

Leren in verandering

Over de lerende organisatie, professionele teams en goed werk

Manon Ruijters



De rubriek Podium brengt belangrijke Nederlandse academische bijdragen voor het voetlicht, zoals inaugurele redes, afscheidstoespraken, interviews en smaakmakende proefschriften. Voor deze aflevering bewerkte Manon Ruijters haar oratie, uitgesproken op vrijdag 17 november 2017, bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar leren, ontwikkelen en gedragsverandering aan de Vrije Universiteit te Amsterdam.

Inleiding

Er zijn van die begrippen die mij al m'n hele loopbaan lijken te achtervolgen. De lerende organisatie is er zo eentje. Nu weet ik in dit geval niet of ik het moet omarmen of er hard van moet weglopen. De lerende organisatie heeft aantrekkingskracht en relevantie, maar gaat ook gepaard met ongemak.

In de werkpraktijk staat de lerende organisatie hernieuwd in de belangstelling. Ik zie het bij organisaties die zoeken naar manieren om hun professionals beter te ondersteunen en meer ruimte, eigenaarschap en zelfsturing te geven. Vaak ook bij organisaties waar opgaven steeds meer integraal worden opgepakt en het samenspel toeneemt. Waarbij van professionals wordt verwacht dat ze voorbij de eigen discipline kijken en in allerlei verschillende, snel wisselende gezelschappen hun kwaliteiten inbrengen.

Menige organisatie kampt daarbij met een opvallende combinatie van uitputting en onderbenutting. Regelmatig hoor ik klachten over werkdruk. Maar tegelijkertijd zien we professionals die aanzienlijk meer in hun mars hebben dan ze kwijt kunnen in hun werk. Het is niet gek dat hierbij de gedachte opkomt om het lerend vermogen van mensen, teams en de organisatie als geheel te gaan versterken. Precies in deze wens toont zich

het kernvraagstuk dat verbonden is met mijn leerstoel: de ontmoeting tussen verandkunde en leertheorie. De ontwikkeling naar krachtige professionals, eigenaarschap lager in de organisatie en veelvoudig samenspel zijn een verandkundige opgave.

Daarbij spelen leren en ontwikkelen een cruciale rol. Je zou zomaar kunnen denken dat mijn onderwijskundige achtergrond daarbij een pre is. Toch zit mijn oorspronkelijke vakgebied hier eerder in de weg dan dat het behulpzaam is. Dat blijkt bijvoorbeeld uit uitspraken als: 'De lerende organisatie staat inmiddels stevig in onze plannen. Nu alleen nog onze professionalisering op poten zetten.' De realisatie van deze wens zou echter slechts marginaal van invloed zijn op het leren en ontwikkelen van een organisatie in verandering. Professionalisering leidt echter niet vanzelfsprekend tot professionaliteit. Uiteindelijk is het niet de organisatie die leert, maar het leren zit ook niet puur in mensen. Het leren in organisaties speelt zich voor een belangrijk deel af tussen mensen en is daar collectief van aard.

Het is met name door een te smalle invulling van 'leren', dat het werken aan de lerende organisatie vaak de mist in gaat. Het losbreken uit die smalle conceptualisering van het leren was een kernboodschap van mijn leermeester, Robert-Jan Simons. Ik bouw daar graag op verder.

Voor deze oratie ben ik op zoek gegaan naar vraagstukken op individueel, groeps- en organisatieniveau die raken aan leren en ontwikkelen en die we over het hoofd zien bij het vormgeven van de lerende organisatie. Wat vragen de ontwikkelingen in organisaties eigenlijk van professionals? Wat is er nodig om veelvoudig samenspel soepel te laten verlopen? Waarom verloopt het vormgeven van die lerende organisatie toch zo moeizaam?

Deze vraagstukken wil ik in deze bijdrage graag centraal stellen. Niet alleen vanuit de wens om met meer rust en compassie te kunnen kijken naar wat er gebeurt in organisaties, maar vooral om nieuwe inzichten te vinden die helpen vorm te geven aan het noodzakelijke leren in verandering. Eerst schets ik een eerste overzicht, waarbij ik op het niveau van het individu, de groep en de organisatie onderwerpen formuleer die naar mijn mening meer aandacht verdienen. Vervolgens licht ik er twee verhalen uit: een over mentale ontwikkeling en een over professionele normen. Ik sluit af met een pleidooi voor de verschuiving van een focus op leren, naar een focus op goed werk.

Centrale vraagstukken

Individueel niveau: de krachtige professional

Ik begin mijn overzicht van de vraagstukken met het individuele niveau. Wat vragen de ontwikkelingen in organisaties van professionals? De drie onderwerpen die ik hier wil belichten gaan over mentale ontwikkeling, energieke professionals en praktische wijsheid.

Als eerste de mentale ontwikkeling. Wat we in de werkpraktijk over het hoofd zien, is dat we met onze wens voor 'krachtige professionals' ook een beroep doen op

een bepaald niveau van mentale ontwikkeling. We willen immers niet dat professionals simpelweg richtlijnen toepassen. We willen dat ze in staat zijn om afwegingen te maken, meerdere perspectieven naast elkaar te hanteren en in elk moment de best mogelijke keuze te maken. Niet te eigenzinnig, maar ook niet te afhankelijk van een smal handelingsrepertoire. Dat klinkt eenvoudig, maar dat is het niet.

