

# Vormgeven aan leren als een relationeel proces

door Luc Verheijen & Luk Dewulf

Een eerste bezoek aan de Case Western Reserve University in Cleveland leidde tot veel leerinzichten. Die inzichten hebben we beschreven in de vorm van een ervaringstheoretisch model waarin we de leeracyclus van Kolb hebben verbonden met andere leertheorieën (Dewulf & Verheijen, 2003). Vanuit een persoonlijke verbinding met thema's die centraal staan in het onderzoek in Cleveland, zijn we in mei 2004 teruggekeerd om een aantal onderwerpen verder te verkennen en uit te diepen. Daartoe hadden we een gesprek met de meeste stafleden van het Department of Organizational Behavior. Zij zijn bijna allen trendsetters op het vlak van organisatieontwikkeling en staan aan de basis van enkele van de meest toonaangevende Masteropleidingen in de hele wereld. In die gesprekken stelden we vragen over hun visie op veranderen en leren. We waren ook nieuwsgierig naar de rol van leiders en HRD-professionals in die visie.

In dit artikel integreren we de ideeën uit de interviews en de literatuur die ons het meest aanspreken. We streven niet naar een volledig overzicht maar naar een verbinding van ideeën gebaseerd op de fascinatie die we beiden voelen vanuit ons vak en onze ervaring met organisatieontwikkeling. Dit resulteert in een aantal inzichten die aanknopingspunten bieden voor ons professioneel handelen. In het eerste deel beschrijven we een drietal punten ten aanzien waarvan we onze inzichten hebben verdiept. In het tweede deel bespreken we een aantal spanningsvelden in het geheel van de standpunten en visies van onze gesprekspartners.

## Inzichten op basis van onze leerervaringen in Cleveland

Eerst beschrijven we een drietal punten die onze visie op leren en veranderen verdiepen: 1 het proces van leren en veranderen, 2 het proces van veranderen als een belangrijk doel op zich, en 3 veranderthema's die er toe doen.

**Het proces van leren en veranderen** Eén van de theorieën die sedert de start van het Department of Organizational Behavior centraal staan in onderwijs en onderzoek is die over ervaringsleren. Aanvankelijk werden onderzoekers vooral geïnspireerd door het pionierswerk van Kurt Lewin in het National Training Laboratory met groepsleren, de zogenaamde T-groups. Later werd de theorie over ervaringsleren aan het departement zelf verder uitgewerkt door David Kolb. Kolb



beschrijft leren als een cyclisch proces waarin een actie- en een reflectiedimensie voortdurend gecombineerd worden. Dit betekent dat het leren fundamenteel verankerd is in de concrete ervaring, en dat enkel nadenken over een concreet probleem of de oplossing ervan niet voldoende is (Kolb, 1984). Chris Argyris benadrukt dat alleen het effectief toepassen van een bedachte oplossing in de praktijk leren mogelijk maakt en een voorwaarde is voor duurzame gedragsverandering (Argyris & Schön, 1978; Argyris, 1996). In ons gesprek met Richard Boyatzis argumenteert deze, dat iemand niet leert door kennis 'op te doen', maar wel door deze te transformeren in duurzame acties.

Naast het ervaringsleren stond de 'positieve psychologie' vooral in gesprekken met David Cooperrider, Ron Fry en Eric Neilsen heel erg op de voorgrond. Het denken over leren en veranderen gebaseerd op tekorten en problemen (deficiëntiedenken) is klassiek een sterke stroming. Dit denken gaat uit van een systematische analyse van een huidige toestand die vervolgens vergeleken wordt met een gewenste situatie. Deze vergelijking levert een aantal tekorten op die dan door

Drs. Luk Dewulf is partner bij Kessels & Smit, *The Learning Company*. Hij is als hoofddocent verbonden aan de Foundation for Corporate Education en is lid van de redactiecommissie van O&O. E-mail: dewulf@kessels-smit.be

