

Bouwen aan een lerende organisatie via het opsporen van leerblokkades

Saskia Tjepkema

augustus 2002

Universiteit Twente, Toegepaste Onderwijskunde

Het concept van de lerende organisatie blijkt een aantrekkelijk idee voor zowel het bedrijfsleven als onderwijsinstellingen. Het blijkt echter vaak lastig om dit tamelijk abstracte idee in de praktijk 'handen en voeten' te geven. Kijken naar 'leerblokkades' van een organisatie kan in dit verband een handige insteek zijn. Hierbij wordt het werken aan een lerende organisatie opgevat als een proces van het opsporen van factoren die het leerproces in de organisatie belemmeren, gevolgd door gerichte interventies om die leerbelemmeringen te verkleinen.

Deze bijdrage start met een korte verkenning van het concept van de lerende organisatie en de relevantie ervan (paragraaf 1). Het hart van de tekst bestaat uit een beschrijving van de meest voorkomende leerblokkades, op basis van literatuur en recent empirisch onderzoek (paragraaf 2). Deze theorie is met name ontwikkeld in en voor het bedrijfsleven, maar in hoge mate berkenbaar voor en toepasbaar op onderwijsorganisaties. Tenslotte komen enkele richtinggevende adviezen en uitgangspunten voor het opheffen van leerblokkades aan de orde (paragraaf 3).

1. Lerende organisaties en lerende scholen

Opkomst van het concept van de lerende organisatie in het bedrijfsleven

Het idee dat organisaties kunnen leren is niet nieuw. Reeds in de jaren zeventig bogen organisatiekundigen zich over de vraag hoe arbeidsorganisaties hun processen, producten en diensten verbeteren en vernieuwen, oftewel hoe deze 'leren'. De vergelijking van organisaties met levende en denkende organismen bleef echter lange tijd een kleine stroming binnen de organisatiekunde en management-theorie. Pas aan het eind van de jaren '80, begin jaren '90 ontstond op grote schaal belangstelling voor dit perspectief, en ontstond zelfs een hype rond het concept van de lerende organisatie. Inmiddels is deze alweer afgezwakt, en staan weer nieuwe thema's - zoals kennismanagement - in het centrum van de belangstelling. Maar hoewel het 'buzzword' lerende organisatie weer wat naar de achtergrond verdwenen is, zijn de onderliggende gedachten nog wel degelijk actueel.

De sterke aandacht voor 'organisatieleren', en de manier waarop dit kan worden ondersteund, komt voort uit veranderende omgevingseisen. Hoewel de lerende organisatie nog steeds niet voor alle ondernemingen een relevant concept is, merkt een steeds grotere groep bedrijven wel dat de omgeving een toenemend beroep doet op hun leervermogen. Oftewel: hun vermogen om producten, processen of diensten te verbeteren of vernieuwen op basis van nieuwe inzichten.

Een perspectief in plaats van een model

Een lerende organisatie kunnen we definiëren als (zie Bolhuis en Simons, 1999):

'een organisatie die er bewust op gericht is om:

- het leren en het leervermogen van individuen, groepen en de organisatie als geheel te bevorderen, en op zodanige wijze met elkaar te verbinden,
- dat er continu verandering optreedt op alle drie niveaus,
- in de richting van gewenste output van de organisatie.'

Het idee van de lerende organisatie wekt door de naamgeving vaak ten onrechte de indruk dat het hier gaat om een ontwerp, of een organisatiemodel (zoals bijvoorbeeld de modellen van Mintzberg). Het concept van de lerende organisatie is echter niet zozeer een *ontwerp* of een *model* dat is te implementeren, het is veel meer een *manier van kijken* naar de organisatie, naar de structuur en de processen. In essentie is het idee van de lerende organisatie een perspectief waarin een optimaal verloop van het leerproces centraal staat, en niet zozeer alleen van het primaire proces. Van oorsprong is dat laatste de leidraad bij het ontwikkelen van een optimale organisatie-inrichting. Voor alle vragen op dit terrein (hoe verdelen we de taken, hoe coördineren we de taakuitvoering, hoe structureren we de samenwerking?...) staat van oudsher een efficiënt verloop van het primaire proces centraal. Bij het concept van de lerende organisatie wordt echter naar de organisatie-inrichting gekeken door de lens van het leerproces. Organisaties lopen er steeds vaker tegenaan dat beslissingen die zijn genomen voor een optimaal verloop van het primaire proces, het leerproces in de weg staan. Het inrichten van afdelingen op basis van gelijksoortigheid van taken is bijvoorbeeld wel efficiënt, omdat werk routinematig wordt, maar staat tegelijkertijd vernieuwing in de weg...

Ondernemingen die concluderen dat hun leervermogen niet meer in de pas loopt met de uitdagingen die de omgeving daaraan stelt - en dat kan dus per bedrijf verschillen: voor een ontwerp bureau in de IC-T sector zal de innovatiegraad hoger zijn dan voor een melkfabriek - gaan zich heroriënteren op de organisatie-inrichting met als doel om het leervermogen te optimaliseren. Vanaf dat moment werken ze in feite al aan de ontwikkeling van een lerende organisatie: een organisatie die op een bewuste manier werkt aan het vergroten van het vermogen om producten, processen en diensten te verbeteren en te vernieuwen op basis van nieuwe inzichten. De organisatievernieuwing is dus niet te vergelijken met een *implementatie* van een nieuw ontwerp, structuur of werkwijze, maar veeleer met een graduele *ontwikkeling* van alle facetten van het bedrijf (zie ook Boonstra, 2000).

Scholen en het concept van de lerende organisatie

Hoewel het idee van de lerende organisatie is ontwikkeld in het bedrijfsleven, trok het al snel ook de belangstelling van het onderwijs. Er verscheen een nota van het ministerie gericht op scholen als lerende organisaties (1994), en één van de 'klassiekers' op het terrein van de lerende organisatie, het boek 'De vijfde discipline' van Peter Senge, kreeg een speciale editie gericht op het onderwijs (Senge et al, 2001).

Hoewel er natuurlijk diverse verschillen zijn tussen onderwijsorganisaties en het bedrijfsleven, is de reden voor deze belangstelling voor het concept van de lerende organisatie in essentie vergelijkbaar. Ook scholen merken dat er een steeds groter beroep op hun leervermogen wordt gedaan. Scholen moeten steeds creatiever en sneller inspelen op veranderingen. Denk bijvoorbeeld aan onderwijsvernieuwingen, geïnitieerd door de overheid, veranderende vragen vanuit het bedrijfsleven, veranderingen in de demografie, lerarentekorten etc. De omgeving wordt steeds dynamischer, en dat heeft invloed op de school.

De komende jaren valt te verwachten dat de eisen die aan het leervermogen van scholen worden gesteld alleen nog maar groter worden. Dat geldt zowel voor het basisonderwijs, als voor het voortgezet en het beroepsonderwijs. Denk bijvoorbeeld aan de ontwikkeling van brede scholen, zoals de Vensterscholen in Groningen, en de ontwikkeling van duale opleidingsstelsels en competentiegerichte curricula.

Hoewel de theorie van de lerende organisatie niet zonder meer te kopiëren is naar onderwijsinstellingen, kunnen deze wel hun voordeel doen met ervaringen en theorieën uit het bedrijfsleven op dit terrein. Een voorbeeld van een concept dat is ontwikkeld in het bedrijfsleven, maar dat ook voor onderwijsinstellingen een handvat kan bieden is het idee van de leerblokkades.

2. Leerblokkades van organisaties: een overzicht

2.1 Wat zijn leerblokkades?

Scholen die zich geconfronteerd zien met een noodzaak tot verbetering of vernieuwing merken dikwijls dat hun leervermogen wordt belemmerd door interne factoren. We spreken dan over 'leerblokkades' (of leerstoornissen, of belemmeringen).

