

5 *Learning histories in leer- en veranderingstrajecten*

GESCHIEDENIS MAKEN VANUIT HART VOOR DE ZAAK

Gerhard Smid in samenspraak met Godfried den Boer, Vittorio Busato, Liesbeth Halbertsma en Tonnie van der Zouwen

De methodiek learning history staat de laatste jaren sterk in de belangstelling. Men kan haar gebruiken om in organisaties verhalen over leer- en vernieuwingsprocessen te reconstrueren. Daarmee is het een belangrijk instrument bij organisatieleren. Het is bovendien snel eigen te maken. De ervaring leert echter dat er wel wat haken en ogen aan zitten. In haar oorspronkelijke vorm zoals ontwikkeld in de Verenigde Staten, leent de methodiek zich vooral voor gebruik als een onderzoeksmethode vanuit een professioneel perspectief. Het is de vraag of we daarmee diep leren in organisaties bevorderen. Deze vraag intrigeerde ons. We richtten een gespreksruimte in, om ervaringen met deze methode te onderzoeken. Dit hoofdstuk verhaalt van resultaten: een politiek perspectief op de *historian* als gangmaker, die conversaties regisseert, daartoe transitionele objecten maakt, en niet verstrikt raakt in onderzoekstechnieken.

Inleiding

De methodiek learning histories maakt ideeën over organisatieleren praktisch. De methodiek helpt bij het maken van geheugen bij vernieuwing, kan leren ontlokken, stimuleren, maar kan leren ook blokkeren. De vraag is hoe je als professional of manager succes kunt boeken met deze methodiek. Daartoe onderzoeken we ervaringen met deze methodiek. We bespreken eerst de methodiek in haar oorspronkelijke vorm en dan drie cases uit de praktijk in Nederland. We gaan in op procesgang, resultaat en effect. We vervolgen met een beschouwing, waarmee we reflexieve dialogen met andere gebruikers willen ontlokken over het wie, het wat

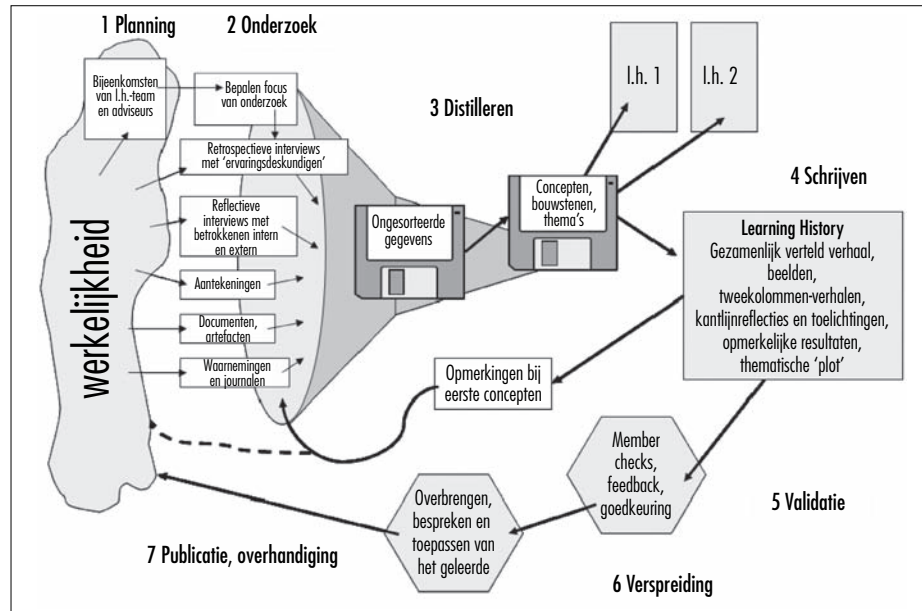
en het hoe van de methodiek. Tot slot geven we aan waar we staan in ons gesprek. Daarbij gaan we vooral in op de relatie tussen macht en leren.

1. Learning histories

Call in mind a group of people sitting around a campfire, each with his or her own piece of the narrative to offer (...) (Roth en Kleiner, 2000b)

Het idee van organisatieleren wijst erop dat niet alleen mensen aan de top, maar juist op diverse andere plekken in organisaties vanuit intern ondernemerschap werken aan revitalisering, verbetering en vernieuwing. Roth en Kleiner (MIT; Society of Organisational Learning) ontwikkelden in het verlengde hiervan een methodiek: learning histories. Hun basisgedachte is: velen werken aan vernieuwingen, maar zelden organiseren we het collectieve geheugen. Daardoor verdwijnen goede vondsten die resultaat zijn van trial-and-errorleren, in de loop van de tijd. Om dit geheugenverlies aan te pakken stellen Roth en Kleiner voor om ‘leergeschiedenissen’ te schrijven, oftewel om diepere of *investigative* leerprocessen te organiseren.¹ Hoe gaat dit in zijn werk? In bedrijven vormt men een ‘onderzoeksteam’ om bepaalde projecten, situaties of episodes uit de zeer recente historie te ‘reconstrueren’, om daar lering uit te trekken. Aan het onderzoeksteam is een externe adviseur toegevoegd om distantie te bewerkstelligen en blinde vlekken te voorkomen. Het team gaat bij alle betrokkenen na wat de opmerkelijke resultaten zijn (*noticeable results*) en wie, wat en welke werkwijze er nou voor gezorgd heeft dat het een succes werd. Het team maakt een lijstje van die resultaten en legt dat voor aan de nieuwe gesprekspartners. Die kunnen kiezen waar ze het over willen hebben en ook resultaten toevoegen. Het team stelt vooral vragen zoals: ‘Wat gebeurde er toen? Wat zag je, wat voelde je?’ De gesprekken worden precies uitgewerkt. De buitenstaanders destilleren thema’s uit het materiaal. Vervolgens construeert het team een gemeenschappelijk verteld verhaal (*jointly told tale*) en een representatie gecomposeerd in kolommen. De ‘grote’ kolom bevat een verhaal, zoals het bij een kampvuur wordt verteld, waarbij verschillende mensen een duit in het zakje doen. De smalle kolom bevat de reflectie van de onderzoekers met een verantwoording van de keuze van de citaten. In aparte boxen is plaats voor uitwijdingen. Het is van belang dat steeds de keten van ‘resultaten’, handelingen, strategieën en de achterliggende overtuigingen vanuit verschillende perspectieven in beeld komt. Het aan het woord laten komen van diverse betrokkenen heet meerstemmigheid (*multi-voicing*). Dit principe zorgt ervoor dat het verhaal niet dichtgetimmerd is, maar juist de perspectieven van de verschillende betrokken actoren weergeeft en ook dicht bij de emotie blijft. De patronen van innovatie of verandering komen goed in beeld. Roth en Kleiner maakten een gedetailleerd werkboek. Ze zetten een deel op internet, vrij te downloaden, en dat smaakt naar meer. In één plaatje daarin drukken ze goed uit wat er in hun visie komt kijken bij het maken van een leergeschiedenis (zie figuur 1).

