

## **Motiveren van medewerkers voor leren, werken en veranderen**

### **Opbouwen van spanning tussen visie en realiteit**

Luk Dewulf

**Elke HRD-professional weet dat met leermotivatie rekening moet worden gehouden bij het ontwerpen van leeractiviteiten. Voor het leren in arbeidsorganisaties is het verband tussen de motivatie voor leren en de motivatie voor werken en veranderen erg belangrijk. Om die motivatie voor werken en veranderen aan te duiden, spreken we vaak over ‘creatieve spanning’ en om de motivatie voor leren aan te duiden, spreken we meestal over ‘leerspanning’.**

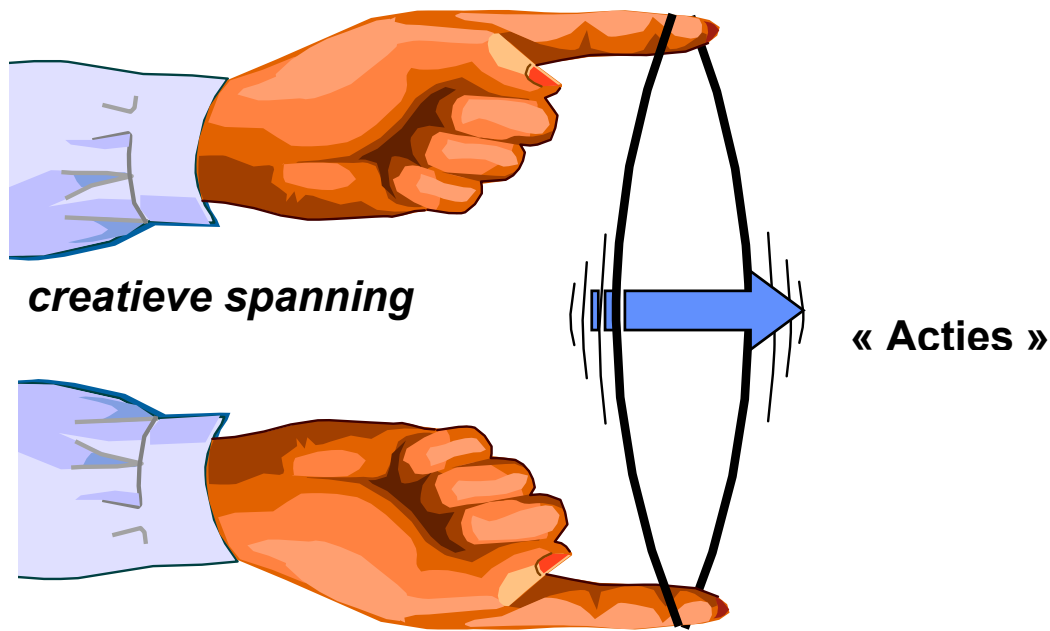
Gezien het belang om leren en werken met elkaar te verbinden wordt in deze bijdrage gezocht naar een verbinding tussen de begrippen ‘creatieve spanning’ en ‘leerspanning’. Eerst onderzoeken we de herkomst en de betekenis van de beide begrippen. We vragen ons af of beide begrippen ontstaan zijn uit of verbonden zijn met bestaande concepten uit de (instructie-)psychologie. Vervolgens trachten we ze met elkaar te verbinden om ten slotte aan te geven hoe HRD-professionals bij het adviseren en het ontwerpen van leeractiviteiten van deze ideeën gebruik kunnen maken.

#### **Creatieve spanning**

Senge (1990) beschrijft in zijn boek ‘de vijfde discipline’ persoonlijk meesterschap als één van de vijf disciplines. Daarin is het opwekken van creatieve spanning het belangrijkste principe. Senge steunt in dit verband op het begrip ‘structural tension’ uit het werk van Fritz (1989). Die creatieve spanning komt voor als twee voorwaarden zijn vervuld: een steeds helderder wordende visie en tegelijk een duidelijke kijk op de actuele werkelijkheid. Dan ontstaat creatieve spanning als de ‘kracht’ om visie en realiteit bij elkaar te brengen, door de natuurlijke neiging van spanning om zich te ontladen. Dat kan slechts op twee manieren, afhankelijk van de stabiliteit van die visie: richt de realiteit op de visie, of breng de visie dicht bij de realiteit. Vele auteurs visualiseren het begrip creatieve spanning met het beeld van een elastiek (zie figuur 1). Die elastiek hangt te slap als visie en realiteit te dicht bijeen hangen en kan breken als beide zich te ver van elkaar bevinden.

