

4. Leren van de toekomst

PAUL KEURSTEN EN MARTIJN FRIJTERS

‘De zaak is,’ zei Koniijn, ‘dat we op de een of andere manier verdwaald zijn.’ Ze zaten een beetje uit te rusten in een zandkuiltje op een heuvel in het woud. Het zandkuiltje begon Poeh allang te vervelen en hij verdacht het kuiltje er eigenlijk van dat het hen achtervolgde, want welke kant ze ook uitliepen, ze kwamen altijd weer bij het zandkuiltje uit, en telkens als ze het door de mist weer in het oog kregen, zei Koniijn triomfantelijk: ‘Nu weet ik waar we zijn,’ en dan zei Poeh treurig: ‘Ik ook.’

‘Wat denk je er van,’ zei Poeh bedachtzaam, ‘als we eens, zo gauw we uit het zicht zijn van deze kuil, probeerden hem terug te vinden?’

‘Wat heb je daaraan?,’ zei Koniijn.

‘Wel,’ zei Poeh, ‘we zoeken nu alsmaar naar ons huis en we vinden het maar niet, en nou dacht ik, als we nou eens naar deze kuil zochten, dan vonden we die vast ook wel niet en dat zou een mooi ding zijn, want dan konden we misschien wel eens iets vinden dat we niet zochten en dat was dan misschien juist iets waar we wel naar zochten. – Hoff, 2001

IN DIT HOOFDSTUK ONDERZOEKEN WE hoe je kunt leren van de toekomst. Nu lijkt leren van de toekomst op zich natuurlijk onmogelijk: we zijn gewend om te leren van ervaringen – maar hoe kun je nu leren van de toekomst, dat wil zeggen, van een situatie die er nog niet is? In letterlijke zin kan dat natuurlijk ook niet. Maar we kunnen wel anticiperen op de toekomst die zich aan het ontwikkelen is. Veel van de ingrediënten van die toekomst zijn vandaag ook al aanwezig. Het gaat er dan ook niet om de toekomst te leren voorspellen, maar vooral om te leren ‘zien’ hoe de toekomst zich aan het vormen is: te herkennen welke signalen daarvoor nu al zichtbaar zijn, daaraan (nieuwe) betekenissen te geven en nieuwe kennis te creëren, en op basis daarvan te handelen. Deze leerproces kunt u doorlopen als individu, als groep en als organisatie als geheel, steeds in relatie tot de eigen werkomgeving, sociale omgeving, en vakmatige omgeving. In dit hoofdstuk willen we het concept ‘leren van de toekomst’ verder uitwerken aan de hand van de volgende vragen:

- Wat is leren van de toekomst?
- Waarom is leren van de toekomst zo moeilijk?
- Welke vaardigheden zijn nodig om van de toekomst te kunnen leren?
- Welke methoden kunnen worden toegepast om van de toekomst te leren?

WAT IS LEREN VAN DE TOEKOMST?

Onze kennis van de toekomst is zeer onderontwikkeld. Voorspellingen worden niet gedaan, of het zijn extrapolaties. Een extrapolatie betekent dat de voorspelling ervan uitgaat dat in de toekomst de handswijzen en het denken van het heden worden voortgezet. Maar dat is niet de toekomst, het is een voortzetting van het heden. De toekomst is alleen toekomst als zij anders is dan het heden. Zo ook is het verleden alleen maar verleden tijd voor zover de werkelijkheid van toen van die van het heden verschilt. – Arnold Cornelis, 1998

In deze paragraaf gaan we in op wat we onder 'leren van de toekomst' verstaan. We beschrijven de gebruikelijke manier om te leren als voorbereiding op de toekomst (leren *voor* de toekomst) en schetsen onze eigen benadering van leren *van* de toekomst.

HET GEBRUIKELIJKE LEREN VOOR DE TOEKOMST

Doorgaans geven we vorm aan de toekomst door middel van extrapolatie: we denken door op wat we al weten en kennen, en we vertalen dat naar de toekomst. Dat resulteert dan in een visie op de toekomst waarin we proberen te voorspellen hoe die er uit zal zien en waarin we een (persoonlijke, groeps- of organisatie-) ambitie voor onze eigen rol formuleren. Hiermee hebben we een gewenste situatie geformuleerd waar we georiënteerd naar toe kunnen werken. Een analyse van de huidige sterke en zwakke punten geeft ons zicht op het verschil tussen de huidige en de gewenste situatie, en helpt ons te bepalen wat we moeten leren om de ambitie te realiseren. Organisaties of onderdelen van organisaties gebruiken hiervoor nogal eens de bekende SWOT-analyse, waarin sterke respectievelijk zwakke punten en kansen respectievelijk bedreigingen worden geïnventariseerd en geanalyseerd. Voor een individu is het werken met persoonlijke ontwikkelplannen erg in de belangstelling komen te staan. Belangrijk in deze manier van denken is dat de visie en de doelen kunnen worden benoemd. Het verschil tussen de huidige situatie en het gewenste toekomstbeeld kan worden vastgelegd in een actieplan: van 'ist' naar 'soll.' Hierbij wordt de vraag gesteld: wat kunnen wij doen om de zaak doelgericht te verbeteren? Er wordt bewust geleerd door nieuwe mogelijkheden binnen bestaande kaders te benutten. Er is vooral sprake van intentioneel, gepland, systematisch en rationeel leren.

Deze vorm van leren van de toekomst werkt vaak prima. Ze heeft echter ook een aantal kenmerken die tot beperkingen kunnen leiden:

- Een toekomstbeeld wordt vaak gemaakt op grond van bestaande opvattingen en wat we al weten. Daarmee lopen we het gevaar de toekomst te zien als een extrapolatie van het heden, waardoor we wezenlijke vernieuwing (die breekt met het verleden) wellicht niet zien aankomen; je weet immers niet wat je niet weet (zie bijvoorbeeld Peters en Wetzels, 1997). Om wezenlijke vernieuwing te kunnen signaleren moeten we afstand durven nemen van onze

bestaande opvattingen en denkwijzen, en moeten we nieuwe brillen durven opzetten, om zo nieuwe dingen te kunnen zien of oude dingen nieuwe betekenis te kunnen geven.

- De toekomst inschatten door het heden en het bestaande te extrapoleren veronderstelt dat een gewenste situatie definiëerbaar en kenbaar is. In steeds meer contexten wordt dat erg moeilijk: verschillende ontwikkelingen spelen tegelijkertijd, en de betekenis van al die uiteenlopende ontwikkelingen is moeilijk te overzien. Wie kan dan nog voorspellen waar het heen gaat? Wie heeft er tegenwoordig nog een driejarenplan dat precies zo wordt uitgevoerd als het op papier staat? Het toekomstbeeld en de consequenties daarvan veranderen met de dag. De stap van het heden naar de toekomst kan niet meer zo simplistisch worden gezien als louter en alleen de stap van een bestaande naar een gewenste situatie. Deze structurele onvoorspelbaarheid van de toekomst maakt het leren van de toekomst tot een proces van alledag, waarin we al lerend en handelend vorm geven aan de toekomst zonder dat we proberen te voorspellen hoe die er uit zal zien.
- De toekomst beschouwen als een extrapolatie van het heden brengt een scheiding aan tussen de omgeving en de eigen rol – de toekomst en toekomstige ontwikkelingen worden op deze manier iets externs, iets waar de handelende persoon afhankelijk van is. Deze benadering gaat voorbij aan de notie dat het individu, een groep en een organisatie zelf ook mede vorm geven aan de toekomst: het eigen handelen heeft invloed op de toekomst die aan het ontstaan is (zie bijvoorbeeld Weick, 1995). Deze gedachte maakt de mens (of een groep of organisatie, al naar gelang) zelf tot beïnvloeder, en biedt hun de mogelijkheid om actief op te treden.

Leren van de toekomst

Paul
Keursten
Martijn
Frijters

Deze constatering hebben ons gestimuleerd om te zoeken naar een *aanvullende* benadering voor leren *voor* de toekomst. We noemen die benadering ‘leren *van* de toekomst.’ Daarmee geven we aan dat het vertrekpunt voor het leren niet in het heden of verleden ligt, maar in de toekomst. In deze vorm van leren, leer je door af te stemmen op de toekomst die zich aan het ontwikkelen is, en door aan die ontwikkeling zelf actief deel te nemen – niet door de toekomst te ‘voorspellen’ op basis van een extrapolatie van het heden en je daar vervolgens op voor te bereiden.

