

## **Gras groeit niet door er aan te trekken**

**Luk Dewulf**

*De wereldwijde economische crisis heeft een grote impact op het beleid inzake leren, opleiden en veranderen in organisaties. Veel organisaties kiezen ervoor om door performance management en competentie management meer vat en controle te krijgen op de resultaten van individuele medewerkers en teams. In nogal wat organisaties zorgt dat voor een cultuurschok en een verzuring van de arbeidsrelaties. Deze keuze is gevaarlijk en zal alleen op korte termijn zorgen voor meer comfort voor managers. Het staat leren gericht op duurzame gedrags- en organisatieverandering in de weg.*

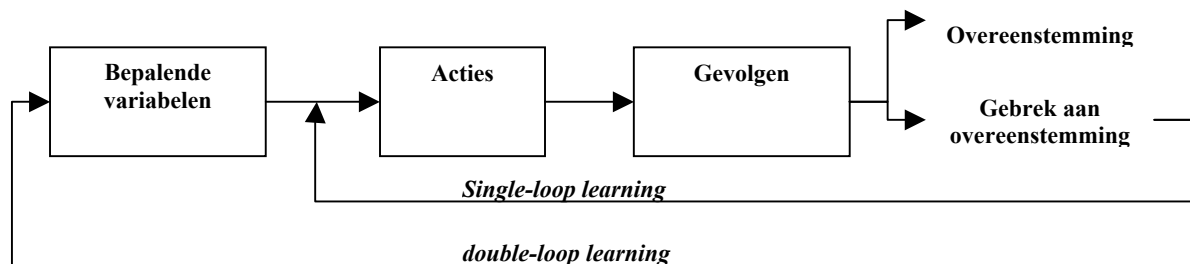
Gras groeit niet door er aan te trekken. De volgende zes stellingen hebben betrekking op de voorwaarden die noodzakelijk zijn om leren van medewerkers dat resulteert in een daadwerkelijke gedragsverandering, mogelijk te maken. Elk van deze stellingen zal hieronder worden uitgewerkt.

1. Leren gericht op duurzame gedragsverandering is pas mogelijk als mensen eigenaar zijn van het eigen leren
2. Eigenaar zijn van het eigen leren vraagt naar creatieve spanning, taakspanning en leerspanning
3. Hoe hoger de match tussen individuele leerspanning en de leerspanning voor organisatiedoelen, hoe waarschijnlijker dat leren gericht op duurzame gedragsverandering kan plaatsvinden
4. Bij gebrek aan match tussen individuele leerspanning en de leerspanning gericht op organisatiedoelen zullen regulerende activiteiten door anderen moeten worden overgenomen; de kans dat leren gericht op duurzame gedragsverandering dan plaatsvindt, is ontzettend klein
5. Managers hebben impact op het matchen van individuele leerspanning met de leerspanning gericht op organisatiedoelen. Deze keuze is niet vrijblijvend en staat leren gericht op duurzame gedragsverandering al dan niet in de weg
6. Competentiemanagement is vooral een beheersinstrument voor managers en draagt op zich weinig bij tot leren gericht op duurzame gedragsverandering. Mensen die de vorige vijf stellingen onderschrijven zijn lastposten voor competentie managers.

### **1. Leren gericht op duurzame gedragsverandering is pas mogelijk als mensen eigenaar zijn van het eigen leren**

Deze stelling vormt het uitgangspunt voor deze bijdrage en is gebaseerd op het werk van Argyris (Argyris & Schön, 1978; Argyris, 1996). Daarin beschrijft hij waarom mensen het zo moeilijk hebben met leren en baseert hij zich o.a. op onderzoek bij 600 respondenten in verschillende culturen. Volgens Argyris vindt leren niet plaats wanneer mensen nadenken over een probleem of een oplossing voor een probleem bedenken. Leren kan alleen plaats vinden wanneer mensen handelen en dus ideeën gaan toepassen. Uit dat toepassen zal blijken of de effecten van het handelen al dan niet overeenstemmen met de verwachte

effecten. Wanneer een gebrek aan overeenstemming wordt gecorrigeerd door handelingen die tot verandering moeten leiden spreekt Argyris van single-loop leren. Double-loop leren vindt plaats wanneer een gebrek aan overeenstemming wordt gecorrigeerd door eerst de bepalende variabelen te onderzoeken en te wijzigen, en daarna de acties. Single-loop leren is belangrijk (vb. stipt zijn, deadlines naleven, ...) maar heeft vooral betrekking op routinematige en vaak terugkomende aangelegenheden. Double-loop leren is relevant voor complexe en niet programmeerbare zaken. Leren gericht op duurzame gedragsverandering vraagt dus naar double-loop leren.



