

3. *Leren binnen en buiten de spelregels van de organisatie*

CEES SPRENGER, ROB POELL EN MARIE-JOSÉ BOOT

IN IEDERE ORGANISATIE waar mensen met elkaar samenwerken heersen ‘spelregels’. Deze ‘spelregels’ hebben een sturende invloed op bijvoorbeeld nieuwe medewerkers die de organisatie binnenkomen en op medewerkers die zich afwijkend gedragen of uiten. Scott-Morgan (1994) maakt het onderscheid tussen expliciete en impliciete oftewel verborgen regels. Hij schrijft dat het met name de ‘unwritten rules of the game’ zijn die in acht moeten worden genomen bij het bewerkstelligen van veranderingen in organisaties.

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag hoe adviseurs bij het vormgeven van een leertraject rekening kunnen houden met dit soort spelregels. Leertrajecten zijn gericht op verandering. Een leertraject dat niet of onvoldoende aansluit op heersende spelregels kan echter volledig mislukken – hoe interessant, leerzaam en onderhoudend het programma op zich ook is – in die zin, dat er geen wezenlijke verandering door ontstaat. Zo’n leertraject kan immers het doel hebben om mensen nieuwe gedragingen te leren – gedragingen, echter, die vanuit de heersende spelregels wellicht niet gewenst of noodzakelijk zijn. Zolang de lerenden over dit ‘strijdige’ gedrag praten of ermee oefenen gaat alles nog goed. Maar zodra ze in de werksituatie terugkeren toetsen ze dit gedrag aan de verborgen regels ... en realiseren zich dat het niet verstandig is dingen anders te doen. Meestal hoeft daar niet eens een collega of leidinggevende voor aan te pas te komen om bij te sturen.

In dit hoofdstuk bespreken we eerst een praktijkvoorbeeld van een ‘succesvol en leerzaam’ leertraject dat echter weinig praktisch effect had doordat het onvoldoende aansloot bij de verborgen gebleven spelregels. Het initiatief was succesvol en leerzaam omdat de deelnemers dit tijdens de bijeenkomsten zo hebben ervaren; maar het effect was mager omdat het niet leidde tot ander gedrag in de werksituatie. Vervolgens analyseren we hoe verborgen spelregels tot stand komen. We bepleiten de stelling dat er in leertrajecten gewerkt moet worden aan verschillende soorten spelregels: de gewenste spelregels en de spelregels die op het gegeven moment gelden. We geven een aantal voorbeelden van de wijze waarop in de vormgeving en aanpak van leertrajecten verschillend met deze spelregels kan worden omgegaan. We sluiten het hoofdstuk af met suggesties voor interventies van de adviseur op het gebied van leren.

Praktijkcase: zelfsturend leren in een hiërarchische omgeving

Een grote overheidsorganisatie wil via de centrale afdeling Personeel & Organisatie competentiegericht werken stimuleren. De achterliggende gedachte is dat de organisatie dynamisch en mobiel moet blijven. De organisatie heeft daarom behoefte aan medewerkers die aandacht hebben en houden voor hun ontwikkeling. Ze kunnen zelf richting geven aan de eigen ontwikkeling, mits het gaat om competenties die de organisatie belangrijk vindt.

De adviseurs van de afdeling p&o krijgen ter voorbereiding op hun taak een leertraject aangeboden. Daarvoor wordt de begeleiding ingeroepen van externe adviseurs. Het leertraject heeft twee doelen: leren vormgeven aan de eigen ontwikkeling binnen de kaders die voor de organisatie van belang zijn, én leren hoe je als p&o-adviseur andere onderdelen van de organisatie kunt ondersteunen bij competentiegericht werken. Een dubbele doelstelling dus: zelf doen, en zo doende leren hoe je ook anderen kunt begeleiden. In het leertraject maakt ieder team van p&o-adviseurs een eigen competentieprofiel; daarnaast maken alle adviseurs een eigen persoonlijk ontwikkelplan. De deelnemende p&o-adviseurs zijn enthousiast over de leerbijeenkomsten; ze krijgen inzicht in competentiegericht werken en ze ontwikkelen bekwaamheden omtrent onder andere het formuleren van competenties en gespreksvoering. In de aanpak gaan de adviseurs – overeenkomstig de uitgangspunten van competentiegericht werken – uit van een grote zelfwerkzaamheid van individuen en teams.

Toch stagneert het leertraject. De afspraken die tijdens de leerbijeenkomsten gemaakt zijn, komt men niet na. De externe adviseurs trekken ongeveer een half jaar lang aan de teams om met definitieve competentieprofielen te komen. Gesprekken over een persoonlijk ontwikkelplan tussen de p&o-adviseurs en hun leidinggevendenden komen slecht van de grond. Het vertrouwen over het succes van het leertraject bij de externe adviseurs neemt af. Het geheel dreigt te verwateren.