Figuur 1. (Figuur van Art Kleiner, bewerkt door Tonnie van der Zouwen)



Er zijn vanuit deze methodiek prachtige geschiedenissen verschenen, zoals over de olie-industrie (Roth en Kleiner, 2000a) en de automobiellindustrie (Roth en Kleiner, 2000b). De auteurs zien het product (de *history*) als een transitioneel object, als een hulpmiddel dat op andere plekken in de organisatie reflexieve conversaties moet ontlokken. Dat kan door middel van validatiewerkshops, lezersworkshops, teambesprekingen. Het werkt het beste als het verspreiden van het product openlijk gedekt wordt door seniormanagement. De auteurs hameren erop dat de citaten in de leergeschiedenis rigoureus gevalideerd moeten zijn en geanonimiseerd. Ze adviseren om een leeswijzer bij het product te voegen, opdat de tekst niet op een standaardmanier gelezen wordt.

Deze methodiek werkt dus toe naar een geschreven verhaal in retrospectief, met steeds letterlijke teksten uit gesprekken. Dit verhaal geeft men dan weer terug aan de organisatie. Zo maakt men een 'feedbacklus' gericht op het nemen van beslissingen en/of het verder ontlokken van gesprekken en betekenisgeving.

Als we echter de zienswijze accepteren dat mensen in organisaties in het nú al geschiedenis maken², werkt onderzoek aan *real-time* data. Onttrekken van betekenis en betekenis maken (*sensetaking* en *sensemaking*) zijn niet meer te scheiden. Dan werkt men met de methodiek veeleer aan een 'feedforwardlus'³, gericht op het ontwerpen of ontwikkelen van toekomst! Ook hierbij kan het denken van Roth en Kleiner in hun *The field manual for the learning historian* uitgangspunt zijn, maar het begint wel te wringen. Dat hebben wij gemerkt in onze werkpraktijk. Daartoe organiseerden we een samenspraak, om uitgangspunten voor verdere ontwikkeling van de methodiek te construeren.

2. Learning history in de praktijk in Nederland

De methodiek is in Nederland onder meer gebruikt bij Unilever (Mirvis, Ayas en Roth, 2001; 2003), in een winkelconcern (Halbertsma, 2006), bij de NS, UWV (Busato, 2006), op een departement, in ontwikkelingshulporganisaties en in Sioo-leergroepen. De ervaringen zijn positief, maar leveren ook vragen op. We bespreken hier drie cases waar wij goed toegang toe hebben: een waarbij een externe adviseur als leidend onderzoeker optreedt, een waarbij een externe adviseur een interne speler helpt en een waarin een manager *in the lead* is en hulp krijgt van een onderzoeker. Steeds geven we aan: waar gaat het over (*results*), wat doen *historians* (procesgang), wat komt eruit (output) en waar leidt dat toe (*outcome*).

Casus 1. Feedbacklus in een winkelbedrijf⁴

Ik stelde leergeschiedenissen op voor een winkelconcern. Het was een evaluatieonderzoek naar een MD-traject onder het seniormanagement. Het doel van het traject was de managers ondernemender, energiever en coachender te maken. We gebruikten de learning history om de opbrengst voor de deelnemers en de organisatie te evalueren. We hebben geleerd dat deze aanpak van evalueren weer een leerinterventie in zichzelf is: de (ex)deelnemers vonden het fantastisch om nog eens terug te kijken op de gevolgde modules! En de leidinggevenden die zich door onbekendheid ongemakkelijk voelden bij de opleiding, kregen zo alsnog betrokkenheid.

Ik maakte voor elke werkmaatschappij een leergeschiedenis. We organiseerden per werkmaatschappij bijeenkomsten met alle deelnemers, waarin hun verhalen besproken werden. Zij hoorden op dat moment voor het eerst elkaars individuele verhalen en deelden die met elkaar. Daarna kwamen er bijeenkomsten met zowel directieleden, de deelnemers als hun leidinggevenden. Er ontstond een gezamenlijke reflectie en taal, men sprak effectief over resultaten van de opleiding, bezag de gevolgen en besprak de leerervaringen onderling. De organisatie praatte als het ware tegen zichzelf, op een gestructureerde en veilige manier.