LEREN VAN DE TOEKOMST

De kern van ‘leren van de toekomst’ ligt in het verbinden van de zich ontwikkelende toekomst aan de praktijk van alledag. Het draait niet om het bedenken van mooie visies en het maken van algemene toekomstplannen. Centraal staat het leren zien van concrete mogelijkheden tot vernieuwing in het hier en nu: mogelijkheden die direct te benutten zijn; mogelijkheden die nieuwe wendingen en oplossingen kunnen bieden; mogelijkheden die we vaak niet zien als we

kijken met de ogen van vandaag, maar wel kunnen zien als we kijken met de ogen van de zich ontwikkelende toekomst.

Dit leren van de toekomst is vooral nodig in die situaties waarin doorgaan op de vertrouwde weg niet meer werkt. U kent ze vast wel: problemen die u steeds weer opnieuw tegenkomt, hoe hard u er ook aan werkt; vraagstukken waarvoor de oplossingen van het ene uiterste naar het andere heen en weer ‘pendelen’ (bijvoorbeeld centraliseren – decentraliseren, alles vastleggen – alles loslaten) zonder dat de vraagstukken zelf echt structureel worden opgelost; discussies die elke keer weer opblazen en terugkomen; situaties waarin het vullen van het ene gat weer een ander gat doet ontstaan. In dit type situaties is er vaak sprake van dilemma’s: complexe problemen waarbij u zich gesteld ziet voor een lastige afweging tussen alternatieven. Onder die alternatieven gaan vaak verschillende waarden en opvattingen schuil: verschillende ‘brillen’ om naar de werkelijkheid te kijken. Zo’n bril bepaalt wat je wel ziet en wat niet: zo ziet de een de invoering van het softwarepakket SAP als administratief-technische verandering, waarbij het gaat om het leren werken met de software – terwijl de ander ook beseft dat de invoering van SAP een verandering vraagt in de *manier* van werken, waarbij het er om gaat, te leren hoe het werk het beste kan worden georganiseerd. De bril waardoor je kijkt bepaalt ook welke betekenis je aan iets geeft: zo wordt de collega die in de organisatie dingen snel voor elkaar krijgt, door steeds buiten de vaste kaders te treden, door de één gezien als iemand die de regels ‘aan zijn laars lapt’ – terwijl de ander de handelwijze van die ‘soepel schakelende’ collega nieuwsgierig observeert om te bezien of de betreffende aanpak wellicht interessante mogelijkheden biedt om de kaders te veranderen.

Inzicht in de eigen ‘bril’ verheldert waarom je ziet wat je ziet, en waarom datgene wat je ziet de betekenis krijgt die je er aan geeft. Door te ‘spelen’ met verschillende ‘brillen’ kunnen we de oplossingen voor de toekomst, die vaak al aanwezig zijn in het hier en nu, ook gaan zien en benutten. Geregeld een andere ‘bril’ opzetten verruimt de blik en de oplossingsmogelijkheden.

We kunnen dit leren van de toekomst nader duiden door het te plaatsen in een overzicht van verschillende typen organisatieleden (gebaseerd op Hedberg en Wolff, 2001). In dit overzicht wordt onderscheid gemaakt in veranderen (leren) op twee dimensies:

- *Perceptie*: verandert het referentiekader dat bepaalt welke betekenis gebeurtenissen en ontwikkelingen krijgen?
- *Handelen*: verandert de manier van reageren op deze gebeurtenissen en ontwikkelingen?

Hiermee ontstaat een matrix (zie figuur 4.1). In elke cel benoemen we het type leren en (tussen haakjes) een aantal voorbeelden van mogelijke aanpakken. Het leren van de toekomst, zoals in dit hoofdstuk bedoeld, vraagt om verandering op beide dimensies: spelen met nieuwe percepties, en van daaruit komen tot nieuw handelen.

		<i>Handelen</i>	
		<i>Blijft hetzelfde</i>	<i>Verandert</i>
<i>Perceptie</i>	<i>Blijft hetzelfde</i>	Continu verbeteren en verfijnen <i>Toekomstleren als reproduceren</i> (kwaliteitsmanagement, verbeterteams)	Enkelslag leren <i>Toekomstleren als planning</i> (strategische planning, business process reengineering)
	<i>Verandert</i>	Doodlopende weg <i>Toekomstleren als verdedigen</i> (oude methoden blijven toepassen terwijl de basis daarvoor is weggefallen)	Dubbelslag/drieslag leren <i>Toekomstleren als ontdekken</i> (leercultuur ontwikkelen, leren van ongewone situaties, innovatieve projecten)

Leren van de toekomst

Paul
Keursten
Martijn
Frijters

Figuur 4.1 *Varianten van toekomstleren*

We geven een voorbeeld om deze vier vormen van toekomstleren te illustreren. Als voorbeeld nemen we de situatie waarin fabrikanten van typemachines zich bevonden toen eind jaren zeventig en begin jaren tachtig de personal computer opkwam. Laten we even teruggaan naar dat moment, twintig jaar geleden, en onze kennis over de tussenliggende jaren vergeten. De markt voor typemachines staat onder druk, er worden steeds minder typemachines verkocht en de concurrentiestrijd verhevigt zich:

- *Toekomstleren als reproduceren* – sommige fabrikanten van typemachines richten verbeterteams in, die voor elk onderdeel van het productieproces gaan kijken hoe dit proces verder kan worden geoptimaliseerd. Ze versterken ook de kwaliteitscontrole, er wordt meer gemeten en de kwaliteit wordt sterker gemanaged. De algehele manier van werken blijft hetzelfde, daarbinnen neemt de efficiëntie toe en wordt de kwaliteit constanter. De kaders blijven hetzelfde.
- *Toekomstleren als plannen* – sommige fabrikanten van typemachines heroverwegen hun positie op de markt van typemachines en voelen de noodzaak tot een duidelijker strategie: gaan we voor specifieke marktsegmenten en hoge kwaliteit of vooral voor grote aantallen en lage kosten? Vanuit die positionering nemen ze hun hele productieproces onder de loep en vragen de afdeling R&D om voor de gekozen marktsegmenten specifieke technologie te ontwikkelen. Dit leidt tot nieuwe specificaties voor de typemachines, nieuwe productiemethoden en nieuwe benaderingen in de marketing. Deze bedrijven blijven zichzelf wel zien als typemachinefabrikanten die

opereren in de markt van typemachines waarin andere fabrikanten van typemachines hun concurrent zijn.

- *Toekomstleren als verdedigen* – sommige fabrikanten van typemachines zien dat de computer niet alleen toekomst heeft in de boekhoudafdelingen, maar ook veel mogelijkheden kan gaan bieden voor de administratie en het verwerken van teksten. De eerste tekstverwerkingsprogramma's zijn weliswaar krakkemikkig, de kosten zijn nog hoog, en er is bij veel medewerkers in organisaties weerstand tegen computers, maar deze fabrikanten zien de personal computer onvermijdelijk oprukken. Ze hebben in de gaten dat de markt en de technologie fundamenteel veranderen, en zien dat ze er hele nieuwe concurrenten bij krijgen die terrein gaan winnen. Het spel speelt zich in hun ogen 'buiten' af: ze zijn slachtoffer van een bedreigende ontwikkeling waar ze niets aan kunnen doen. Ze vechten voor lijfsbehoud door agressieve prijsacties en saneringen, en proberen zo het hoofd boven water te houden.
- *Toekomstleren als ontdekken* – sommige fabrikanten van typemachines zien al in een vroeg stadium van de opkomst van de personal computer iets om te onderzoeken: misschien kunnen ze er iets mee. Ze starten naast hun primaire proces kleine projecten om te verkennen wat de mogelijkheden van de computer zijn voor het verwerken van teksten. Ook zijn er fabrikanten van typemachines die contacten zoeken met pc-fabrikanten om mogelijkheden tot samenwerking te onderzoeken. Deze fabrikanten zien de fundamentele veranderingen aankomen: ze vragen zich af, welke nieuwe mogelijkheden zich gaan voordoen, wat ze daarmee kunnen vanuit de ervaring en expertise die ze al in huis hebben, en welke nieuwe kennis en samenwerking ze nodig hebben om in een fundamenteel gewijzigde context een goede, winstgevende rol te vervullen. Deze fabrikanten transformeren zichzelf tot organisaties die verstand hebben van tekstverwerking.