In een evaluatiegesprek tussen de externe adviseurs en de opdrachtgever lijkt de werkelijke reden voor stagnatie boven water te komen. De gezamenlijke analyse is dat de deelnemers de leerbijeenkomsten te vrijblijvend hebben opgevat: daar mag je doen wat je leuk en prettig vindt, als je je vervolgens in je werk maar richt op je individuele taak. Werken voor het teambelang (zoals een competentieprofiel bespreken en uitwerken) beleven de deelnemende p&o-adviseurs als de 'job' van de teamleider. Dat hoor je niet te zeggen, maar zo wordt het wel beleefd. Ook het initiëren van een gesprek over persoonlijke ontwikkeling beschouwen de p&o-adviseurs als de taak van de teamleider. De werkgroep, bestaande uit vertegenwoordigers uit ieder team en de externe adviseurs, neemt deze punten erg serieus en probeert te komen tot adequate oplossingen. Hoe kunnen zij de deelnemers alsnog verleiden de afgesproken taken te verrichten? Ze bieden extra begeleiding in de vorm van ondersteuning

bij de uitwerking van de competentieprofielen en hulp bij het plannen van ontwikkelgesprekken en maken van persoonlijke ontwikkelplannen. Er worden informatiebulletins verspreid en het managementteam wordt gevraagd het belang van het traject nog eens te benadrukken. De leiding doet dit informeel en met zachte hand. Een half jaar later besluit het managementteam – op aandringen van de werkgroep – nu echt een deadline te stellen voor de in te leveren definitieve competentieprofielen en de te houden ontwikkelgesprekken. Deze druk van bovenaf blijkt noodzakelijk om de ‘finishing touch’ aan het project te geven. Uiteindelijk bereikt het project toch het gewenste resultaat in de zin dat iedereen de afspraken nakomt. De doelstelling dat iedereen zijn of haar eigen verantwoordelijkheid neemt voor het leren blijkt echter te hoog gegrepen.

Achteraf blijkt een ongeschreven regel in deze organisatie te zijn dat je bevestigend reageert op verzoeken tijdens leerbijeenkomsten om competentieprofielen op te stellen en persoonlijke ontwikkelgesprekken te houden. Ook een ongeschreven regel is dat alleen uitslovers dat vervolgens echt gaan doen. En nog een ongeschreven regel is dat gesprekken over persoonlijke ontwikkeling altijd door de leidinggevende worden geïnitieerd. Opvallend is dat de geëxpliciteerde visie van de afdelingsleiding, namelijk mensen zelf verantwoordelijkheid laten nemen voor hun eigen ontwikkeling, in tegenspraak blijkt te zijn met de verborgen regels op de afdeling. Het ontwerp van het leertraject was juist zo dat medewerkers zelf de verantwoordelijkheid zouden nemen voor het eigen leertraject. Niemand sprak dit tegen, iedereen vond het gewenst. In de dagelijkse praktijk bleek het echter een brug te ver te zijn om van iedereen deze eigen verantwoordelijkheid te verwachten. Leidinggevend en medewerkers zullen veel meer aandacht moeten besteden aan het bespreken van de manier waarop nu leiding wordt gegeven. Pas als de verborgen spelregels over leidinggeven expliciet worden gemaakt is het mogelijk er iets aan te veranderen.

*Leren binnen
en buiten de
spelregels van
de organisatie*

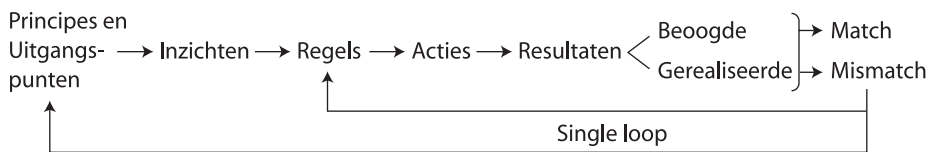
Cees
Sprenger
Rob Poell
Marie-José
Boot

HOE ONTSTAAN (VERBORGEN) SPELREGELS?

Spelregels zijn regels die richting geven aan acties die mensen ondernemen. In organisaties hebben die acties vooral te maken met het werk dat mensen verrichten. Een chirurg in een ziekenhuis volgt de ‘spelregels’ voor (bijvoorbeeld) niertransplantaties. Een p&o-adviseur in een overheidsorganisatie heeft spelregels voor de manier waarop hij advies geeft over arbeidsvoorwaarden. In sommige beroepen en situaties zijn de spelregels heel duidelijk. In het geval van de chirurg zijn de spelregels in een protocol vastgelegd, en daarmee expliciet gemaakt. Als er iets mis gaat kan tijdens de evaluatie worden beoordeeld of er gehandeld is volgens de regels. In andere beroepen of functies zijn de regels heel wat minder duidelijk, of sterk afhankelijk van de situatie. Hoe een p&o-adviseur moet adviseren over arbeidsvoorwaarden is meestal wel vastgelegd in

een CAO-overeenkomst; voor adviseren over bijvoorbeeld competentie-management zal dat echter niet het geval zijn. Adviseren over zoiets als competentie-management is dan als concept nog onvoldoende geoperationaliseerd, zodat een protocol voor de praktijk (nog) geen zin heeft.