Tevens zoeken we energieke professionals met een stevige drive om zelf vorm te geven aan hun praktijk. Hier is de wetenschap veel geavanceerder dan de praktijk. In organisaties gaat de aandacht vooral uit naar hoe leiders hun professionals kunnen

‘motiveren’. Bekend is dat een goede beloning niet zonder meer leidt tot een betere motivatie. Werken met ‘intrinsieke motivatie’, zo weten we, heeft een grotere impact (Schwartz, 2016; Pink, 2010; Deci & Ryan, 2002). Maar

Ik ben op zoek gegaan naar vraagstukken op individueel, groeps- en organisatieniveau die raken aan leren en ontwikkelen en die we over het hoofd zien bij het vormgeven van de lerende organisatie

toch, hoe vaak wordt er niet een poging gedaan om deze intrinsieke motivatie te vangen in projectplannen en ontwikkelafspraken, terwijl de intrinsieke motivatie juist daardoor tussen onze vingers door glipt?

Over energieke professionals is echter al veel meer bekend. Enkele voorbeelden: wist u dat niet alleen te veel, maar ook te weinig uitdaging stress oplevert? Dat verveling besmettelijk kan zijn (net als lachen, trouwens)? Dat medewerkers heel gevoelig zijn voor de emoties van hun leider? En dat positieve emoties innovatiekracht versterken, en zingeving grote invloed uitoefent op prestaties? En wist u dat dingen níet doen die je wel zou willen doen, ook energie vraagt?

Recentelijk suggereerde ik een groepje vakgenoten eens gewoon te doen wat ze graag doen, met de mensen waarmee ze dat graag doen. Het was tegelijkertijd fantasistisch en pijnlijk, om te zien hoe blijdschap en ongemak om voorrang streden. ‘Levert dat wel voldoende op?’, was de hoofdvraag. Professionals die met energie aan hun vak werken: natuurlijk levert dat iets op! Ik zou organisaties willen aanraden veel breder en nadrukkelijker aandacht te besteden aan een goede energiehuishouding.

Ten derde willen we professionals die moedig, vernieuwend en initiatiefrijk zijn, die anders durven te denken, maar oog houden voor het grotere geheel. We willen professionals met praktische wijsheid. Dat leer je niet in een opleiding. Het ontwikkelen van krachtige professionals vraagt om een andere focus wat betreft leren en ontwikkelen. Het gaat dan niet zozeer om het opdoen van kennis, vaardigheden en competenties, of de wens zo direct mogelijk het handelen te kunnen beïnvloeden, maar over deugden die achter het handelen schuilgaan en een ‘verstandig’ mens typeren, zoals Aristoteles

(2004) het zo mooi noemt. Waar mentale ontwikkeling ging over het vermogen, gaan deugden over het ontwikkelen van karakter.

Deugden kenmerken zich door een breed handelingsspectrum, en een continu wegen van te veel of te weinig, zoekend naar de gulden middenweg. Zo weten professionals bijvoorbeeld wanneer ze eigenzinnig kunnen zijn, niet te veel, niet te weinig – precies goed. Die deugden ontwikkel je op je werkplek, in gesprek met collega's. Maar bij werkplekleren, zoals dat tegenwoordig vorm krijgt, ligt de focus op competenties en hebben deugden nauwelijks een plek. Hier ligt voor wetenschap en praktijk een belangrijke uitdaging.

Teamniveau: soepel samenspel

We stappen door naar het teamniveau. Ook op dit niveau zijn er vraagstukken die we over het hoofd zien en die aandacht vragen. Deze gaan zowel over het vinden van de gezamenlijke norm, omgaan met diversiteit, integriteit en authenticiteit, als om de aandacht van leiders voor het collectieve leren.

Ik begin bij de gezamenlijke norm. Professionals die samenwerken aan een opgave, moeten nu ook samen gaan bepalen wat normen zijn voor goed werk (Ruijters & Van Oeffelt, 2016). Zonder norm is er geen reflectie en dus ook geen verbetering (Sockett, 2012). Tot gezamenlijke normen komen is echter niet eenvoudig. U herkent het wellicht: wanneer een vraagstuk het hart van de professional raakt, ontstaat er een energiek gesprek, maar meestal heeft dat maar weinig structuur en worden er veel zijpaden ingeslagen. Hoe vind je elkaar daarin? Professionele normen vormen het tweede vraagstuk (zie later).

Een tweede aandachtspunt is het omgaan met diversiteit, integriteit en authenticiteit. De toename in samenspel in wisselende teams doet een steeds groter beroep op het leren omgaan met diversiteit in taal, vakinhoud en opvattingen. Schoten de afgelopen jaren modellen die verschillen duiden (zoals DISC, Insights en Management Drives) als paddenstoelen uit de grond, inmiddels maken organisaties hierop zelfs beleid en kiezen voor een enkel model. Dat lijkt verstandig en kan soms spanningen verlichten. Maar het blijft uiteindelijk een oppervlakkige oplossing. We hebben er dan simpelweg een indeling bij: naast hiërarchie, functies, dienstjaren en generaties hebben we het nu ook over typen mensen.

Maar eigenlijk leer je pas omgaan met diversiteit als je het eigen 'uniek zijn' herkent en erkent. Dan leer je zien, accepteren en respecteren dat de ander ook uniek is. Bovendien leer je herkennen hoe lastig het is om jezelf te blijven in al die verschillende samenwerkingsverbanden. Je merkt ook dat authentiek zijn in elke situatie anders kan zijn; wat voor jou consistent en coherent is, blijft voor de ander wellicht verborgen en kan verward worden met willekeur.

Vraagstukken rondom integriteit hangen hier direct mee samen. Steeds wisselende rollen – bijvoorbeeld de ene keer die van leider en de andere keer die van volger – vragen om een herziening van de vaak impliciete regels rondom integriteit. Wensen als 'zuiver willen zijn in je oordeel' of 'vertrouwelijk omgaan met informatie' kunnen in de nieuwe

werkelijkheid van steeds wisselend samenspel gemakkelijk in de weg komen te staan van leren en ontwikkelen.

Om het 'goed' te hebben met elkaar, compassievol en respectvol te zijn en ruimte te maken voor ieders authenticiteit, is het van belang dat professionals (veel) beter dan voorheen de eigen kleur en professionele identiteit leren kennen, en integriteit als schijnbaar vanzelfsprekende mores bespreekbaar maken (Ruijters, 2016).

