leren door bestaande kaders nauwkeurig te beschrijven en vervolgens kritisch te bekijken, ◆ inhoud en methoden van het werk op een fundamentele manier ter discussie stellen ◆ andere invalshoeken benutten, andere posities innemen om het probleem te benaderen.
TACTISCH Wat kunnen wij doen om de zaak doelgericht te verbeteren?	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bewust leren door nieuwe mogelijkheden binnen bestaande kaders te benutten, verbeteren vooral in details; ◆ intentioneel, gepland, systematisch en rationeel leren.
OPERATIONEEL Wat spaart kosten en moeite, maakt het makkelijker, vermindert conflicten?	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Onbewust, niet-intentioneel, automatisch leren, afhankelijk van toevallige omstandigheden, gevoelsmatig gestuurd; ◆ oefenen doet zijn werking; ◆ betreft én de uitvoering van materiele processen én van processen tussen mensen en groepen.

Fig.4 Niveaus van leren (vrij naar Walz & Bartels, 1985)

Het onderscheid van leerniveaus sluit aan bij categorieën die in het managementdenken gebruikelijk zijn (“operationeel”, “tactisch”, etc.). Bovendien levert het ook een diagnose-instrument voor de evaluatie van leerinspanningen die in leernetwerken geleverd worden.

a) **“Operationeel leren”** opent de ogen voor het onbewuste leren, dat voortdurend plaatsvindt. Het is aangenaam te beseffen dat een heleboel leren zonder extra inspanningen ‘zomaar’ plaatsvindt. Nadeel van het onbewuste leren is dat ons ontgaat wat wij zoal leren. Er kunnen dus ook ongewenste leereffecten tussen zitten. Zonder dat het tot hen doordringt nemen b.v. nieuwkomers in een organisatie disfunctionele gewoonten van oudgedienden over.

De heterogeniteit in leernetwerken, die ontstaat daardoor dat de deelnemers uit verschillende organisaties, disciplines en landen komen, kan tijdelijk tot een aantal eye-openers leiden, als de betrokken elkaar goed waarnemen, juist ook in de kleine dingen van hun doen en laten, en elkaar direct feedback geven over wat hun opvalt.

b) “**Tactisch leren**” is het domein van het “single-loop-leren” (Argyris 1990). De actoren vragen zich af of een gegeven manier van doen daadwerkelijk voldoet aan de gewenste en verwachte resultaten en of er niet nog meer er uit valt te halen. Reparatiehandelen staat voorop. Dat soort leren is zinvol en nuttig zolang verbeteringen daadwerkelijk tot stand komen en de bijwerkingen geen nadelen veroorzaken die de waarde van de werkresultaten overtreffen.

c) Als dit effect optreedt wordt het tijd voor het “**strategisch leren**” oftewel “double-loop-learning” (Argyris, 1990). Hier worden bestaande aannames (“de programmering achter het handelen”) die aan het ingeburgerde handelen ten grondslag liggen, aan kritisch onderzoek onderworpen. Kloppen zij niet (meer)? Veroorzaken zij averechte uitwerkingen? Is hun reikwijdte beperkter dan tot nu toe veronderstelt? Is er aanleiding om een aanname te toetsen of ze voldoende op feiten berust? Dat vereist een diepgaande reflectie.

Leernetwerken lenen zich door hun heterogene samenstelling uitstekend voor dit soort reflectie. Nu hangt het ervan af of de deelnemers aan het leernetwerk voldoende competenties in huis hebben om deze kans daadwerkelijk te benutten. Wat zij voor de reflectie nodig hebben is volgens Kern, Braun en Zinser (1998):

- Vakcompetentie (niet alleen maar product- en proceskennis maar ook prognosekennis);
- Methodische competentie (voor het oplossen van problemen, voor analytisch en synthetisch denken, interdisciplinair werken);
- Sociale competentie (m.n. voor coöperatie en conflictbehandeling);
- Persoonlijke competentie (zelfmanagement op basis van zelfkritiek);
- Mediacompetentie (gefocusseerd informatie kunnen verschaffen, kritisch kunnen ordenen, eigen boodschappen kunnen presenteren).