Het zal duidelijk zijn dat alleen de laatste groep typemachinefabrikanten kans maakt om te overleven. De anderen hebben strategieën gehanteerd die weliswaar productief zijn in een vrij stabiele context, maar die niet meer werken als de basisregels van het spel veranderen – dan werkt meer van hetzelfde niet meer. Je weet echter nooit van tevoren zeker wanneer die regels veranderen, dat is vaak pas duidelijk als het gebeurd is. Verschillende auteurs (zoals Von Krogh, zie Keursten en Van der Klink, 2001) pleiten er daarom voor, om als organisatie voortdurend 'parallele' verkenningsprojecten te starten, naast het primaire proces:

- In het *primaire* proces kan voortdurend worden gewerkt aan de toekomst door diensten en producten te verbeteren binnen de bestaande kaders.
- In de *verkenningprojecten* wordt bewust buiten de bestaande kaders getreden. Het resultaat daarvan is bij aanvang altijd onzeker, en een deel van die projecten zal ook mislukken. De projecten die echter wel succesvol zijn, bepalen de toekomst van de organisatie.

Op basis van de voorgaande typering (leren als respectievelijk reproduceren, plannen, verdedigen, ontdekken) kunnen we leren van de toekomst nu nader definiëren. Leren van de toekomst is:

- Ontwikkelingen leren zien – en *patronen* in ontwikkelingen leren zien – door vanuit nieuwe perspectieven te kijken en daarmee nieuwe kansen te gaan onderscheiden
- Vanuit dat nieuwe perspectief nieuwe kennis ontwikkelen, die in staat stelt tot nieuwe, ongewone acties.

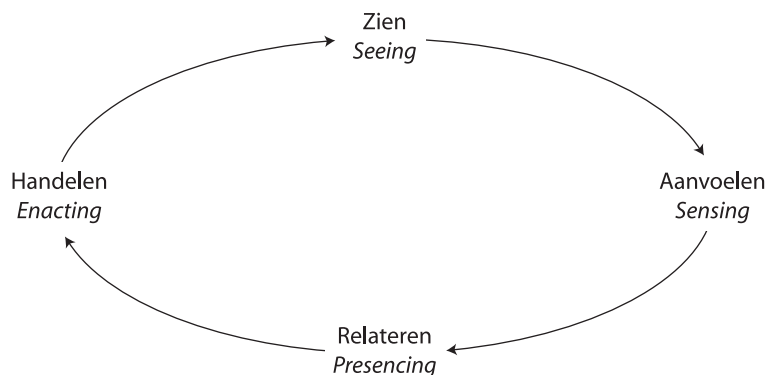
*Leren van de
toekomst*

Paul
Keursten
Martijn
Frijters

Leren van de toekomst onderscheidt zich daarmee van leren dat voortbouwt op het verleden. Leren van de toekomst is gericht op innovatie en breekt met de dominante manier van denken in het verleden. Op deze beoogde manier van de toekomst leren lukt zelden individueel – uitwisseling met anderen, combineren van verschillende invalshoeken van verschillende mensen, is vaak nodig om tot nieuwe perspectieven te kunnen komen. Leren van de toekomst is geen eenvoudige manier van leren – we moeten er nieuwe en ongewone wegen voor inslaan, waarbij de uitkomst niet zeker is. De situatie waarin leren van de toekomst plaatsvindt, vertoont veel overeenkomst met de leerfunctie ‘creatieve onrust’ verwoord door Joseph Kessels (J. Kessels, 1996). Het veroorzaken van creatieve onrust zet aan tot innovatie. Er worden verrassende ontdekkingen gedaan en oplossingen geforceerd die eerder niet mogelijk leken te zijn. Creatieve onrust wordt vaak gevoed door een zekere mate van existentiële bedreiging. Er moet een notie zijn van ‘erop of eronder.’ Die existentiële bedreiging moet echter ook weer niet zo sterk zijn dat het merendeel van de medewerkers erdoor wordt verlamd of bij de pakken neer gaat zitten.

Nu we wat greep hebben gekregen op de vraag ‘wat is leren van de toekomst?’ dient een volgende vraag zich aan: ‘hoe ziet het proces van leren van de toekomst er uit?’ We zijn gewend aan de leercyclus van Kolb (1984), die (hoewel niet geheel onomstreden) toch de in ons vak dominante manier is voor het beschrijven van leerprocessen. De kern in deze leercyclus is het leren van opgedane ervaringen door daarop te reflecteren, hieruit nieuwe inzichten af te leiden en die vervolgens weer te vertalen in handelen. Maar hoe leer je van situaties die nog moeten gebeuren? Scharmer (2000) ontwikkelde een alternatieve leercyclus op basis van onderzoek waarin hij tachtig vooraanstaande denkers (uit wetenschap en praktijk) op het gebied van leiderschap, organisatiekunde, strategie en kenniscreatie interviewde. Deze leercyclus bestaat uit de volgende stappen (zie figuur 4.2):

- *Zien*: kijken naar de realiteit met een open blik en door verschillende brillen om te *zien* wat er gebeurt
- *Aanvoelen*: afstemmen op de patronen die aan het ontstaan zijn en die informatie geven over toekomstige mogelijkheden
- *Relateren*: deze mogelijkheden verbinden met de situatie van vandaag (wat betekenen de nieuwe mogelijkheden voor het nu) en aan de eigen creativi-



Figuur 4.2 *Leercyclus voor het leren van de toekomst (ontleend aan Scharmer, 2000)*

teit, ambitie en motivatie (wat willen en kunnen we met die nieuwe mogelijkheden?)

- *Handelen*: vervolgens handelen om nieuwe mogelijkheden te verwezenlijken.

Samenvattend kunnen we over ‘leren van de toekomst’ het volgende zeggen:

- Deze vorm van leren is nodig wanneer zich een belangrijk vraagstuk aandient waarbij ‘meer van hetzelfde’ niet meer werkt
- Leren van de toekomst vraagt om het verdragen van onzekerheid over de gewenste situatie (de toekomst is niet voorspelbaar)
- Leren van de toekomst gaat ervan uit, dat de betrokkene(n) zelf mede vorm geeft (geven) aan de toekomst
- Deze vorm van leren vereist dat men van perspectief kan veranderen (‘reframing’, ‘spelen’ met verschillende ‘brillen’)
- Het is een proces waarin nieuwe kennis wordt ontwikkeld (creërend leren)
- Leren van de toekomst is vooral een sociaal proces (moeilijk als individu alleen te doen).

Let wel, we houden geen pleidooi dat *al* het leren deze vorm dient aan te nemen. Leren dat verspreidt, verbetert en verfijnt wat al in gang is gezet vervult ook een uiterst belangrijke rol – een organisatie moet immers ook proberen om de aanwezige capaciteit(en) en kennis optimaal te benutten, en zo steeds efficiënter en productiever te worden. Onze boodschap is vooral dat ‘creërend’ leren, naast deze laatstgenoemde vorm van leren (‘exploiterend’ leren), een steeds belangrijkere plaats verdient – en dat dit creërend leren om andere benaderingen vraagt dan de gangbare.

WAAROM IS LEREN VAN DE TOEKOMST ZO MOEILIJK?

We constateerden hiervoor al dat leren van de toekomst geen gemakkelijke vorm van leren is. Immers, leren van de toekomst vereist dat we het verleden als vertrekpunt loslaten, en in plaats daarvan zoeken naar een startpunt in de zich ontvouwende toekomst. De belemmeringen voor het leren van de toekomst liggen ook vaak in het verleden. Het is belangrijk om het verleden wel in zijn waarde te laten, maar niet de toekomst te laten bepalen: het verleden dient een plek te krijgen in het verleden. Fundamentele opvattingen en (weerstand)mechanismen dienen te worden onderzocht. Leren van de toekomst is daarmee een fragiel proces. Het vraagt moed, ruimte, accepteren van ambiguïteit en onzekerheid, ongewone oplossingen, experimenteren en fouten maken, onderzoeken en opvattingen aanpassen. Dat is niet gemakkelijk op te brengen – niet als individu en evenmin als organisatie: er doemen al snel drempels op. In navolging van Von Krogh, Ichijo en Nonaka (2000) onderscheiden we zowel individuele als organisatorische belemmeringen.