Ten derde vraagt soepel samenspel een ander perspectief op leiderschap. Het valt te verwachten dat een toename van samenwerkingsverbanden en het werken vanuit opgaven naast of in plaats van vaste teams, een traditionele invulling van leiderschap lastig maakt. Het vraagstuk ligt echter minder simpel dan een keuze voor minder leiders of meer zelfsturing. Je hoeft maar een groep professionals in gedachten te nemen om je direct te realiseren dat je – zonder enige vorm van leiderschap – kwaliteit en ontwikkeling wel op je buik kunt schrijven. Wat nieuw is op de agenda van deze leider is het vormgeven aan het collectieve leren.

Dat is een beduidend andere opdracht dan motiveren, inspireren of de neuzen dezelfde kant op krijgen (Kotter, 1996). Ook leiderschap is een professie, waarbij meesterschap in het leiden van een professionele dialoog een belangrijke kern vormt, die naast vaardigheden ook zelfkennis, discipline en commitment vraagt.

Organisatieniveau: de lerende organisatie?

Via de krachtige professional en het soepele samenspel kom ik op het niveau van de lerende organisatie. Het is een mooi wensbeeld dat Peter Senge formuleerde: 'De lerende organisatie als organisatie waar mensen er steeds beter in worden om dat tot stand te brengen wat ze écht willen, die een voedingsbodem zijn voor nieuwe, steeds meeromvattende ideeën, waar een gezamenlijk streven mogelijk gemaakt wordt en waar de mensen voortdurend leren hoe ze samen kunnen leren' (Senge, 1992, p. 9).

Aan dat wensbeeld heeft zich inmiddels een aantal teleurstellingen gehecht, namelijk dat het leren een doel op zichzelf wordt, dat een lerende organisatie wordt gezien als 'heiligverklaring of onmogelijk ideaal', dat het naar alle waarschijnlijkheid toch blijft steken in een corporate visiedocument en dat er weinig tot geen onderzoek beschikbaar is dat ons op weg helpt (Yang, Watkins & Marsick, 2004; Marsick & Watkins, 1993, 1996, 2004). De herintroductie van de lerende organisatie gaat dan ook vaak gepaard met een zeker ongemak en een verontschuldigende ondertoon.

Over het gebrek aan onderzoek kunnen we kort zijn: er is inmiddels behoorlijk wat onderzoek gedaan. Onderzoek dat de meerwaarde van de lerende organisatie wat betreft welzijn en ontwikkelcapaciteit, maar ook wat betreft economische waarde laat zien (Levitt & March, 1988; Ellinger, Yang & Howton, 2002; Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986; Hofer, 2006; Hofer & Pintrich, 1997; Kegan, 1983; Robert Kegan & Lahey, 2001; Kuhn, Cheney & Weinstock, 2000; Perry, 1981). Maar wellicht is dat nog het minste probleem. Het lost het gesprek over hoe een lerende organisatie vorm te geven namelijk niet op.

Sinds de vijf disciplines van Senge zijn er alleen maar meer perspectieven ontwikkeld (Senge, 1992). We hebben taal en handreikingen nodig om elkaar hierin te kunnen vinden. De perspectieven van Örtenblad zijn bijvoorbeeld zeer behulpzaam (Örtenblad, 2002). Ze laten verschillende interpretaties van de lerende organisatie zien. Örtenblad biedt hiermee een taal en dat kan helpen in het gesprek.

- *Organisatieleren*. Hierbij ligt de nadruk op de opslag en het gebruik van kennis in het geheugen van de organisatie. Daarbij ontstaat vaak de vraag of ‘organisaties’ wel kunnen leren.
- *Werkplekleren*. Dit focust op het informele leren, met voortdurende zorg voor de toepassing van het geleerde in de werkpraktijk.
- *Leerklimaat*. Daarin gaat het om het uitdagen, faciliteren en belonen van medewerkers om te leren en ontwikkelen; het is dan de vraag welke vorm van leiderschap helpt (Kessels, 2016).
- *Leerstructuur*. Een voorbeeld is de (populaire) keuze voor de flexibele organisatie, waarbij vaak gedacht wordt dat leren en ontwikkelen voortaan vanzelf zullen gaan.
- *Collectief leren*. Hierbij is de aandacht gericht op groepen en netwerken, en gaat de zorg uit naar samen leren en verbindingen te maken.

Er is echter wel een probleem: de ambiguïteit die hangt rondom de lerende organisatie neem je hiermee namelijk niet weg. Die ambiguïteit ontstaat mijns inziens doordat liefhebbers van leren (wellicht onbewust) de opvatting hanteren dat leren goed is en meer leren beter. Het gevolg van die opvatting is dat de balans tussen leren en organiseren in gevaar komt, terwijl dat juist een cruciale voorwaarde is voor de lerende organisatie. Weick noemt de lerende organisatie niet voor niets een ‘oxymoron’ ofwel een combinatie van twee woorden die in betekenis precies elkaars tegenovergestelde zijn (Weick & Westley, 1996).

De lezer zal deze strijd tussen leren en organiseren wellicht herkennen. In organisaties die het leren omarmen, kun je bijna wachten tot de ‘grens’ bereikt is: ‘We zijn nu lang genoeg met dat gedoe bezig geweest. Laten we nu weer gewoon aan de slag gaan.’ En opeens komt het leren in de verdomhoek terecht. Weick en Westley zeggen hierover: ‘In de basis komt het erop neer dat leren eigenlijk gaat om de rust verstoren en de diversiteit vergroten, terwijl organiseren draait om vergeten en variatie verminderen. In de haast om het leren te omarmen, zien we dit over het hoofd. Maar doordat we niet met deze antithese om willen gaan, blijven veel afgeleide ideeën liggen en veel potentieel ongerealiseerd’ (Weick & Westley, 1996, p. 440).