Figuur 1: Het opbouwen van creatieve spanning

## « Visie »



## « Realiteit »

Volgens Fritz (1989) gaat het bij structurele of creatieve spanning om het bewustzijn van de kloof tussen persoonlijke visie en huidige werkelijkheid. Die kloof is de bron van alle creatieve energie, ontstaan vanuit de intrinsieke motivatie om die kloof te dichten. Zo'n visie moet volgens Fritz zo helder zijn dat iemand die moet herkennen wanneer die wordt gerealiseerd. Fritz haalde zijn inspiratie uit het werken met kunstenaars. Het viel hem op dat deze er vaak niet in slaagden om de dynamiek die hen toelaat schitterende kunstwerken te creëren, ook toe te passen in het eigen leven. Nadat hij in een eerste boek (*De weg van de minste weerstand*) het begrip structurele spanning voor individuele ontwikkeling had uitgewerkt, werkte hij in een tweede boek (*De weg van de minste weerstand voor managers*; Fritz, 1999) dezelfde ideeën uit voor organisaties. In dat geval gaat het om een visie voor de organisatie.

Ofman (2000) werkt de ideeën van Fritz verder uit in het kader van het scheppend vermogen van individuen in organisaties en organisatieontwikkeling. Hij verkiest de term creatie-spanning. Volgens hem wordt creatie-spanning vaak verward met emotionele spanning. Het verschil tussen beiden is dat emotionele spanning leidt tot verkramping, druk en een gevoel van moeten, terwijl creatie-spanning eerder leidt tot opluchting en een gevoel van bevrijding. Offman beschrijft een proces van zes stappen om wensen te realiseren door het opwekken van creatie-spanning.

Een vergelijkbaar begrip, namelijk 'creatieve onrust', wordt als het laatste van de zeven leerprincipes van het corporate curriculum genoemd. Dat curriculum is gericht op het integreren van leren en werken en geeft zo vorm aan kennisproductiviteit (Kessels, 1996; Kessels en Keursten, 2001). Bij creatieve onrust gaat het om het vermogen om een stimulerende onrust te creëren als aanzet tot echte creativiteit. Kessels en Keursten wijzen erop dat creatieve onrust gevoed wordt door een zekere mate van existentiële bedreiging in termen van 'erop' of 'eronder'. Creatieve onrust zet volgens hen aan tot radicale innovatie. Een mooi voorbeeld hiervan vinden we terug in een interview met Jos Borremans van Volvo Cars Gent (Dewulf & Hongenaert, 2000). In dat interview verbindt Borremans leerverantwoordelijkheid aan verantwoordelijkheid voor het werk. Als voorbeeld vermeldt hij

dat mensen vaak uitdagingen krijgen waarbij ze niet te lang mogen nadenken of ze de uitdaging nemen of niet: “vaak zeggen de mensen immers nee als ze er een nachtje over mogen slapen. Zo zien wij dat mensen zich overtreffen, zeker als ze een ondersteunende omgeving hebben, hoe het ook uitdraait”.

## **Leerspanning**

Ondanks het feit dat ‘leerspanning’ in de spreektaal van HRD-professionals vaak voorkomt, levert een zoektocht in de literatuur naar dit begrip geen totaalbeeld op. Wel worden elementen aangedragen die bruikbaar zijn voor het omschrijven van het begrip leerspanning.

Zo beschrijven zowel Lewin als Zeigarnik (Berliner & Calfee, 1996) de noodzaak van spanning om tot leren te komen. In zijn veldtheorie stelt Lewin dat de motivationele kracht (Force) om een doel te bereiken afhankelijk is van drie factoren ( $Force = f(t,G)/e$ ): spanning of de sterkte van een behoefte (t), de waarde van het doel (G) en de psychologische afstand tot het doel (e). Hoe dichterbij en hoe waardevoller het doel, hoe groter de motiverende kracht. Leren is er dus op gericht om spanning in een systeem te verminderen. Het bekende Zeigarnik-effect vertrekt vanuit deze theorie. Zeigarnik heeft experimenteel aangetoond dat informatie beter wordt onthouden in taken die nog niet af zijn. De spanning om een doel te bereiken blijft niet alleen bestaan tot het doel bereikt is, maar in die periode blijven mensen ook denken aan dat doel.