Voorbeeld:

Een manager probeert zijn medewerkers te overtuigen (actie) dat een organisatieverandering waar weerstand tegen is, echt noodzakelijk is. Wanneer blijkt dat dit niet helpt (gebrek aan overeenstemming) zoekt hij naar andere en betere manieren om die medewerkers te overtuigen. Dit is single-loop leren. Wanneer die manager inziet dat hij in de eerste plaats respect en aandacht zal moeten hebben voor de negatieve gevoelens van zijn medewerkers (= bepalende variabelen) en als een gevolg daarvan gaat luisteren (actie) naar zijn medewerkers op zoek naar gronden van de weerstand ontstaat double-loop leren.

Het wijzigen van de bepalende variabelen die het handelen bepalen is niet eenvoudig, vooral omdat het niet de onderliggende overtuigingen zijn die mensen belijden (espoused theory of beleden theorie), maar wel de variabelen waarvan door observatie van de acties kan worden vastgesteld dat ze hun optreden richting geven en er de drijfveer van zijn (theory in action of actietheorie). In het voorbeeld van de manager betekent dit dat het inzicht er pas kan komen als door feedback van anderen (of door zichzelf bezig te zien, zie bvb. video interactie analyse, Tjepkema, 2002) wat in de praktijk de effecten zijn van zijn handelen en hoe onproductief die zijn.

Uit het onderzoek van Argyris blijkt hoe moeilijk het is om tot dat inzicht te komen. Mensen hebben immers door opvoeding en/of socialisatie geleerd om een praktijktheorie op te bouwen die hen beschermt tegen en weerhoudt van inzichten die tot dubbel loop leren leiden. Argyris noemt dit model-1 leren of defensief leren en het betekent dat mensen de controle over een situatie in eigen handen houden, gericht zijn op het winnen in elke situatie, negatieve gevoelens onderdrukken en hun denken laten leiden door impliciet gehouden en niet gedeelde redeneringen en gedachten. Model-2 leren of productief leren vraagt een grote interne betrokkenheid van medewerkers en het voortdurend expliciteren en toetsen van gedachten en redeneringen.

Meer concreet betekent dit dat leren gericht op duurzame gedragsverandering een groot engagement vraag van mensen. Mensen moeten zich 'nat maken' of met de 'billen bloot' durven gaan. Ze moeten bereid zijn om zich open te stellen voor feedback of observaties

van anderen die hen confronteren met effecten van hun gedrag die ze zelf niet hebben gezien. De confrontatie hiermee is vaak pijnlijk en vraagt moed. Ze moeten bereid zijn om op basis daarvan achterliggende waarden te onderzoeken en te wijzigen en om op basis daarvan nieuwe oplossingen en handelingswijzen uit te proberen. Hier nemen we aan dat alleen mensen die echt willen leren en veranderen en dus eigenaar zijn van hun eigen leerproces deze inspanning willen leveren en ook de pijn van de confrontatie met het onbekende zelf (Cf. het johari-venster, Schein, 2000) telkens weer willen doorstaan. Dit alles kan alleen in een omgeving die gekenmerkt wordt door respect, zorg, veiligheid en vertrouwen.

## 2. Eigenaar zijn van het eigen leren vraagt naar creatieve spanning, taakspanning en leerspanning

In een vroegere bijdrage heb ik de samenhang tussen de begrippen creatieve spanning, taakspanning en leerspanning beschreven (zie kader, Dewulf, 2002).

***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.

voorbeeld: de Mont Ventoux beklimmen of een eigen huis bouwen

***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

voorbeeld: een goede racefiets kopen of bouwmaterialen kiezen

***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

voorbeeld: documentatie lezen, vakbeurzen bezoeken, ....