Leerblokkades zijn in twee soorten te verdelen. Ten eerste zijn er leerblokkades die het individuele leren van medewerkers in de weg staan, zoals een bedrijfscultuur waarin het maken van een fout wordt bestraft. Ten tweede zijn er leerblokkades die het leren van de organisatie als geheel belemmeren. Wanneer de communicatiekanalen binnen een (onderwijs-)organisatie bijvoorbeeld verstopt zijn, kunnen individuen op zich nog wel leren van hun eigen ervaringen (hoewel leren van elkaar al lastiger wordt), maar wordt collectief leren bijna onmogelijk.

Leerblokkades worden direct of indirect veroorzaakt door de manier waarop de organisatie is ingericht: de structuur, cultuur, managementstijl, etc... Veel leerblokkades liggen besloten in de 'software': de manier van denken van medewerkers en hun onderlinge communicatie (Morgan, 1986; Pascale, 1991; Ross, 1992; Senge, 1990). Deze wordt echter sterk bepaald door de 'hardware': de organisatie-inrichting. Via ingrepen in de vormgeving (zoals cultuur, structuur, strategievorming, managementstijl) kan daarom gewerkt worden aan het opheffen ervan (zie o.a. Senge, 1990; Swieringa & Wierdsma, 1990)

Deze paragraaf bevat een overzicht van veel voorkomende leerblokkades. We maken een onderscheid in drie categorieën (deels in navolging van Gieskes, 2001):

- Individuele leerblokkades
- Communicatieve en cultuurgebonden belemmeringen voor leren (software-gebonden)
- Leerblokkades die zijn gelieerd aan de inrichting van de organisatie (hardware-gebonden).

Dit overzicht is gebaseerd op literatuuronderzoek, maar recent onderzoek (Gieskes, 2001) heeft hernieuwde empirische ondersteuning opgeleverd voor de meeste van deze punten.

De beschrijving is hoofdzakelijk gebaseerd op ervaringen en onderzoek in het bedrijfsleven. Niet alle leerblokkades zullen daarom even herkenbaar zijn voor alle scholen. Een groot ROC met meerdere sublocaties zal bijvoorbeeld veel meer blokkades herkennen die samenhangen met bureaucrativering, dan een kleine basisschool. Dit gaat echter ook op voor het bedrijfsleven. Daar geldt evengoed dat grote, gevestigde multinationals vaak meer van dit soort aspecten herkennen dan kleine, jonge organisaties. Er zal ook geen organisatie zijn die *alle* soorten van blokkades bij zichzelf herkent. Onderstaande is meer een overzicht van *mogelijke* belemmeringen, het beantwoorden van de vraag welke in de eigen organisatie te herkennen zijn is op zich een waardevolle activiteit en een eerste stap richting vergroting van het leervermogen (zie paragraaf 3).

2.2. Individuele leerbelemmeringen

Een organisatie als zodanig kan alleen leren via lerende individuen. Leren op individueel niveau is dan ook een noodzakelijke (maar op zich onvoldoende) voorwaarde voor leren op organisatie-niveau (Honold, 1991; Kim, 1993). Hoewel het algemeen geaccepteerd lijkt dat mensen een natuurlijke neiging tot leren bezitten (Senge, 1990), wordt wel degelijk onderkend dat mensen eigenschappen die voor leren onontbeerlijk zijn, zoals spontaniteit en experimenterdrift, in de loop der jaren min of meer 'afleren'. Mensen ontwikkelen dan individuele leerbelemmeringen, zoals een angst voor het maken van fouten, voor experimenteren of een onvermogen tot het vragen om feedback en het benutten hiervan (Egberts, 1992).

De mate waarin deze individuele leerbelemmeringen een rol spelen wordt echter beïnvloed door de omgeving¹. Individuele leerbelemmeringen kunnen worden versterkt of juist minder invloedrijk worden door de omgeving. Het kan goed zijn dat een leerkracht op zijn werk niet graag collega's raadpleegt, zich gesloten opstelt, maar tijdens de cursus Frans die hij in zijn vrije tijd volgt helemaal geen moeite heeft om feedback te vragen. Wanneer een school in staat is een gunstige leeromgeving op het werk te creëren, waar mensen ook worden aangemoedigd en ondersteund in het ontwikkelen van leervaardigheden, zullen eventuele individuele leerbelemmeringen minder een rol spelen.

2.3. Cultuurgebonden en communicatieve belemmeringen voor organisatieleren

De eerste groep belemmeringen die het organisatieleren in de weg staan zijn belemmeringen op het terrein van de cultuur, of de manier van denken in de organisatie.

1. *Organisatorische starheid*

Organisaties leren vaak maar moeilijk af (Den Hertog, 1992; Easterby-Smith, 1990; Hedberg, 1981; Pascale, 1991; Swieringa & Wierdsma, 1990). Ervaringen uit het verleden worden dikwijls geïdealiseerd (Garratt, 1987) en nieuwe ideeën de nek omgedraaid door wat Argyris (1990) 'idea killers' noemt. Voorbeelden van opmerkingen in dit verband zijn: 'zo is ons beleid niet', 'we doen dit al jaren zo...', 'waarom zou je iets veranderen dat werkt?' Met name bedrijven en instellingen die jarenlang succesvol zijn lijden aan dit soort starheid, zij voelen geen noodzaak om te veranderen. Het handhaven van de status-quo is veiliger en comfortabeler, mensen zijn niet meer gemotiveerd om die te doorbreken (Pascale, 1991).

2. *Blinde vlek voor langzame veranderingen*

Langzame veranderingen vormen niet zelden de grootste bedreiging voor organisaties, omdat die zich buiten hun gezichtsveld voltrekken (Senge, 1990). Organisaties zijn namelijk over het algemeen sterk gericht op gebeurtenissen, op incidenten: die zijn eenvoudiger waarneembaar en hebben een direct effect. Senge (1990) vergelijkt organisaties in dit verband met kikkers:

Een kikker in een pan met water die langzaam wordt verhit, merkt niet dat het water steeds warmer wordt. Pas als het te laat is (de kikker is al dui-zeling van de hitte) voelt hij dat het water te heet is. Dan kan hij er echter niet meer uit. Maar wanneer je een kikker ineens in een pan met kokend water gooit, zal hij er direct uit springen, omdat hij de grote, plotselinge verandering in temperatuur wel opmerkt.

Een school is bijvoorbeeld niet van de ene op de andere dag een 'zwarte school'. De verschuiving in leerling-populatie voltrekt zich meestal heel geleidelijk, je kunt dit lang van tevoren zien aankomen, maar het is voor scholen vaak lastig om dat daadwerkelijk onder ogen te zien en in een vroegtijdig stadium actie te ondernemen, inspeland op de veranderende realiteit.

¹ Ook persoonlijkheid en intellectuele vermogens zijn bepalend voor het leervermogen van individuen, maar deze zien we meer als een gegeven, minder goed te beïnvloeden door de omgeving, ze blijven daarom hier buiten beschouwing.

3. *Te sterke actie-gerichtheid*

Organisaties en de mensen daarbinnen leggen in het algemeen een grote liefde aan de dag voor het ondernemen van actie. Bij constatering van een probleem willen ze vooral niet worden 'betrap't op een afwachtende houding. Dit leidt er echter toe dat bezinning op de oorzaken van een probleem niet zelden weinig aandacht krijgt. Als gevolg daarvan houden oplossingen het karakter van symptoombestrijding (Garratt, 1987; Senge, 1990).