*Leren van de
toekomst*

Paul
Keursten
Martijn
Frijters

INDIVIDUELE BELEMMERINGEN

Om als persoon (individueel) nieuwe kennis te ontwikkelen, moet hij/zij kunnen omgaan met nieuwe situaties, informatie en contexten. Hierbij spelen twee belemmeringen een rol: beperkte ‘accommodatie’ en bedreiging van het zelfbeeld.

Een te beperkte accommodatie

De eerste belemmering is dat mensen geneigd zijn hun overtuigingen over wat waar is te onderbouwen op basis van eigen ervaringen. Nieuwe informatie die past binnen het referentiekader en bij wat iemand al weet en kent, neem je op via ‘assimilatie’ (een begrip dat afkomstig is van de ontwikkelingspsycholoog Piaget): het proces waarbij een individu nieuwe feiten, gegevens en gebeurtenissen integreert in bestaande ervaringen. Via assimilatie geven mensen betekenis aan de wereld en kunnen ze de wereld begrijpen. Leren van de toekomst vraagt echter om ‘accommodatie’: het proces waarin een individu betekenis geeft aan iets dat buiten het eigen weten en referentiekader ligt, door vertrouwde kaders aan te passen en een nieuw referentiekader te ontwikkelen. Accommodatie is nodig als het gaat om nieuwe gebeurtenissen die niet passen in bestaande kaders en niet aansluiten bij wat iemand al weet. Met het wegvallen van vertrouwde kaders vallen ook vertrouwde zekerheden en oplossingen weg. Dat is niet iets waarvoor mensen graag kiezen. Als accommodatie te bedreigend wordt, ontstaat een barrière voor kenniscreatie. Mensen blijven dan kijken door de vertrouwde ‘bril’; nieuwe gebeurtenissen worden zo lang mogelijk in bestaande kaders geplaatst, of ze worden zelfs volkomen genegeerd.

Bedreiging van het zelfbeeld

Ten tweede kan het bestaande zelfbeeld een belemmering vormen voor kenniscreatie. Voor de meeste mensen zijn de eigen opvattingen en kennis sterk verbonden met hun zelfbeeld. Nieuwe kennis kan een bedreiging zijn voor een positief zelfbeeld. Velen presenteren zichzelf aan anderen via verhalen over ervaringen, carrière, belangrijke gebeurtenissen, successen, en dergelijke. Mensen zijn terughoudend in het opnemen van nieuwe kennis die indruist tegen deze verhalen. Vasthouden aan een positief zelfbeeld, met alle zelfrespect van dien, wordt moeilijk als je participeert in een groep (bijvoorbeeld een innovatieproject, een kennisnetwerk met deelnemers vanuit verschillende achtergronden) waarin de basis voor de verhalen drastisch verandert. Het is in zo'n context moeilijk om vast te houden aan vertrouwde kaders en zekerheden, en daarmee aan het gevoel competent en consistent te zijn. Dit kan leiden tot minimaliseren van de participatie in zo'n groep. De begrijpelijke neiging om vast te houden aan vertrouwde opvattingen, komt voort uit drie basisbehoeften (zie Weick, 1995):

- *Self-enhancement* – een positief zelfbeeld, zowel op het cognitieve als het affectieve vlak, zoeken en vasthouden
- *Self-efficacy* – de wens om zichzelf te zien als competent en effectief
- *Self-consistency* – de wens om een gevoel en ervaring van coherentie en continuïteit te hebben.

Mensen met een gebrek aan accommodatie en een bedreigd zelfbeeld zijn geneigd om alleen datgene waar te nemen wat past binnen hun referentiekader, óf om nieuwe ontwikkelingen betekenis te geven binnen de vertrouwde kaders (waardoor juist het nieuwe uit beeld raakt). In dat laatste geval herkennen we in iets nieuws vooral datgene wat we al wisten. Peters en Wetzels (1997) illustreren dit mechanisme heel duidelijk aan de hand van de introductie van de cd. Mensen die deze techniek niet kenden, maar het uitgelegd kregen ('een schijfje dat je in een apparaat stopt om muziek mee af te spelen') reageerden vaak met herkenning: 'oh, een platenspeler bedoel je, die heb ik al.' We interpreteren nieuwe begrippen vanuit datgene wat we al weten, waardoor we het nieuwe of 'vernieuwende' snel over het hoofd zien, en het met gerust hart kunnen afdoen als 'oude wijn in nieuwe zakken'.

ORGANISATORISCHE BELEMMERINGEN

Von Krogh en anderen (2000) beschrijven vier organisatiebelemmeringen voor kenniscreatie:

- De noodzaak voor een geaccepteerde en gelegitimeerde taal
- Organisatieverhalen
- Procedures
- Paradigma's in de organisatie.

De noodzaak voor een geaccepteerde en gelegitimeerde taal

Taal speelt een belangrijke rol in leren en dingen betekenis geven. Als de taal te algemeen is en nuances ontbeert (in die nuance zit vaak juist belangrijke kennis) blijft de organisatie verstoken van nieuwe kennis. Als de taal te fijnmazig is, kan deze van de andere kant weer ontaarden in allerlei verfijningen en details, waardoor je door de bomen het bos niet meer ziet. Juist voor nieuwe zienswijzen en kennis hebben we vaak nog geen goede woorden en goede, geaccepteerde taal; dat bemoeilijkt het duiden van en communiceren over nieuwe ontwikkelingen – zoals het zoëven gegeven voorbeeld over de introductie van de cd-speler illustreert. Leren van de toekomst vraagt vaak om het ontwikkelen van nieuwe taal: nieuwe woorden en beelden die in het begin nog niet eenduidig te definiëren zijn, maar die de ruimte bieden om nieuwe betekenissen te laten ontstaan.

*Leren van de
toekomst*

Paul
Keursten
Martijn
Frijters

Organisatieverhalen

Elke organisatie kent allerlei verhalen. Die verhalen maken deel uit van het geheugen van de organisatie en van gezond verstand over hoe de organisatie reilt en zeilt. Dit gedeelde geheugen ondersteunt mensen in hun gedrag, biedt houvast en helpt begrijpen wat belangrijk wordt gevonden in de organisatie. Deze verhalen vormen daarmee ook een belemmering voor kenniscreatie – immers, het zal niet eenvoudig zijn om nieuwe ideeën te uiten, die er tegenin druisen.

Procedures

Aan de ene kant helpen procedures om effectief en efficiënt te zijn als organisatie: ze vertegenwoordigen ervaring en succesvolle oplossingen voor allerlei complexe taken in de organisatie. Aan de andere kant leiden procedures er vaak toe, dat mensen zich niet buiten de grenzen van hun eigen afdeling of discipline begeven. Ook bieden procedures individuen vaak te weinig ruimte om tijd en geld te besteden aan initiatieven om nieuwe kennis te ontwikkelen. Verder is persoonlijke kennis die afwijkt van de procedures vaak moeilijk met anderen in een organisatie te delen. Ter discussie stellen van de procedures wordt bovendien al snel ervaren als een aantasting van de aanpak die altijd succesvol is geweest.

Paradigma's in de organisatie

De vierde belemmering wordt gevormd door de paradigma's van de organisatie: de strategische intenties, de visie en missie-statements en de kernwaarden van de organisatie, de dominante denk- en handelwijzen. Deze paradigma's socialiseren nieuwe collega's. Paradigma's bepalen ook de legitimiteit van persoonlijke kennis. Persoonlijke kennis die zich conformeert aan bestaande

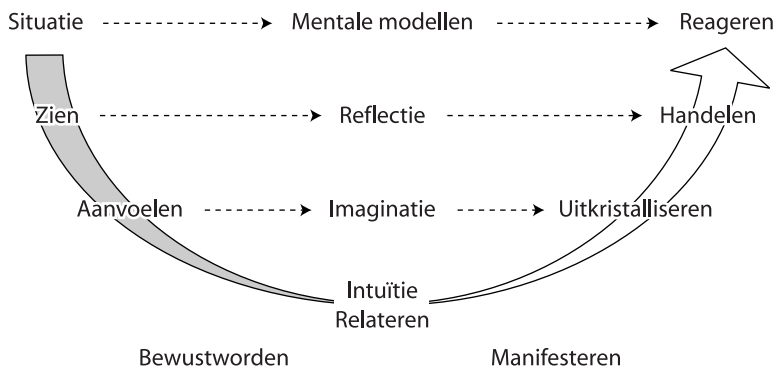
paradigma's wordt al snel geaccepteerd, terwijl kennis die niet past binnen de paradigma's op weerstand en scepsis kan rekenen.