Even terug naar de praktijk. Natuurlijk kun je altijd wat leren, maar leren kan ook onnodig in de weg zitten. Denk aan tijdverslindende reflecties op afgeronde projecten, en programma’s waarvan het team al is opgeheven. Daarbij ontstaat een depot aan ‘tweedehands’ inzichten. En wat doe je ermee? Creëren we daarmee niet ons eigen ongemak? Mag het ook gewoon een keer klaar zijn en met een feestje afgerond worden, ook al waren er verbeterpunten?

Ten slotte heeft het enorme geloof in het belang van leren ook tot gevolg dat leren, als we niet oppassen, het doel van organisatieverandering wordt. Dat risico bestaat overigens niet alleen bij de lerende organisatie. Iets soortgelijks komt voor bij de ethische organisatie, de duurzame organisatie, de maatschappelijk verantwoorde organisatie en de positieve organisatie (Smith, Barnes & Harris, 2014; Keyes, Hysom & Lupo, 2000; Pedler, Burgoyne & Boydell, 1997; Ramirez, 2012).

Ook dit zijn relevante perspectieven voor hedendaagse organisaties. Gezien de grote eenduidigheid aan hefbomen en het gedeelde maatschappelijke belang, zou het interessant zijn om deze organisatievormen verder in elkaar te schuiven en in samenhang te laten functioneren. Het werk van Marsick en Watkins biedt daarvoor een prima basis (Marsick & Watkins, 1993, 1996, 1999, 2004).

Marsick en Watkins omvatten alle belangrijke hefbomen (zoals dialoog, leiderschap, teamontwikkeling en verbinding met buiten) en zijn goed verankerd in onderzoek. Mijn pleidooi zou daarom zijn de focus te richten op 'goed werk'. Dit is door Gardner, Csikszentmihaly en Damon (2001) omschreven als werk dat niet alleen van hoge kwaliteit is, maar tevens maatschappelijk verantwoord en betekenisvol voor de werker. Goed werk is een focus die de gewenste kenmerken van lerende, ethische en andere organisaties met elkaar in verband brengt. Zoals gezegd, is dit het punt waar ik naar op weg ben en wat ik aan het einde verder uitwerk.

Het voorgaande is in kort bestek het grondplan van datgene waar ik de komende jaren aan wil bijdragen. Hierna zal ik enkele vraagstukken van dichterbij bekijken.

Praktijkvoorbeelden

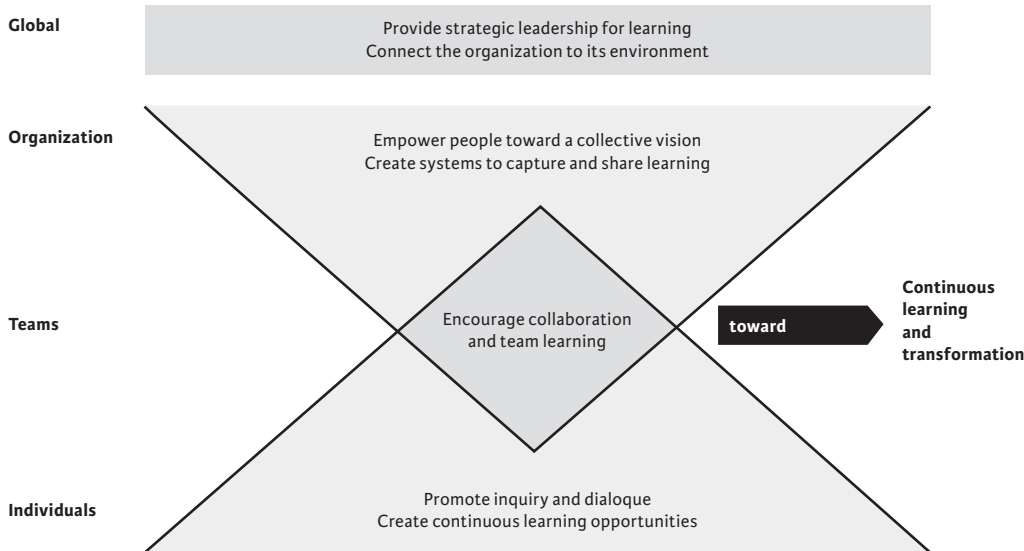
Mentale ontwikkeling

Het eerste praktijkvraagstuk waarop ik wil inzoomen betreft de noodzaak van een stevige mentale ontwikkeling. We hebben het dan meteen over een van de meest abstracte en complexe aspecten van het leren en ontwikkelen: de epistemologische ontwikkeling.

Ik geef een paar voorbeelden. Laatst hoorde ik iemand zeggen: 'Als ik weg ben, is het ook weg.' Daarbij verwees ze naar het feit dat na afronding van een gesprek alles op de oude voet verderging. Wellicht ook herkenbaar: 'Iedereen uit ons team maakt er uiteindelijk toch een eigen ding van.' De voorbeelden zitten overigens niet alleen bij anderen; misschien heeft u zich na een stevige onenigheid ook weleens gerealiseerd niet over de normale flexibiliteit te beschikken.

Het zijn alledaagse voorbeelden. Voorbeelden die gaan over het wisselen van perspectief, over meerdere waarheden naast elkaar zien. Een kwaliteit die professionals meer nodig hebben naarmate er een groter beroep gedaan wordt op autonomie en samenwerking, naarmate keuzemogelijkheden toenemen en er minder vaak een enkele juiste reactie is.

Figuur 1. Dimensies van de lerende organisatie (Marsick & Watkins, 1993).



Wat weten we over mentale ontwikkeling?