4. *Slecht leren van fouten*

Van analyse van 'fouten' is in principe veel te leren, maar dat gebeurt niet altijd. Organisaties gaan niet zelden op een negatieve manier met fouten om. Globaal zijn er twee soorten ineffectieve reacties te onderscheiden. De eerste is deze in de doofpot stoppen en net doen of er niets is gebeurd. De tweede, weinig constructieve reactie is de schuld op 'iets' (de maatschappij, het overheidsbeleid,...) of 'iemand' (een kritische ouder, een incompetent schoolleider,...) schuiven en het daarbij laten. Beide reacties staan analyse van het gebeurde in de weg en verhinderen daarmee dat er op het moment van de fout geleerd wordt. Maar ook op de lange duur kunnen ze negatieve gevolgen hebben voor het individueel en collectief leren. Bijvoorbeeld omdat dit soort patronen ertoe leiden dat mensen fouten gaan verbergen of niet meer durven te experimenteren (zie Senge, 1990; Ogilvie & Spruit, 1990; Argyris, 1990).

Het is wel belangrijk op te merken dat niet alle fouten een leerkans betekenen. Argyris maakt een onderscheid tussen vermijdbare fouten (ontstaan door onoplettendheid, haast of luiheid) en fouten die meer onvermijdelijk zijn, omdat ze de grenzen van iemands kennis aangeven. De 'fout' ontstaat dan doordat de verwachte uitkomst van bepaald gedrag afwijkt van de verwachting. De fout levert dus informatie op over de omgeving en maakt het nodig (en mogelijk) de opvattingen en verwachtingen bij te stellen (Argyris, 1990).

Overigens kan ook van successen veel worden geleerd. Vaak viert men successen wel, maar is er weinig aandacht voor de redenen van het succes. De heer Westendorp, directeur van Nedap, liet in dit verband op een seminar eens een videoband zien met twee fragmenten uit een voetbalwedstrijd. In het eerste fragment was een voetballer te zien die een heel knap doelpunt scoort. Hij loopt juichend weg, en wordt omarmd door zijn even blije medespelers. Ze dansen en zwaaien naar het publiek. Het tweede fragment toont een voetballer die de bal op zich goed voor zijn voeten krijgt, deze keihard raakt, maar net op de paal schiet en vervolgens vertwijfeld naar zijn hoofd grijpt. Westendorp betreurde het bij het eerste fragment dat de speler direct wegrende, en alle energie stak in het 'vieren'. Bij het tweede fragment toonde hij zich verheugd: "Kijk, nu wordt er geleerd, nu vraagt de speler zich af wat hij de volgende keer beter kan doen!", was zijn commentaar.

5. *Defensieve routines*

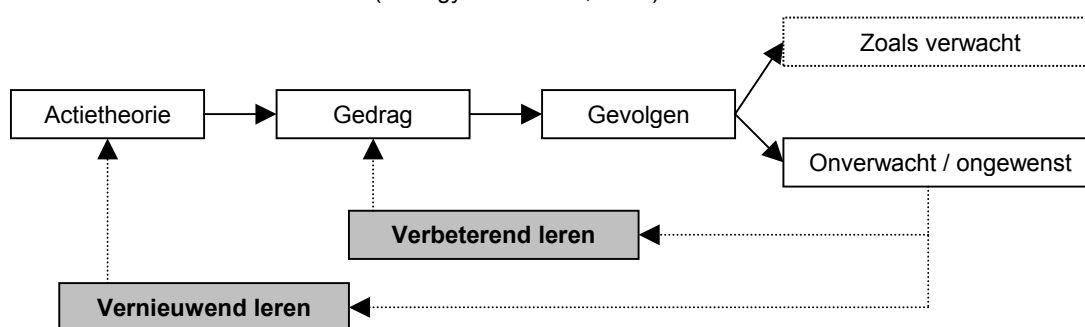
Onderzoek van Argyris toont aan dat mensen dikwijls niet logisch redeneren wanneer ze met problemen geconfronteerd worden waarvan ze de oorzaak niet direct zien. Ze ontkennen het probleem, gaan dingen uitstellen, raken besluiteloos, houden zaken geheim... oftewel, ze vervallen in 'defensieve routines' (Argyris, 1990). Swieringa & Wierdsma (1990) onderscheiden vlucht- en vechtgedrag. Men kan *vluchten* in niets doen (afwachten), of juist in *actie* (bijvoorbeeld het opnieuw afbakenen van functies, zonder dat dit het daadwerkelijke probleem aanpakt). Vechten wil zeggen dat men zich verzet tegen het probleem, of juist oplossingen gaat doordrukken, in een poging weer greep te krijgen op de situatie.

Defensieve routines komen vooral voor bij situaties waarin een ingrijpend leerproces nodig is. We kunnen bij organisatieleren in zijn algemeenheid onderscheid maken tussen ‘single loop’, of verbeterend leren, en ‘double loop’, oftewel vernieuwend leren (zie figuur 1). Verbeterend leren wil zeggen dat er sprake is van een verandering op gedragsniveau. Men blijft in essentie hetzelfde doen, maar net iets sneller, of net iets anders. Vergelijk het met een banketbakker die een recept voor appeltaart verrijkt met een scheutje rum. Of met een wasmiddelenfabrikant die een wasmiddel op de markt brengt dat *nog* witter wast, of bij *nog* lagere temperaturen. Of een onderwijsmethode, waarbij het lesmateriaal op CD-rom verschijnt in plaats van in boekvorm.

Vernieuwend leren is veel ingrijpender, en betreft een aanpassing van de ‘actietheorie’ van een organisatie. De actietheorie van een organisatie legt de basis voor het handelen: een actietheorie bevat normen voor het functioneren van de organisatie (doelstellingen, visie), strategieën voor het bereiken van die normen, en aannames die beide aan elkaar koppelen (“als we C willen bereiken, kunnen we in het geval van situatie A het beste actie B ondernemen...”). Leren op het niveau van de actietheorie behelst innovatie. Vergelijk het met een banketbakker die ontdekt dat de vraag naar appeltaart sterk inzakt en besluit hartige taarten te gaan maken. Of met een wasmiddelenfabrikant die een nieuw product op de markt zet: wasmiddel en wasverzachter ineen, een wasmiddel voor alleen zwarte was of juist een wasmiddel voor *alle* soorten was. Of een vernieuwende lesmethode, waarbij leerlingen zelfstandig aan de slag gaan met projecten, in plaats van dat ze klassikaal onder leiding van de docent werken.

Vernieuwend leren vergt een herbezinning op de doelstellingen van de organisatie en een bijstelling van aannames omtrent de organisatie-omgeving. Het is daarmee een ingrijpend en soms bedreigend proces, dat onzekerheid oproept en confronterend is. Defensieve routines staan dit proces in de weg, en dat is precies de reden dat mensen ze hanteren. Dit gebeurt echter meestal onbewust, wat het moeilijk maakt ze af te leren (Argyris, 1990).

Figuur 1:
Verbeterend en vernieuwend leren (uit Argyris & Schön, 1978)



6. De moeilijkheid van ervaringsleren

Mensen leren vaak het best van ervaring, maar ervaren in een organisatie niet altijd zelf de gevolgen van bepaalde beslissingen of acties, omdat deze zich op een andere plek in de organisatie voordoen, of pas jaren later (Senge, 1990; Swieringa & Wierdsma, 1990). Dit is een lastig op te lossen probleem. Senge spreekt dan ook van een fundamenteel leerdilemma voor organisaties. Wel blijkt dat de organisatie-inrichting invloed heeft op de mate waarin deze leerblokkade een rol speelt. Wanneer het werkproces bijvoorbeeld sterk is opgeknipt in kleinere taken, is leren van ervaring moeilijker dan wanneer het proces meer intact blijft (zie de

omschrijving van de structurele, inrichtingsgebonden leerblokkades). Als een leerkracht leerlingen telkens één leerjaar lesgeeft zal hij ook minder gevolgen van zijn eigen gedrag kunnen ervaren, dan wanneer hij ze gedurende een langere periode begeleid (bijvoorbeeld de gehele bovenbouw, in plaats van een leerjaar) (dat laatste heeft overigens weer andere nadelen).