Wie in de gelegenheid is om deelnemers in leer- en werkgroepen te helpen zicht op hun persoonlijke stijl van leren te krijgen (bijvoorbeeld m.b.v. de Kolb-test) valt het op hoe weinig mensen sterk scoren op “observatie en reflectie”. Het zal daarom niet verbazen dat de kunst van het reflecteren ook in managementleergangen steeds meer aandacht krijgt, ook al lijkt het voor vele doeners “vloeken in de kerk”. Het Center for Creative Leadership in Greensboro, North Carolina, trekt veel aandacht door uitgebreid onderzoek op dat gebied (Wat zijn randvoorwaarden voor effectieve reflectie?) en door de aanbevelingen die uit dit onderzoek afgeleid worden. Een samenvatting en bespreking van de onderzoeksresultaten m.b.t. reflecteren is weergegeven in Wood Daudelin (1996). De bevindingen komen vooral hierop neer dat degenen die methodisch alleen of met een coach hun ervaringen reflecteren veel effectiever leren dan degenen die alleen terloops reflecteren; de effectiviteit van reflecteren in kleine groepen (bijv. in de vorm van intervisie- of Action Learning groepen) ontstaat uitsluitend dan als de deelnemers niet formeel “het rijtje afdaan” maar de moeite nemen om diepgang te bereiken, ook al komen ze daardoor minder aan de beurt.

d) “**Visionair leren**” is het niveau van leren waar de basis van ons denken tegen het licht gehouden wordt. Dat vraagt nog meer moed dan het niveau van het strategisch leren vereist. Visionair leren daagt uit tot de vraag: uit welke bron put ik om zelfs nog mijn basisopvattingen over leven en werk te bevragen? Het is in managementkringen zeer vooruitgeholpen door de dialoogaanpak zoals deze in het MIT Center for Organizational Learning (Senge, 1990; Schein, 1993; Isaacs, 1993) op basis van de ideeën en experimenten van de kernfysicus David Bohm ontwikkeld is (Bohm, 1996). Bohm was als gepassioneerde wetenschapper zeer getroffen door de voortdurend optredende moeilijkheden in het wetenschappelijk gesprek. Als gesprekspartners zich ingraven in hun denkposities en tot geen beweging meer bereid zijn worden allen tot verliezers. Als schokkend voorbeeld haalt Bohm Einstein en Bohr aan die oorspronkelijk zeer bevriend waren maar door een verschil in opvatting die in een van hun wetenschappelijke gesprekken ontstond recht tegenover elkaar kwamen te staan. Zij kwamen daar niet meer

uit en er lukte geen gesprek meer tussen de twee coryfeeën. (Het boek van Bohm leest vrij makkelijk door zijn eenvoudige taal en maakt op de lezer een grote indruk vanwege zijn “doorleefdheid”. Het geeft de filosofie weer en is tevens een handboek voor degenen die met de dialoogaanpak willen werken. Desalniettemin is het maar een klein boekje!).

3.3. *Leernetwerken en dialoog*

In leernetwerken met de enorme belangentegenstellingen die daar vaak naar voren komen, kan het hoopgevend zijn te weten dat er wel degelijk een weg is om daar uit te komen. Op een zeer fundamentele en creatieve manier, maar natuurlijk zonder garantie voor succes. Een belangrijke voorwaarde in de dialoogaanpak is de gelijkwaardigheid van alle deelnemers en het loslaten van doelen en voornemens. Dit laatste is in leernetwerken binnen het werk een nogal paradoxale eis. Maar het loslaten van vooropgezette doelen door de deelnemers aan de dialoog is alleen tijdelijk van aard. In de periode waarin dat gebeurt, gaat het erom de strijdige opvattingen te “suspenderen” (een vakterm en sleutelbegrip uit de “dialoogkunde”). Het volgende is dan van belang:

- De van elkaar afwijkende opvattingen zo helder mogelijk maken zodat zij tezamen, naast elkaar, in het bewustzijn van de betrokkenen kunnen verschijnen;
- De opvattingen even loslaten, niet verdedigend vasthouden, niet aanvallen;
- De opvattingen tegen het licht houden, doorheenkijken (“dia”= door), nuchter vaststellen wat zij inhouden, wat niet, wat er doorheen spreekt.