Ook over de mentale ontwikkeling is veel theorie beschikbaar.¹ Mentale ontwikkeling gaat niet zozeer over intelligentie, maar omvat een combinatie van cognitieve, ethische en identiteitsontwikkeling. Zetten we verschillende theorieën naast elkaar, dan blijken een drietal stadia telkens terug te komen (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986; Kegan, 1983; Kuhn, Cheney & Weinstock, 2000; Perry, 1981).

- Het eerste stadium is het denken vanuit een enkele waarheid. Daarbij is autoriteit van belang. Die kan ontstaan vanuit de inhoud, maar kan ook sociaal bepaald zijn (iemand met aanzien in eigen kring). In de communicatie betekent dit dat mensen vooral openstaan voor beelden die passen bij hun manier van kijken.
- In een volgend stadium in de mentale ontwikkeling ontstaat het beeld dat er veel waarheden zijn. Als alles dan toch evenveel waard is, zo lijkt de overweging, dan kun je net zo goed kiezen voor het eigen perspectief. Het is niet ongebruikelijk dat dan tevens de neiging ontstaat om anderen te overtuigen van dat eigen perspectief.
- In het derde stadium bestaan er ook meerdere waarheden naast elkaar, maar wordt er gezocht naar een waarheid die het beste past in de situatie. Daarbij wordt ook de eigen manier van kijken onder de loep genomen. Klopt het, wat ik denk? Is er een andere manier van kijken mogelijk? En is die wellicht betekenisvoller of beter?

1] Vanuit de cognitieve psychologie, biologie, ontwikkelingspsychologie en filosofie, met namen als Piaget, Erikson, Mead, Perry, Hofer, Pintrich en Kegan, en begrippen als fases van bewustzijn, betekenisgeving, ontwikkelniveaus, epistemologische niveaus, 'theory of mind' – om maar een kleine greep te doen uit een heel groot kennisgebied.

Robert Kegan en Lisa Lahey beschrijven onderzoek waaruit blijkt dat het overgrote deel van de medewerkers in organisaties in het eerste stadium zit en slechts een heel klein percentage in het derde stadium (Kegan & Lahey, 2017).

Overigens is het goed je te realiseren dat je niet altijd op je hoogste mentale niveau functioneert. In bepaalde situaties is iemand minder flexibel, soms omdat hij ergens minder in thuis is, andere keren omdat het hem emotioneel raakt. Laat ik mezelf even als voorbeeld nemen: ik ben bijvoorbeeld niet goed thuis in pensioenen. Ik volg wel wat erover wordt besproken, maar flexibel meedenken is iets anders. Bij mijn eigen vak ligt dat heel anders: daar schakel ik gemakkelijk tussen perspectieven en vind ik het ook interessant om eens een totaal ander gezichtspunt uit te proberen.

Wat brengt ons dit?

Willen we professionals die beschikken over een goede oordeelsvorming en evidence-based kunnen werken, dan is een goede mentale ontwikkeling onontbeerlijk. Zonder dat is iemand nog wel in staat de laatste inzichten uit de wetenschap op te sporen, maar schiet hij tekort in het wegen met inzichten die voortkomen uit de organisatie, de stakeholders en de eigen ervaring en expertise. En daar draait het wel om bij evidence-based werken, wat helder betoogd wordt door mijn collega's (Ten Have, Ten Have, Huijsmans & Otto, 2017).

Het onderkennen van mentale ontwikkeling attendeert ons erop wat minder vaak te denken in termen van 'hakken in het zand' en ons eerder af te vragen hoe we mentale flexibiliteit kunnen realiseren. En ook hier geldt: een hogere mentale ontwikkeling kun je niet trainen. Die ontwikkel je doordat je merkt dat de huidige manier van kijken niet meer werkt. Dat kost tijd en vraagt ervaring, groei, worsteling en niet-weten. Centraal staat het transformatieve (en onderzoekende) leren, in plaats van het informatieve leren (Van Oeffelt & Ruijters, 2015; Ruijters, 2016). Het handelingsrepertoire van leiders en begeleiders draait daarbij om het omgaan met desoriënterende dilemma's, crises, kritische analyse, eigenaarschap en reflectie op onderliggende opvattingen.

Het gaat erom het ongemak van de crisis niet op te lossen door kennis en inzichten aan te reiken, spanning niet weg te nemen, geen antwoorden te geven, maar de situatie te accepteren en samen bestaande referentiekaders te onderzoeken en de noodzaak tot anders handelen te doorleven (Mezirow, 2000, 2009). We hebben het dan eerder over diepte en ontwikkelen, dan over oppervlakte en leren. Dat vraagt tijd en daarmee realiteitszin over de snelheid van ontwikkelingen.

Teamleren en professionele normen

Het tweede praktijkvraagstuk waarop ik zou willen inzoomen gaat over de verschuiving van teamontwikkeling naar teamleren en het toenemende belang van professionele normen. Laat ik beginnen met vast te stellen dat hedendaagse teams niet meer de teams zijn waar veel theorie op gestoeld is. Vaste teams worden vloeibaar, met semipermeabele grenzen en wisselende samenstellingen. Opgaven zijn vaak meer complex en emergent,

Figuur 2. Evidence-based verandermanagement (Ten Have, 2017).



en samenspel van disciplines is aan de orde van de dag. Doordat je als professional geen lid meer bent van een enkel team maar van een veelvoud aan teams, is er simpelweg niet de tijd of de ruimte om in elk van die teams op dezelfde manier te investeren, om elkaar en elkaars rollen telkens opnieuw te leren kennen (De Vries, Houtkamp & Ruijters, in voorbereiding).