Sommige definities van leermotivatie doen vermoeden dat het begrip leerspanning vaak als synoniem van motivatie wordt gehanteerd. Zo definiëren Gagné & Medsker (1996) motivatie als “a cognitive persistence, the drive, tendency or desire to undertake or complete a task, expand effort and do a quality job”. Volgens Burns & Gentry (1998) zoeken mensen actief naar onzekere situaties waarin ze problemen kunnen aanpakken, waarbij de intensiteit van die nieuwsgierigheid is verbonden met de competentie die iemand heeft om met die onzekerheid om te gaan. Volgens hen neemt de leermotivatie toe in de mate dat een individu zich bewust is van de kloof tussen het huidige en het gewenste niveau van kennis. Daarvoor maken ze gebruik van het begrip ‘tension-to-learn’, ontleend aan Loewenstein die spreekt over een “manageable gap perspective of curiosity”. Ze geven verder aan dat leren plezier verschaft, juist door het dichten van die kloof. Zeker bij deze laatste omschrijving hangt motivatie om een taak uit te voeren (taakspanning) nauw samen met de motivatie om te leren (leerspanning). Die samenhang verklaart meteen ook het belang om deelnemers te betrekken bij het bepalen van de eigen leerdoelen. Wlodkowski (1985) benadrukt de noodzaak om individuen voldoende autonomie te geven bij het bepalen van (leer-)doelen. Volgens Wlodkowski is die vrije keuze één van de drie factoren waar opleiders rekening mee moeten houden op het vlak van motivatie bij leren. De andere twee factoren zijn optimale uitdaging en positieve feedback.

Vermunt (1992) beschrijft verschillende vormen van fricties tussen leer- en instructiestrategieën. “Congruenties” treden op wanneer leer- en instructiestrategieën op elkaar aansluiten, en “fricties” wanneer dat niet het geval is. Deze fricties kunnen zowel een uitdaging tot leren betekenen als het leren doden. Constructieve fricties doen de bereidheid van studenten om te groeien en de vaardigheid in het gebruik van leer- en denkactiviteiten toenemen. Een opleider kan constructieve fricties doen ontstaan door de nadruk te leggen op vaardigheden die een lerende nog onvoldoende beheerst of door die vaardigheden te activeren. Dan ontstaat een fase van reflectie op de huidige aanpak én exploratie van nieuwe leer- en denkstrategieën, wat nieuwe mogelijkheden opent. Vermunt waarschuwt er evenwel

voor dat het opwekken van fricties ook destructief kan werken indien de instructie zich buiten de ‘zone van naaste ontwikkeling’ bevindt. Volgens Vygotsky (McInerney & McInerney, 1994; Newman, Griffin & Cole, 1989) bestaat de zone van naaste ontwikkeling uit het gebied tussen het actuele en het potentiële ontwikkelingsniveau. Leerdoelen in die zone werken motiverend, leerdoelen die het potentiële ontwikkelingsniveau te boven gaan, werken demotiverend.

Staes (1999, zie ook elders in dit themanummer) verbindt leermotivatie en leerspanning met elkaar door te stellen dat leermotivatie leerspanning genereert. Leerspanning is een meer fysiek begrip, en leermotivatie een meer gedragsmatig begrip. Hij hanteert daarbij volgende formule:  $\text{Leervermogen} = \text{Leerspanning} \times \text{Informatiestroom}$ . Hoe groter de leerspanning is, des te groter ook het leervermogen. Hoe hoger de leerspanning, hoe beter men in staat is om grote informatiestromen te verwerken.

### **De verbinding tussen creatieve spanning en leerspanning**

Hierboven werden creatieve spanning en leerspanning afzonderlijk beschreven. Maar er is wel degelijk een verband tussen de begrippen. Beide begrippen verwijzen naar de kloof tussen een gewenste en een reële situatie, het ontstaan van spanning door die kloof en een drang (intrinsieke motivatie) om die te dichten. Senge verbindt de beide begrippen wanneer hij leren beschrijft als het vergroten van het vermogen om die resultaten te bereiken in het leven die we werkelijk willen bereiken. Mensen met een hoog niveau van persoonlijk meesterschap en creatieve spanning zijn volgens Senge dan ook altijd bezig met leren.

Om een verbinding te maken tussen creatieve spanning en leerspanning helpt het gebruik van het begrip taakspanning als een tussenstap. Creatieve spanning heeft meer te maken met een toekomst die nog niet vertaald is in concrete taken, terwijl taakspanning verwijst naar een gewenste toekomst die reeds in termen van concrete taken te formuleren is.