Zodoende ontstaat er een kans dat door de vastomlijnde opvattingen heen zicht ontstaat op de denkstroom waar de opvattingen maar een onderdeel van zijn en waaruit nu ook hele andere denkbeelden naar voren komen. Als de onthechting van de oorspronkelijke opvattingen groot genoeg is, kunnen deze andere denkbeelden tot de betrokkenen doordringen en wordt de weg vrij voor een nieuwe manier van denken. Dit gebeuren vergt tijd, deadlines zijn dan ook niet wenselijk. Als de deelnemers er niet de tijd (letterlijk en figuurlijk “vrije tijd”) voor over hebben zal het visionaire leren niet lukken.

Frappant vind ik dat het visionaire leren de betrokkenen een – tenminste beginnend - bewustzijn kan verschaffen over dat wat in netwerken aan de orde is (of het nu om een strategische alliantie gaat, d.w.z. een samenwerking van gelijken, van concurrenten, of om een samenwerking tussen partijen die een keten vormen vanaf leverancier tot consument): allen nemen deel aan een gebeuren wat een klein stuk weefsel is van dat wat de hele wereld omvat, een dynamiek die onderdeel is van de wereldeconomie en in nog omvattendere zin van de wereldgemeenschap. In vele uitlatingen over netwerkorganisaties komt een opgewonden vechtgeluid naar voren: sneller en alerter zijn dan de anderen, die niet er in slagen even rap te leren, zij “uit schakelen”, etc. Mij lijkt dat nog een geluid uit de tijd van de “gesloten” organisaties. De passie die daarin tot uitdrukking komt is zeker veel waard; maar in het verlengde van de voorstelling van de “grote stroom”, van het “omvattende weefsel van de wereldeconomie” ligt eerder de passie voor steeds waardevoller maken van producten en diensten, opdat zij daadwerkelijk waardevol zijn voor de afnemers, ons allen, onze basis veilig stellen en onze ontwikkeling vooruithelpen. Wie optimaal voldoet aan klantenwaarden maakt een goede kans om als organisatie te overleven. De primaire aandacht hiervoor schept een beter leer- (en leef-) klimaat dan het dominante afzetten tegen anderen. Wat precies waardevol is weten wij niet zomaar. Daarvoor moeten we blijven leren, producenten van consumenten en vice versa, visionair leren.

3.4. *Ontdekkingsleren als sleutel*

Voor het bewustmaken van **operationeel leren** en voor het ontsluiten van het **strategisch leren** en **visionair leren** is ontdekkingsleren nodig. Maar de verschuiving van instructieleren naar ontdekkingsleren voltrekt zich mijns inziens heel langzaam; soms in twee stappen vooruit en dan weer met een stap achteruit. Alleen al de taal van het ontdekkingsleren irriteert vele betrokkenen. Het moeizame zoeken naar woorden om hetgeen ervaren is adequaat te beschrijven, werkt veelal ontmoedigend. Veel geduld is nodig om het stamelen uit te houden en misverstanden te overwinnen. Resultaten lijken

mager in vergelijking met de vele geprogrammeerde kennis en kunde die snel en vaak genoeglijk middels instructieleren verkregen wordt. Ontdekkingsleren is zeker tegendraads: het staat op gespannen voet t.o.v. de dominante beheers- en controlefilosofie. Ook de onbekendheid met ontdekkingsleren maakt haar onbemind. Degenen die de ontdekkingsweg bewandelen vinden bovendien de traditionele cultuur op hun weg: als professional en als “de meerdere” behoor je overwicht te hebben.