Met deze beweging is een flinke storm te verwachten in het schijnbaar stabiele teamwerk. De uitdaging ligt erin onze aandacht te richten op de opgave in plaats van op teambuilding en teamontwikkeling, en juist rondom die opgave meer kortcyclisch te leren. In plaats van de focus op 'binnen', mag het eerder en meer gaan over de relatie met 'buiten'. Er is wel behoefte aan teamvorming, maar die ontstaat vanuit een andere bron, namelijk de wens om snel met elkaar te komen tot een beeld van wat 'goed werk' is in een specifieke opgave – en dat is niet gemakkelijk. Zeker niet met de piketpaaltjes die op organisatieniveau al geplaatst zijn, de eigenaardigheden van de individuele professional en de handelingsruimte die hij in specifieke situaties nodig heeft.

Noodzaak van en weerstand tegen professionele normen

Het werk van een professional wordt gekenmerkt door in elke context te zoeken naar wat hier goed is, door een continu balanceren tussen techniek (wat is vakmatig het beste?), pragmatiek (wat is haalbaar?), ethiek (wat is goed?) en esthetiek (wanneer vind ik het ook mooi werk?; Simons & Ruijters, 2014).

Beter worden in je werk, vraagt reflectie hierop. Zoals gezegd, wordt vaak over het hoofd gezien dat zonder norm geen reflectie mogelijk is en dus ook geen verbetering. Het is een les die ik lang geleden heb geleerd van Sockett, die zich verbaasde over de energie die wordt gestoken in ‘eindeloos napraten’ (Sockett, 2012). ‘Hoe kun je nu reflecteren, als je niet bedacht hebt wat je norm is?’, riep hij dan uit. Sinds die tijd ben ik mij meer en meer

Leren maakt een belangrijk en onafscheidelijk deel uit van veranderen; het oog gericht houden op goed werk, zet het leren zelf in de verandering

gaan beseffen dat normen cruciaal zijn voor ontwikkeling en goed werk, en eigenlijk ook – breder – voor het goede leven. Maar het valt niet te ontkennen dat normen weerstand oproepen. Van Tongeren beschrijft dit als volgt: ‘Normen

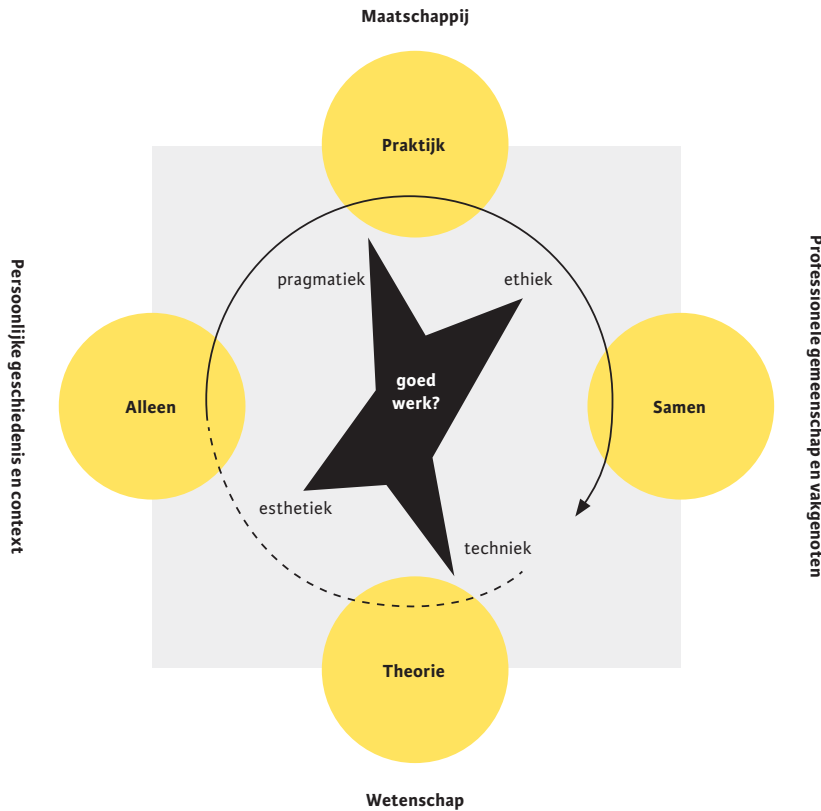
hebben een grote objectiviteit, in de zin van uitwendigheid. Of je erin geïnteresseerd bent of niet, ze bestaan en verplichten je – zeker wanneer ze in wetten, contracten of anderszins vastgelegd zijn. Maar de kracht die daarmee gegeven is, vormt de keerzijde van verschillende andere kenmerken van normen. Ten eerste hun negativiteit. Normen zijn doorgaans impliciet of expliciet verboden. Ten tweede hun minimaliteit. Normen markeren doorgaans een ondergrens waar je niet onder mag vallen, een grens waar je binnen moet blijven. Maar ze zeggen niets over hoe je je binnen die grens moet bewegen. Ten derde geldt voor normen dat ze vooral uitdagen tot overtreding’ (Van Tongeren, 2003, p. 28-29).

Dit is een herkenbare beschrijving. En toch wil ik er iets tegenover zetten en dat is de pure betekenis van het begrip ‘norm’; we komen dan uit op richtsnoer, maatstaf of gemiddelde. We hebben er een harde norm van gemaakt, een ja of nee, iets wat te vinken is, maar wat je ziet, is dat het begrip in de basis vrij neutraal van aard is.

Wanneer ik met mensen in gesprek ben over het belang van en de weerstand tegen normen, komt stevast het moment dat mijn gesprekspartners zeggen: ‘O, maar jij hebt het over waarden!’ Dat klopt – ik heb het óók over waarden, aangezien collectieve normen ook in waarden verankerd zijn. Willen we het bijvoorbeeld hebben over het ‘belang van kennis delen’, dan ligt daarin verborgen de manier waarop je bent groot geworden en de waarde die thuis wel of niet werd en wordt gehecht aan collectiviteit. Met een gesprek over ‘waarden’ alleen komen we er echter niet. We eindigen dan hooguit met begrip voor de ander, maar niet met een gemeenschappelijk uitgangspunt.