WELKE VAARDIGHEDEN ZIJN NODIG OM VAN DE TOEKOMST TE KUNNEN LEREN?

Leren van de toekomst neemt de ontwikkelingen die aan het ontstaan zijn als bron voor leren. Welke bekwaamheden heb je nodig om te kunnen leren van een realiteit die nog niet is beleefd in daadwerkelijke ervaringen? Dergelijk leren – leren van de toekomst – vergt dat we kunnen leren en veranderen op verschillende cognitie-niveaus (Scharmer, 2000; Jaworski en Scharmer, 2000).

De linker helft van de U-vorm uit figuur 4.3 betreft het proces van bewustwording, en de rechterhelft betreft het omzetten van bewustwording in actie. Dit U-vormige proces onderscheidt leren op vier cognitie-niveaus:

- Het *eerste* niveau van cognitie is 'het downloaden van mentale modellen'. De situatie krijgt betekenis in termen van wat al bekend is. Oordeelsvorming wordt niet uitgesteld en reactie vindt plaats op basis van bestaande mentale modellen en gewoontepatronen (vergelijk assimilatie). De centrale vraag hier luidt: hoe kan ik de situatie plaatsen in mijn referentiekader? Wat weet ik en kan ik al dat me helpt goed te reageren? In termen van Argyris en Schön (1978) en Swieringa en Wierdsma (1990) gaat het hier – op zijn best – om 'enkelvoudig'-leren: het handelen kan veranderen, maar de percepties en opvattingen blijven gelijk.
- Bij het *tweede* niveau is er sprake van een hogere kwaliteit waarnemen: zien en reflecteren om op deze manier een betekenis te laten ontstaan. Het gaat nu niet meer om het toepassen van mentale modellen maar om het aanpassen van bestaande mentale constructen op basis van de waargenomen situatie (vergelijk 'accommodatie'). Dit vraagt om de situatie die zich voordoet



Figuur 4.3 De bekwaamheden voor het leren van de toekomst (ontleend aan Scharmer, 2000)

te bekijken met een frisse blik, je oordeel uit te stellen, te spelen met verschillende perspectieven, en op basis daarvan de eigen opvattingen te onderzoeken en mogelijk te veranderen. Centrale vragen hier zijn: wat gebeurt er? Wat heeft dit mij te zeggen? Welke nieuwe betekenissen en nieuwe manieren van handelen zijn hierbij gewenst? In termen van Argyris en Schön (1978) en Swieringa en Wierdsma (1990) gaat het hier om ‘dubbel-slag’- of zelfs ‘drieslag’-leren.

- Het *derde* niveau gaat nog een stap dieper: je probeert te kijken ‘onder’ de situatie. Varela (1999) duidt dit aan als het verleggen van de aandacht van het object naar de bron van het object: van de situatie die zich voordoet naar de ontwikkelingen die leiden tot deze situatie. Het gaat nu om het aanvoelen van, en afstemmen op, onderliggende patronen. Deze patronen kunnen de basis bieden voor beeldvorming over de toekomst (‘imaginatie’). Centrale vragen op dit niveau zijn: wat maakt dat deze situatie zich voordoet? Welke verbindingen met andere situaties zijn te leggen? Welke patronen zijn hierin te herkennen? Wat zegt dit over de toekomst die aan het ontstaan is?
- Het *vierde* niveau is in feite het tegengestelde van het eerste. Hier gaat het om het laten ontstaan van de nieuwe werkelijkheid ‘zoals die werkelijkheid het wenst’ in plaats van zoals de waarnemer (het ego) deze wenst. Dit vierde niveau van cognitie vereist dat we ons kunnen inleven in het geheel dat aan het ontstaan is. Door dit inzicht te relateren aan de concrete situatie in het heden, kunnen we als organisatie of als individu gaan bepalen wat we willen bereiken en welke rol we willen vervullen in de ontwikkeling die we signaleren. Dit vierde niveau van cognitie is het zoeken naar wat juist is om naar te streven: een optimale ‘match’ tussen de ontwikkeling die zich voordoet en de (individuele en gezamenlijke) drijfveren. Dit is een creatief, reflectief proces waarin intuïtie een belangrijke plaats inneemt. Centrale vragen hier zijn: Wat is belangrijk voor mij/ons in deze ontwikkelingen? Wat hebben wij hierin te doen en bij te dragen? Helderheid over deze wezensvragen geeft vaak het gevoel dat de acties die je neemt vanzelfsprekend zijn: ze vloeien als het ware automatisch voort uit de situatie. Het maakt het mogelijk om direct te handelen, zonder veel aarzeling. Er is een sterke focus en synergie. Als iemand je zou vragen waarom je iets doet, zou het antwoord zijn: ‘omdat het zo moet.’ Er is veel energie. Er ontstaat een situatie waarin er sprake is van ‘Flow’ (Csikszentmihalyi, 1990): hoge concentratie en grote alertheid, het gevoel de situatie meester te zijn, presteren op de toppen van het kunnen, en daar intens van genieten.

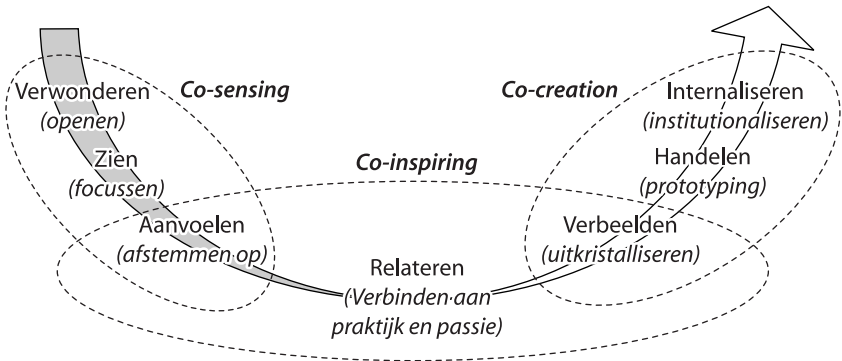
Bij leren van de toekomst draait het om het leren op de drie laatst genoemde cognitieniveaus. U zult de eerder in dit hoofdstuk (zie figuur 4.2) gepresenteerde leercyclus (zien, aanvoelen, relateren en handelen) hierin herkennen. De U-vorm biedt een uitwerking van de leercyclus die ons zicht geeft op de niveaus van leren die aan de orde zijn bij leren van de toekomst, en op de be-

Leren van de toekomst

Paul
Keursten
Martijn
Frijters

kwaamheden die daarvoor nodig zijn. In het doorlopen van de leercyclus voor het leren van de toekomst kunnen we nu drie fasen onderscheiden, met de volgende kerncompetenties (waarbij het voorvoegsel ‘co’ aangeeft dat het niet een individueel proces is, maar een gezamenlijk proces van betekenisgeving en creatie:

- 1 *Co-sensing* – waarnemen en aanvoelen wat er aan het gebeuren is
- 2 *Co-inspiring* – een visie verbeelden en uitkristalliseren, door waargenomen patronen te verbinden aan het heden en aan de eigen drijfveren en ambities
- 3 *Co-creating* – handelen in de zich ontwikkelende toekomst en daarmee iets nieuws tot stand brengen.