Drs. Luc Verheijen is sociaal pedagoog en als adviseur verbonden aan Kessels & Smit, *The Learning Company*. E-mail: lverheijen@kessels-smit.be



verbeteracties of leeractiviteiten weggewerkt moeten worden. Een alternatief voor een dergelijke deficiëntiebenadering is een competentie- of waarderende benadering (zie ook Dewulf in Kuijpers & Van der Klink, 2004). In deze aanpak wordt bij organisatie- en individuele ontwikkeling vertrokken vanuit de kracht van datgene wat er vandaag al is. Het proces van verandering is gebaseerd op het verder bouwen op de krachten en kwaliteiten die reeds aanwezig zijn. Dit betekent niet dat problemen of klachten uit de weg gegaan worden, maar ze worden herkaderd in termen van wat gewenst of nodig is om nog effectiever te zijn met het aanwezige potentieel.

Vanuit een holistisch perspectief zien we het leren in al zijn complexiteit en in verschillende lagen. Boyatzis stelt dat het centrale kenmerk van een veranderingsproces de interactie tussen verschillende niveaus van verandering is. Hij maakt een onderscheid tussen het individuele niveau, het niveau van de familie en/of het team, de organisatie, de gemeenschap, de wereld en tot slot zelfs het niveau van de kosmos. Individuele verandering vindt plaats op en tussen de verschillende niveaus en is pas duurzaam als er ook een ontwikkeling is op de hogere niveaus van groep en organisatie (zie Dewulf & Verheijen, 2004). Het gaat met andere woorden niet over het leren van een individu op zich maar over leren van een individu in relatie tot andere personen en tot verschillende contexten.

Dit laatste element brengt ons bij onze visie op leren als een in de kern sociaal proces (een belangrijk element in de gesprekken met David Kolb, David Cooperrider, Ron Fry en Hilary Bradbury). Samen ook met René Bouwen stellen we vast dat we 'toch steeds blijven terug te keren naar het essentieel sociale en relationele karakter van het leerproces, wanneer men hefbomen wil benoemen

die de drijvende kracht uitmaken voor duurzame leerprocessen in werkorganisaties' (Bouwen, 2002). Het is belangrijk om een relationele context te creëren en vorm te geven waarbinnen mensen kunnen leren: deze leercontext wordt ontwikkeld doorheen de wederzijdse opbouw van de relatie tussen de actoren.

Om in dit leren als een sociaal proces een actieve rol te kunnen spelen, zijn een aantal relationele vaardigheden van belang. Goleman en Boyatzis spreken in dit verband over emotionele intelligentie en leiderschap: het vermogen van medewerkers en leidinggevendenden om op een charismatische en inspirerende wijze relaties op te bouwen met mensen in de nabije omgeving (Goleman e.a., 2002).

## Als je zorg draagt voor het proces, zorgt het doel wel voor zichzelf

***Het proces van veranderen als een belangrijk doel op zich*** In onze visie is het in de eerste plaats belangrijk om leer- en veranderprocessen niet uitsluitend te zien als middelen om doelen te realiseren, maar om die leer- en veranderprocessen ook als een belangrijk doel op zichzelf te beschouwen. Ze kunnen namelijk de bron zijn van de doelen en van de weg die naar verandering leidt. Een kwalitatief hoogstaand leerproces kan leiden tot herformulering, doorontwikkeling, verfijning van doelen en tot het ontstaan van nieuwe doelen. Of om het met de woorden van Gandhi te zeggen: 'als je zorg draagt voor het proces, zorgt het doel wel voor zichzelf'.

Ten tweede draagt in onze visie een goed ontworpen en begeleid leerproces tegelijkertijd bij aan verschillende parallelle veranderingen. Zo'n leerproces draagt bij aan het inzicht verwerven in en/of oplossen van het vraagstuk dat centraal staat, aan het leren van alle individuen die betrokken zijn en aan het vormen van krachtige relaties tussen mensen. Op die manier ontwikkelt een groep of organisatie het vermogen om veranderingen duurzaam vorm te geven.