Een en ander heeft geleid tot vervolgesprekken, en op basis daarvan maakten we een aantal aanpassingen in de opleiding, zoals:

- meer oefentijd om de opgedane inzichten ook in handelen om te kunnen zetten;
- betere communicatie tussen de leidinggevenden en hun deelnemers vooraf, tijdens en na de opleiding;
- aan het eind van elke module oefenen met: wat vertel ik straks mijn baas?, oftewel iets leren zeggen in een minder veilige omgeving over zaken die hen persoonlijk raken.

Daarnaast is in de werkmaatschappijen gewerkt aan het beter verbinden van de opleiding met de eigen organisatie.

Ik heb het samen gedaan met twee interne mensen. Ik had de leiding van het onderzoek. Een boeiende en leerzame ervaring die veel heeft opgeleverd. Ik ben heel tevreden over hoe alles bij mij liep, behalve over de laatste fase, de overdracht van de uiteindelijke leergeschiedenis aan de organisatie. Dat heb ik naar mijn gevoel niet in elke werkmaatschappij voldoende kunnen borgen. Het was alsof de hogere leiding daar zich er geen raad mee wist. Dit speelde vooral bij een werkmaatschappij waar de deelnemers kritisch waren over het gebrek aan support door hun leidinggevenden. Daar zou men elkaar meer op aan moeten gaan spreken, maar dat is niet gebeurd.

In casus 1 wil de adviseur door een leergeschiedenis feedback organiseren en dit leidt tot voorstellen voor verbetering van de opleiding. Maar waar juist in de omgeving van de opleiding, buiten de kring van de professionals (adviseur, HRD'ers), nogal wat te verbeteren valt om de opleiding te laten renderen, ontbreekt bij de opdrachtgever (directie) de motivatie dat te doen. Dat had te maken met het niet beleven van een zodanige urgentie dat men dingen echt op wil en gaat pakken. Men koos ervoor om het maar even te laten. Er was onvoldoende kracht

bij de andere stakeholders (onderzoekers, deelnemers, holding) om daar verandering in te brengen. Effect is dat het geleerde te weinig benut wordt in de organisatie. Dit thema van lage benutting door ontbrekend commitment van het management komt ook in de Amerikaanse voorbeelden naar voren. Roth en Kleiner zeggen zelfs dat je alleen aan diffusie (verspreiding van het product met het oog op benutten) moet beginnen als je het seniormanagement expliciet involveert, bijvoorbeeld door hen een voorwoord te laten schrijven. Zo niet: begin er niet aan. Dit lijkt een paradox: leren blijkt afhankelijk te zijn van macht.

Casus 2. Diep graven op een departement⁵

Een departement worstelt lang met de contractenadministratie. Het aantonen van de rechtmatigheid van bestedingen wordt problematisch. Aanvullende regelgeving lijkt nodig. Vóór de herziening wil men eerst leren van het verleden. Een vriend van mij, L., krijgt de opdracht. Hij werkte veertig jaar in deze organisatie, is nu zelfstandig gevestigd. Hij was betrokken bij de totstandkoming en uitvoering van de regelgeving als hoofd contractzaken bij een regionale directie. Wie binnen het departement iets met contracten van doen heeft, kent L.. Men ziet hem als uniek: hij spreekt de taal van de technici, die van de juristen én die van de toezichhouders, de 'jongens van de uitvoeringspraktijk'.

Zijn project 'Historisch onderzoek rechtmatigheidsprojecten' bestrijkt een periode van vijftien jaar en moet alle soorten van factoren meenemen, met een focus op de samenhang daartussen. L. vraagt mij als externe adviseur om mee te doen vanwege mijn ervaring met onderzoek- en verandermethoden. We verzamelen verhalen via retrospectieve open interviews met vijftien sleutelfiguren van binnen en buiten. We voeren een uitgebreid dossieronderzoek uit, zoeken naar artefacten en maken een journaal met onze eigen waarnemingen en reflecties. We destilleren uit die berg gegevens betekenisvolle verbanden, uitspraken en verhalen en noteren die in een tweekolommendocument. Hier komen cruciale factoren uit naar voren. We zijn niet op zoek naar oordelen, maar naar drijvende krachten en patronen in verantwoording van rechtmatigheid. We maken Causal Loop Diagrams (CLDs) en stroomdiagrammen.

We presenteren de learning history via een diaprojectie met de patronen en conclusies, geïllustreerd met citaten en figuren. Ter onderbouwing geven we een tweekolommenverhaal van 31 pagina's en een overzicht van onze waarnemingen uit het dossieronderzoek.

In een bijeenkomst met de sleutelfiguren en sponsors checken we de resultaten en conclusies op herkenbaarheid, volledigheid en op draagvlak. We oogsten veel lof voor de degelijkheid van het onderzoek. Elke dia wordt doorgespiet, heel tijdrovend. Het gaat vooral om het juiste taalgebruik, begrijpelijk want er is een parlementair onderzoek aangekondigd. Na goedkeuring is de diaprojectie gebruikt in discussies over administratieve verantwoording met verschillende managementteams van regionale directies.

De presentatie, vooral de diagrammen en citaten, maken aanwezigen bewust van een diepgewortelde logica in de organisatie: 'Als de uitvoering van regels te wensen overlaat, dan proberen we die op te lossen met nieuwe of aanvullende regels.' Experimenteren met een andere aanpak wordt niet aangemoedigd. Een projectleider noemt dit het *kinderstoel-effect*: 'Je mag hier pas uit de kinderstoel als je kunt lopen, je zou wel eens kunnen vallen.' Ook komt een vertragingseffect in beeld: regelgeving krijgt niet de tijd om te 'landen'; na een incident komen er direct aanvullende regels.