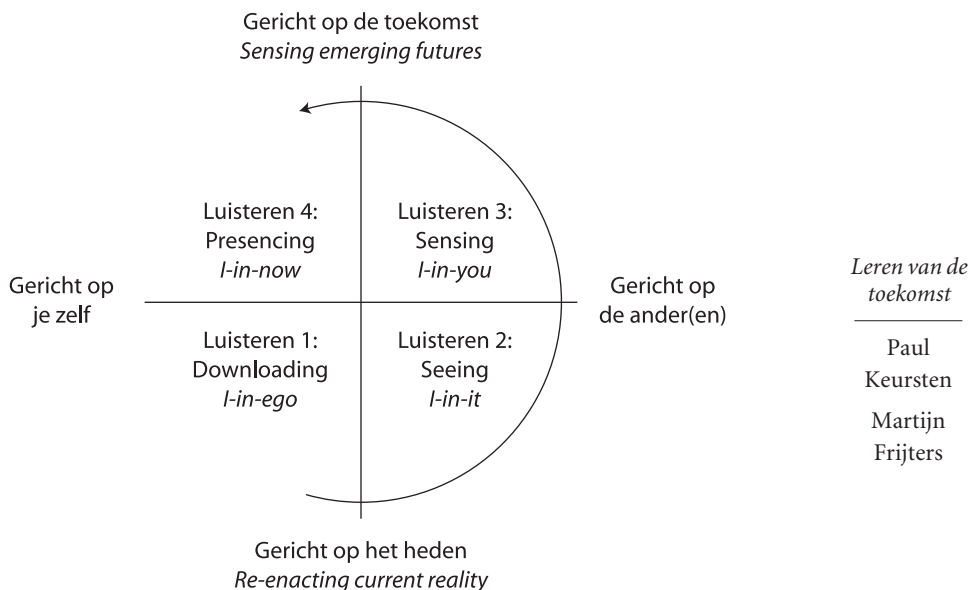


Figuur 4.4 Kernbekwaamheden voor het leren van de toekomst (Jaworski & Scharmer, 2000)

Hiermee zijn de leerbekwaamheden voor de verschillende stappen van de leercyclus voor het leren van de toekomst benoemd. Een aantal malen hebben we al aangegeven dat dit soort leren zelden individueel gebeurt, het is doorgaans een gezamenlijk proces. Daarin speelt communicatie een kernrol: communicatie faciliteert het leren en is het voertuig om toegang te krijgen tot elkaars kennis (vergelijk ook de leerfunctie ‘sociale en communicatieve vaardigheden’ zoals Kessels (1996) die onderscheidt in zijn ‘corporate curriculum’. In de literatuur over kennismanagement en kenniscreatie groeit de aandacht voor communicatie en interactieprocessen (zie bijvoorbeeld Von Krogh, Ichijo en Nonaka, 2000; Lissack en Roos, 2000). Omdat communicatie zo’n centrale rol speelt bij kenniscreatie en leren van de toekomst, is het van belang wat meer inzicht te hebben in het type communicatievaardigheden die daarbij ondersteunend kan zijn. Het werk van Scharmer (2000) is daarbij erg behulpzaam. Hij gaat met name in op de bekwaamheden ‘luisteren’ en ‘interacteren’.

LUISTEREN

Scharmer onderscheidt vier niveaus van luisteren, zoals weergegeven in figuur 4.5. We kunnen deze vier typen luisteren als volgt omschrijven:



Figuur 4.5 *Niveaus van luisteren* (Scharmer, 2000)

- Bij 'luisteren 1' is de aandacht gericht op jezelf: wat je hoort is wat je al weet. Het betreft dus het 'downloaden' van wat je *zelf* vindt en weet. Je weet dat je op dit niveau luistert als alles wat je hoort je eigen veronderstellingen en mentale modellen bevestigt (cognitieniveau 1, 'assimilatie').
- Bij 'luisteren 2' verschuift de aandacht van jezelf naar de omgeving, waardoor je aandacht besteedt aan alles wat wordt gezegd, en je kunt afwijken van je eigen verwachtingen en mentale modellen. Je weet dat je op dit niveau luistert als je iets hoort waardoor je wordt verrast. Het cognitieniveau dat hierbij past is 'zien' (cognitieniveau 2, 'accommodatie').
- Bij 'luisteren 3' verschuift de aandacht van de feitelijke inhoud van datgene wat de ander zegt ('it') naar de ander als persoon ('you'). Het leidt ertoe dat je de wereld gaat zien door de ogen van de ander. Het cognitieniveau verschuift van 'zien' naar 'aanvoelen' (cognitieniveau 3).
- Bij 'luisteren 4' verschuift de aandacht naar nog weer een niveau dieper, naar datgene wat er in de interactie tussen de ander en jezelf aan het ontstaan is. Bij deze vorm van luisteren verdwijnt het onderscheid tussen de ander en jezelf, en ontstaat er een gezamenlijke ruimte ('flow') waarin een gezamenlijke beleving kan groeien van de toekomst zoals die aan het ontstaan is en waar we onderdeel van uitmaken en waar we invloed op hebben. Het cognitieniveau verschuift van 'aanvoelen' naar 'relateren', oftewel het niveau waarop je eigen identiteit en drijfveren worden benut om te beleven wat er aan het ontstaan is (cognitieniveau 4).

Scharmer (2000) stelt dat de meeste organisaties en individuen goed zijn in 'luisteren 1' en 'luisteren 2', maar dat slechts weinig organisaties en groepen echt bedreven zijn in 'luisteren 3' en 'luisteren 4', terwijl in de huidige kenniseconomie op die niveaus juist de bron van concurrentievoordeel zit. Onze ervaring is, dat mensen deze niveaus van luisteren zowel bij zichzelf als bij anderen kunnen herkennen. Vanuit deze bewustwording is het vaak ook mogelijk je open te stellen voor de andere vormen van luisteren en je daar verder in te bekwaamen. Als begeleider van leren van de toekomst kun je hieraan werken door vragen te stellen: betrokkenen uitnodigen te expliciteren wat ze horen en vervolgens vragen wat dit zegt over hen zelf (hun focus en opvattingen), over de anderen (degene die vertellen), over de relatie tussen de betrokkenen (gericht op ieder afzonderlijk of op wat er in het gezamenlijke kan ontstaan), en over de inhoud (verleden, heden of toekomst). Dit gezamenlijk expliciteren en duiden van wat er gebeurt geeft vaak al aanleiding om de focus te verleggen of op zijn minst om daar bewust aan te werken.

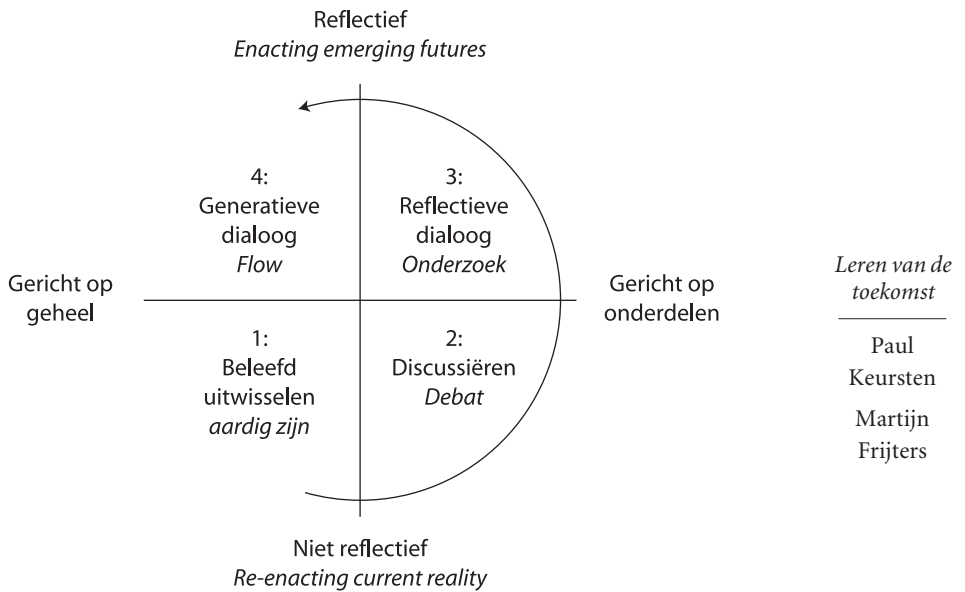
INTERACTIE

Ook in interacties kunnen we vier niveaus onderscheiden, zoals blijkt uit het model in figuur 4.6:

- Beleefd uitwisselen, zonder de kern te raken en eigen opvattingen ter discussie te stellen (regels herhalen; kwadrant 1)
- In een debat de echte thema's aankaarten, boven tafel krijgen wat de ander denkt en vindt en opvattingen ter discussie stellen (regels aanpassen; kwadrant 2)
- Reflectieve dialoog, waarin de aandacht uitgaat naar de onderliggende aannames en ontwikkelingen achter de thema's die zich manifesteren (regels aanvoelen; kwadrant 3)
- Generatieve dialoog, waarbij een 'lege ruimte' wordt gecreëerd die ons in staat stelt ons maximale vermogen aan te spreken, zowel individueel als collectief (regels creëren; kwadrant 4).