We verkiezen zelf de volgende omschrijving van de drie begrippen (zie ook figuur 2):

***Creatieve spanning*** = een spanning die ontstaat vanuit het besef van de kloof tussen een duidelijke visie of gewenste toekomst en de huidige realiteit. Deze spanning genereert energie die gericht is op mogelijke acties om die kloof te dichten.

***Taakspanning*** = een spanning die ontstaat vanuit het besef van de kloof tussen de huidige en de in de toekomst gewenste vervulling van een taak. Deze spanning genereert energie om die kloof te dichten

***Leerspanning*** = een spanning die ontstaat vanuit het besef van de kloof tussen te verwerven en reeds ontwikkelde competenties. Deze spanning genereert energie die erop gericht is om die kloof te dichten

In de context van persoonlijke ontwikkeling en bij coaching – ook buiten een werkcontext – zijn creatieve spanning, taakspanning en leerspanning vaak organisch met elkaar verbonden.

Zo vertaalde Diltz (zie Derks & Hollander, 1990) verschillende belangrijke ideeën van Bateson in concrete NLP-modellen. Eén van die NLP-modellen bestaat uit de hiërarchie van logische niveaus, door anderen soms beschreven als de zes ontwikkelingsniveaus van Bateson: spiritualiteit, identiteit, overtuiging, vaardigheid, gedrag en omgeving. Door in

coachingsgesprekken voortdurend de verbinding te maken tussen wie iemand wil zijn als individu of als professional en tussen de overtuigingen die daarbij kenmerkend zijn (creatieve spanning), het gedrag dat men als gevolg van die visie in concrete (probleem-)situaties zou willen tonen (taakspanning), en de vaardigheden die men wil verwerven om te kunnen handelen (leerspanning), wordt grote veranderingsenergie los gemaakt.

Ook Tough (1971) beschreef reeds eerder diezelfde organische verbinding in de beschrijving van 'leerprojecten' die typisch zijn voor volwassenen. Een 'leerproject' is volgens Tough een sterke en vrijwillige inspanning van een volwassene om kennis of vaardigheden te verwerven of om te veranderen, gekoppeld aan een belangrijke persoonlijke uitdaging, zoals het verwerven van een woning, het krijgen van een eerste kind, het vinden van een nieuwe job, het leiden van een socioculturele vereniging of het organiseren van een tentoonstelling. Leren gaat hier steeds samen met het sterke verlangen om een uitdaging te realiseren. Volwassenen kunnen volgens Tough moeilijk tegelijk meer dan één leerproject hebben. Leerprojecten mobiliseren immers veel energie die niet tegelijk aan andere projecten kan worden besteed.

Het inzicht dat een uitdagende visie grote energie kan opwekken om te handelen en te leren mag dan wel duidelijk blijken uit de beschreven benaderingen, in organisaties blijkt het vaak moeilijker om ze met elkaar te verbinden en bij medewerkers intense energie vrij te maken om een voor de organisatie uitdagend doel te realiseren.

Tegelijk maakt de benadering van Tough ook duidelijk dat die energie alleen echt wordt vrijgemaakt als de uitdaging van een organisatie tevens de belangrijkste uitdaging is van een medewerker. In functioneringsgesprekken en bij het opstellen van persoonlijke ontwikkelplannen is dit vaak een probleem. Meestal wordt wel een verband gelegd tussen leerdoelen en uitdagingen in het werk. Maar of de actuele job voldoende energie vrijmaakt bij een bepaalde persoon om ook uitdagende leerdoelen te formuleren is de vraag. In een grote Belgische financiële instelling tracht men via 'Mission Oriented People Management' hieraan tegemoet te komen. Via diepte-interviews met medewerkers wordt gepeild naar de visie van een medewerker, zowel professioneel als non-professioneel. Samen met de medewerker wordt vervolgens een persoonlijke missie geformuleerd en wordt nagegaan of de huidige job voldoende beantwoordt aan die visie. Vervolgens wordt gezocht naar mogelijkheden om de jobomschrijving aan te passen of naar een nieuwe job die meer aansluit bij de eigen visie.

Net zoals Fritz (1999) pleit ik er voor om de drie begrippen niet alleen op individueel maar ook op team- en organisatieniveau te hanteren. Het gaat dan telkens om een al dan niet gedeelde creatieve, taak- en leerspanning op team- of organisatieniveau.