Dit proces van veranderen vraagt om een aanpak die ruimte geeft aan deze parallelle veranderingen. Drie elementen zijn bij het vormgeven van zo'n aanpak belangrijk:

- 1 Het creëren van een relationele ruimte voor de verandering (we verwijzen hierbij naar de begrippen 'learning space' en 'conversational learning' die een belangrijke plaats innemen in het recente werk van David Kolb, zie Baker, Jensen & Kolb, 2002). Het bouwen van relaties is een voorwaarde om te komen tot effectieve acties. Hiertoe worden alle stakeholders uitgenodigd en wordt niet alleen een onderlinge verbondenheid gecreëerd maar ook een verbondenheid met een gemeenschappelijk thema of een concreet probleem. De focus ligt daarbij op het activeren en ontwikkelen van de competenties die de betrokkenen binnenbrengen in de ruimte zodat een collectief vermogen ontstaat dat kan worden ingezet in functie van het thema of het probleem.
- 2 De taal en de kracht van taal om een gemeenschappelijk beeld te creëren. Mensen van diverse betrokken partijen die in een dergelijk proces bij elkaar komen, komen met een andere taal, een ander begrip van de werkelijkheid. Het is van belang om in het veranderproces de nodige aandacht te geven aan het 'on speaking terms' komen. Dit kan bijvoorbeeld door aan het begin van het proces een gemeenschappelijke ervaring te creëren, iets in het hier en nu van het systeem, waarbij de diverse partijen kunnen zoeken naar een gemeenschappelijke taal om op deze ervaring te kunnen reflecteren.
- 3 Het streven naar 'heelheid'. Vanuit ervaringen met veranderprocessen waarbij grote groepen worden betrokken (zie o.a. Cooperrider e.a., 2003) blijkt dat als het hele systeem rondom een concrete vraag of een complex probleem bij elkaar gebracht wordt, dit bij de betrokkenen ook tot een bijzondere ervaring leidt. Het gevoel dat alle stemmen vertegenwoordigd zijn, maakt aan de betrokkenen duidelijk dat ze op dat moment samen de realiteit omtrent de vraag of het probleem maken. Zij vertegenwoordigen op dat moment het hele systeem. De emoties en de energie die dergelijke ervaringen met zich meebrengen, zorgen voor een hefboom die het systeem verandert.

**Veranderthema's die er toe doen** Naast wat we hierboven beschreven hebben als het 'hoe', namelijk het proces van het veranderen, is er tevens de inhoud, of het 'wat' van het veranderen. Voor ons is dat 'wat' van het veranderen niet vrijblijvend. We vertrekken vanuit de assumptie dat een veranderproces zoals hierboven beschreven, kan bijdragen tot meer duurzaamheid (een belangrijk element in de gesprekken die we hadden met Hilary Bradbury en David Cooperrider). Meer duurzaamheid kan in de context van leren in organisaties op verschillende

manieren begrepen worden:

- het kan betrekking hebben op het verzekeren van het langetermijnbestaan van een organisatie door aandacht te hebben voor de 'triple bottom line' van economisch, ecologisch en menselijk kapitaal (profit, planet, people) voor het voortbestaan van de onderneming of voor duurzaamheid van de wereld);
- het kan betrekking hebben op de ontwikkeling van organisaties waar mensen het werken kunnen verbinden met hun persoonlijke passie en op die manier persoonlijke zingeving kunnen verbinden met de zingeving van organisaties;
- het kan betrekking hebben op het ontwerpen van methoden die toelaten om steeds complexer wordende vraagstukken aan te pakken.