Het begrip flow (Csikzentmihalyi, 1999) illustreert wat het betekent wanneer hoge creatieve spanning, taakspanning en leerspanning samengaan. De metafoer van flow wordt vaak gebruikt door mensen om de moeiteloze inspanning bij topmomenten te beschrijven. Het gaat om momenten waarin een hoge uitdaging samengaat met een hoge inspanning zonder die inspanning te voelen. Er is een duidelijk en concreet doel en de situatie vraagt naar het optimaal benutten van competentie. Mensen met flow (denk aan bijvoorbeeld aan een kunstschilder of een topcoach) hebben meestal een uitdagende visie die hen heel sterk aantrekt (creatieve spanning), van daaruit de wil om alles te doen om die visie te realiseren (taakspanning) en de behoefte om datgene te leren wat nodig is om dat alles te doen (leerspanning). Csikzamenthalyi beschrijft hoe het tegenovergestelde van flow bestaat uit apathie. Bij apathie gaat het om het ontbreken van zowel de vaardigheden als de uitdaging voor mensen en dus het volledige gebrek aan creatieve spanning, taakspanning en leerspanning.

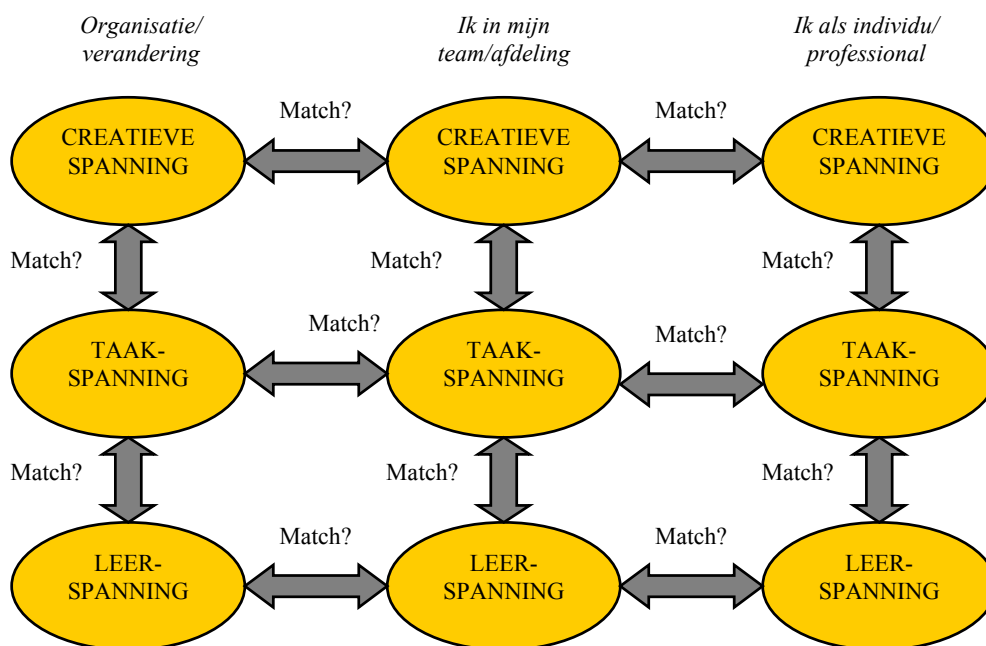
De samenhang tussen die drie begrippen toont aan hoe de drang om te leren ontstaat uit de drang om een visie te realiseren en hoe eigenaar zijn van het eigen leren, vraagt naar het eigenaar zijn van het werk en van de visie waarop dat werk is gericht.

### 3. Hoe hoger de match tussen individuele leerspanning en de leerspanning voor organisatiedoelen, hoe waarschijnlijker dat leren gericht op gedragsverandering binnen een organisatie zal plaatsvinden

Bij een kunstschilder, een bergbeklimmer, bij het bouwen van het eigen huis zijn creatieve spanning, taakspanning en leerspanning meestal organisch en haast onzichtbaar met elkaar verbonden. In organisaties zijn die drie niveaus vaak kunstmatig uit elkaar gehaald, omwille van de behoefte van het management aan controle en sturing. Niet zelden is creatieve spanning (organisatievisie) exclusief eigendom van de organisatietop, taakspanning de opdracht van het lijnmanagement en leerspanning de exclusieve opdracht van medewerkers en/of de opleidingsafdeling (Dewulf, 2002; Dewulf & Hongenaert, 2002)