4. Aandachtspunten voor het inrichten van leernetwerken

Om in leernetwerken meer en meer in de richting van ontdekkingsleren te kunnen opschuiven, moeten bepaalde voorwaarden geschapen worden. Een aantal van deze voorwaarden beschrijf ik in dit laatste gedeelte van het artikel:

- a) de kringstructuur van het communiceren
- b) model II, volgens Argyris (1996,1999) het wenselijke alternatief voor model I, dat ons ongereflacteerd handelen hardnekkig stuurt en ons tot veel afweer stimuleert en zodoende ons leren fundamenteel belemmert
- c) leren van en met de klant (niet alleen over de klant)
- d) zelfsturend leren.

De keuze van deze voorwaarden is ingegeven door het feit dat ik in mijn werk ernaar streef in ieder geval deze vier elementen zo intensief mogelijk aan de orde te stellen. De kringstructuur zie ik als voorwaardenscheppend voor het ontsluiten van talenten en van de diversiteit van inbreng van de betrokkenen t.b.v. het te bereiken resultaat. Verder zie ik het als een taak bij uitstek van de adviseur om de cliënt te helpen de leerhandicap van de defensiviteit die door model I ontstaat te overwinnen. Het leren met de klant kan de producent uit zijn eenzijdige zichtwijzen bevrijden. Zelfsturend leren beschouw ik als de leervorm die bij de volwassene hoort.

4.1. Kringstructuur van communiceren:

Natuurlijk wordt in leernetwerken de communicatie aardig op de proef gesteld. Leernetwerken zijn structuren die nog relatief onwennig zijn. We beginnen pas recent meer bewustzijn en vaardigheden te ontwikkelen hierin te kunnen functioneren. Wij zijn immers nog sterk geconditioneerd door de traditionele hiërarchisch-functionele structuren. De onwennigheid roept onzekerheden op. Daarom kan het behulpzaam zijn terug te grijpen op de uitkomsten van experimenten (von Förster, 1993) die in de 50'er jaren uitgevoerd werden. Deze experimenten vonden plaats om de dynamiek van kleine groepen te doorgronden. Alex Bavelas en zijn medeonderzoekers van het M.I.T., interesseerden zich voor de strategieën en gevoelens van mensen met uiteenlopende opleidingen en achtergronden. Wat ondernamen zij om tot samenwerking te komen, wat beleefden ze als prettig en als onprettig? Voor zijn onderzoek vormde Bavelas hele reeksen van kleine groepen met 5 proefpersonen. Zij werden geïsoleerd in ruimtes geplaatst die zich tussen twee concentrische cilinders bevonden waar niet overheen te kijken viel. De proefpersonen zaten aan grote tafels tegen de muur van de binnenste cilinder aan. Naar het midden toe waren boven de tafel openingen aangebracht. Uitsluitend door deze openingen konden zij boodschappen sturen en ontvangen. Hoe deze openingen met elkaar verbonden waren was voor de proefpersonen niet te herkennen. Elk kreeg een kaart met een vijftal symbolen. Door communicatie moesten ze achterhalen welk symbool als enige op ieders kaart stond. Ze konden communiceren door op papiertjes vragen en informatie te sturen door de genoemde openingen. Zodra zij meenden te weten welk symbool gemeenschappelijk was, konden zij dit aan de leiding van het experiment medelen door op een bepaalde knop te drukken. Het experiment werd op verschillende manieren uitgevoerd:

- a) er werden kaarten met makkelijk te beschrijven symbolen gebruikt (vierkant, gelijkzijdige driehoek, etc.) en

- b) er werden symbolen gebruikt die niet eenduidig te benoemen waren (hier ging het om glasbollen met diffuse patronen in uiteenlopende kleuren);
- c) de communicatiewegen verliepen (zonder dat de proefpersonen dit wisten!) in kringvorm en
- d) in stervorm (zie figuur 5).