## Voor ons is dat 'wat' van het veranderen niet vrijblijvend

Aan het Department of Organizational Behavior spreekt men in dit geval over 'a scholarship of enduring consequence'. Dit verwijst naar een basiswaarde om in onderzoek en onderwijs aandacht te besteden aan belangrijke thema's die met duurzaamheid te maken hebben. Op die manier wil men een beter begrip van die thema's ontwikkelen. Voorbeelden hiervan zijn: armoedebestrijding, vrede, democratie en burgerparticipatie, milieuproblematiek. Daartoe ontwikkelt de vakgroep uit Cleveland theorieën en methodieken die het mogelijk maken om steeds complexere maatschappelijke en organisationele vraagstukken te onderzoeken. Een terugkerend kenmerk in die methodieken is dat met zo veel mogelijk verschillende betrokkenen en met steeds grotere groepen wordt gewerkt. Dit is een handelingsperspectief dat wij vanuit onze eigen passie graag onderschrijven.

**Spanningsvelden** In dit deel willen we aandacht geven aan een drietal spanningsvelden. Deze hebben te maken met aspecten die ons zijn opgevallen tijdens de verschillende gesprekken met de stafleden van het Department of Organizational Behavior. De spanningsvelden worden opgeroepen door of liggen opgesloten in de verschillende standpunten van onze gesprekspartners. We zien het als een uitdaging om in elk van deze spanningsvelden beide perspectieven met elkaar te verbinden.

**Leren op basis van ervaring versus anticiperend leren** Ervaringsleren heeft altijd centraal gestaan in het werk van het Department of Organizational Behavior. De impact van oorlogen, grote drama's en milieurampen is zo groot dat het idee dat je ervaringen nodig hebt om te kunnen leren dramatisch is. We kunnen ons bijvoorbeeld niet veroorloven om te leren van een nieuwe nucleaire holocaust, of van het verlies van soorten dieren of planten. Uitroeiing betekent uitroeiing. Dit betekent dat we een nieuw soort van leervermogen nodig hebben: anticiperend leren naast ervaringsleren (zie interviews met David Kolb en Hilary Bradbury). Dit is een vermogen om te leren vooraleer iets gebeurt. Het is leren

van de toekomst, leren door onze verbeelding, leren door dialoog over een mogelijke toekomst. Als we er echter van uitgaan dat een mens werkelijk ervaringen nodig heeft om van te leren, impliceert dat een heel pessimistische visie op leren en op de capaciteiten van de mens om om te gaan met zijn leefwereld.

Deze spanning hebben we tijdens onze gesprekken gevoeld tussen David Kolb en David Cooperrider. Cooperrider vertrekt vanuit een geloof in ons vermogen om anticiperend te leren. Hij stelt dat beelden van de toekomst reeds diep ingebed zijn in de realiteit van vandaag. Wat essentieel is, is dat we als mensen leren om

## Eén van de grote uitdagingen voor de toekomst is schaalgrootte

onze vermogens te ontwikkelen om het ware, het goede, het mogelijke, het ideale te zien in de realiteit van vandaag. De beelden die daardoor ontstaan, brengen anticiperende processen op gang bij mensen over een mogelijk denkbare en wenselijke toekomst en kunnen leiden tot een versneld leren over de toekomst vooraleer die zich voordoet. David Kolb heeft een meer pessimistische visie op leren en stelt dat de mens niet genoeg heeft aan het vermogen om te kunnen reflecteren, maar ook nood heeft aan de ervaringen zelf om echt te kunnen leren.

**Een expert- versus een relationele benadering** Bij een expertbenadering staat de oplossing van een probleem centraal. Het betrekken van een expert – meestal van buiten het systeem – is noodzakelijk voor een grondige analyse van het probleem. Op basis van die resultaten wordt vervolgens de nodige expertise ingezet om het probleem op de snelste en efficiëntste manier op te lossen. Het inzetten van wetenschappelijk gevalideerde kennis is de geëigende weg om een probleem op te lossen en het toegankelijk maken van die kennis is in dit proces essentieel, vanuit de overtuiging dat kennis een product is dat direct overdraagbaar is aan anderen. Een voorbeeld hiervan komt uit de ideeën die Richard Boyatzis ontwikkelde over leiderschapscompetenties (zie o.a. Boyatzis, 1982 en Goleman, Boyatzis & Mc Kee, 2002). Hij verwijst voor deze kwaliteiten naar een set van wetenschappelijk onderzochte en gevalideerde competenties die over contexten en culturen heen universeel toepasbaar zijn (= kennis dat als product overdraagbaar is).