Dit leidt tot drastische aanpassing van plannen voor een reorganisatie van de financiële administratie. Nieuwe regelgeving kwam er niet. Een toezichthouder zei: 'Nieuwe regelgeving zal de praktijk niet verbeteren en deze regels kennen we, dus laat ons nu maar.' De verspreiding van de inzichten bleef beperkt tot een relatief klein deel van de organisatie.

We gebruikten de term 'learning history' niet, wel 'historisch onderzoek'. Die woorden zijn acceptabeler in deze organisatie. De toegang tot de informatie en de medewerking waren door de bekendheid van L. geen probleem. De grote betrokkenheid en gedrevenheid van de mensen vielen op. De interviews leverden boeiende verhalen op, met een grote diversiteit. Het aantal betrokken personen was relatief klein en de 'disseminatie' van de learning history hing grotendeels af van één persoon. De politieke gevoeligheid van het onderwerp droeg bij aan beperkte verspreiding. Een learning history kan immers gemakkelijk misbruikt worden door uitspraken uit hun context te lichten. Een gedegen onderbouwing en validatie van de learning history door de betrokkenen zijn van belang, anders bestaat het risico dat een mogelijk compromitterende uitkomst op voorhand geschrapt wordt.

Casus 2. Diep graven op een departement (vervolg)

In deze aanpak heb ik learning history gecombineerd met systeemdenken en documentenonderzoek, verhalen en illustraties naast CLDs maken en *fact finding*. De complexiteit in de samenhang van factoren is goed in beeld gekomen, evenals spanningsvelden tussen 'familiegevoel' en 'zakelijk met elkaar omgaan, elkaar afrekenen' en tussen 'technisch ingenieursdenken' en 'fouten durven maken'.

In de tweede casus werkt een 'oude vos' samen met een externe adviseur om diep gewortelde patronen in werkwijzen boven water te krijgen. Samen maken ze een 'hete spiegel', waarbij de gereconstrueerde patronen heel precies zijn en tot herkenning leiden. In die zin maakt deze aanpak de organisatie reflectiever. De spiegel leidt tot stopzetten van gedrag. In die zin leidt het gebruik van de methodiek tot leren. Wel blijft dit leren beperkt tot een kleine groep. Dat komt door de vrees voor negatieve publiciteit. De verspreiding komt daardoor niet echt van de grond. Daardoor boekt men lang niet de leerwinst die mogelijk is. Opmerkelijk is de onderzoeker. Hij is zelf actief betrokken geweest bij het onderwerp. Dat heeft als voordeel dat niemand hem wat op de mouw kan spelden of anderszins een spelletje kan spelen. Anderzijds zou dat kunnen leiden tot een vertekening in het onderzoek. Samenwerking met een buitenstaander moet dit voorkomen. Bovendien is hij betrokken en heeft hij geen belang meer.

Net als bij de aanpak van Roth en Kleiner is hier veel aandacht voor validatie. Dat is logisch om een openhartige tekst te krijgen, gezien de politieke gevoeligheid van het onderwerp. Tegelijkertijd is deze gevoeligheid de aanleiding om de diffusie op een laag pitje te zetten.

Casus 3. Grootschalige afbouwprocessen zonder schade⁶

Een manager, M., moet bij een semi-overheidsorganisatie een van de drie divisies afbouwen. In de nieuwe organisatie is maar plaats voor een op de drie medewerkers. Ontslagen zijn niet te vermijden, ook niet onder het management. Ook zijn eigen baan staat op het spel. Hij richt een veranderorganisatie in om deze afbouw niet op de klassieke, beheersmatige manier te laten verlopen via boventallig verklaren en mogelijk gedwongen ontslag. Hij wilde deze reorganisatie wezenlijk anders aanpakken. Over die aanpak wilde hij via een *boek*, geschreven door een onafhankelijk auteur, ook publiekelijk verantwoording afleggen.

Hij stimuleerde dat medewerkers zélf mobiel worden, zélf initiatief tonen en zélf de regie over hun toekomst in handen nemen. Dit is een paradigmaverschuiving. In deze organisatie zijn de werknemers loyaal, identificeren zich met het doel: mensen in nood ondersteunen. In ruil voor die loyaliteit krijgen ze continuïteit en baanzekerheid.

Hij maakte een communicatieaanpak gericht op het mobiliteitsaspect. Stapje voor stapje moeten de medewerkers met nieuwe ideeën kennismaken. Het middenmanagement speelt daarin een sleutelrol; dat stimuleert zijn medewerkers mobiel te worden en moet ook zélf mobiel worden én het *going concern* bewaken. Dat is niet simpel, want de middenmanagers zijn gewend aan beheersmatig sturen op prestatie-indicatoren.

Hij startte een dialoog op onder alle medewerkers en managers. Hij liet een theaterproductie maken om die dialoog op gang te brengen. De Raad van Bestuur lag daarbij aanvankelijk dwars. Men was volgens de veranderaars bang de confrontatie met grote groepen mensen aan te gaan en bang voor de emoties die het allemaal zou losmaken. Maar die emotionele confrontatie wilden de veranderaars juist.

In de voorstelling staan twee archetypen' centraal: Willem en Marloes. Willem is onvoorwaardelijk loyaal en komt niet in beweging, in de vaste overtuiging dat hij niet kan worden gemist. Marloes is daarentegen initiatiefrijk, ondernemend, zit niet bij de pakken neer, is loyaal aan zichzelf, een medewerker van de toekomst.

Casus 3. Grootschalige afbouwprocessen zonder schade (vervolg)

Managers kunnen hun medewerkers aanspreken in de trant van 'wat lijkt jij op Willem', of 'je krijgt steeds meer weg van Marloes'.