Als leerspanning het gevolg is van taakspanning en creatieve spanning dan zal de leerspanning voor organisatiedoelen hoger zijn als de creatieve spanning die door die organisatiedoelen wordt opgewekt samenhangt of “match” met de eigen visie of creatieve spanning. Dit wordt in het onderstaande model (fig. 1) uitgedrukt, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen drie perspectieven: de creatieve spanning op het niveau van de organisatie, de creatieve spanning op het niveau van het organisatieonderdeel waar een medewerker deel van uitmaakt en de creatieve spanning op het niveau van de individuele medewerker als mens en/of als professional.

Voor het onderzoeken van elk van deze drie perspectieven (de kolommen in de figuur) is een andere vraagstelling noodzakelijk. In onderstaande tabel worden deze vragen aangegeven:



**Figuur 1. Drie perspectieven voor creatieve spanning**

<b>Organisatie/verandering</b>	<b>Ik in mijn team/afdeling</b>	<b>Ik als individu/professional</b>
Welke zijn de belangrijkste uitdagingen voor uw organisatie in de komende tijd?	Welke zijn voor u persoonlijk de belangrijkste uitdagingen voor het deel van de organisatie waarin u werkzaam bent?	Wat zal terugkijkend op je leven binnen een aantal jaren maken dat het voor jou een fantastisch leven was?
Wat zullen medewerkers en leidinggevendenden in de toekomst meer, beter en anders moeten doen om die uitdagingen te realiseren?	Welke zijn acties, in principe vanaf morgen te ondernemen om die uitdagingen te kunnen realiseren?	Welke initiatieven kan je nemen om die toekomst mogelijk te maken?
Wat zullen medewerkers en leidinggevendenden moeten leren om die acties te kunnen ondernemen?	Wat zal je moeten leren om die acties te kunnen ondernemen?	Wat zal je moeten leren om die initiatieven te kunnen nemen?

Het aanwezig zijn of ontbreken van een match tussen de drie perspectieven biedt een hoge voorspellende waarde voor de bereidheid om te veranderen en te leren binnen een organisatie. Mensen zijn pas eigenaar van het eigen leren als er een hoge match is tussen de creatieve spanning als individu en de creatieve spanning als medewerker in een team of afdeling.

Het actief bevragen van mensen op die perspectieven leidt tot heel diverse combinaties. Een aantal levensechte voorbeelden maken duidelijk hoe bepalend de match tussen individuele en organisatiedoelstellingen is voor het beschikbaar maken van energie voor veranderen in die organisatie:

- Katrien is personeelsverantwoordelijke in een boomkwekerij. Uit de bevraging blijkt een lage creatieve spanning ten aanzien van het werk en hoge creatieve spanning buiten het werk. Ze droomt ervan een kindercrèche te beginnen in haar eigen huis en is al druk bezig met plannen maar wacht op een vaste relatie.
- Chris is opleidingsadviseur. De bevraging over de creatieve spanning ten aanzien van het werk en die als individu/professional zorgt voor volledig gelijklopende informatie. Het werk biedt Chris alles wat zij op dit ogenblik in haar leven op dat vlak wil. De creatieve spanning in het werk is zeer hoog
- Bart is actief in de politiek buiten het werk, hij is gedreven door het samen met mensen werken aan een gemeenschappelijk doel en krijgt een 'kick' als dat doel wordt gerealiseerd. In het werk ervaart hij op dit ogenblik weinig uitdaging
- Jan geeft als IT-professional blijk van een hoge creatieve spanning in het werk. Wanneer gevraagd naar een gewenste toekomst, droomt hij ervan om in een school jonge IT-professionals op te leiden en te coachen. Hij straalt als hij dat vertelt, hieruit blijkt een nog hogere creatieve spanning dan die binnen het werk.
- Katia voelt zich opgebrand in het werk. Ze heeft de indruk voortdurend brandjes te moeten blussen en komt er niet toe om uitdagingen in het werk te formuleren. Gevraagd naar uitdagingen in haar persoonlijk leven vertelt ze over hoe uitdagend het voor haar is om samen met mensen te werken aan initiatieven die waardering en zichtbare resultaten genereren