In de meeste veranderingstrajecten wordt met dit aspect weinig rekening gehouden. Vooral in centraal gestuurde veranderingstrajecten (zie: Blauwdrukdenken van De Caluwé & Vermaak, 1999) blijft een sterke koppeling tussen een gewenste toekomst van het individu en de organisatie beperkt tot de leiding van de organisatie of de leden van een kernteam of projectteam dat aan de verandering vorm geeft. Scherp geformuleerd kan men stellen dat creatieve spanning meestal het territorium is van de leiding van de organisatie, taakspanning het territorium van een leidinggevende en leerspanning dat van de individuele medewerker (en de afdeling P&O).

Andere benaderingen van veranderen (zie bv. Witdrukdenken bij De Caluwé) benadrukken de noodzaak te vertrekken vanuit passie en gedrevenheid van medewerkers en de centrale sturing (volledig) los te laten. Dat idee staat ook centraal bij het vormgeven van leren vanuit een kennisproductieve invalshoek. Daarin worden leren en werken met elkaar verbonden en hangt de mogelijkheid om nieuwe kennis te ontwikkelen sterk af van de mate waarin leren en

werken door passie en interne drijfveren met elkaar zijn verbonden (zie o.a. Kessels & Keursten, 2001).

Om deze gedachtegang te illustreren beschrijven we hieronder een aantal stappen waarin een team of organisatie creatieve spanning, taakspanning en leerspanning met elkaar kan verbinden (zie figuur 2):

Stap 1: Opwekken van creatieve spanning:

- creëren van een gemeenschappelijk beeld van een gewenste toekomst
- onderzoeken van de huidige realiteit op de aanwezigheid van kiemen van die gewenste toekomst en van knelpunten die realisatie in de weg staan
- formuleren van acties vertrekkend vanuit de realiteit om in de richting van de visie te werken

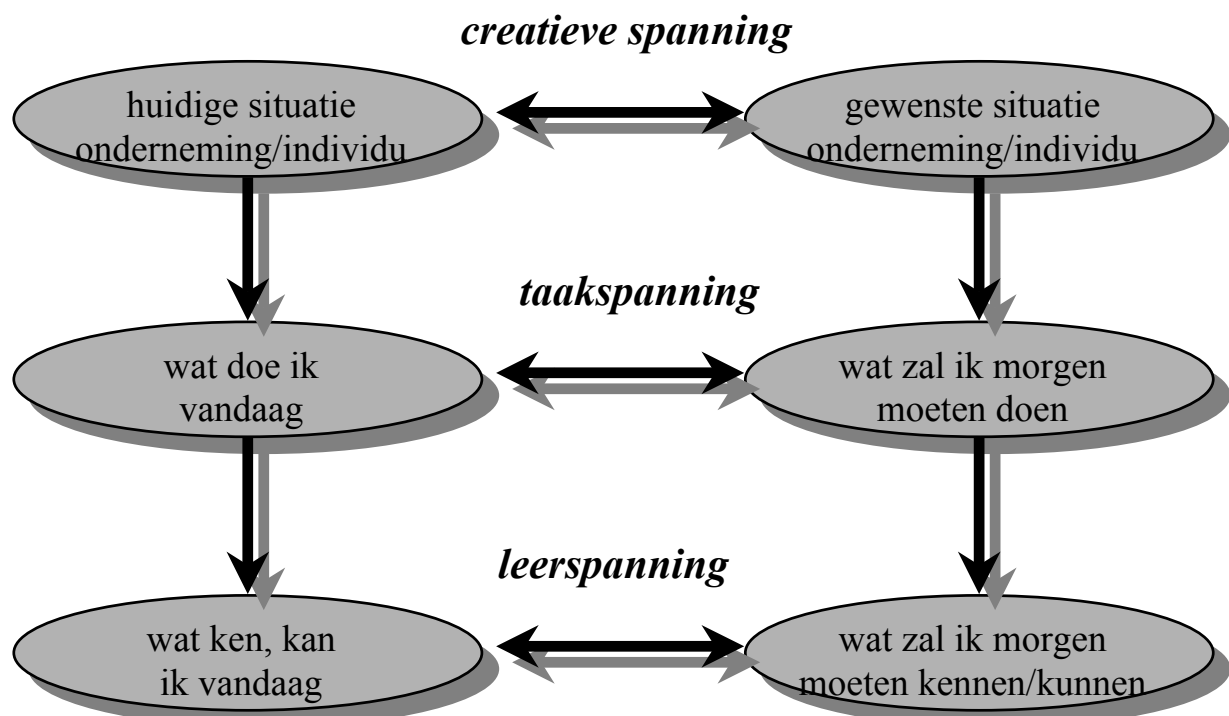
Stap 2: Opwekken van taakspanning:

- vertalen van de gecreëerde visie naar de taken en de job van het team: welke impact heeft de visie idealiter voor de samenstelling en de kwaliteit van het takenpakket
- analyseren van het huidige takenpakket
- vaststellen van de gap tussen huidig en gewenst takenpakket en van de taken die in de toekomst nieuw zijn of anders zullen moeten worden aangepakt

Stap 3: Opwekken van leerspanning:

- vanuit een helder beeld van hoe het takenpakket er in de toekomst uit zal zien kan men zich nu afvragen welke competenties of bekwaamheden in de toekomst kritisch zijn
- analyseren in welke mate deze bekwaamheden in de kiem reeds aanwezig zijn en welke bekwaamheden nog onvoldoende aanwezig zijn.
- vaststellen van die bekwaamheden die iemand zal moeten ontwikkelen om het toekomstige takenpakket te kunnen invullen

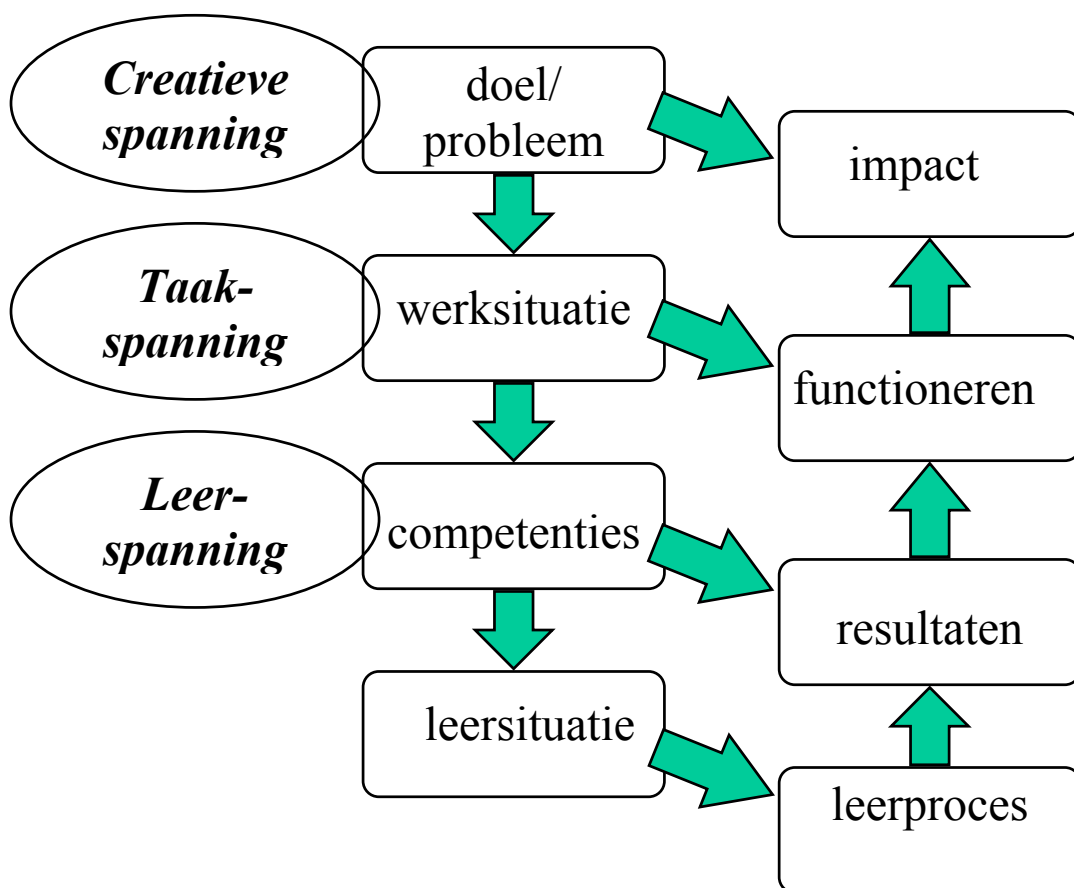
Figuur 2: De verbinding tussen creatieve spanning, taakspanning en leerspanning