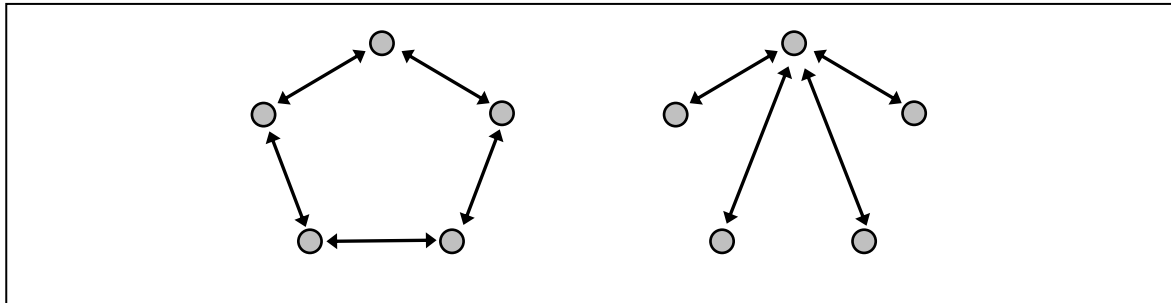


Fig. 5 Kringstructuur en Sterstructuur

Hier zijn de opmerkelijke resultaten van deze experimenten:

- In het geval van de kringcommunicatie m.b.t. de eenduidig en makkelijk te beschrijven symbolen gaven de proefpersonen doorgaans aan dat zij zich prettig voelden en dat zij het gevoel hadden goed en snel te presteren; de proefpersonen gaven aan geen leiding te herkennen in hun samenwerking; Bavelas noemde dit de “democratische” opzet.
- In het geval van de stercommunicatie konden de proefpersonen de opgave in de helft van de tijd oplossen, maar voelden zich onprettig en hadden de indruk langzaam te zijn en weinig succes te hebben; zij hielden daarvoor “een of andere idioot” verantwoordelijk; meer dan 90 % identificeerden de persoon in het knooppunt als leider; Bavelas noemde dit de “autoritaire” opzet.
- In het geval van de kringcommunicatie m.b.t. moeilijk te beschrijven symbolen werkte de “democratische groep” langzamer, maar met succes en prettige gevoelens.
- In het geval van de stercommunicatie m.b.t. moeilijk te beschrijven symbolen bleek dat als de symbolen moeilijker werden, de groep snel uiteenviel; geïrriteerde proefpersonen verlieten op een gegeven moment hun cellen, verantwoordelijkheid werd naar anderen afgeschoven.

Von Förster concludeert hieruit dat in de kringcommunicatie “taalproblemen” makkelijker op te lossen zijn dan in de stercommunicatie. Hij attendeert er op dat de emotionele stabiliteit tegenover de storing “moeilijk te beschrijven voorwerpen” niet voortkomt uit acties *tegen* de storende factor maar doordat men deze als bron *voor* creativiteit gebruikt.

De communicatiestructuur van leernetwerken

Deze constatering leveren aandachtspunten op voor het inrichten van leernetwerken:

- Gelijkwaardigheid van de deelnemers: Iedereen kan leiderschap uitoefenen (functioneel leiderschap), iedereen kan bijdragen;
- Ruimte om met de taal te kunnen spelen;
- Bespreekbaarheid van positieve en negatieve effecten.
-

4.2. Model II

Argyris heeft met zijn onderscheiding van “single loop leren” en “double loop leren” en van (leer-)model I en (leer-)model II ertoe bijgedragen dat wij wezenlijke factoren van ons leren helder kunnen benoemen en met onze netwerkpartners kunnen bespreken. Hij geeft ons waardevolle begrippen voor reflecties over onze manier van leren en voor het leren leren.

“Single loop leren” en “double loop leren” werden al eerder in dit artikel besproken in samenhang met tactisch en strategisch leren. Steeds gaat het er om ons denken, spreken en handelen in overeenstemming met elkaar te brengen, zodat wij tot gewenste resultaten komen. Met model II wijst Argyris een weg om onze ingebakken neiging tot “model I leren” te overwinnen.