Daar tegenover staat een relationele benadering waarin een proces wordt opgezet waarbij zo veel mogelijk de beschikbare competenties van de diverse betrokken partijen worden benut. Dit vanuit de overtuiging dat het bij elkaar brengen van alle betrokkenen zo'n krachtig proces oplevert, dat vanuit dit proces waardevolle oplossingen zullen worden ontwikkeld. Om leiderschapscompetenties vast te stellen, zetten bijvoorbeeld Ronald Fry en David Cooperrider een proces op waarin door de betrokkenen zelf, op basis van eigen succeservaringen, een set van kwaliteiten benoemd en geoperationaliseerd wordt.

De hier besproken spanning is ook goed vergelijkbaar met de spanning tussen

een systematische en een relationele benadering zoals door Kessels (1993) beschreven.

**Grenzen aan de schaal?** Eén van de grote uitdagingen voor de toekomst is schaalgrootte. Om de steeds complexer wordende problemen van onze samenleving aan te kunnen, zullen we volgens David Cooperrider in staat moeten zijn om verandering op steeds grotere schaal te organiseren in allianties, netwerken, gemeenschappen en interorganisatorische verbanden. Dit wordt gezegd vanuit de overtuiging dat het betrekken van zoveel mogelijk stakeholders de kwaliteit van het proces en van de oplossing op een hoger niveau tilt. Je kunt vanuit dit perspectief een systeem alleen maar vooruit helpen door het hele systeem in de ruimte te verzamelen. Vanuit een efficiëntieperspectief staan hier tegenover bezwaren dat een dergelijke aanpak leidt tot heel zware veranderingsinitiatieven. Men kan zich daarbij de vraag stellen waar de principes van heelheid en schaal eindigen. Hoe ver ga je daar in, en hoe weeg je dit af tegenover de kwaliteit en diepgang van het werken in kleine groepen?

### Literatuur

- Argyris, C. (1996). *Leren in en door organisaties*. Schiedam: Scriptum Books.
- Argyris, C. & D. Schön (1978). *Organizational learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Baker, A.C., P.J. Jensen & D.A. Kolb (2002). *Conversational Learning: An Experiential Approach to Knowledge Creation*. New York: Quorum Books.
- Bouwen, R. (2002). De (her)ontdekking van leren als een 'Relationele praktijk'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 16, nr.3, pp. 30-35.
- Boyatzis (1982). *The Competent Manager: a Model of Effective Performance*. New York: Wiley
- Cooperrider, D.L., D. Whitney & J.M. Stavros (2003). *Appreciative Inquiry Handbook. The first in a series of AI workbooks for leaders of change*. Bedford Heights: Lakeshore Publishers.
- Goleman, D., R. Boyatzis & A. McKee (2002). *Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Dewulf, L. & Ph. Lievens (2004). *Het 'leren' organiseren*. Mechelen: Kluwer Uitgevers.
- Dewulf, L. & L. Verheijen (2003). Ervaringsleren in een sociale context. Een praktijktheoretisch model. *Opleiding & Ontwikkeling*. 16, nr. 10, pp. 5-9.
- Dewulf, L. & L. Verheijen (2004, in druk). Een holistisch perspectief op competentieontwikkeling. Een interview met Richard Boyatzis. *HRD Thema*, jrg. 4, nr. 3.
- Kessels, J.W.M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in cooperate education*. Proefschrift. Toegepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kuijpers, M. & M. van der Klink (2004). Zes jaar later... Luk Dewulf, Joseph Kessels en Jo Thijsen reflecteren op hun artikelen in vorige themanummers over competenties. *Opleiding & Ontwikkeling*. 17, nr. 9, pp. 28-33.