Bij elke theatervoorstelling stond M. op het podium om te vertellen wat de mensen te wachten stond. Daar voelde hij hoe heftig emoties kunnen zijn. 'Dat heeft zo'n impact op me gehad. Wat mij toen zo emotioneerde, was dat het in alle volheid tot me doordrong dat het leven van die mensen fundamenteel anders zou gaan worden. Hun pijn was mijn pijn. Ik zie dat als fundamentele leiderschapskeuze: geen leiding geven aan, maar leiding geven met.'

De aanpak was succesvol: er zijn zo'n negenhonderd personeelsleden op eigen kracht naar buiten gegaan, zonder enig beslag op de uitkeringenpot. In totaal zijn er niet meer dan honderd mensen boventallig.

De sfeer rond de aanpak was conflictueus. M.: 'Het was zwaar, maar ik ben ervan overtuigd dat je dergelijke saneringsprocessen zo moet aanpakken.' In twee andere divisies hanteerde de manager de beheersmatige aanpak om een heel grote reductie te realiseren. De managers werden het niet eens. M. kon zijn overtuiging niet altijd even goed uitleggen.

'Als ik intuïtief aanvoel dat iets goed is, dan ben ik lang niet altijd in staat dat rationeel (...) te verwoorden. (...) En als ik dan rationele tegenargumenten krijgt, dan ben ik weerloos, word ik boos. Maar mijn boodschap wordt dan niet duidelijker.'

Wat was de aanpak van de onderzoeker? Hij kon zich drie weken oriënteren en kwam met een onderzoeksvoorstel. Hij interviewde M. en zijn collega's ongeveer vijf keer en sprak ruim vijftig mensen van hoog tot laag in de organisatie en zo'n vijftien externe betrokkenen. Het waren zeer open gesprekken. In zijn weergave is hij heel vrij gelaten. Het boek is geschreven tussen maart 2005 en januari 2006. Tot slot vroeg hij experts op het gebied van de veranderkunde om een reflectie. Een van hen gaf als oordeel: 'Wie in het publieke domein erin slaagt om zo'n negenhonderd medewerkers te bewegen tot vrijwillig vertrek en af te zien van (financiële) regelingen uit een sociaal plan, levert een prestatie van formaat, ook kostentechnisch gezien.'

In de derde casus produceert een manager vanuit zijn gedrevenheid⁷ met zijn kompanen een afwijkende werkwijze bij reorganisaties en ontslag. Opmerkelijk is hier de inzet van communicatie en theater. Men creëert archetypes die de verhaalsvorming ontlokken. Het ene archetype staat voor de toekomst, voor het gewenste *noticeable result*. Deze aanpak gaat niet zonder spanningen en conflicten en hij vecht die uit. Hij wil de ontwikkelde werkwijze (laten) vastleggen voor de buitenwereld, maar ook omdat het proces nog in volle gang is en hij de mensen een hart onder de riem wil steken. Hier is het weer in het systeem brengen van de leergeschiedenis dus gedacht als een feedforwardinterventie. Hij wil voorkomen dat de mensen terugvalen in het paradigma van loyaliteit en continuïteit en ertoe bijdragen dat ze juist in beweging blijven, ook als hijzelf als manager niet meer beschikbaar is.

3. Reflectie

Learning history geeft handen en voeten aan diep organisatieleren. Het is een verbetering in vergelijking met beschrijvingen van cases of van *best practices*, die dichterbij aanzitten tegen waarheidsvinding en oordelen. Met de methodiek kan men heel specifieke vermogens die een organisatie kennelijk in huis heeft, maar eigenlijk nog niet altijd begrijpt, in kaart brengen. Men komt voorbij het punt successen te begrijpen als gevolg van toeval of samenloop van mensen en omstandigheden. Met het vooropstellen van 'meerstemmigheid' bouwt de methodiek voort op de prak-

tijk van het vertellen van verhalen in organisaties, als een van de manieren waarop werknemers en managers aan elkaar wijsheden doorgeven (zie bijvoorbeeld Orr, 1996; Narduzzo, Rocco en Warglien, 2000), min of meer los van formele verhalen uit professionele en beleidscircuits. Het gebruik van de methodiek laat zien dat leren en verandering co-constructieve praktijken zijn. Teruggrijpen naar het ‘toen’ is van belang, omdat dat bij mensen het gevoel van continuïteit herstelt⁸ en bovendien mensen (tijdelijk) uit de modus van *agency* haalt (Weick, 2001).

Maar wat zijn nou de heikle punten in de methodiek die uitmaken of een manager of professional er succes mee boekt? Reflecterend op de cases gaan we in op het ‘wie’, het ‘wat’ (resultaat of product), het ‘hoe’ (proces) en de onderzoekstechniek.

WIE: HET PROFESSIONELE EN POLITIEKE PERSPECTIEF

In alle cases zijn een professioneel en een meer politiek perspectief werkzaam. Bij het professionele perspectief van de externe adviseur of onderzoeker overheerst de ‘onderzoekersmodus’. Het gaat – gechargeerd gesteld – om mooi onderzoek doen. Productie domineert: het verhaal (tekst) moet af en afgeleverd. In dit perspectief verschijnt onrustgevoel van managers als niet of moeilijk beïnvloedbaar. Managers zien bij gebruik van de methodiek immers al gauw het afbreukrisico: de leergeschiedenis kan dingen naar boven halen die men bovenin niet direct graag hoort of buiten juist héél graag, wat tot grote problemen kan leiden. Ze staan het maken van de leergeschiedenis dan wel toe, maar de diffusie gaat op een laag pitje. Dit kan ertoe leiden dat de onderzoeker vertrekt als hij het product af heeft. Daarmee raakt het ingezette pad van diep of onderzoekend leren geblokkeerd. De organisatie schakelt terug naar een lager spanningsniveau en een comfortzone van minder diepgaande of minder bewuste vormen van leren. Het professionele perspectief kan dus diep leren in de weg zitten.