Ook bij het adviseren en ontwerpen van leeractiviteiten is het belangrijk om voldoende oog te hebben voor creatieve spanning, taakspanning en leerspanning. Zo laten deze begrippen zich eenvoudig verbinden met het 'acht velden'-model dat door Kessels is bedacht (1993, zie figuur 3). Behalve voor het werken aan interne consistentie pleit hij ook voor het werken aan externe consistentie. Dat kan door een relationele benadering waarbij in een organisatie overeenstemming wordt nagestreefd tussen alle betrokkenen rond de invulling van het 'acht velden'-model. Het genereren van creatieve spanning bij de betrokkenen zal bijdragen aan het zicht krijgen op doelen, uitdagingen en gewenste impact. Het genereren van taakspanning zal bovendien ook helpen bij het concretiseren van wat in het werk moet veranderen om die doelen en uitdagingen te realiseren en het functioneren te verbeteren. Leerspanning ten slotte zal ervoor zorgen dat energie vrijkomt voor het bepalen van de nieuw te ontwikkelen competenties. De betrokkenen zoeken dan zelf actief naar mogelijke leersituaties om die competenties te verwerven.

De verbinding van creatieve spanning, taakspanning en leerspanning met het 'acht velden'-model illustreert hoe HRD-professionals gebruik kunnen maken van deze begrippen. Vanuit een onderwijskundige invalshoek wordt meestal gewezen op het belang van leermotivatie voor de beginsituatie in een leertraject. Door die leermotivatie te verbinden met de motivatie voor werken en veranderen worden HRD-professionals uitgedaagd om geïsoleerde leertrajecten ook te zien als organisatieontwikkelingstrajecten en als trajecten gericht op de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers.

Figuur 3: Verbinding van creatieve spanning, taakspanning en leerspanning met het 'acht velden'-model (Kessels, 1993).



## Literatuur

Burns, A.C., & J.W. Gentry (1998). Motivating students to engage in experiential learning: A tension-to-learn theory. *Simulation & Gaming*, 29 (2), pp. 133-151.

Berliner, D.C., & R.C. Calfee (1996). *Handbook of Educational Psychology*. New York, Simon & Schuster Macmillan.

Caluwé, L. de, & H. Vermaak (1999). *Leren veranderen*. Alphen a/de Rijn, Samson.

Derks, L., & J. Hollander (1997). *Essenties van NLP*. Utrecht, Servire Uitgevers

Dewulf, L. & M. Hongenaert (2000). Eerst verantwoordelijk, dan leerverantwoordelijk. Interview met Jos Borremans van Volvo Cars Gent. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, nr. 5., pp. 13-16.

Fritz, R. (1989). *De weg van de minste weerstand*. Deventer, Ankh-Hermes.

Fritz, R. (1999). *The path of least resistance for managers. Designing organisations to succeed*. San Francisco, Berret-Koehler Publishers.

Gagne, R.M. & K.L. Medsker (1996). *The conditions of Learning: training applications*. New York, Harcourt Brace College Publishers.

Kessels, J.W.M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Enschede, Twente University.

Kessels, J.W.M. (1996). *Het Corporate Curriculum*. Leiden, Rijksuniversiteit.

Kessels, J.W.M. & P. Keursten (2001). *Opleiden en leren in een kenniseconomie: vormgeven van een corporate curriculum*. In: J.W.M. Kessels en R.F. Poell (Red.), *Human Resource Development*, (pp. 5-20), Alphen a/d Rijn, Samson.

McInerney D. & V. McInerney (1994). *Educational Psychology: constructing learning*. Sydney, Prentice Hall.

Newman, D., P. Griffin & M. Cole (1989). *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge, University Press.

Ofman, D. (2000). *Bezieling en kwaliteit in organisatie*. Utrecht, Kosmos-Z&K Uitgevers.

Senge, P. (1992). De vijfde discipline. *De kunst & de praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam, Scriptum Books.

Staes, J. (1999). *Het herexamen van een managementgeneratie*. Antwerpen, Standaard Uitgeverij.

Tough, A. (1971). *The adult's learning projects*. Research in Education Series no 1. The Ontario Institute for studies in education.



Vermunt, J (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger.

Wlodowski, R.J. (1985). *Enhancing Adult Motivation To Learn*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Inc.