#### **4. Bij gebrek aan match tussen individuele leerspanning en de leerspanning gericht op organisatiedoelen zullen regulerende activiteiten door anderen moeten worden overgenomen; de kans dat leren gericht op duurzame gedragsverandering dan plaatsvindt is ontzettend klein**

Een hoge creatieve spanning leidt tot hoge taak- en leerspanning en is een voorwaarde om eigenaar te zijn van het eigen leren of tot zelfregulatie van het leren. Dit omvat heel wat activiteiten zoals informatie zoeken over leerdoelen, zoeken van feedback en toetsing, plannen van leeractiviteiten, in de gaten houden of het leren goed verloopt, toetsen van de vorderingen, tussentijds bijstellen van de leerdoelen, evalueren van het leerresultaat en reflecteren over het leren en het functioneren in haar totaliteit... Deze activiteiten worden door Bolhuis en Simons regulatieactiviteiten genoemd (Bolhuis en Simons, 1999). Bij gebrek aan leerspanning zullen lerenden vanuit zichzelf geen regulatieactiviteiten stellen. In dat geval kunnen die regulatieactiviteiten wel door anderen worden overgenomen, bvb. door leerdoelen evaluatiecriteria (...) samen met een of in de plaats van een medewerker vast te leggen.

Het overnemen van de regulatie-activiteiten door iemand anders leidt niet alleen tot een lagere kwaliteit van leren (Bolhuis en Simons, 1999). Vanuit de eerste stelling en de ideeën van Argyris kan bovendien worden afgeleid dat dit wegens het gebrek aan eigenaarschap ten aanzien van het leren misschien wel tot single-loop leren maar zeker niet tot double-loop leren zal leiden. Een lage match tussen individuele leerspanning en de leerspanning gericht op organisatiedoelen leidt dus niet tot duurzame gedragsverandering, het overnemen van de sturing van het leren door anderen kan hoogstens tot single-loop leren leiden. Anders gezegd, het voor iemand anders bepalen van leerdoelen zal misschien wel tot leren leiden voor vaak terugkomende en procedurele activiteiten zoals het halen van een eenvoudige deadline, het op tijd komen, het volgen van een eenvoudige werkwijze, maar zeker niet tot inzichten die te maken hebben met niet-programmeerbare en complexe problemen. Het zijn net dit soort problemen die eigen zijn aan kenniswerk en die de basis vormen voor kennisproductiviteit (zie o.a. Kessels, 1996 en Drucker, 1999).

#### **5. Managers hebben impact op het matchen van individuele leerspanning met de leerspanning gericht op organisatiedoelen. Deze keuze is niet vrijblijvend en staat leren gericht op gedragsverandering al dan niet in de weg**

Het verdedigen van de hierboven beschreven stellingen heeft enorme implicaties voor de manier waarop managers met medewerkers omgaan in organisaties. Veel managers worden geconfronteerd met medewerkers met een lage creatieve spanning, taakspanning en leerspanning die voortkomt uit een gebrek aan match tussen de creatieve spanning binnen het werk en de creatieve spanning als individu of professional. De meest voorkomende aanpak is meestal de meest kortzichtige en de minst effectieve. Zowel de regulerende activiteiten ten aanzien van het werk als ten aanzien van het leren worden door de manager overgenomen. Dit leidt misschien tot single-loop leren maar zeker niet tot double-loop leren die noodzakelijk is voor duurzame gedragsverandering. Toch vormt het in zo veel organisaties de belangrijkste motivatie op dit ogenblik om performance management in te voeren. Als duurzame gedragsverandering het doel is, dan heeft een manager maar één keuze: het zoeken naar mogelijkheden om de match te verhogen tussen de doelen in het werk en de doelen die iemand heeft als individu. Dat vraagt om respect,

empathie, betrokkenheid en interesse voor het individu in kwestie. Soms zal blijken dat het realiseren van die match bijna onmogelijk is, het is verbazend hoe makkelijk het in andere gevallen kan gaan. We grijpen terug op de reeds beschreven voorbeelden:

- bij Katrien zal het zeer moeilijk zonet onmogelijk zijn om de match te realiseren;
- bij Chris is de match perfect. Ontwikkelingsmogelijkheden bieden zal die match alleen maar verhogen
- Bart heeft slechts tijdens één periode in zijn werk een hoge match ervaren, namelijk toen hij voor zijn organisatie werkte aan het project rond de IT- implementatie rond het jaar 2.000. De succeservaring in team gaf hem een enorme kick. Hij mist heel erg een dergelijk project en twijfelt of hij wel blijft.
- Jan werkt erg gemotiveerd op het werk. Het bieden van een extra uitdaging door hem in te schakelen bij het coachen van jonge IT-professionals in de organisatie kan zijn motivatie alleen maar verhogen. Wie weet blijft hij op lange termijn wel
- Katia denkt er echt aan om af te haken. Slechts wanneer ze niet meer de indruk heeft om voortdurend brandjes te blussen maar de mogelijkheid krijgt om samen met anderen te werken aan problemen die tot zichtbaar resultaat zullen leiden in het werk is er een kans dat ze blijft.

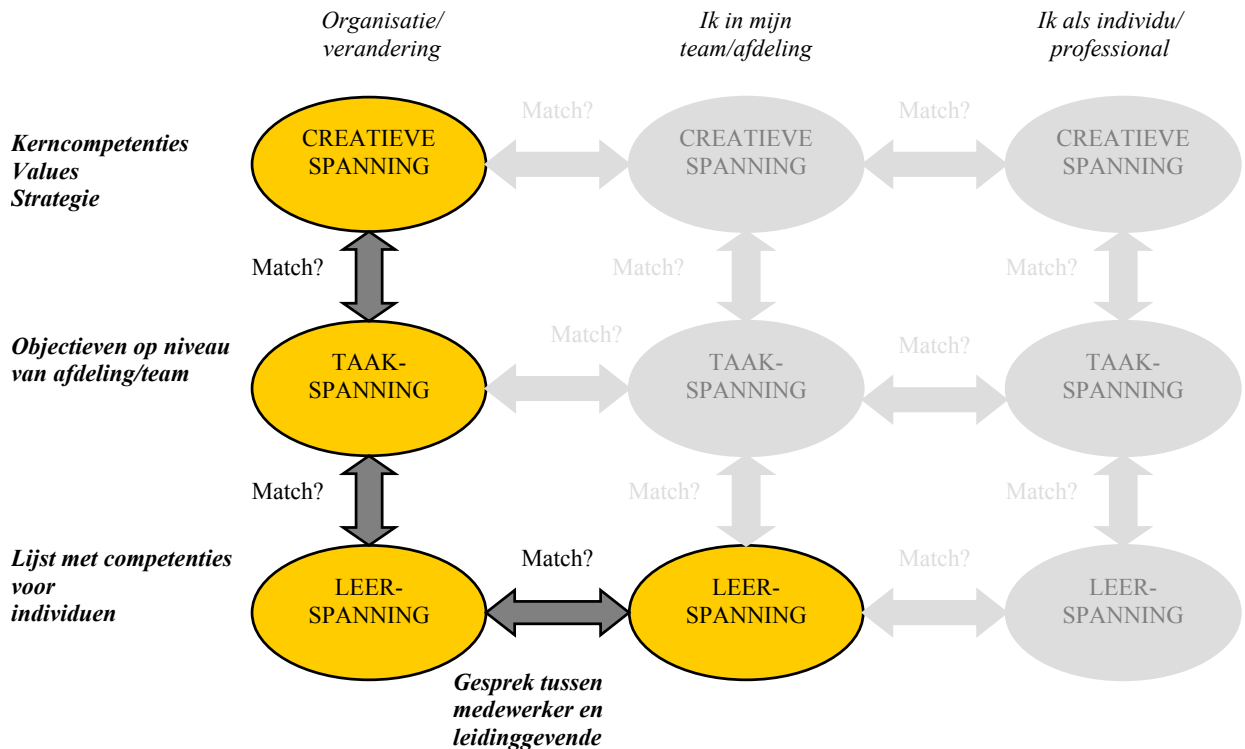
De bewijsvoering rond deze stelling kan niet anders dan leiden tot het bevestigen en valideren van de drie ontwikkelprincipes die noodzakelijk zijn voor kennisproductiviteit: (1) werken aan wederzijdse aantrekkelijkheid, (2) zoeken naar een passie en (3) verleiden tot kennisproductiviteit (zie Kessels & Tjepkema, 2002). Het realiseren van die principes is een keiharde noodzaak voor organisaties die echt willen veranderen en ze zijn allerminst ontsproten vanuit een idealistisch wereldbeeld.