7. Beperkte communicatie tussen hiërarchische lagen

De laatste leerblokkade die we hier omschrijven heeft te maken met het onvermogen van organisaties om individuele leerervaringen om te zetten in organisatieleren, door een falende communicatie. Problemen die door medewerkers 'op de werkvloer' worden opgepikt komen lang niet altijd terecht bij het management. Swieringa & Wierdsma (1990, p. 37) geven een treffend voorbeeld: 'Een kwaliteitscontroleur ontdekt dat bij een bepaalde ploeg het aantal producten dat niet aan de normen voldoet hoger is dan bij andere ploegen. Als hij volstaat met uitsluitend het verhogen van zijn waakzaamheid en het niet tegen de ploegbaas vertelt; of als hij het wel vertelt maar deze niet luistert, dan heeft de controleur geleerd, maar de organisatie niet.' Dit soort communicatieblokkades, waardoor leerervaringen beperkt blijven tot de direct betrokkenen (vaak binnen hetzelfde hiërarchische niveau), maar lastig doorvertaald worden naar andere niveaus, zijn wijd verspreid. Ook in scholen, waar individuele leerkrachten andere signalen oppikken in hun contact met leerlingen en ouders dan managers en schoolleiders. Neem het voorbeeld van een docent die uit verhalen van de leerlingen in de klas merkt dat het imago van de school slechter wordt, terwijl de schoolleider daar in contact met ouders op ouderavonden niets van merkt. Het is dan lastig om te bereiken dat het signaal van de docent op directieniveau wordt opgepakt.

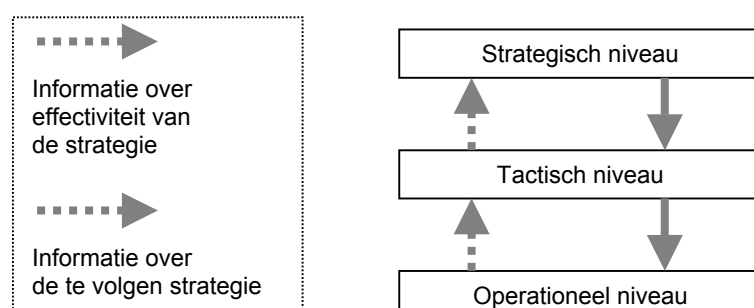
Hiervoor zijn verschillende oorzaken aan te wijzen. Ten eerste kan het zo zijn dat de direct leidinggevenden bij wie medewerkers hun observaties aanklaarten, dit niet doorgeven omdat ze denken dat men 'boven' niet geïnteresseerd is in de zorgen van medewerkers, of – in het geval van platte organisaties – dat medewerkers zelf hun directie niet aanspreken (Argyris, 1990). Ten tweede speelt mee dat medewerkers hun probleem vaak zo formuleren dat voor leidinggevenden niet direct duidelijk is dat de organisatie daar wat mee zou kunnen, omdat ze een ander referentiekader hebben (Nonaka, 1991).

Het probleem ligt echter niet alleen bij de zenders, maar ook bij de ontvangers. Ten eerste staat de top lang niet altijd open voor ideeën of ervaringen van de rest van de organisatie. Bijvoorbeeld omdat men liever vertrouwt op ervaringen die men vroeger zelf heeft opgedaan tijdens het werken in de basis van de organisatie. Ten tweede gaat de top soms negatief om met fouten, men hoort liever geen slecht nieuws. Organisatieleden en afdelingen schetsen dan ook vaak het liefst een zo gunstig mogelijk beeld. Negatieve informatie (in strijd met een gevolgde strategie) wordt achtergehouden, terwijl daarvan juist veel te leren valt (Ogilvie en Spruijt, 1990).

Door al deze factoren blijft de verticale communicatie vaak steken in eenrichtingsverkeer van top richting basis. Dit belemmert het leerproces van de organisatie, omdat er geen informatie terugkomt over de kwaliteit van de gevolgde strategie. Om te kunnen leren is een feedbacklus nodig, zoals in onderstaande figuur geschetst:

Figuur 2

Informatiestromen in een lerende organisatie
(overgenomen uit Garratt, 1987, p. 74)



In theorie zou het middenmanagement een belangrijke rol vervullen in het vormgeven van deze feedbacklus, door nuttige informatie als zodanig te herkennen, en te vertalen zodat de top deze kan gebruiken, en aan de top door te geven. In de praktijk komt hier vaak maar weinig van terecht, de middenlaag voelt zich dikwijls te zeer gemangeld tussen de conflicterende wensen en zorgen van het management en de docenten om een echte brugfunctie gestalte te geven (Nonaka & Takeuchi, 1995).

2.4. Structuur- of inrichtingsgebonden leerblokkades

Naast de leerblokkades die vooral gelegen zijn in de interactie en de manier van denken in een organisatie, zijn er ook leerblokkades die vooral hun oorzaak vinden in de organisatie-inrichting, oftewel de 'hardware'.

1. Organisatie-inrichting afgestemd op stabiele omgeving

Waarschijnlijk de grootste leerblokkade is dat veel organisaties weliswaar in een sterk veranderende omgeving opereren, maar daarop niet zijn ingericht. Voor het bedrijfsleven geldt dat de interne structuur vaak nog steeds is gebaseerd op de managementprincipes van Taylor (de grondlegger van het Scientific Management, en daarmee van de machinebureaucratie). Ondanks alle veranderingen die de afgelopen jaren zijn doorgevoerd in bedrijven, vervullen deze basisprincipes nog steeds een belangrijke rol.

Op basis van de bureaucratische principes zijn regulerende en uitvoerende taken ('denken' en 'doen') zoveel mogelijk gescheiden, afdelingen functioneel gegroepeerd (op basis van gelijksoortigheid van taken) en de taken zo ver mogelijk gespecificeerd. Doel hiervan is routinematige handelingen te realiseren, die snel en goedkoop kunnen worden uitgevoerd. De mogelijkheden voor taakgerichte samenwerking, en daarmee de noodzaak of kans om in interactie met collega's te leren, zijn hierdoor minimaal (Swieringa & Wierdsma, 1990), en ook het overzicht over het proces ontbreekt.

Deze richtlijnen zijn dan ook ontwikkeld in een tijd waarin er nog sprake was van een stabiele omgeving, waarin het voor een profit-organisatie vooral belangrijk was om efficiënt te werken, om zodoende te produceren tegen een lage kostprijs. Inmiddels zijn – zoals in paragraaf 1 vermeld - de markteisen uitgebreid, lage kosten zijn niet voldoende, flexibiliteit, kwaliteit en innovatie zijn inmiddels ook belangrijke eisen voor succes op de markt (Bolwijn & Kumpe, 1989). Om die te realiseren zijn leerprocessen van de organisatie (en van de mensen daarbinnen) juist nodig, het is belangrijk dat de organisatiestructuur samen leren ondersteunt.

Het is helder dat deze leerblokkade meer herkenbaar is voor het bedrijfsleven dan voor onderwijsorganisaties. Toch is het wel relevant om hem in het totaaloverzicht mee te nemen. Hoewel scholen niet op de principes van Taylor zijn gebaseerd, is de organisatie-inrichting in het

onderwijs ook gestoeld op de impliciete veronderstelling van een min of meer stabiele omgeving. Dat idee raakt echter steeds meer achterhaald, ook de omgeving van scholen is in beweging en het is de moeite waard om te bekijken of de organisatie-inrichting en de vaste overlegstructuren en samenwerkingsverbanden een goede voedingsbodem bieden om daar goed op in te spelen.

2. *Te strikte afbakening van functies en afdelingen*

In een organisatie zijn altijd twee krachten tegelijkertijd werkzaam. Mastenbroek (1988) noemt ze de 'krachten naar elkaar toe' en de 'krachten van elkaar af' (zie ook Pascale, 1991). De *convergerende* krachten zijn het gevolg van wederzijdse onderlinge afhankelijkheid van afdelingen, en worden versterkt door het nastreven van gemeenschappelijke doelen. De *divergerende* krachten hangen samen met gevoelens van eigenheid en autonomie van afzonderlijke afdelingen.