Model I

De door ons gebezigde actietheorie, die Argyris Model I noemt, beschrijft onze gebruikelijke innerlijke, nauwelijks bewuste programmering, die ons behoorlijk in de weg zit om gewenste resultaten te bereiken (b.v. dat betrokkenen tot eensluidende conclusies over gemaakte fouten komen). Volgens model I spannen wij ons – onbewust! – in om als winnaars het door ons gedefinieerde doel te bereiken en onszelf en de ander negatieve gevoelens te besparen; eenzijdige beheersing gaat ons boven alles; wij willen onenigheid vermijden, onderdrukken onaangename gevoelens en zijn er op uit onze competentie niet in twijfel te laten trekken. Het model I zadelt ons met een reeks dilemma’s en paradoxen op: het gebiedt ons om eerlijk te zijn maar verplicht ons tevens om gezichtsverlies van de ander te vermijden, het zet ons er toe aan om aardig tegen elkaar te zijn maar vraagt ook om krachtig optreden, waardeert zorgzaamheid en wederzijdse hulp maar laat niet toe dat wij laten merken dat wij gekwetst zijn – dat is toch een teken van zwakte! Geen wonder, dat de effectiviteit van ons doen en leren onder deze condities zeer te wensen over laat. De hardnekkige gewoonte van model I, die wij zeker niet af kunnen leggen zo lang ze niet tot bewustzijn is gekomen en geaccepteerd is, maakt ons zeer defensief, brengt weinig getoetste informatie voort en verhindert “double loop learning”. De neiging onaangename situaties en dreigende problemen uit de weg te gaan noemt Argyris defensief gedrag. Wij geven ons over aan defensieve routines door het ontkennen en door het verhullen van ons ontkenningsgedrag (bypass- en cover-up-strategie). Wij doen dit grotendeels onbewust en automatisch.

Onze netwerkverbindingen zullen dus weinig leerresultaat opleveren als wij er niet er in slagen bewust en selectief met model I om te gaan. Het is een hele hijs voor de leerpartners in het leernetwerk deze verschijnselen onder ogen te zien en te accepteren dat zij in meerdere of mindere mate voor elk van hen gelden. Pas als dat gebeurt loont het om model II als geschiktere handelingstheorie te kiezen en te leren hanteren.

Model II

Model II houdt in dat wij “jumping to conclusions” vermijden en een pas op de plaats maken. Dat maakt het mogelijk ons gedrag nauwkeurig onder de loep te nemen en te checken of onze conclusies en onze veronderstellingen juist zijn. Model II zet ons ertoe aan t.b.v. belangrijke beslissingen de beschikbare informatie stelselmatig te checken en persoonlijk verantwoordelijkheid voor de beslissing en het leerproces te nemen. Doen en beslissen worden dan niet meer eenzijdig gecontroleerd maar met andere betrokkenen gedeeld. Zodoende halen wij meer uit onze ervaring.

Volgens model II handelen in een leernetwerk houdt dus in:

- De betrokkenen vertragen hun actie en
- nemen de tijd om gedrag te observeren en
- bevragen elkaar op de waarneming van de feiten en
- toetsen expliciet de juistheid van getrokken conclusies
- sporen impliciete doelen en waarden op.

Model II roept de lerenden op, gezamenlijk de kwaliteit van de beslissingen, van de argumentatie ter onderbouwing van de beslissingen en van het leren uit de ervaringen met de uitvoering van de beslissingen te bewaken. Model II stimuleert de lerenden hun vooroordelen en onzekerheden onder ogen te zien, het vermogen tot zelfkritische reflectie bij zich zelf en de anderen te respecteren en aan te spreken, twijfels toe te laten en zelfonderzoek als kracht te zien.