Regels zijn gemaakt omdat ze aanzetten tot acties die vervolgens leiden tot een beoogd resultaat. De chirurg volgt het protocol van de niertransplantatie omdat dat leidt tot een succesvolle ingreep. Na verloop van tijd functioneert de nier van de patiënt weer naar behoren. De P&O-adviseur volgt bij zijn advies over arbeidsvoorwaarden de CAO omdat dat leidt tot een rechtvaardige behandeling van soortgelijke vragen in de organisatie. Regels ontleen hun bestaansrecht aan inzichten die in het verleden zijn opgedaan. Door uit te proberen en te experimenteren is men tot het inzicht gekomen wat wel en wat niet ‘werkt’. Inzichten vinden op hun beurt weer hun fundament in dieperliggende principes en uitgangspunten, ook wel waarden en normen genoemd. Het geheel van regels en inzichten dat bepaalt wat iemand in de praktijk doet wordt ook wel actietheorie genoemd (vergelijk Argyris en Schön, 1978; Swieringa en Wiersma, 1990; Van der Krogt, 1995). Figuur 3.1 geeft het proces weer, waardoor regels ontstaan.



Figuur 3.1 *Ontstaan van regels*

In figuur 3.1 is te zien dat regels niet stil staan maar aan verandering onderhevig zijn. Als het toepassen van regels er niet toe leidt dat men het gewenste resultaat realiseert, kan dat reden zijn om de regels aan te passen. Dit is een vorm van ‘single loop’-leren. Blijkt ook een nieuwe regel niet te werken, dan kan dat ertoe leiden dat er op een dieperliggend niveau inzichten ter discussie komen te staan (‘double loop’-leren).

Op deze manier leren mensen in arbeidsorganisaties. Het leren wordt gemeenschappelijk en expliciet gemaakt als mensen deze leerervaringen met elkaar delen. Van belang daarbij is onderscheid te maken tussen expliciete en impliciete of verborgen regels. Expliciete regels zijn de gebruiken, overtuigingen en afspraken die openbaar zijn, door iedereen worden uitgesproken en soms ook op papier staan. Het zijn de regels die bij een eerste oppervlakkige verkenning van een onderwerp worden genoemd. De impliciete of verborgen regels zijn de gebruiken die mensen helpen te overleven en succes te hebben in een organisatie. Zo kan in een organisatie de expliciete regel zijn dat medewerkers een goede beoordeling krijgen als zij voldoen aan bepaalde criteria, bijvoorbeeld samenwerken met collega’s. In dezelfde organisatie kan echter de

impliciete of verborgen regel zijn ontstaan dat je vooral een goede beoordeling krijgt als je jezelf in de schijnwerpers zet, en laat zien dat je de hulp van collega's helemaal niet nodig hebt. Dit zijn de impliciete regels waar Scott Morgan (1994) aan refereert. Wanneer deze regels worden ontkend of niet worden herkend kan een veranderingsproces volledig mislukken.

Impliciete regels kunnen ontstaan doordat bepaalde individuen of groepen merken dat er succesvollere regels zijn dan de 'officiële' regels. Een voorbeeld hiervan is de regel die in de praktijkcase is genoemd: reageer bevestigend op alle vragen tijdens leerbijeenkomsten; maar doe het vervolgens gewoon niet. Als mensen eerlijk zouden zeggen dat ze er geen tijd voor hebben of de vraag niet zinvol is roepen ze veel discussie en weerstand op. Als ze niks zeggen en het vervolgens niet doen, horen ze nooit meer wat. Iedereen neemt deze spelregel over, terwijl er niet expliciet over wordt gesproken. Op die manier bewaken medewerkers met succes hun tijd en houden leidinggevendenden het idee dat ze wel degelijk afspraken met medewerkers hebben gemaakt. Als ze deze handelwijze expliciet bespraken, dan zou de regel niet houdbaar zijn. Door de impliciete regel te hanteren en niet openbaar te maken blijft de situatie zoals hij is.

In het schema over 'single loop'- en 'double loop'-leren gaven we aan dat regels worden aangepast als het gewenste resultaat met de huidige regels niet wordt bereikt. De wens om regels aan te passen kan ook het gevolg zijn van al langer bestaande nieuwe inzichten of veranderende uitgangspunten. Het management van een organisatie wil bijvoorbeeld veranderingen doorvoeren op basis van opgedane inzichten in andere organisaties. Deze nieuwe inzichten en daaruit voortvloeiende regels kunnen echter strijdig zijn met heersende (al dan niet verborgen) regels. Als (bijvoorbeeld net in dienst getreden) managers of adviseurs zich dan niet vergewissen van de heersende regels kan dit leiden tot een mislukt veranderingsproces. In de praktijkcase 'competentiegericht werken' aan het begin van dit hoofdstuk botsten de nieuwe inzichten ten aanzien van zelfsturend leren met de bestaande inzichten en regels. Die bestaande regels en inzichten benadrukten vooral dat medewerkers gewoon hun werk moeten doen, en dat managers bepalen wanneer en hoe zij aan hun persoonlijke ontwikkeling dienen te werken. Hieraan ligt de opvatting ten grondslag dat medewerkers alleen verantwoordelijkheid hoeven te nemen voor hun eigen werk en dat managers verantwoordelijk zijn voor de organisatie. Zelfsturing gaat er juist vanuit dat medewerkers en managers samen de verantwoordelijkheid nemen voor organisatorische zaken. Of misschien het gevoel dat de organisatie alsmear meer eist tegen hetzelfde salaris? Als 'meer ondersteuning' niet inspeelt op het eigenlijke probleem biedt die extra ondersteuning ook geen oplossing.