Voor leiders en begeleiders is de uitdaging om teams en organisaties te helpen uit het eerste kwadrant te komen en hun conversatie uit te breiden naar de andere vormen van interactie. Hoe doe je dat? We proberen hier kort een aantal aanknopingspunten voor te geven:

- *Van 1 naar 2*: de sleutel hiervoor ligt in het (opnieuw) verbinden van wat mensen zeggen met wat ze denken. Een beroemde methode om dit te doen is de twee-kolommen-methode van Argyris, die ontwikkeld is als methode voor actie-onderzoek (Argyris, Putnam en Smith, 1985). Dit is een methode om 'onder' de feitelijke communicatie te kijken: in de rechterkolom wordt opgeschreven wat iemand zegt, en in de linkerkolom komen de onderliggende gedachten en gevoelens die niet expliciet worden gecommuniceerd.



Figuur 4.6 *Vormen van interactie (Scharmer, 2000)*

Als begeleider is het van belang ruimte te creëren om deze gedachten naar voren te kunnen brengen en verschillende visies toe te staan.

- *Van 2 naar 3*: hier gaat het om het verbinden van wat mensen zeggen en denken met wat ze doen. Dit kan worden gestimuleerd door te onderzoeken hoe mensen handelen, en daarbij vooral te onderzoeken wat dit zegt over hun opvattingen. De laatste jaren is deze vorm van dialoog steeds meer in de belangstelling komen te staan. Met name Jos Kessels (1997) heeft beschreven hoe deze Socratische dialoog concreet kan worden toegepast op actuele vraagstukken in organisaties. Voor een uitgebreide beschrijving van de Socratische dialoog verwijzen we naar hoofdstuk 7, waar de betreffende auteurs hun ervaring met de methode hebben uitgewerkt.
- *Van 3 naar 4*: dit vraagt om het verbinden van wat mensen denken, zeggen en doen, met wat ze zien. Het is moeilijk te beschrijven wat hierbij precies gebeurt en dit proces is niet af te dwingen. We kunnen het beschrijven in een metafoor: In de theatersport improviseren groepen van acteurs rond een bepaald thema: ze moeten bijvoorbeeld een scène spelen over de geboorte van een kind, waarbij het publiek aangeeft welke kenmerken die scène dient te hebben (bijvoorbeeld emotioneel, met verrassende wendingen). Onvoorbereid spelen de acteurs ter plekke een scène voor het publiek: ze bedenken hun handelingen en dialogen terwijl ze deze uitvoeren en uitspreken. Met vaardige acteurs, die helemaal afstemmen op de scène die aan het ontstaan is alsook op de bijdragen van anderen, en tegelijkertijd zelf iets krachtigs toevoegen, ontstaat een indrukwekkende scène – zowel voor het publiek als de spelers.

Zeker in communicatie gericht op het creëren van nieuwe kennis (communicatietypen 3 en 4) is het van belang om ruimte te laten voor ambiguïteit (het gaat immers om iets dat nog niet uitgekristalliseerd is), en om ‘innovatief taalgebruik’ te stimuleren (zie ook Von Krogh, Ichijo en Nonaka, 2000). Bij innovatief taalgebruik valt bijvoorbeeld te denken aan: bedenken van nieuwe woorden, spelen met taal, creëren en gebruiken van beelden en metaforen.

WELKE METHODEN KUNNEN WORDEN TOEGEPAST OM VAN DE TOEKOMST TE LEREN?

In de vorige paragraaf hebben we drie fasen benoemd voor het leren van de toekomst: ‘co-sensing’, ‘co-inspiring’, ‘co-creating’. Hieronder willen we een aantal voorbeelden van methoden benoemen die in elke fase kunnen worden benut.

METHODEN VOOR ‘CO-SENSING’ (EERSTE FASE VAN TOEKOMSTGERICHT LEREN)

In de eerste fase gaat het erom, dat de mensen in een organisatie werken aan een open blik, perspectieven verruimen, eerder onopgemerkte signalen gaan zien, nieuwe betekenissen geven, en afstemmen op de toekomst die aan het ontstaan is. We bespreken nu enkele voorbeelden van methoden die dit ondersteunen.

Externe verkenningen (learning journeys)

Een groep mensen gaat buiten de organisatie op zoek naar opzienbarende organisaties, plaatsen en personen. Belangrijk daarbij is dat ze niet alleen binnen de vertrouwde context (de eigen bedrijfstak, het eigen vakgebied) op zoek gaan maar ook daarbuiten, en dat de verkenners echt in interactie gaan met de personen die ze gaan ontmoeten. Een tweede voorwaarde is dat het een open verkenning betreft: als je vooraf al te strikt afbakt wat je zoekt, zul je het onverwachte minder snel zien. Een derde aandachtspunt betreft het resultaat waarmee de verkenners terugkomen: bij voorkeur met authentieke verhalen en niet met ingedikte conclusies (de interpretaties van de verkenners, ontdaan van de concrete ervaring, situatie en context). Verhalen hebben het voordeel dat ze de luisteraar meer ruimte bieden voor eigen interpretatie, en daarmee voor het uitwisselen van verschillende interpretaties (Lissack en Roos, 1999).

Leernetwerken en ‘learning communities’

De organisatie stimuleert en faciliteert het inrichten van leerprojecten, met mensen vanuit verschillende professies en verschillende onderdelen van de organisatie, die tot doel hebben om nieuwe ideeën te verkennen en te ontwik-

kelen. In termen van Poell (2001) gaat het dan vooral om ‘liberale leerprojecten’ die individuen veel regelruimte bieden voor de inrichting van hun leerprojecten, zowel qua samenstelling, inhoudelijke thematiek als ook de manier van werken. Deze ruimte biedt de gelegenheid om kennis en ervaring uit te wisselen tussen mensen met verschillende referentiekaders, om aan de slag te gaan met thema’s die passen bij de drijfveren van de betrokkenen, en om te experimenteren met nieuwe vormen van leren.

Expliciteren van opvattingen en referentiekaders

Een belangrijk onderdeel van de eerste fase is het ter discussie durven stellen van de eigen referentiekaders. De al eerder genoemde twee-kolommen-methode van Argyris (1985) is hier een uitstekend voorbeeld van (zie de paragraaf ‘Interactie’ hiervoor). Een andere, vergelijkbare manier die we gebruiken, is de vraaganalyse: we nodigen betrokkenen bij een thema of organisatievraagstuk uit om de vragen te formuleren die dit vraagstuk bij hen oproept. We zoeken geen antwoorden op de vragen maar willen er vooral achter komen waar de vragen uit voortkomen: wat zegt de vraag over de vragensteller? Wat vindt de vragensteller belangrijk? We hebben ervaren dat deze vorm veel ruimte biedt om over onderliggende opvattingen te praten, zonder daarover te oordelen.

Werken met dilemma’s

In de inleiding gaven we al aan dat bij het leren van de toekomst dilemma’s vaak een belangrijke rol spelen. Dilemma’s hebben het voordeel dat er geen eenduidige en eenvoudige oplossingen voor bestaan, en dat onder de verschillende alternatieve oplossingen ook verschillende waarden en opvattingen schuilgaan (Van Twist, Edelenbos en van der Broek, 1998). Ze nodigen daarmee uit om vanuit verschillende perspectieven te kijken en te onderzoeken. Werken met dilemma’s verloopt in de volgende stappen:

- 1 Zoeken naar tekenen van ambivalentie en ambiguïteit: opsporen van spanningen en tegenstrijdigheden
- 2 Herleiden van dilemma’s: vanuit de opgespoorde spanningen dilemma’s formuleren waarin de achterliggende waarden en opvattingen expliciet worden gemaakt
- 3 Verkennen van verschillende manieren om naar het dilemma te kijken
- 4 Consolideren van de leerervaringen: welke nieuwe manieren van kijken en bruikbare kaders heeft omgaan met dilemma’s opgeleverd?