Normen hoeven niet in beton gegoten te worden. Sterker nog: liever niet. Ze werken beter als er bewegingsruimte in zit. Dus geen goed of fout, maar een basis om situatie-specifiek te zoeken naar de gulden middenweg (zie ook de eerder genoemde deugden) en met elkaar op te bouwen wat we ‘goed werk’ vinden, waardoor we met elkaar kunnen reflecteren en groeien.

Figuur 3. Het professionele veld (Ruijters, 2016).



Uit eerste onderzoeken op dit vlak blijkt dat teams positiever kijken naar hun prestaties, wanneer ze met elkaar normen hebben vastgesteld. Wat daar nog bijkomt is dat deze beelden over goed werk bijdragen aan commitment, vertrouwen in het management en tevredenheid op het werk (Cohen, Ledford & Spreitzer, 1996). Het is echter nog onbekend hoe we teams daarin kunnen begeleiden. Wat dat betreft valt er voor teams en organisaties, en voor onderzoek en praktijk, nog een wereld te winnen.

Goed werk

Waarom breng ik nu al deze ontwikkelingen samen onder de noemer 'goed werk'? Ik maak een klein uitstapje. Jaren geleden kocht ik het boek *Good work* (2001) van Gardner (de man achter onder andere meervoudige intelligentie), Csikszentmihalyi (de schrijver van *Flow*) en Damon (onderzoeker van morele ontwikkeling). Niet alleen de titel raakte

een snaar; ik was ook gefascineerd door het verhaal: drie doorgewinterde denkers die elkaar ontmoeten tijdens een retraite, elk werkend aan een eigen boek. En die elkaar bij een goed glas wijn, zo stel ik me voor, de vraag stellen: 'Als je nu, geheel vrij, zou kunnen kiezen waar je de volgende tien jaar van je professionele bestaan aan zou willen besteden, wat zou je dan kiezen?'

Terwijl ze erover doorpraten, komen ze tot de ontdekking dat ze inderdaad die keuze hebben. En dat wat ze daarbij visualiseren, gaat over 'goed werk'. Het is dan 1994. Ze gaan samen aan de slag en het begrip 'goed werk' ontwikkelt zich tot werk dat *a)* technisch uitstekend is, *b)* persoonlijk zinvol is, en *c)* op ethische wijze is uitgevoerd. Al die jaren is dit begrip met mij meegereisd en nu valt ook dit puzzelstukje op z'n plek. Met het oog op goed werk en het totale verhaal overziend, bouw ik mijn conclusies in omgekeerde volgorde op: van organisatie, naar team, naar individu.

Over de organisatie

Goed werk geeft een focus voor de lerende organisatie die ons helpt niet te 'verdrinken' in het leren en ons wegleidt uit de onvermijdelijke oxymoron van de lerende organisatie. De vraag naar ethiek dwingt ons om ons telkens opnieuw af te vragen of leren op dit moment het perspectief is dat nodig en gewenst is.

De vraag naar energie maakt bijvoorbeeld dat we niet proberen het leren 'leuk' te maken, maar actief vorm geven aan een goede energiehuishouding. Bovendien kunnen we met deze focus perspectieven rondom ethiek, maatschappelijke betrokkenheid, duurzaamheid en welzijn integreren.

Over het team

Vervolgens kunnen we concluderen dat er meer balans nodig is tussen leren en ontwikkelen. Soms door juist meer kortcyclisch en dicht op het werk; zo vraagt de toename in het samenspel om minder teamontwikkeling en meer teamleren rondom de opgave. Soms moet dit diepgaander en gericht op de langere termijn gebeuren; meer en meer zijn transformatieve en onderzoekende vormen van leren nodig om bijvoorbeeld deugden en mentale flexibiliteit te ontwikkelen.

Zowel op korte als op lange termijn draait het niet alleen om de cognitieve ontwikkeling, het kunnen, het gedrag. Zolang we de ethische en emotionele ontwikkeling niet meenemen, blijft dubbel- en drieslagleren buiten bereik.

Over het individu

Ten slotte doen veranderprocessen een beroep op professionele identiteit. Heeft een professional geen zicht op zijn professionele identiteit, dan roept verandering verstar- ring op, in plaats van de noodzakelijke beweging. Geven we aandacht aan professionele identiteit, dan ontdekken professionals waarin ze uniek zijn en leren ze het uniek zijn van anderen te herkennen. Zo komen ze minder snel klem te zitten in de veranderingen, omdat ze weten wanneer en hoe hun identiteit raakt, en kunnen ze gemakkelijker schakelen in rollen en met goed werk toegevoegde waarde leveren.

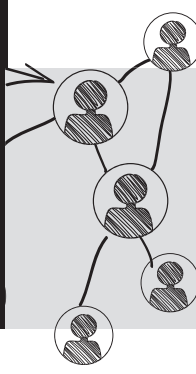
Tot besluit: het moge duidelijk zijn dat leren een belangrijk en onafscheidelijk deel uitmaakt van veranderen. Het oog gericht houden op goed werk, zet het 'leren' zelf in de verandering. ■