Als een meer politiek perspectief overheerst, gaat men het spanningsvolle, zelfs conflictueuze juist niet uit de weg. Bijvoorbeeld: in case 3 moet de manager het tot stand brengen van een dialoog over de afbouw verdedigen tegen de weerstand van de raad van bestuur; hij moet de aanpak afschermen van een meer technocratische benadering. Opvallend hier is de ruimte die heftige emoties krijgen, ook andere dan cognitieve aspecten van leren krijgen hier de kans. Om daar goed mee om te gaan, is er wel een veranderorganisatie nodig van waaruit de leerprocessen worden gemonitord en aanvullende acties geëntameerd worden. Processturing en *real-time* betekenisgeving komen op de voorgrond. Wat men vanuit die organisatie bouwt, kunnen we benoemen als een *conversation room* (Pask, 1975), oftewel ruimte voor exploratie, metadialoog en diep leren. Dit betekent ook dat we het bij het ‘wie’ beter kunnen hebben over ‘gangmakers’ dan over *historians* of onderzoekers. In plaats dat de adviseur of manager een ‘voyeur’ is, stelt hij zich op als speler, in plaats van registrator is hij regisseur, het gaat nu niet alleen om de geschiedenis te begrijpen maar juist om geschiedenis te maken.

WAT: PRODUCTEN EN TRANSITIONELE OBJECTEN

De cases relativeren het maken van een ‘rapport’. Een rapport kan het proces vastzetten, maakt het *niet vanzelf* mogelijk om de verhaalsproductie gaande te houden. Roth en Kleiner adviseren daartoe het rapport op een specifieke manier te componeren, met tekst in kolommen. Door zo te schrijven wordt het *lezen* van de history een proces van co-constructie. Edgar Schein zegt daarover:

‘This approach is not without cost. You cannot read through the learning history the way you can read through a case because you do not have the single analytical thread the case writer provides. Instead, you are battered by many voices, many of which disagree with each other or at least present orthogonal points of view. I find the format both interesting and irritating (...)’ (Schein in Roth en Kleiner, 2000a, p. 191).

De kolommenstructuur is een interessante kunstgreep, maar het is een oplossing binnen één type object. De kern van de methodiek is niet het maken van een rapport, maar het creëren van dialogen die leiden tot acties. Een rapport kan daarin een rol spelen, maar is niet het hoofddoel. Net als Roth en Kleiner zien we een rapport als een transitioneel object dat je maakt om reflexieve dialogen te ontlocken (Roth en Kleiner, 2000b). Wij vinden echter dat professionals of managers die een feedforwardloop willen maken, per situatie moeten bepalen wat een geschikt transitioneel object is. De ene keer past daartoe een tekst, de andere keer een Power-Point of een andere vorm van verbeelding (vgl. Morgan, 1993) en weer een andere keer een theaterproductie met archetypes, waarbij het ene archetype staat voor het gewenste *noticeable result*. Het gaat er daarbij om vertellers zo lang mogelijk in het spel te houden respectievelijk te bewerkstelligen dat er ook steeds andere vertellers betrokken raken. Het verhaal moet niet los komen te staan van de verteller (vgl. Benjamin, 1980)!

PROCES: DE SOCIALE ORGANISATIE VAN DE DIALOOG

Net als bij Roth en Kleiner zien we in de cases een reflex om in kleine groepen te werken aan een dialoog. De kleine groep biedt veiligheid, de potentiële emotionaliteit en heftigheid zijn daarmee ook beheersbaar. Dat lijkt prettig, maar heeft ook tot effect dat het leren beperkt blijft en het niet verder uitwaaiert. Daartegenover zien we dat het bij zoiets als een theatervoorstelling in casus drie met de manager op de zeepkist heel heftig wordt. Dat schrikt velen af, maar hiermee bereikt men wel veel meer mensen. En is dat niet juist de bedoeling? Zo’n ‘spraakmakende’ interventie om tot ‘diep’ leren aan te zetten vereist vooraf een grondige reflectie op de vraag wie intervenieert, wat dat oproept bij anderen en wat je vervolgens weer met die reactie doet. Je moet er als gangmaker meer voor kunnen.

ONDERZOEKSTECHNIEK

Bijzonder in deze cases is dat de onderzoekers niet werken met standaardvragenlijsten. Het interview is uitgevonden als verhoortechniek om de waarheid te achterhalen. Vragenlijsten zijn eigenlijk een gestandaardiseerd interview, maar dan zonder gesprek met als inzet snel *verwerkbare* antwoorden te krijgen. Het zijn technieken die de gebruiker doet focussen op zijn *eigen* productieproces, drukt hem in het professionele perspectief. Onderzoekers die beweging willen maken en toch vragenlijsten of standaardinterviews gebruiken, lopen het risico toch bij waarheidsvinding terecht te komen. Wat ze willen en hoe ze dat uitvoeren, zijn dan niet congruent.