TWEE SPELEN: PROFESSIE EN ORGANISATIE

Spelregels ontstaan al lerend. Sommige spelregels zijn expliciet, andere spelregels blijven verborgen. In de eerder in dit hoofdstuk beschreven praktijkcase

*Leren binnen
en buiten de
spelregels van
de organisatie*

Cees
Sprenger
Rob Poell
Marie-José
Boot

lijkt alles aanvankelijk prima te verlopen. De deelnemers aan het leertraject zijn tevreden met de nieuwe inzichten en oefenen de toepassing van de nieuwe regels. Ze leren tijdens de leerbijeenkomsten hoe ze een competentieprofiel kunnen opstellen en hoe ze in een gesprek leervragen op tafel kunnen krijgen. Na afloop van de bijeenkomsten uiten ze hun tevredenheid hierover. In de gesprekken en discussies blijken de deelnemers ook steeds de relatie te leggen met hun eigen werksituatie als P&O-adviseur. Zij vragen zich af of zij de nieuwe regels en opgedane inzichten straks ook kunnen gebruiken als zij anderen moeten adviseren? Zij vragen zich af of de nieuwe aanpak effectief zal zijn. De deelnemers reageren primair als professional: op basis van de eigen inzichten in de beroepspraktijk beoordelen ze of de nieuw besproken inzichten en regels succesvol zullen zijn; zij hebben het voornemen om de nieuwe inzichten en regels te gaan gebruiken, ook in hun eigen positie als medewerker.

De context waarin ze deze nieuwe regels vervolgens daadwerkelijk willen gaan toepassen is een geheel andere dan die van de leerbijeenkomst: de organisatie in de praktijk van alledag. In de leerbijeenkomsten werd een beroep gedaan op initiatief en zelfsturing, en die leken in de leersituatie ook bijna vanzelfsprekend voorhanden te zijn. In de organisatie is echter een heel ander krachtenspel aan de orde. De ongeschreven regels van de praktijk kunnen niet zomaar worden overtreden: het idee om tijd vrij te maken voor leeractiviteiten tijdens het werk, zoals een werkbezoek afleggen of overleggen met een collega-deelnemer, verliest het van de regel dat het geplande werk eerst moet worden afgehandeld. Het voornemen om een gesprek met de leidinggevende aan te vragen legt het af tegen de ongeschreven regel dat zo'n initiatief nu eenmaal door de leidinggevende zelf moet worden genomen.

Er zijn dus twee sets van spelregels: het 'spel' van de professie en het 'spel' van de organisatie. Vanuit het leertraject geredeneerd blijkt dat niet alleen inzichten en regels die betrekking hebben op het beroep of de professie van de deelnemers een rol spelen. Naast dit spel van de 'professie' is er namelijk ook nog het spel van de 'organisatie', van de context waarin de deelnemers opereren. Ongeschreven regels komen met name in het organisatiespel voor. Uit de praktijkcase aan het begin van dit hoofdstuk blijkt het grote belang om deze twee 'spellen' met elkaar in verband te brengen, omdat anders de opgedane leerervaringen als professional niet worden toegepast in het werk.

ONDERSCHIED TUSSEN LEREN EN WERKEN?

In veel recente publicaties over leren ziet men het lerend werken of werkend leren als een manier om de organisatiecontext direct in het leertraject te betrekken (Onstenk, 1996; Simons en Bolhuis, 1998; Kessels, 1996). De werksituatie is een krachtige leersituatie aangezien degene die iets leert nieuwe bekwaamheden verwerft en meteen toepast in de eigen werksituatie. Dit 'werkend leren' zorgt voor minder problemen bij het omzetten van leerresultaten in nieuw werk-

gedrag ('transfer'). Over het algemeen doelen auteurs hier echter vooral op het bovengenoemde 'professie'-spel. De aandacht van die auteurs gaat vooral uit naar het aanleren van de individuele bekwaamheden die nodig zijn om het beroep, de professie, zo goed mogelijk uit te oefenen. Uit de praktijkcase komt naar voren dat het vooral de ongeschreven regels in organisaties zijn die de 'transfer' van het geleerde heel lastig kunnen maken. In de leersituatie lijkt het heel eenvoudig om straks, na het leertraject, op de werkplek zelf leeractiviteiten te ondernemen, zoals een persoonlijk ontwikkelplan maken of feedback vragen aan collega's met behulp van een competentielijst. De lerende verwacht alles wat hij of zij in het leertraject heeft geleerd ook zonder meer in praktijk te kunnen brengen. Eenmaal terug op de werkplek pakt het echter anders uit: de toepassing van de nieuwe inzichten en methoden stuit daar op de ongeschreven regels die zowel de medewerkers onder elkaar als de medewerkers en hun leidinggevenden onderling hanteren.