Literatuur

- Andriessen, D., Ruijters, M. & Rosmalen, B. van (2016). *Toelichting en uitnodiging: samen werken aan goed werk*. Hilversum: Good Work Expedition.
- Aristoteles (2004). *Ethica nicomachea*. Eindhoven: Damon.
- Baumeister, R.F. & Tierney, J. (2012). *Wilskracht. De herontdekking van de grootste kracht van de mens*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Belenky, M.R., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. & Tarule, J.M. (1986). *Women's ways of knowing: the development of self voice and mind*. New York: Basic Books.
- Bransen, J. (2007). Personal identity management. In C. Mackenzie & K. Atkins (Eds.), *Practical identity and narrative agency*. New York: Routledge.
- Cohen, S.G. & Bailey, D.E. (1997). What makes teams work: group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23 (3), 239-290.
- Cohen, S.G., Ledford, G.E. Jr. & Spreitzer, G.M. (1996). A predictive model of self-managing work team effectiveness. *Human Relations*, 49 (5), 643-676.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Ellinger, A.D., Ellinger, A.E., Yang, B. & Howton, S.W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: an empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly*, 13 (1), 5-22.
- Fredrickson, B.L. (2004). Broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 359 (1449), 1367-1377.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. & Damon, W. (2001). *Good work. When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- Have, S. ten, Have, W. ten, Huijsmans, A.-B. & Otto, M. (2017). *Reconsidering change management. Applying evidence-based insights in change management practice*. New York: Routledge.
- Have, W. ten (2017). *Waardevol organiseren en veranderen*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Hofer, B.K. (2006). Domain specificity of personal epistemology: resolved questions, persistent issues, new models. *International Journal of Educational Research*, 45 (1-2), 85-95.
- Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- Houten, D. van (2008). Professionalisering: een verkenning. In G. Jacobs, R. Meij, H. Tenwolde en Y. Zomer (red.), *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering* (pp. 16-35). Amsterdam: SWP.
- Ibarra, H. (2015). The authenticity paradox: why feeling like a fake can be a sign of growth. *Harvard Business Review*, 93 (1/2), 52-59.
- Kegan, R. (1983). *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. & Lahey, L. (2001). The real reason people won't change. *Harvard Business Review*, november, 85-92.
- Kegan, R. & Lahey, L. (2017). *Een cultuur voor iedereen. Hoe creëer je een bewust ontwikkelingsgerichte organisatie*. Haarzuilens: Het Eerste Huis.

- Keyes, C.L.M., Hysom, S.J. & Lupo, K.L. (2000). The positive organization: leadership legitimacy, employee well-being, and the bottom line. *Psychologist-Manager Journal*, 4 (2), 143-153.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15 (3), 309-328.
- Levitt, B. & March, J.G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Lynch, T.D. (2004). Virtue ethics, public administration, and telos. *Global Virtue Ethics Review*, 5, 32-49.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue* (3th ed.). Londen/New York: Bloomsbury Academic.
- Macintyre, A. & Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on education: in dialogue with Joseph Dunne. *Journal of the Philosophy of Education*, 36 (1), 1-19.
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (1999). *Facilitating learning organizations, making learning count*. Hampshire: Gower.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow, E.W. Taylor e.a. (Eds.), *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Oeffelt, T.P.A. van & Ruijters, M.C.P. (2015). Ontwikkelen. In M.C.P. Ruijters (red.), *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Ortenblad, A. (2002). A typology of the idea of the learning organization. *Management Learning*, 33 (2), 213-230.
- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1997). *The learning compagny. A strategy for sustainable development*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Brussel: International Academy of Education.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Perry, W.G. Jr. (1981). Cognitive and ethical growth: the making of meaning. In A.W. Chickering (Ed.), *The modern American college* (pp. 76-116). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Pink, D.H. (2010). *Drive. De verrassende waarheid over wat ons motiveert* (2e ed.). Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Ramirez, G.A. (2012). Sustainable development: paradoxes, misunderstandings and learning organizations. *Learning Organization*, 19 (1), 58-76.
- Ruijters, M. (2016). Het is de toon die de muziek maakt. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 70 (6), 79-93.
- Ruijters, M.C.P. (red.) (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Schwartz, B. (2016). *Waarom we werken*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline. De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Management.
- Simons, P.R.J. & Ruijters, M.C.P. (2014). The real professional is a learning professional. In S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Berlijn: Springer.
- Smith, G.E., Barnes, K.J. & Harris, C. (2014). A learning approach to the ethical organization. *Learning Organization*, 21 (2), 113-125.
- Sockett, H. (2012). *Knowledge and virtue in teaching and learning. The primacy of dispositions*. New York: Routledge.
- Stoker, J. (2005a). Leiderschap in verandering. *Gedrag en Organisatie*, 18 (5), 277-293.
- Stoker, J. (2005b). *Leiderschap verandert*. Assen: Van Gorcum.
- Tongeren, P. van (2003). *Deugdelijk leven. Een inleiding in de deugden ethiek* (4e dr.). Amsterdam: Sun.
- Torbert, W.R. (1991). *The power of balance: transforming self, society, and scientific inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Vries, de, C.-A., Houtkamp, R.P. & Ruijters, M.C.P. (in voorbereiding). *Opgavegericht teamleren*. Deventer: Vakmedianet.
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the learning organization: lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1996). *Creating the learning organization*. Alexandria: ASTD.
- Weick, K.E. (2002). Puzzles in Organizational learning: an exercise in disciplined imagination. *British Journal of Management*, 13, S7.
- Weick, K.E., & Westley, F. (1996). Organizational learning: affirming an oxymoron. In S.R. Clegg, C. Hardy, & W.R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 440-458). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wortelboer, F.Q.C., Oeffelt, T.P.A. van & Ruijters, M.C.P. (2017). Transformatief leren. Ontwikkelen van responsief leiderschap. *Tijdschrift voor Ontwikkeling in Organisaties*, (1), 56-63.
- Yang, B., Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (2004). The construct of the learning organization: dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (1), 31-55.



Prof. dr. M.C.P. Ruijters is hoogleraar leren, ontwikkelen en gedragsverandering aan de Vrije Universiteit te Amsterdam en lector bij Aeres Hogeschool Wageningen. Daarnaast is zij academic partner bij Twynstra Gudde (tot eind 2017) en mede-eigenaar van Good Work Company (vanaf 2018).
E-mail: manonruijters@goodworkcompany.nl.

Auteur