In een gezonde organisatie zijn beide krachten met elkaar in evenwicht. Er is dan een gezonde competitie tussen de onderdelen, maar de organisatie is toch één geheel. Wanneer de krachten naar elkaar toe de overhand krijgen ontstaat een trage en gezapige organisatie, die moeilijk kan leren doordat er geen interne tegenstellingen bestaan (vergelijkbaar met het verschijnsel 'groupthink': mensen dagen elkaar niet meer uit om veronderstellingen te toetsen, maar men bevestigt elkaar in bestaande ideeën). Wanneer de balans doorslaat naar de andere kant wordt de competitie te sterk: de eigen belangen van organisatieonderdelen gaan dan domineren. Dat staat het gezamenlijk leren, en het leren van elkaar, in de weg.

In veel organisaties bestaat een sterke afbakening van functies, de grenzen tussen organisatieonderdelen zijn soms hoog opgetrokken. Daardoor verliezen medewerkers het overzicht op de organisatie, en het werkproces als geheel. Ze weten niet hoe hun functie samenhangt met de andere onderdelen van het werkproces en voelen zich daardoor alleen binnen de grenzen van hun functie of afdeling verantwoordelijk. De binding met de eigen afdeling of de eigen klas (!) is groter dan die met de organisatiedoelen (Senge, 1990).

Medewerkers duiden dit verschijnsel vaak aan als een 'eiland-cultuur', en klagen dat andere afdelingen, teams of individuele leerkrachten 'hun' problemen 'over de schutting gooien'. Men ziet vaak wel in dat afdelings- of klas-overstijgende problemen hierdoor onopgelost blijven, maar vinden het lastig om dit patroon te doorbreken.

3. *De moeilijkheden van management teams*

Een probleem dat samenhangt met het vorige is de werking van management teams. Veel organisatieproblemen raken meerdere afdelingen tegelijk. Reden waarom het management team (MT) meestal is opgebouwd uit managers van verschillende afdelingen of divisies, zodat afdelingsoverstijgende zaken daar kunnen worden behandeld. Dit lukt echter lang niet altijd, benadrukt Argyris (1990). Veel management teams komen niet verder dan oplossingen die gebaseerd zijn op politieke compromissen, in plaats van op een objectieve afweging van voor- en nadelen van bepaalde oplossingsalternatieven (Argyris, 1990; Senge, 1990).

Hiervoor zijn meerdere oorzaken aan te wijzen. Ten eerste de dubbele gebondenheid van managers. Enerzijds voelen zij zich verantwoordelijk voor hun eigen afdeling of divisie, anderzijds zijn ze gebonden aan het MT. Dat laatste vereist soms dat ze beslissingen nemen die tegen de directe belangen van hun eigen afdeling ingaan. Ook wordt van hen verwacht dat ze tekortkomingen van hun eigen afdeling openlijk bespreken, wat hen soms moeilijk valt. Een tweede reden waardoor management teams soms niet goed functioneren, is dat juist hoog opgeleide mensen, die in leidinggevende posities terecht komen, dikwijls te kampen hebben met

individuele leerbelemmeringen. *'The smartest people find it hardest to learn'*, stelt Argyris zelfs. 'Smart people' hebben op school en op hun werk niet vaak te maken gehad met situaties waarin ze het antwoord niet wisten, of een fout hadden gemaakt. Daardoor hebben ze er niet adequaat mee leren omgaan. Daarnaast speelt ook een groot verantwoordelijkheidsgevoel een rol. Managers willen het zo graag 'goed doen', zijn daardoor zo op hun hoede voor het maken van fouten, dat ze het eenvoudigweg niet durven te geloven wanneer blijkt dat ze toch een verkeerde inschatting hebben gemaakt. Dat voelt als 'falen' (Argyris, 1991).

Het grootste gevaar van een – in dit opzicht - slecht functionerend management team is niet zozeer dat problemen in dat gremium niet adequaat worden opgelost, maar vooral dat er wel de assumptie is dat die oplossingen er komen. Dit leidt niet zelden tot frustraties van medewerkers op de werkvloer, die problemen die ze zelf niet (alleen) kunnen oplossen - omdat de oplossing buiten hun invloedssfeer ligt – aanklaarten bij het MT, om vervolgens te merken dat deze onopgelost blijven. Of dat er een oplossing wordt gekozen waarbij medewerkers zelf hun twijfels hebben.

4. *'Hands on-management'*

De wijze van leidinggeven kan het leerproces danig verstikken, als dit het karakter aanneemt van 'hands on-management'. Dat wil zeggen dat managers zich bezighouden met beslissingen op operationeel, in plaats van tactisch of strategisch niveau. Soms komt dat voort uit een overtuiging dat een goede manager zelf de touwtjes in handen hoort te hebben, of uit zorg voor de medewerkers. In andere gevallen uit gewenning: veel (middel)managers zijn hun carrière zelf als leerkracht begonnen en voelen zich soms in operationele beslissingen nog beter thuis, daar hebben ze immers veel ervaring opgedaan. En soms uit onzekerheid over wat er precies van hen verwacht wordt.

Maar hands on-management maakt het voor mensen op de werkvloer (in de klas) niet alleen moeilijk om te leren (er wordt immers veel voorgeschreven, in plaats van dat ze zelf oplossingen bedenken), maar ook om eventuele leerervaringen ten goede te doen komen aan de organisatie via het doorvoeren van verbeteringen (zij hebben daartoe weinig mogelijkheden, het management neemt de beslissingen) (Garratt, 1987). Docenten ervaren een te sterke aansturing ook al snel als een keurslijf, en verzetten zich hiertegen. Ze hechten sterk aan hun eigen vrijheid, en verwachten dat de organisatie ook vertrouwt op hun professionaliteit.

5. *Ontbreken van voldoende middelen*

Het ontbreken van voldoende middelen, tenslotte, kan ook het leerproces in de weg staan. Dit is een verzuchting die in de praktijk veel gehoord wordt, en waarvan de belemmerende invloed nu tevens in wetenschappelijk onderzoek is aangetoond (Gieskes, 2001). Onvoldoende tijd of geld en een hoge werkdruk kan het leerproces in de weg staan: mensen hebben dan te weinig tijd voor reflectie of het experimenteren. Er dient enige mate van 'slack' in een organisatie aanwezig te zijn om leren mogelijk te maken. Dit is een moeilijk te vertalen woord, speelruimte komt wellicht het meest dicht in de buurt. Om te kunnen leren van ervaring en kennis en ervaringen te delen is dit soort ruimte nodig (Easterby-Smith, 1990). Zeker in onderwijsorganisaties hebben opgelegde vernieuwingen, bezuinigingen en structurele personeelstekorten de laatste jaren de 'slack' drastisch ingeperkt. Dat is dus niet alleen een gevaar voor de kwaliteit van het onderwijs op de korte termijn (en het werkplezier van docenten), maar ook voor vernieuwing en verbetering van onderwijsorganisaties op de lange termijn, omdat het ontwikkeling en vooruitgang in de weg kan staan.

3. Het opheffen van leerblokkades: werken aan een lerende organisatie

3.1 Analyse van leerblokkades

Het opsporen van leerblokkades in de eigen organisatie is een belangrijke eerste stap in het opheffen ervan, of anders gezegd: in het bouwen aan een lerende organisatie. De ervaring leert dat de aard van de factoren die een organisatie belemmeren in het leerproces in elke specifieke situatie anders is. Voor de ene instelling is het vooral de cultuur die het leren in de weg staat, omdat het vasthouden van het bestaande daarin een belangrijke waarde is. Voor een andere instelling is het juist belangrijk om de managementstijl te veranderen, omdat die sterk top-down gericht is, en erg sturend. Daaruit volgt dat ook het werken aan een lerende organisatie voor elke organisatie een andere invulling krijgt. Voor de ene instelling is het zaak om te werken aan het ontwikkelen van een meer vernieuwingsgezinde cultuur, terwijl een andere juist veel baat kan hebben bij verandering van de heersende managementstijl. Een organisatie hoeft niet *alles* aan te pakken om het leervermogen te vergroten. Het is meer zinvol om datgene te veranderen wat de grootste belemmering vormt, Senge noemt dit 'acties met een hefboomwerking': een zo min mogelijke inspanning met een zo groot mogelijk resultaat.