De Socratische dialoog

De Socratische dialoog is een gesprek waarin het er niet om gaat, elkaars opvattingen te *bestrijden*, maar juist om het betreffende vraagstuk – en de waarden

Leren van de toekomst

Paul
Keursten
Martijn
Frijters

die daarbij in het spel zijn – te onderzoeken. Dat gebeurt aan de hand van een concrete situatie, die als voorbeeld dient voor een kernvraag in de organisatie. Door ‘in te zoomen’ op een concreet voorbeeld kan men beter doordringen tot de kern van de zaak, en wordt voorkomen dat de dialoog in algemeenheden blijft hangen. Vanuit de concrete situatie wordt dan wel weer onderzocht wat de consequenties van de opgedane inzichten zijn voor nieuwe situaties. De toepassing van de Socratische dialoog in organisaties is uitgewerkt door Jos Kessels (1997). (Zie hoofdstuk 7 voor een uitgebreide beschrijving van de Socratische dialoog.)

METHODEN VOOR ‘CO-INSPIRING’ (TWEDE FASE VAN TOEKOMSTGERICHT LEREN)

In de tweede fase creëert men een ruimte om samen na te denken en de ‘aangevoelde’ (‘co-sensed’) toekomst nu in gedachten te gaan *creëren en beleven*. Opnieuw bespreken we enkele methoden die u hiervoor kunt inzetten.

Scenariomethodiek

Scenario’s zijn verhalen over de toekomst, gebaseerd op verschillende basis-aannames. Scenario-ontwikkelaars verkennen alternatieve strategieën en analyseren mogelijke werkwijzen door gezamenlijk vanuit de huidige omgeving en trends naar de toekomst te kijken. Het gebruik van beelden en metaforen kan een stimulans geven aan het proces van scenario-ontwikkeling. In feite omvat deze methode zowel de eerste als de tweede fase van het leren van de toekomst. Een voorbeeld van een stappenplan voor het ontwikkelen van scenario’s (gebaseerd op Peters & Wetzels, 1999):

- 1 *Vorm beelden van de toekomst.* Met behulp van foto’s en metaforen wordt in beeld gebracht welke beelden de deelnemers hebben van het betreffende thema.
- 2 *Formuleer dilemma’s.* Omgaan met toekomstige ontwikkelingen veronderstelt dat er keuzen worden gemaakt. Daarom formuleert iedereen een aantal persoonlijke dilemma’s dat, al naar gelang de oplossingsrichting, verschillende uitkomsten heeft. Het gaat hierbij met name om het denken buiten de bestaande kaders.
- 3 *Bepaal de bouwstenen van scenario’s.* De uitkomsten van de dilemma’s leveren de bouwstenen op voor verschillende scenario’s. De opbrengst kan nog worden uitgebreid met andere bouwstenen die deelnemers inbrengen, zoals huidige trends – zowel in de organisatie als daarbuiten – en de beelden uit stap 1.
- 4 *Formuleer scenario’s.* Bedenk verhalen, alsook de context(en) waarin die verhalen zich afspelen, gebaseerd op de informatie die in de voorgaande stappen is verzameld.

- 5 *Interpreteer scenario's*. Door de huidige situatie te vergelijken met een scenario wordt duidelijk welke zaken zouden kunnen gaan veranderen.
- 6 *Denk opnieuw na over de huidige koers*. Stap 5 levert aanwijzingen op voor de nieuwe strategie van de organisatie. In stap 6 wordt vastgesteld in welke mate de huidige koers/strategie de organisatie voorbereidt op mogelijke toekomstige situaties. Op welke punten verdient de koers bijstelling of aanvulling?

Retraite

Deze methode houdt in dat een team zich een of meer dagen terugtrekt uit de dagelijkse hectiek, waardoor de rust ontstaat om de ontwikkelingen te verbinden met persoonlijke en groepsdrijfveren. Dat kan in speciale sessies en programma's, zoals strategiesessies, al dan niet extern begeleid. Het kan ook door een fysieke ruimte beschikbaar te stellen: een ruimte waarin een groep zich op eigen gekozen momenten kan terugtrekken voor reflectie en verbinding.

'Imaginatie'

Beeld en symbool spelen vaak een belangrijke rol. Je wordt voortdurend beïnvloed door je eigen beelden en door beelden uit de omgeving en cultuur. Imaginatie is de kunst om beelden te hanteren. Door te denken in beelden kunnen we het rationele denken loslaten. Imaginatie stelt ons in staat om met een klein beetje informatie iets nieuws te creëren, om in totaalbeelden, ontwerpen, abstracties of nieuwe perspectieven te denken, en om in de toekomst en het verleden te kijken. Het biedt ons dus de mogelijkheid om creatief te denken (Smit en Taal, 1997).

METHODEN VOOR 'CO-CREATING' (DERDE FASE VAN TOEKOMSTGERICHT LEREN)

In de eerste fase ('co-sensing') werd de toekomst 'aangevoeld', in de tweede fase werd ze 'verbeeld' ('co-inspiring'). Nu, in de derde fase, worden de ontwikkelde beelden van de toekomst vertaald naar de praktijk van vandaag. Opnieuw geven we enkele mogelijke vormen waarin deze 'vertaalslag' van de toekomst naar het heden kan worden gegoten.

Simulatie

Een simulatie is een bewust gecreëerde leeromgeving waarin deelnemers worden geconfronteerd met een bepaalde (nieuwe) situatie. Deze situatie toont zoveel mogelijk gelijkenissen met de ontwikkelingen in de praktijk en daagt deelnemers uit om de nieuwe perspectieven en visie te verbinden aan de praktijk en er mee te oefenen (zie voor een uitwerking: De Caluwé, 1997).

Leren van de toekomst

Paul
Keursten
Martijn
Frijters

Prototyping

De uitdaging hier is, om nieuw ontwikkelde kennis om te zetten in iets concreets, een voorbeeld, een prototype. Dat kan een product zijn, maar ook een voorbeeld van een werkwijze of aanpak. Het prototype dwingt om algemene ideeën te preciseren en te verbinden aan de praktijk; ook geeft het prototype zicht op de lastige vraagstukken die daarbij kunnen spelen, en de afwegingen die dan moeten worden gemaakt. Tevens is een prototype een middel om de communicatie over een vernieuwing op gang te brengen en de ideeën te toetsen en te valideren (Von Krogh, Ichijo en Nonaka, 2000).

Innovatieve ontwerpprojecten

Gezamenlijk ontwerpen betekent samen aan een nieuw product werken, meestal op een projectmatige manier. Het productgeoriënteerde geeft richting aan het proces van kennis delen en kennis creëren en zorgt voor een duidelijk perspectief. Degenen die samen ontwerpen hebben daarmee een concreet resultaat waar ze naar toe kunnen werken. Ergens samen aan werken dwingt tot het expliciteren en combineren van afzonderlijke ideeën, wat weer kan leiden tot nieuwe ideeën en oplossingen voor een vraagstuk.

Zo'n product kan uiteenlopende vormen hebben, zoals: een beleidsplan, een workshop, een procedure, een instrument, een publicatie. Het is zaak een product te kiezen dat:

- Nog niet in detail is ingevuld, en daarmee ruimte biedt voor creativiteit.
- Het nodig maakt om nieuwe kennis te genereren (omdat het er nog niet is en met louter en alleen de bestaande kennis ook niet kan worden gemaakt).
- Het eveneens nodig maakt om kennis te combineren (een product dat niet door één persoon kan worden gemaakt, waarvoor verschillende mensen en expertises nodig zijn).
- Inspirerend en uitdagend is voor de betrokkenen.
- Relevant is voor de organisatie en voor het terrein waarop de organisatie kennis wil opbouwen.

Zo'n product vormt dan een uitdagende opdracht voor een groep mensen. Die groep, veelal samengesteld uit mensen met verschillende expertisegebieden, werkt samen aan zo'n product. Daarbij kan de groep worden ondersteund door een begeleider.