Bij deze methodiek past veel beter een aanpak waarbij je als onderzoeker iemand op zijn praatstoel krijgt over een aantal topics (Kvale, 1996). Het gaat er niet om dat mensen een precies antwoord geven op een vraag, maar dat zij gaan vertellen. Dat vertellen kan je uitlokken door het stellen van vragen, het maken van opmerkingen, maar ook door het gebruik maken van foto's, voorbeelden et cetera. Als de onderzoeker/gangmaker het gesprek optekent (bijvoorbeeld een verslag maakt of een transcript van een opname) en het weer teruggeeft, gaat het niet alleen om verificatie, maar juist ook om *nog meer* verhaal uit te lokken. Zeker als mensen uit hun herinnering moeten putten, is dit aan te raden. In tweede instantie voegen mensen vaak essentiële zaken toe. Je kunt daarmee het gesprek ook op een meer reflexief niveau brengen: je kunt met de gesprekspartner een verbinding leggen met de diverse *logics* die aan het werk zijn. Zo kan je dieper leren bij individuen ontlokken in een tweede ronde van verhalen optekenen/verhalen maken.

ONDERZOEK IS LEREN UITLOKKEN

Hier komen we bij een belangrijk aspect van 'onderzoek doen': in gesprekken verzamelt je niet alleen data (*sense taking*), maar tegelijk wissel je ook bewust of onbewust betekenissen uit (*sense making*) die ook effecten hebben op de geïnterviewden (en anderen in de organisatie) waarop je dan in een volgende fase tot en met de fase van diffusie van het product bedacht moet zijn. Door vragen stellen lokt de gangmaker leren uit.

Dit betekent dat onderzoekers, voordat zij met mensen in contact treden, zich moeten afvragen wat ze gaan doen met de verhalen die ze ontlokken en wat ze ermee (willen) bewerkstelligen. Gaan ze die 'samenvatten'? Willen ze het verhaal terugleggen om nog meer verhaal te genereren? Willen ze passages gebruiken om op te nemen in een tekst? Willen ze straks juist een compilatie laten zien van hoe meerdere mensen over een episode praten? Met andere woorden proces, medium en vorm van *verderop* bepalen mede hoe de onderzoeker de eerdere fase inricht.

Dit kunnen we formuleren als een algemenere *regel*: de onderzoekers doen er goed aan zich voortdurend los te maken van hun eigen productieproces en zich de vraag te stellen hoe het proces van de ander in elkaar steekt en zich zal ontwikkelen als gevolg van contact met de onderzoeker. In casus drie zien we daarvan de meest ver-

regaande vorm: het archetype Marloes fungeert hier als een baken in de procesontwikkeling van de ander, belichaamt het te realiseren *noticeable result*.

VOORTGAANDE REFLECTIE

Uit het bespreken van de cases leiden we af dat we veel minder moeten denken in termen van ‘onderzoek’ en meer in het veilig stellen van ‘ruimte’. Die moeten we zo inrichten dat participanten via de weg van reflectie tot beweging worden aangezet. Hoe je dat doet, en ook wanneer je dat niet moet doen, vraagt om blijvend onderzoek en ook om open verslag doen van succes en falen. Dat is wat ons betreft een van de agendapunten voor de verdere ontwikkeling. Alleen lerend en reflecterend bezig zijn met een methodiek zoals learning histories zal voorkomen dat deze methodiek verwordt tot de zoveelste hype. Daar hoort zeker ook onderzoek bij naar de vraag wanneer het niet raadzaam is om deze methodiek te hanteren. Uit wat we hier bespreken is dat wel deels af te leiden: de methodiek gaat niet werken als de ruimte voor meerstemmigheid niet bevochten kan worden, maar ook als er traumatische zaken zijn gebeurd of er sprake is van zaken die het daglicht niet verdragen. Onze ervaring leert echter ook dat de methodiek meer mogelijkheden heeft dan we op het eerste gezicht denken (vgl. Smid en Busato, 2006).

4. Conclusie

De vraag in dit hoofdstuk was hoe je als professional of manager succes kunt boeken met de methodiek learning history. Daartoe onderzochten we enkele ervaringen met deze methodiek. Welke beweging maakten we? In ons gesprek startten we met een denkwijze (Roth en Kleiner) die ervan uitgaat dat je in het ‘nu’ staat en van ‘toen’ kunt leren. Met een product, een leergeschiedenis in de vorm van een tekst gebaseerd op dit uitgangspunt, kan een professional of manager een stuk verleden min of meer vastleggen. Dat maakt dat de organisatie voorbij trial-and-errorleren komt. Na deze start schoven we op. We kwamen uit bij een denkwijze die aangeeft dat ‘nu’ alweer voorbij is en dat je in het ‘daar en dan’ kunt leren van ‘toen’. We gaan van een methodisch proces van productie van een leertekst, naar een proces van het coproduceren van voortgaande leerprocessen. Hier kunnen naast andere objecten ook teksten een rol spelen, waarbij processturing en *real-time* betekenisgeving op de voorgrond staan. Om de gang in het leren te houden moeten gangmakers loskomen van hun eigen proces en heel nauw betrokken blijven bij de mensen die (gaan) bewegen. De gangmaker regisseert leren. Teruggrijpen naar het ‘toen’ blijft van belang, maar een gangmaker of regisseur grijpt slechts terug op het verleden vanuit een toekomstoriëntatie!

Deze verschuiving heeft belangrijke consequenties voor de keuze van werkvormen, de transitionele objecten, en voor de positionering en competenties van de adviseur of manager.

In veel organisaties is het niet vanzelfsprekend om een permanent proces van onderzoekend leren en ‘exploratie’ gaande te houden. Het vraagt dan ook om veel inventiviteit om dat voor elkaar te krijgen. Hoe een gangmaker dit proces inricht, is sterk afhankelijk van de gewoontes die in een organisatie in de praktijk van alledag zijn ontwikkeld. Bij het kiezen van een vorm moet de gangmaker de verbinding houden met wat gangbaar is, maar aan de andere kant ook net voorbij de verwachtingshorizon van mensen komen om hen te verrassen, een beetje op het verkeerde been te zetten, uit de routine te krijgen. De methodische regel die daarbij geldt, luidt: *de interactie in de exploratie is niet een omkering of ontkenning, maar bevat verwijzingen naar de interactie in het alledaagse werkproces en heeft tegelijk een eigen kwaliteit*. Op de automaat in kleine groepen werken is niet verstandig, dat worden geïsoleerde eilanden. En het is en blijft de kunst om daarbij uit het oordeel te blijven.