Het analyseproces kent twee stappen. De eerste stap is een bezinning op de eisen die de omgeving stelt aan het leervermogen van de eigen instelling. Dat verschilt sterk van school tot school. Voor sommige organisaties is het vooral van belang om goed te zijn in het verbeterend leren. Terwijl anderen juist ook moeten excelleren in vernieuwend leren, om overeind te blijven in een sterk veranderende omgeving. Denk bijvoorbeeld aan de beroepsopleidingen voor de politie. De Nederlandse politie is de laatste jaren dermate veranderd in aard en doelstelling, dat ook aan de opleiding van politiemensen andere eisen worden gesteld. Daarnaast kampt de organisatie al jaren met een probleem om personeel te werven. Al met al redenen om het politie-onderwijs grondig te herzien, en te ontwikkelen tot een duaal stelsel, gekoppeld aan het niveau-stelsel in het beroepsonderwijs waarin deelnemers diploma's verwerven die ook doorstroming naar andere beroepsopleidingen mogelijk maken. Deze innovatie stelt de organisatie van het politie-onderwijs voor een grote uitdaging en stelt daarmee hoge eisen aan haar leervermogen.

Het nader inkaderen en specificeren van de eisen die precies aan het leervermogen van de eigen instelling worden gesteld, helpt om het concept van de lerende organisatie minder abstract te maken, en geeft richting aan het ontwikkelingsproces. Sommige experts zouden zelfs stellen dat iedere organisatie die een dergelijke reflectie op het eigen leervermogen serieus vorm geeft, al een lerende organisatie *is* (dat wil zeggen: een organisatie die op een bewuste wijze werkt aan het vormgeven aan en vergroten van haar lerend vermogen).

Een tweede stap is het achterhalen van leerblokkades: als we als instelling weten dat verbeterend leren nodig is om onze doelstellingen te halen, en we vermoeden dat ons vermogen om te leren geen gelijke tred houdt met het beroep dat de omgeving hierop doet: welke factoren staan ons hierbij dan in de weg? Deze reflectie kan op diverse manieren vorm krijgen. Het is bijvoorbeeld mogelijk om een organisatiedoorlichting uit te voeren, met behulp van een diagnose-instrument (zelf gemaakt of bestaand). Het uitzetten van een vragenlijst over organisatie-aspecten als cultuur, de wijze van probleem-oplossen en samenwerken, communicatie, managementstijl, structuur van de organisatie biedt inzicht in hoe de organisatie er op al die aspecten voor staat. Er ontstaat als het ware een totaalplaatje van de sterke kanten en zwakke plekken. Het beeld dat naar voren komt uit de schriftelijke doorlichting krijgt meer reliëf wanneer hierop een meer kwalitatieve verdiepingsslag volgt, waarin men zich in een groep buigt over achtergronden en verklaringen van de resultaten. Het is bij deze aanpak wel belangrijk ervoor te waken dat niet de impliciete

verwachting ontstaat dat de organisatie aan alle criteria uit de vragenlijst zou moeten voldoen om een lerende organisatie te zijn. Er bestaat, zoals gezegd, geen ultiem stappenplan om een lerende organisatie te worden, en het concept laat zich niet vangen in een totaalontwerp.

Een alternatief voor het maken van een totaalbeeld van de organisatie is het rechtstreeks bestuderen van de leerblokkades en zoeken naar herkenning: welke blokkades zijn te herkennen in de eigen organisatie? En in welke vorm? Dit zou bijvoorbeeld zijn beslag kunnen krijgen in één of meerdere groepsbijeenkomsten met vertegenwoordigers uit diverse onderdelen van de organisatie. Het betrekken van veel organisatieleden bij dit proces kan zijn voordelen hebben, omdat de discussie omtrent de ontwikkeling richting lerende organisatie dan breed op gang komt. Een effectieve manier om de leerblokkades 'in de vingers' te krijgen is het werken met een fictieve voorbeeldcase: een onderwijsinstelling die alleen op papier bestaat, die op de één of andere manier aan alle verschillende leerblokkades lijdt. Wanneer de deelnemers de case analyseren op leerbelemmeringen ontstaat bij hen een concreet beeld van hoe die blokkades zich in de praktijk kunnen manifesteren. Dat biedt een goed vertrekpunt om de vertaalslag naar de eigen organisatie te maken: welke leerblokkades herkennen we?

Overigens hoeft het analyseren van leerblokkades geen eenmalige activiteit te zijn. Integendeel, het kan nuttig zijn om op gezette tijden te reflecteren op de leerblokkades, en de leerpraktijken (wat gaat goed, hoe leren wij?) van de organisatie. Dit levert nuttige inzichten op omtrent de manier waarop in de organisatie geleerd wordt (op wat voor manieren wordt nieuwe kennis ontwikkeld en verspreid? Hoe komen verbeteringen en vernieuwingen tot stand?) (zie Sprenger, 2000).

3.2 Werken aan het opheffen van leerblokkades

Na de analyse begint het 'echte werk': het vormgeven aan de ontwikkeling richting lerende organisatie. Dit hoeft niet altijd onder de vlag van 'de lerende organisatie' te geschieden. Veel organisaties geven er de voorkeur aan een aantal projecten uit te zetten, gericht op specifieke thema's, zoals het stimuleren van een meer veranderingsgezinde cultuur of het bevorderen van kennis delen over de afdelingsgrenzen heen. De paraplu waaronder dit alles gebeurt is wel 'de lerende organisatie', maar de projecten zelf hebben een meer grijpbaar, en iets minder op de lange termijn gericht, thema.

Door het idee van het werken aan een lerende organisatie te vervangen door het werken aan het opheffen van leerblokkades, krijgt dit een meer concrete invulling en komt het meer 'dichtbij'. Het geeft alle betrokkenen meer zicht op wat de bedoeling is. De term lerende organisatie op zich is dusdanig breed, dat managers deze niet goed kunnen gebruiken als richtpunt voor verandering. Ze vinden het zelf lastig om te bepalen waar ze zouden moeten beginnen, en merken dat er in de organisatie verschillende verwachtingen leven omtrent datgene wat de bedoeling is. Bovendien is de lerende organisatie op zich meer een wenkend groeiperspectief dan een concreet te implementeren organisatieverandering (zie paragraaf 1).

Het gericht werken aan het opheffen van bepaalde leerblokkades, en op die manier invulling geven aan de ontwikkeling richting lerende organisatie, kan op zeer uiteenlopende manieren vorm krijgen. Afhankelijk van de specifieke leerblokkade waaraan de instelling wil werken en het karakter en de geschiedenis van de eigen organisatie dient een passende interventie te worden ontworpen. Ook hier is het dus niet mogelijk – of wenselijk – om voorschrijvend te werk te gaan. Daarom beperken we ons hier tot het geven van een aantal voorbeelden, die illustreren op wat

voor manier het werken aan leerblokkades vorm zou kunnen krijgen. Het zijn vooral voorbeelden op het terrein van communicatie en cultuur, het laatste voorbeeld betreft een structuuringreep.

Voorbeeld 1: Werken met scenario's

Het werken met scenario's en andere creatieve technieken zoals games en imaginatie, kan een instelling voorbereiden op 'mogelijke' toekomsten. In een situatie van onvoorspelbaarheid is het niet goed mogelijk je voor te bereiden op één voorspelbare toekomst, maar het is ook niet aan te bevelen om de voorbereiding op verandering geheel achterwege te laten. Verandering komt, dat is zeker, alleen weet niemand nog in welke vorm de verandering zich zal aandienen. De organisatie kan zich hierop toch voorbereiden, door op meerdere mogelijke toekomsten te anticiperen, in een 'als...dan' vorm: "Als de leerlingenaantallen drastisch gaan dalen, wat zouden we dan doen...?" "Stel je voor dat we echt onvoldoende gekwalificeerd personeel kunnen aantrekken, welke problemen zou dat opleveren, en wat zijn mogelijke oplossingen...?"