De analyse van de praktijkcase laat zien dat het nodig is alert te zijn op 'leerbarrières' die betrekking hebben op de spelregels in de organisatie die zijn ontstaan in het dagelijkse sociale verband dat de mensen in de organisatie met elkaar vormen. Het zijn sociale patronen en structuren die in het ontwerp van leertrajecten makkelijk buiten beeld blijven, waardoor kan gebeuren waar Scott-Morgan (1994) zo voor waarschuwt: begeleiders van leertrajecten houden geen rekening met de verborgen spelregels en laten het aan de lerende zelf over om hier op zijn of haar eigen wijze mee om te gaan. Om die reden is de stagnatie in de beschreven praktijkcase in het begin van dit hoofdstuk ook ontstaan: de aanwezige sociale orde is in het ontwerp van het leertraject niet of nauwelijks benoemd. De externe adviseurs zijn ervan uitgegaan dat de uitgangspunten die bij het management aanwezig waren met betrekking tot competentiegericht werken zich via de lijn van het leertraject zouden kunnen vertalen naar nieuwe regels tussen medewerkers en hun leidinggevenden en medewerkers onderling. Uiteindelijk bleek dat de bestaande sociale orde moest worden aangepakt, dat leidinggevenden en medewerkers via de hiërarchische lijn moesten worden aangesproken om alsnog het gewenste leereffect te bereiken.

*Leren binnen
en buiten de
spelregels van
de organisatie*

Cees
Sprenger
Rob Poell
Marie-José
Boot

'DOUBLE LOOP LEARNING': BOTSING VAN SPELREGELS

We beschreven hiervoor dat er twee soorten spelregels zijn te onderscheiden in organisaties: spelregels met betrekking tot de professie en spelregels met betrekking tot de organisatie. We noemden het geheel van inzichten en regels dat richting geeft aan acties van actoren een actietheorie. Hierna pleiten we ervoor om – in navolging van Van der Krogt (1995) – te spreken van een leeractietheorie. Daarmee bedoelen we het geheel van inzichten en regels dat richting geeft aan leergeoriënteerde acties. Beide soorten spelregels zijn als een

leer-actietheorie aan te duiden. Het zijn immers spelregels die bepalen hoe men in organisaties leergeoriënteerde acties onderneemt. De praktijkcase die we aan het begin van dit hoofdstuk beschreven is een illustratie van een situatie waarin de ‘professionele’ leer-actiestrategie en de ‘organisatie’-leer-actiestrategie elkaar tegenspreken. Het gevolg is dat leerprocessen stagneren. Deze stagnatie is in feite een botsing tussen heersende en gewenste spelregels. Het leertraject was bedoeld om een aantal heersende normen en waarden over leren te doorbreken. Tijdens de bijeenkomsten van het leertraject verliep dat zonder problemen, maar toen deze ‘professionele’ leer-actiestrategie werd toegepast in het dagelijkse functioneren in de organisatie bleek dat de ‘organisatie’-leer-actiestrategie nog steeds overheerste. De botsing van huidig en gewenst kan, zo blijkt in de praktijkcase aan het begin van dit hoofdstuk, tamelijk ondoorzichtig verlopen, terwijl het juist een zeer belangrijk leermoment is; het gaat immers over het bediscussiëren en veranderen van inzichten (zie figuur 3.1) die ten grondslag liggen aan impliciete spelregels en daaruit voortvloeiende acties: het proces van ‘double loop’-leren. Dit leerproces kan pas bewuster ter hand worden genomen wanneer duidelijk is welke precies de heersende regels zijn. Hierna beschrijven we vier ideaaltypen van leer-actietheorieën. Deze ideaaltypen halen we hier aan omdat ze kunnen worden gebruikt om vooraf en tijdens het ontwerpen en uitvoeren van leertrajecten expliciet te maken welke veranderingen gewenst zijn in organisaties. Op deze manier kan ook van dit ‘double loop’-leerproces een onderdeel worden gemaakt van het hele leerproces.

Van der Krogt (1995) heeft vier ideaaltypen van collectieve leer-actietheorieën onderscheiden. In zo’n leer-actietheorie komen de ongeschreven regels rond leren tot uitdrukking. Bijvoorbeeld ‘Is leren iets wat je in een cursuslokaal doet, of iets wat vooral door ervaringen met het eigen werk ontstaat?’ of ‘Is leren een activiteit waarvoor mensen zelf verantwoordelijk zijn, of kun je het aan anderen uitbesteden?’ De leer-actietheorie omvat impliciete en expliciete regels over deze en soortgelijke zaken en beïnvloedt bewust en onbewust het leren van mensen in organisaties. Lodewijks-De Faber, Poell en Van der Krogt (2001) tonen aan dat het ontzettend lastig is om succesvolle leerinterventies te plegen wanneer men geen beeld heeft van de heersende leer-actietheorie bij werknemers. Van der Krogt stelt dat leer-actietheorieën afhankelijk zijn van het soort organisatie, de aard van het werk en de mensen die er leren en werken. In zijn visie kan men niet spreken van een ‘goede’ of ‘slechte’ leer-actietheorie, maar van verschillende soorten leer-actietheorieën passend bij een bepaalde omgeving. In sommige bedrijven zal de leer-actietheorie heel expliciet op de voorgrond treden, terwijl deze in andere ondernemingen veel impliciet blijft. Van der Krogt onderscheidt de volgende vier ideaaltypen:

- 1 Het liberale, ondernemende type.
- 2 Het regulerende, programmatische type.
- 3 Het organische, groepstype.
- 4 Het inspirerende, innovatieve type.