4.3. Leren van en met de klant

Bij een organisatieontwikkelingsproject met een psychiatrische werkgemeenschap hielp ik een werkconferentie organiseren om tot een breed gedragen bepaling van missie en strategie te komen. Aan deze werkconferentie namen deel: de leden van de werkgemeenschap, vertegenwoordigers van een naburige psychiatrische kliniek, een psychiatrische afdeling van een algemeen ziekenhuis, de thuiszorg, de provincie, verwijzende artsen, oud-cliënten en familie van patiënten. Alom ontstond grote verbazing toen bleek dat een deelnemend familielid van een patiënt in staat bleek de meest overtuigende formulering voor de missie van de werkgemeenschap te vinden. Deze echtgenote putte uit haar eigen ervaringen en kon in simpele, aanschouwelijke termen aangeven waardoor de werkgemeenschap haar en haar zieke echtgenoot in wezen hielp. De aanwezige experts (psychiaters, therapeuten, ambtenaren, artsen, verpleegkundigen en adviseurs) keken er van op. De aanwezige patiënten en hun familieleden gaven te kennen dat ze zich aan de bijdragen van de experts soms zeer geïrriteerd hadden, maar dat de persoonlijke communicatie met de experts en patiënten en familieleden onderling ook belangrijke vragen en informatie losmaakte.

Netwerkpartners kunnen munt slaan uit het meer informele en horizontale karakter van hun onderlinge relaties. Functiegrenzen en organisatieloyaliteit beperken minder dan coöperaties binnen de condities van de permanente organisatie(s). In hoeverre lukt het de netwerkpartners ruimte te scheppen voor een inspirerende inbreng van klanten (en ook leveranciers)?

4.4. Zelfsturend leren

In de lijn van het instructieleren ligt de sturing door de "kundige" en zijn opdrachtgever en de onderschikking van de lerende, die niet weet of hij/zij over onvoldoende vermogens beschikt. Docent, adviseur, trainer etc. weten wat goed is voor de lerende en richten de leersituatie volgens hun professionele richtlijnen in. Het ontdekkingsleren is aan de orde als het er om gaat de nodige kunde en inzichten door actuele ervaringen en experimenten te ontwikkelen. Niemand weet in eerste instantie, wat een passend antwoord op de nieuwe vragen zal zijn.

Alle betrokkenen zijn potentiële "ontdekkers". Het zoekproces kan beginnen zodra iemand verantwoordelijkheid neemt voor een bepaalde situatie waarin zich een onacceptabel tekort of een onverklaarbaar verschijnsel voordoet. Het is dan belangrijk dat de geëngageerde betrokkenen beslissen wat zij willen onderzoeken, welke methoden zij kiezen, wat de plaats en tijd en omvang van leren is. Zij vragen eventueel om ondersteuning van een facilitator. Het organiseren van "ontdekkingstochten" van hogerhand ondergraaft makkelijk de basis van het ontdekkingsleren als de betrokkenen niet uit eigen initiatief in kunnen stappen. In de permanente organisatie heerst een grote spanning tussen dat wat een gezond individu wil en wat de traditionele formele structuren en procedures toestaan; "het gezonde individu wil relatieve onafhankelijkheid, actieve deelname en benutten van belangrijke vermogens" (Argyris, 1957).

Binnen netwerkstructuren treffen de betrokkenen de ruimte en de vrijheid aan om zelfinitiatieven te kunnen nemen, voor een proactieve opstelling en voor zelfgestuurde zoekprocessen. De "ontdekkers" in het netwerk zijn dan opgeroepen de vermogens tot zelfsturing in zichzelf te ontwikkelen ("management van het inner team") en voor sociale condities te zorgen die ruimte geven en zelfstandigheid legitimeren. Pedler e.a. (1990) geven een overzicht over de geschiedenis, de huidige praktijk en de toekomstvragen van zelfontwikkeling. Pedler onderscheidt het werken aan de binnenkant (zelfmanagement) en aan de buitenkant (de organisatorische condities). Voor beide kanten is volgens hem het zelfsturende individu verantwoordelijk.