Een inmiddels bijna beroemd voorbeeld dat de kracht van het scenario-denken illustreert is dat van Shell, waar het management gedurende de jaren '70 al had geëxperimenteerd met scenario's, waardoor het bedrijf veel sneller in staat was dan concurrenten om in te spelen op de oliecrisis. Arie de Geus, destijds adviseur van Shell, beschrijft in een artikel dat managers eerst niet genegen waren te experimenteren met scenario's die hen ondenkbaar leken. Dat leek hen tijdverspilling, men wilde die tijd liever wijden aan dringende zaken. De Geus wist hen toch over te halen om het experiment aan te gaan, en juist de voorbereiding op geheel onvoorspelbare situaties bleek uiteindelijk het meest op te leveren (de oliecrisis was eigenlijk door niemand verwacht) (De Geus, 1988).

Met name voor beslissers in een organisatie is het goed om voorbereid te zijn op verschillende, uiteenlopende ontwikkelingen. Maar ook voor mensen van de werkvloer kan dit voordelen hebben. Het werken met scenario's (en aanverwante technieken zoals gaming, imaginatie en creativiteitstechnieken) kan nuttig zijn in het geval van leerblokkades als organisatorische starheid en een blinde vlek voor langzame veranderingen.

Overigens kan niet alleen het vooruitkijken, maar ook het *terugkijken* soms helpen om een meer positieve leerhouding te creëren... Een voorbeeld uit de praktijk van een leverancier van kopieerapparaten en printers kan dit illustreren. Dit bedrijf is al geruime tijd marktleider, maar het management ziet door de toenemende concurrentie en snelheid van innovatie in deze branche dat het belangrijk is om continu te leren om die positie te handhaven. Een van de commerciële managers probeerde al langere tijd de houding van een groep engineers om te buigen, richting een meer veranderings- en vernieuwingsgezinde houding. Hij wilde heel graag dat het besef doorbrak dat continu leren en veranderen essentieel was voor de organisatie, en probeerde de managers te overtuigen met marktinformatie (informatie waarin hij zelf als commercieel manager sterk bevestigd zag dat het leervermogen van de organisatie zeer belangrijk was). Dat lukte echter maar ten dele. Bij toelichtingen van de commerciële manager werd de engineers het belang van ontwikkeling duidelijk, maar de energie ebde telkens ook weer snel weg. Uiteindelijk koos de manager voor een excursie van de engineers naar een technologie-museum, met aansluitend een seminar van een vooraanstaande technisch onderzoeker. Tijdens deze activiteit brak bij de engineers het besef door dat technologische ontwikkelingen zeer hard zijn gegaan, en nog steeds heel snel gaan, en dat stilstaan zeker betekent dat anderen de koppositie zullen overnemen. Dit bracht uiteindelijk de gewenste verandering in houding teweeg, en resulteert erin dat de engineers nu veel actiever zoeken naar nieuwe toepassingen en verbeteringen van de huidige producten.

Sleutel tot succes was in dit geval niet alleen het aansluiten bij de belevingswereld van de engineers en een beroep doen op hun vakbekwaamheid, maar ook de realisatie van de technologische ontwikkelingen die zich de afgelopen jaren bijna geruisloos hadden voltrokken.

Voorbeeld 2: Kennis delen

Een veel gehoorde klacht over het managen van professionals is dat zij in het algemeen niet genegen zouden zijn om kennis te delen, en maar lastig in beweging te krijgen zijn. Het zijn solisten, zo is de opvatting. In de praktijk blijkt dat professionals best open staan voor het delen van kennis met vakgenoten, maar dat dit moeilijk te realiseren is als hiervoor een goed platform ontbreekt. Kennis delen om het delen 'op zich' spreekt onvoldoende aan. Een platform creëren, in de vorm van het schrijven van een boek, of het uitwerken van een gezamenlijke methodiek op projectbasis, kan dit proces een positieve impuls geven. Het creëren van een gezamenlijk project biedt een gezamenlijke voedingsbodem die in de dagelijkse praktijk vaak ontbreekt om kennis te delen. Tijdens het samenwerken aan een product waar allen enthousiast voor zijn, en dat appelleert aan de vakbekwaamheid, vormt een omgeving waarin het ondervragen van elkaar, het uitleggen aan elkaar, en het samen ontdekken van nieuwe gezichtspunten door het uitwisselen van ervaringen, op meer natuurlijke wijze plaats vindt. Dit kan een bruikbare aanpak zijn voor leerblokkades als een te sterke actiegerichtheid (omdat je nu reflectie inbouwt), of een te sterke afbakening van functies en afdelingen.

Voorbeeld 3: Evalueren middels interviews

Evalueren is meestal niet een activiteit waarvoor veel enthousiasme bestaat. Het werk is al gedaan, en dan ontbreekt de energie om daarop terug te kijken. Bovendien zijn er vaak andere, nieuwe taken die de aandacht vragen. Gezien de hoge werkdruk is het dan terecht om terughoudend te zijn in het opzetten van evaluatie-activiteiten. Maar aan de andere kant: het blijkt dat mensen die evaluatie vooral ervaren als 'extra werk' dan met name opzien tegen het *vastleggen* van procedures of leerervaringen zodat die voor anderen bruikbaar worden. Het is de vraag of dat een efficiënte en inspirerende weg is om te leren van ervaringen en die kennis met anderen te delen. Organisaties kunnen er ook voor kiezen om niet het aanbieden van, maar het *vragen naar* kennis te stimuleren. Mensen die kennis willen hergebruiken (de 'vragers') hebben immers vaak meer belang bij de overdracht dan degenen die de kennis overdragen (de 'aanbieders'). Voor de laatste groep betekent het vastleggen extra werk waarvan niet eens duidelijk is of het wel zinvol is: de leerervaringen dragen ze immers toch wel met zich mee en evaluatierapporten worden over het algemeen slecht geraadpleegd. De vragers hebben meer te winnen: door de kennis van de ander kunnen zij hun werk sneller of beter doen. Ze hoeven niet meer helemaal opnieuw het wiel uit te vinden, hun collega's kunnen hen helpen om dat op een snellere manier te doen. Ook voor experts is het leuker om bevraagd te worden door gemotiveerde en nieuwsgierige collega's dan om achter een bureau op te schrijven wat ze al weten of geleerd hebben. Goede interviewvragen helpen bovendien om kennis en inzichten te verwoorden. Het is immers niet altijd gemakkelijk om ingedikte ervaringskennis zodanig te ontrafelen en formuleren dat deze voor anderen hanteerbaar wordt. Dit proces van vragen om andermans kennis en ervaring kan op verschillende manieren op gang gebracht worden. Bijvoorbeeld door een goed systeem te ontwerpen waarbij mensen die een nieuw project beginnen, of met een bepaalde vraag zitten, een oproep aan collega's kunnen doen; door projecten te laten evalueren middels interviews; door er een gewoonte van te maken nieuwe aanpakken in de hele organisatie bekend te maken zodat geïnteresseerden navraag kunnen doen; en door gerichte werkdagen te organiseren waarin kennismarkten georganiseerd worden (zie hiervoor o.a. Sprenger & van Oort, 1998).

Het stimuleren van evaluatie en het delen van kennis op deze manier kan helpen om leerblokkades te overwinnen als het slecht leren van fouten, een sterke actiegerichtheid of een sterke afbakening van functies en afdelingen.