Het *liberale, ondernemende* type hecht erg veel waarde aan individuele verantwoordelijkheid en zelfsturing in het eigen leren. De organisatie biedt faciliteiten en mogelijkheden die op initiatief van de lerende medewerker zelf worden gebruikt en worden gecombineerd tot leeractiviteiten en -trajecten die passen bij de individuele ontwikkelingsbehoeften. Dit ideaaltype treffen we aan in organisaties waar het werk eveneens een groot beroep doet op eigen initiatief en verantwoordelijkheid, zoals dat van hypotheekadviseurs of makelaars.

In het *regulerende, programmatische* ideaaltype vinden we veel procedures en regels die vastleggen wat wel en niet mogelijk en wenselijk is op leergebied. Leren en opleiden wordt zoveel mogelijk gevat in systemen, in planningen en in uitgebreide, vaststaande trajecten met veel begeleiding. Men hecht veel waarde aan voorspelbaarheid, legitimering en verantwoording vooraf. De ongeschreven leerregels hebben vooral hierop betrekking. Dit ideaaltype is te vinden in organisaties waar het werk eveneens sterk is voorgestructureerd voor uitvoerenden, zoals bijvoorbeeld dat van gemeenteamttenaren of bankemployeés.

In het *organische ofwel groepsideaaltype* staat het gezamenlijk oplossen van complexe werkproblemen centraal. De ongeschreven regels gaan in op creativiteit, samenwerking, ervaringen met elkaar delen. De groep is meestal doordrongen van een sterk collectief bewustzijn, een daadwerkelijk ervaren gezamenlijke missie en een onderling op elkaar afgestemd probleemoplossend vermogen. Dit ideaaltype doet zich voor wanneer een organisatie het werk heeft georganiseerd in wisselende teams of groepen met veel eigen autonomie om projectmatig aan complexe opdrachten te werken, bijvoorbeeld het werk van ICT-ontwerpers of documentairemakers. Men zou het kunnen aantreffen in zelfsturende teams, een nastrevenswaardig ideaal voor veel organisaties die van het programmatische model af willen.

In het *inspirerende, innovatieve* ideaaltype, ten slotte, is de blik vooral naar buiten de eigen organisatie georiënteerd, naar nieuwe ontwikkelingen en methodieken die bij relevante beroepsgroepen in opkomst zijn. Voor leren wordt met name van belang geacht dat professionals zich innovatieve inzichten en nieuwe werkwijzen eigen maken die bij hun beroepsmatige ontwikkeling horen. Zij dienen het eigen werkrepertoire aan te passen op grond van inspirerende ideeën die elders zijn opgedaan. Deze ongeschreven leerregels treft men aan in organisaties waar het uitvoerend werk volgens de lijnen der professie is gestructureerd, bijvoorbeeld dat van artsen of advocaten. Innovatie op werkvloerniveau staat hierbij hoog in het vaandel.

Deze ideaaltypen van collectieve leer-actietheorieën kunnen zowel betrekking hebben op de organisatie als op de professie. De leer-actietheorie die in een gegeven organisatie overheerst vormt de context voor individuen of (professie-) groepen die eigen leeracties ondernemen. De leer-actietheorie van de organisatie is een belangrijke sturende factor in het leren van medewerkers, echter niet een die zo gemakkelijk te beïnvloeden is. Het is aan de lerende medewerkers, de leidinggevendenden en de begeleiders van leerprocessen om zich

*Leren binnen
en buiten de
spelregels van
de organisatie*

Cees
Sprenger
Rob Poell
Marie-José
Boot

bewust te worden van huidige en gewenste leer-actietheorieën, en van de mate waarin deze leer-actietheorieën mensen stimuleren of juist belemmeren om te leren. Hoewel Van der Krogt verschillende typen onderscheidt, waarvan sommige wellicht aantrekkelijker lijken dan andere, is het veranderen van de leer-actietheorie (net als een cultuurverandering) volgens hem meestal een zaak van lange adem. Een mogelijke interventie kan zijn, om ervoor te zorgen dat de mensen in de organisatie zich bewust worden van de heersende leer-actietheorie en van de mogelijkheden en beperkingen die deze met zich meebrengt. Dit kan worden gezien als een eerste stap in de richting van een explicieter vormgeven van ‘double loop’-leren, een welbewuster en completer omgaan met leerprocessen in organisaties. In dit proces kunnen interventies van (opleidings)-adviseurs een belangrijke ondersteunende en sturende rol spelen. In deze interventies is het belangrijk aan te sluiten bij de waarden en impliciete veronderstellingen (oftewel de cultuur) van de betreffende organisatie en bij de verschillende bestaande structuren die de context van het leren vormen.

INTERVENTIES VAN DE LEERADVISEUR

Een leer-actietheorie is niet eenvoudig te veranderen en zelfs niet eenvoudig expliciet te maken. Een belangrijke reden daarvoor bieden Argyris en Schön (1989), door aan te geven dat de actietheorie die mensen met de mond belijden lang niet altijd de theorie is die zij in de praktijk ook daadwerkelijk gebruiken. Er is meestal geen sprake van bewuste misleiding: men hanteert in organisaties soms acceptabele verklaringen zonder deze te verbinden met de werkelijke drijfveren voor het handelen. Voorbeelden hiervan zijn legio. In de praktijkcase ‘competentiegericht werken’ aan het begin van dit hoofdstuk verklaarden deelnemers aan het leertraject dat ze geen tijd hadden voor een ontwikkelgesprek met de leidinggevende omdat ze teveel projecten voor ‘klanten’ hadden. Kennelijk is de verklaring ‘ik heb nog veel werk te doen voor klanten’ een acceptabele verklaring om geen gesprek te plannen met de leidinggevende. Toch zou het heel goed kunnen zijn dat de werkelijke reden is dat de deelnemer het ziet als de verantwoordelijkheid van de leidinggevende om dit soort gesprekken te initiëren. Als de leidinggevende namelijk zo’n initiatief neemt, komt het gesprek er ook daadwerkelijk en blijkt het argument ‘teveel werk voor klanten’ niet acceptabel om het gesprek af te zeggen.