Voor de transitionele objecten die in zo’n proces een rol kunnen spelen, geldt eigenlijk een zelfde soort regel: *de objecten die exploratie faciliteren, zijn niet een ontkenning of omkering, maar die objecten bevatten verwijzingen naar de interactie in het alledaagse en hebben tegelijk een eigen kwaliteit*.

Wie als gangmakende professional of manager leren uitlokt, blijft niet op afstand, maar wordt speler. Hij vindt onverbiddelijk het machtsvraagstuk en ook tegenwerking op zijn weg. Hij moet heel wat kunnen verdragen en zal goed moeten kunnen schakelen tussen enerzijds empathie en aangesloten zijn op (terug)zoekprocessen, en anderzijds harde, onverbiddelijke, maar liefdevolle verdediging van *conversation room*. En dat kan paradoxaal zijn, net zo paradoxaal als het beeld van het kampvuur aan het begin van dit hoofdstuk. Hoe goed het ook toeven is aan het vuur, dat trekt in het donker ook wilde beesten aan, waartegen men zich moet beschermen.

Noten

1. Tot ‘diep leren’ rekenen we hier onderzoekend (*investigative*) en/of experimenterend (*expansive*) leren. Dat staat tegenover minder diep leren (conditioneren, imiteren, trial-and-errorleren), vgl. Engeström, 1995; Smid en Beckett, 2004).
2. En daar is alle reden toe. De bekende organisatiewetenschapper Pettigrew (2003) dynamiseert het denken over organisatieleren. Hij spreekt van *strategy-in-flight*, want beleidsproces, het formuleren van beleid, implementeren en evalueren zijn in de tijd niet meer van elkaar te onderscheiden, vinden simultaan plaats, temidden van wat hij noemt *power and politics*. Hij zet het zoeklicht op plekken ‘lager’ in organisaties, waar ‘spelers’ nieuwe werkelijkheden aan het creëren zijn, maar benadrukt het hoge tempo en heeft ook oog voor de machtsprocessen en politiek gedrag.
3. Het idee van een feedforwardlus is in principe het inschatten hoe een systeem in de toekomst zal functioneren, zodat we correcties in het nu kunnen maken op basis van die inschattingen.

4. Casus Liesbeth Halbertsma
5. Casus Tonnie van der Zouwen
6. Casus Vittorio Busato
7. De nadruk op passie en emotie zien we ook in de Unilever Case. Zie Mirvis, Ayas en Roth (2001; 2003). Zij maken duidelijk dat de topman zelf een sleutelrol moet spelen om te laten zien dat managers in veranderprocessen ook maar mensen zijn!
8. Weick zegt: '*With no continuity, there is no learning.*' (Weick, 2001, p. 207 e.v.)

Literatuur

- Benjamin, Walter – De Verteller. – In: *Raster, Tijdschrift in boekvorm* 13 (1980) p. 26-40
- Busato, Vittorio – *Van loyaliteit naar mobiliteit. Verandermanagement in de praktijk : de afbouw van UWV Divisie Werkgevers.* – Amsterdam : Pearson, 2006
- Engeström, Yrjö – *Learning for change.* – Geneve : ILO, 1995
- Halberstma, L. – Leergeschiednis als evaluatiemethode voor opleidingen. In: *Opleiding en Ontwikkeling* 07/08 (2006), p. 9-12
- Kvale, Steinar – *Interviews.* – Londen : Sage, 1996
- Mirvis, Philip, Karen Ayas, en George Roth – Learning in performance: how a Dutch company transformed itself. – In: *Reflections* 2 (2001) 4
- Mirvis, Philip, Karen Ayas, en George Roth – *To the desert and back: the story of the most dramatic business transformation on record.* – San Francisco : Jossey Bass, 2003
- Narduzzo, A., E. Rocco, en M. Warglien – Talking about routines in the field. – In: G. Dosi, R. Nelson, S. Winter (eds.) – *The Nature and dynamics of organizational capabilities.* – Oxford : Oxford University Press, 2000
- Morgan, Gareth – *Imaginatie. De kunst van creatief management.* – Schiedam : Scriptum, 1993
- Orr, Julian – *Talking about machines. An ethnography of a modern job.* – Ithaca : ILR press, 1996
- Pask, Gordon – *Conversation cognition and learning.* – Amsterdam : Elsevier, 1996
- Pettigrew, A. – Strategy as process, power and change. – In: S. Cummings en D. Wilson (eds.) – *Images of strategy.* – Oxford : Blackwell, 2003
- Roth, George, en Art Kleiner – *Field Manual for the learning historian.* – Boston : MIT, 1996
- Roth, George, en Art Kleiner – *Oil Change.* – New York : Oxford University press, 2000a
- Roth, George, en Art Kleiner – *Car Launch: The human side of managing change.* – New York : Oxford University Press, 2000b
- Smid, G. A.C. en R.C. Beckett – Learning space in the context of sustainable change. In: J.J.Boonstra (ed.) – *The dynamics of management of organizational change and learning.* – Chicester : Wiley, 2004

Smid, G.A.C. en V. Busato – *Raadgriffiers maken geschiedenis. Het handwerk van bestuurlijke vernieuwing in gemeenten.* – Assen: Van Gorcum, 2006
Weick, Karl – *Making sense of the organization.* – Oxford : Blackwell, 2001