## **6. Competentiemanagement is vooral een beheersinstrument voor managers en draagt op zich weinig bij tot leren gericht op gedragsverandering. Mensen die de vorige vijf stellingen onderschrijven zijn lastposten voor competentimanagers.**

Wanneer Keursten (1999) vier vensters op opleiden beschrijft, maakt hij een onderscheid tussen twee benaderingen die tegenover elkaar staan: systeemgericht competentimanagement en competentieontwikkeling. Systeemgericht competentimanagement legt de focus op het beheren en beheersen van competenties in de organisatie, bij competentieontwikkeling ligt het accent op het ontwikkelen van competenties waarbij de lerende vorm geeft aan het eigen leerproces. Deze tweede benadering vraagt heel wat inspanning om die medewerker eigenaar te kunnen maken van het eigen leerproces: het vertalen van competenties naar de eigen taal, leefwereld en herkenbaar gedrag en vooral het zoeken naar een match niet alleen tussen de competenties die samenhangen met organisatiedoelen en de competenties die iemand wil verwerven voor uitdagingen in het werk, maar ook naar een match tussen die competenties en de competenties die samenhangen met uitdagingen in het individuele/professionele leven. Het zijn tegelijk allemaal voorwaarden voor leren gericht op duurzame gedragsverandering.

Wanneer het doel van een competentimanagement project er echter uit bestaat om voor vaak honderden of duizenden medewerkers een competentieprofiel te bepalen, om te werken met eenduidige profielen, om medewerkers te laten werken aan competenties waarvan de organisatie vindt dat ze eraan moeten werken, om instrumenten, formuleren, checklisten ... daarbij een belangrijke rol te laten spelen dan kan dit niet anders dan spanning creëren tussen beide perspectieven . Vaak leidt het er toe dat de missie van de organisatie, de van daaruit geformuleerde objectieven en de daaruit afgeleide

competenties centraal staan (zie fig. 2). Bovendien wordt aangenomen dat daar automatisch leerspanning van medewerkers uit voortvloeit. Mensen die bovenstaande stellingen onderschrijven en kiezen voor competentieontwikkeling kunnen voor de eerstgenoemden dan alleen maar als lastposten en oorzaken van tijdverlies worden beschouwd.



Figuur 2. Competentiemanagement en creatieve spanning.

### Literatuur

Argyris, C. (1996). *Leren in en door organisaties*. Schiedam, Scriptum Books.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning*. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley.

Bolhuis, S.M. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer, Kluwer.

Csikszentmihalyi, M. (1999). *De weg naar flow*. Amsterdam, Uitgeverij Boom.

Dewulf (2002), Motiveren van medewerkers voor leren, veranderen en werken. *Opleiding & Ontwikkeling*, 15, nr. 5 (mei), pp. 17-21.

Drucker (1999). *Management. Uitdagingen in de 21<sup>e</sup> eeuw*. Amsterdam/Antwerpen, Uitgeverij Business Contact.

Hongenaert, M. & Dewulf, L. (2002). Hoe leiders creatieve spanning, taakspanning en leerspanning met elkaar verbinden. Een interview met Herman van den Broeck en André



Pelgrims. *Opleiding & Ontwikkeling*, 15, nr. 5 (mei), pp. 22-24.

Kessels, J.W.M. (1996). *Het corporate curriculum*. Oratie. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden

Kessels, J. & Tjepkema, S. (2002). Een economische grondslag voor leren ontwikkelen. Over de 'harde' achtergronden van een zachte aanpak. In: M. Rondeel & S. Wagenaar (red.), *Kennis maken, Leren in gezelschap*. Schiedam, Scriptum Books.

Keursten (1999). Het einde van strategisch opleiden. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, nr. 10, pp. 27-33.

Tjepkema (2002). Trainers over hun vak (3): Cora Smit over video interactie analyse. In: R. Poell, H. Dekker, S. Tjepkema & S. Wagenaar (red.), *Het vak van trainer, HRD Thema*, 3, nr. 3, pp. 37-40.

Schein, E.H. (2000). *Procesadvisering*. Amsterdam, Nieuwezijds.