De vier ideaaltypen van Van der Krogt (1995) kunnen goed worden gebruikt om de heersende en de gewenste leer-actietheorie te expliciteren. De vraag kan immers worden gesteld binnen welk ideaaltype bijvoorbeeld het voorgestelde leertraject in de eerder in dit hoofdstuk geschetste praktijkcase het beste past. Dat blijkt vooral het liberale, ondernemende ideaaltype te zijn. Van individuen wordt immers onder meer verwacht dat zij zelf verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leren. Vervolgens dient de vraag zich aan of dit ook het heersende ideaaltype is. Een leeradviseur zal hier moeten beoordelen of deze vraag – in

samenspraak met het ontwerpteam – rechtstreeks te beantwoorden is, dan wel of er een nadere analyse nodig is. Leeft er het vermoeden dat er verscheidene impliciete regels zijn, dan is het verstandig verder te kijken dan de eerste reflectie. Dat zou op de hierna beschreven manier kunnen gebeuren.

Een leer-actietheorie omvat een aantal aspecten. We noemen hier (leer)-situaties, gedragingen (acties), verklaringen (theorie) en beoogde en bereikte leerresultaten. De omschrijving van de (leer)situatie gaat over het moment waarop en de omstandigheden waarin iemand wil leren. De gedragingen zijn de handelingen die iemand in die situatie verricht. De verklaringen zijn de opvattingen van de betrokkene die ten grondslag liggen aan de gedragingen. We maken onderscheid tussen beoogde en bereikte resultaten, aangezien hier vaak een spanning tussen bestaat. Als een beoogd leerresultaat bijvoorbeeld is dat medewerkers zelf het initiatief nemen tot een gesprek met hun leidinggevende, dan biedt juist de analyse van het huidige, bereikte resultaat (geen gesprek gepland) een mogelijkheid om onuitgesproken regels (de baas hoort het gesprek te plannen) boven tafel te krijgen.

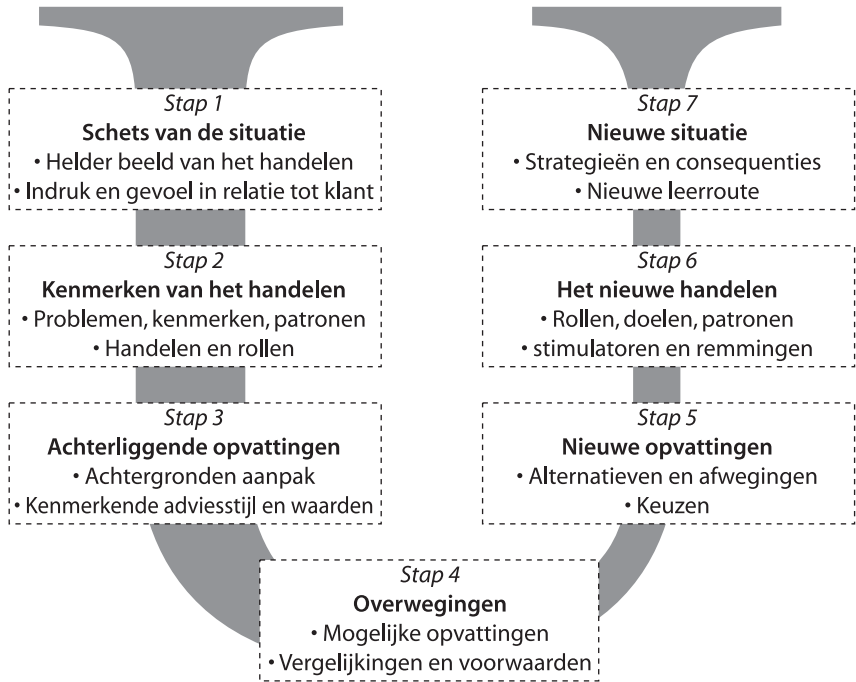
Een zeer geschikte analysemethode hiervoor is de zogenaamde ‘U’-procedure (OoA, 1998). In deze reflectieve methode worden probleemsituaties geanalyseerd door te zoeken naar kenmerken van het handelen, en worden deze in verband gebracht met de achterliggende opvattingen en waarden bij betrokkenen. De methode bestaat uit zeven stappen. In de eerste drie stappen komen respectievelijk probleemschets, kenmerken, opvattingen en waarden aan de orde. Dit leidt ertoe dat de onderliggende inzichten explicieter kunnen worden. Vervolgens kan men in de vierde stap in overweging nemen of deze inzichten nog steeds bruikbaar zijn, dan wel dat nieuwe inzichten wenselijk zijn. De laatste drie stappen zetten aan om over mogelijke nieuwe spelregels en bijbehorende acties na te denken. De naam ‘U’-procedure weerspiegelt de reflectie vanuit de praktijk naar onderliggende opvattingen en waarden en de veranderingen (‘door de bocht gaan’) in deze opvattingen en waarden. In figuur 3.2 zijn deze stappen van de U-procedure in beeld gebracht.