Voorbeeld 4: Zelfsturing en proces-inzicht

Naast voorgaande voorbeelden, die zich met name richten op de meer 'cultuurgebonden' leerblokkades, is meer structureel ingrijpen in de organisatie-inrichting een optie. Zelfsturende teams worden niet zelden ingezet als hulpmiddel in de ontwikkeling richting lerende organisatie. De toegevoegde waarde is het grootst in productie-omgevingen, met kenmerken van een machinebureaucratie, omdat dergelijke teams hier helpen om het overzicht over het proces weer te herstellen, en medewerkers de kans geven om te leren tijdens het werk (dat minder routinematig wordt, en rijker), en die leerervaringen om te zetten in gerichte verbeteringen. Maar ook in het onderwijs wordt de laatste jaren geëxperimenteerd met dergelijke teams. Ook hier worden ze ingezet als 'leerstrategie' (Onstenk, 1996).

Zelfsturende teams kunnen die functie vervullen, mits er sprake is van een daadwerkelijk gedeeld doel, of een gedeelde activiteit (waardoor het werken in een team meerwaarde heeft). De ervaring leert dat dit niet in alle teams binnen het onderwijs het geval is, waardoor docenten – terecht - eigenlijk niet goed begrijpen wat nu de toegevoegde waarde is van het werken in een team.

Naarmate de functiespecialisatie van docenten echter verder toeneemt, zoals nu in sommige instellingen te zien is, kan het werken in een team het proces-overzicht helpen vergroten. Om een voorbeeld te geven: in het kader van de ontwikkeling van een competentiegerichte leeromgeving van een hogeschool zijn docenten aldaar nu verdeeld in mentoren (leerlingbegeleiding), instructeurs (vaardigheidstraining), docenten (theorie-onderwijs) en assessoren (beoordelaars en examinatoren). Het maakt een groot verschil ten aanzien van hun leermogelijkheden of deze mensen in teams werken met mensen in dezelfde rol (alle mentoren in een team, alle instructeurs, etc..) of juist in teams waarin men deze rollen combineert (mentoren, instructeurs, docenten en assessoren die bij één bepaalde jaargroep horen in 1 team)! Met dit laatste kan bereikt worden dat niet een onnodige verkokering optreedt, en men het proces kan overzien en dit kan optimaliseren. Het ontwikkelen van teams kan helpen tegen de leerblokkade van het niet leren van ervaring en een te sterke afbakening van functies en afdelingen en 'hands on management'.

Afsluiting

Bovenstaand overzicht biedt enkele mogelijke interventies, geselecteerd omdat er goede ervaringen mee zijn opgedaan. Maar deze vier voorbeelden vormen niet meer dan een greep uit de bonte schakering aan keuzemogelijkheden. In feite kan elke manager, wanneer eenmaal een koers is ingeslagen omtrent welke leerblokkades aandacht krijgen, putten uit diens eigen ervaring en gereedschapskist aan technieken om een passende oplossing te vinden. Bovendien bieden specifieke publicaties concrete voorbeelden (zie bijvoorbeeld 'Schools that learn', van Peter Senge et. al. (2000); dit praktijkboek bevat vele instrumenten en voorbeelden van interventies op klas, school en zelfs omgevingsniveau).

Het kiezen en *ontwerpen* van de oplossing biedt overigens een schat aan mogelijkheden om het leerproces alvast op gang te brengen. Daarom verdient het aanbeveling dit niet tot een kleine groep specialisten te beperken, maar hierbij zoveel mogelijk mensen te betrekken. Kessels (1996) noemt dit de relationele benadering. Zijn onderzoek toonde aan dat het zorgvuldig actief inzetten van betrokkenen bij het ontwerpen van een leer- of veranderingstraject, niet alleen dat traject aan kracht en kwaliteit wint, maar dat ook het *ontwerp-proces* op zich een leerervaring is.

Dit artikel wilde met name de opvatting uitwerken dat het werken aan de ontwikkeling van een lerende organisatie niet zozeer een 'one shot, large scale' intervention inhoudt, maar veeleer een proces is van langdurige aandacht voor het leervermogen van de organisatie. De eigen instelling beschouwen door de bril van de lerende organisatie is eigenlijk al het begin van de omslag. De verdere ontwikkeling van het leervermogen van de instelling kan op uiteenlopende manieren zijn beslag krijgen, en kan heel goed 'klein' beginnen, met beperkte interventies, en zich langzamerhand als een olievlek uitbreiden.

Referenties

- Argyris, C. & Schon, D. (1978) *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley
- Argyris, C. (1990) *Overcoming organizational defenses: facilitating organizational learning*. Boston: Allyn Bacon
- Argyris, C. (1991) Teaching smart people how to learn. In: *Harvard Business Review*. May-June, p. 99-109.
- Bolhuis, S.M. & Simons, R.J. (1999) *Leren en werken*. Deventer: Samsom.
- Boonstra, J. (2000) *Lerend veranderen, veranderd leren. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt als hoogleraar Management van veranderingen in organisaties, aan de Faculteit der Maatschappij en gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam*, 10 februari 2000. Amsterdam: Vossiuspers.
- Egberts, M. (1992) *Leren, succes en kwaliteit: het scheppen van condities voor blijvende ontwikkeling van individu en organisatie*. In congresbundel 'De lerende organisatie'. Utrecht: Alcmæon.
- Garratt, B. (1987) *The learning organisation and the need for directors who think*. London: Fontana Collins.
- Geus, A. de (1988) Planning as learning: at Shell, planning means changing minds not making plans. In: *Harvard Business Review*, jrg. 66, nr. 2, p. 70-74.
- Gieskes, J.F.B. (2001) *Learning in product innovation processes*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Hedberg, B. (1981) How organizations learn and unlearn. In: Nystrom, P.C. & Starbuck, w. (eds) *Handbook for Organizational Design, vol. 1: Adapting organisations to their environments*. New York: University Press.
- Hertog, J.F. den (1992) Innoveren is aanleren en afleren. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 5; nr. 7/8, p. 13-22.
- Honold, L. (1991) The power of learning at Johnsonville Foods. In: *Training*, jrg. 28, nr. 4, p. 55-58.
- Kessels, J. (1993) *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente
- Kim, D. (1993) The link between individual and organisational learning. In: *Sloan Management Review*, Fall, p. 37-50.
- Mastenbroek, W.F.G. (1988) Productieve energie: nieuwe balansen tussen coöperatie en competitie. In: Swanink, J.J. (red.) *Werken met organisatiecultuur: de harde gevolgen van de zachte factor*. Vlaardingen: Nederlands Studie Centrum.
- Morgan, G. (1986) *Images of organization*. Beverly Hills: Sage
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: University press.
- Nonaka, I. (1991) The knowledge creating company. In *Harvard Business Review*, vol. 69, no. 6, p. 96-104
- Ogilvie, R. & Spruijt, D. (1990) Fouten, bouwstenen van de lerende organisatie. In: *Deskunde*, nr. 10, p. 11-13.
- Onstenk, J. (1997) *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift. Delft: Eburon.
- Pascale, R. (1991) *Managing on the edge: how succesful companies use conflict to stay ahead*. London: Viking.
- Ross, R. (1992) *The learning organization*. Presentatie tijdens workshop, Nijenrode, Breukelen: 23 september 1992
- Senge, P. (1990) *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*. New York: Double Day
- Senge, P., Cambron-McCabe, N. Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000) *Schools that learn*. London: Nicholas Brealy.
- Sprenger, C. & Oort, W. van (1998) *Naar een markt van kennis en leren. Kennismanagement als organisatieprincipe*. Den Haag: Berenschot Fundatie / Elsevier
- Sprenger, C. (2000) *Leerpraktijken: een studie naar de wijze waarop leren vorm kan krijgen in op leren gerichte organisaties*. Proefschrift. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

- Swieringa, J. & Wierdsma, A. (1990) *Op weg naar een lerende organisatie: over het leren en opleiden van organisaties*. Groningen: Wolters-Noordhoff.