4.5 Samenvatting: Checklist van aandachtspunten voor het inrichten van leernetwerken

Aandachtspunten	Reeds ontwikkeld in ons leernetwerk	Nog niet ontwikkeld in ons leernetwerk
1. Persoonlijk verantwoordelijkheid nemen op basis van een proactieve opstelling		
2. Ruimte en belangstelling voor persoonlijke initiatieven		
3. Onderzoeksgesprekken niet alleen in eigen kring, vanuit verschillende invalshoeken, maar ook met stakeholders daarbuiten (klanten, leveranciers, geldschieters, bestuurders, etc.)		
4. Tijd nemen voor <ul style="list-style-type: none"> • reflektieren van ondernomen acties • observeren van gedrag, • feedback geven, • toetsen van veronderstellingen, • opsporen van achterliggende opvattingen (paradigmata) 		
5. Bereidheid om de emotionele en intentionele betrokkenheid aan de orde te stellen		
6. Bespreekbaarheid van positieve en negatieve aspecten		
7. Communicatie op basis van gelijkwaardigheid: <ul style="list-style-type: none"> • iedereen kann leiderschap uitoefenen in de zin van functioneel leiderschap, • iedereen kan bijdragen 		
8. Uitdrukkelijk erkende autonomie van de netwerkleden		

5. Literatuurbronnen

- Argyris, C. (1957): *Personality and Organisation*. New York: Harper & Row (blz.233).
- Argyris, C. (1990): *Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational Learning*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Argyris, C. (1996): *Leren in en door organisaties. Het hanteerbaar maken van kennis*. Schiedam: Scriptum Books.
- Bohm, D. (1996): *On Dialogue*. London & New York: Routledge.
- Bos, J. & Harting, E. (1998): *Projectmatig creëren*. Schiedam: Scriptum Books.
- Bullinger, H.-J., Wörner, K., Prieto, J. (1997): *Wissensmanagement heute – Daten, Fakten und Trends*. Unternehmensstudie in Zusammenarbeit mit dem Managermagazin. Stuttgart: Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation.
- Donnenberg, O. (1999): *Action Learning. Ein Handbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Donnenberg, O. in Handboek Effectief Opleiden: Action Learning. Een uitkomst voor degenen die als lerende managers of ondernemende medewerkers willen leren werken. Delwel.

Donnenberg, O. (1995): *Leren leiding geven*. In: Groote, G.P., Slikker, P., Hugenholtz-Sasse, C.J.: *Projecten leiden*. Utrecht: Het Spectrum / Marka.

Förster, H. von (1993): *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Frankfurt: Suhrkamp.

Kern, P.; Braun, M.; Zinser, St.: *Erfolgsfaktor Wissensmanagement*. Zeitschrift Mensch und Büro, Nr. 6, 1998.

Isaacs, W.N. (1993): *Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning*. Organizational Dynamics, Autumn 1993, blz. 24-39.

Pedler, M., Bourgoyne, J., Boydell, T. & Welshman, G. (1990), *Self-Development in Organizations*. Maidenhead: McGraw-Hill.

Pinchot, G. & E. (1994): *The End of bureaucracy and The Rise of the Intelligent Organization*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Revans, R. (1998): *The ABC of Action Learning. Empowering Managers to Act and to Learn from Action*. The Mike Pedler Library, London: Lemos & Crane.

Schein, E.H. (1993): *On Dialogue, Culture and Organizational Learning*. Organizational Dynamics, Autumn 1993, blz. 40-51.

Senge, P.M. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization*. New York, Doubleday, blz. 238-249 (The Discipline of Team Learning, Dialogue and Discussion).

Soros, G. (1998): *De crisis van het mondiale kapitalisme. De ondergang van de vrije wereld*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.

Walz, H. & Bertels, Th. (1985): *Das intelligente Unternehmen. Schneller lernen als der Wettbewerb*. Landsberg Lech: Verlag Moderne Industrie.

Wood Daudelin, M. (1996): *Learning from Experience through Reflection*. Organizational Dynamics, Nr. 3, blz. 36-48.

Artikel gepubliceerd in:

Dekker, H. (Red.) (1999): *Netwerkend Leren*. Capita Selecta. Deventer: Kluwer.