De U-procedure kan zowel tijdens de ontwerpfase van een leertraject als tijdens de tussentijdse of eindevaluatie worden gebruikt. In de methode kunnen de vier ideaaltypen van leer-actietheorieën heel goed worden ingezet om de heersende en gewenste situatie te typeren. Voor de methode is het essentieel dat niet alleen het ontwerpteam maar ook enkele leidinggevend en deelnemers aanwezig zijn. De impliciete spelregels kunnen namelijk alleen boven tafel komen als de betrokkenen die deze impliciete kennis bezitten aanwezig zijn. De regels staan immers niet op papier en zijn alleen te achterhalen via de betrokkenen zelf.

Als door een eerste reflectie, dan wel door de U-procedure, zicht is ontstaan op de heersende en gewenste leer-actietheorie doen zich de volgende vragen voor: hoe kan in het leertraject de brug worden geslagen tussen huidig en wenselijk? Hoe kan het leertraject een bijdrage leveren aan niet alleen verandering

*Leren binnen
en buiten de
spelregels van
de organisatie*

Cees
Sprenger
Rob Poell
Marie-José
Boot



Figuur 3.2 *U-procedure*

van gedrag in de richting van de leerdoelen, maar ook aan het veranderen van onderliggende opvattingen? Scott-Morgan (1994) wijst erop dat impliciete spelregels niet zomaar te veranderen zijn. Hij noemt drie hulpmiddelen die kunnen helpen om verandering te bewerkstelligen:

- 1 Zoek de ‘motivatoren’ achter de spelregel: waardoor zijn mensen gemotiveerd; wat levert het hun op om bepaalde impliciete spelregels te hanteren? Kan deze motivatie of ambitie ook op een andere manier vorm krijgen?
- 2 Analyseer welke mensen zorgen voor de ‘handhaving’ van de impliciete spelregels: wie zijn de ‘machtgevers’? Wie zijn er belangrijk voor de mensen in deze organisatie? Wie zijn de mensen die ervoor kunnen zorgen dat de medewerkers krijgen wat ze graag willen hebben. Door de machtgevers te benoemen wordt de werkelijke machtsstructuur in de organisatie duidelijk. Op welke wijze oefenen de machtgevers invloed uit op het gedrag van medewerkers?
- 3 Onderzoek welke condities of hefboomen de huidige spelregels in stand houden. Krijgen medewerkers een beloning voor het gedrag dat in het verlengde ligt van de huidige spelregels? Waar spreken machtgevers medewerkers op aan? Welke indicatoren hanteert men in deze organisatie voor prestaties?

Scott-Morgan geeft hiermee aan hoe belangrijk ‘machtgevers’ kunnen zijn voor het leren van medewerkers. Indien ‘machtgevers’, meestal de leidinggevendenden in de organisatie, het leren van medewerkers, bewust of onbewust, niet ondersteunen, kan er snel een botsing tussen ontstaan. Leidinggevendenden kunnen een leertraject voor medewerkers bijvoorbeeld ondersteunen door zelf een leertraject te maken of te volgen, waarin zij de voorwaarden scheppen voor, en ondersteuning bieden aan, het leren van medewerkers.

Ten slotte blikken we met deze wetenschap nog even terug op de praktijkcase ‘competentiegericht werken’ die we aan het begin van dit hoofdstuk hebben geschetst. We trokken daar de conclusie dat er bij het ontwerp en de uitvoering van het leertraject onvoldoende rekening is gehouden met de ongeschreven regels in de organisatie. Daardoor kwamen met name de leeractiviteiten buiten het geprogrammeerde leertraject onvoldoende van de grond. In de praktijkcase is uitgegaan van de leer-actietheorie van het type ‘liberaal, ondernemend’, terwijl in de organisatie het regulerende, programmatische type waarschijnlijk overheerste. Het leertraject had verbeterd kunnen worden door deelnemers vanaf het begin meer ondersteuning te bieden vanuit het regulerende, programmatische type: een duidelijker planning, meer begeleiding en een heldere verwachting omtrent het eindresultaat. De leidinggevendenden hadden hier een sterke rol in kunnen vervullen, zeker wanneer ze dat hadden gedaan vanuit het bewustzijn dat zij toewerken naar een liberale, ondernemende leer-actietheorie. Ze hoeven niet zelf een planning te maken, begeleiding te bieden en resultaten te formuleren, maar hadden hun medewerkers daarin kunnen ondersteunen. Het is juist sterker wanneer de leidinggevendenden in hun gedrag laten zien dat zij de nieuwe leer-actietheorie ondersteunen en bewust uitspreken afstand te willen nemen van de heersende regulerende, programmatische leer-actietheorie. En dat zou kunnen door de medewerkers zelf een leertraject te laten opzetten en uit te voeren!

*Leren binnen
en buiten de
spelregels van
de organisatie*

Cees
Sprenger
Rob Poell
Marie-José
Boot