

Negen professionals delen
expertise en visie op
kennisproductiviteit, geïnspireerd
door de Andragologische
Werkplaats 2010-2011 geleid door
Joseph Kessels en in het kielzog
van Peter Drucker's concept van
de kennisrevolutie.

VERLEID TOT

KENNISPRODUCTIVITEIT!

Deel 2

Praktijk onderzoekende
benaderingen hoe organisaties en
samenwerkingsverbanden werken
aan kennisproductiviteit

Door Corry Ehlen, Friedje Swart,
Alberic Pater. Marije van Vilsteren

INHOUDSOPGAVE

DEEL 2

PRAKTIJK ONDERZOEKENDE BENADERINGEN HOE ORGANISATIES EN SAMENWERKINGSVERBANDEN WERKEN AAN KENNISPRODUCTIVITEIT

Participatief Onderzoek Bevordert Sociaal Kapitaal en Kennisproductiviteit

Dra. Corry Ehlen

Pagina 2 - 8

Naar Kennisproductieve Interdisciplinaire Werkverbanden

Drs. Friedje Swart

Pagina 9 - 17

Waar zit het Leervermogen in Banken? Bij iedereen!

Drs. Alberic Pater

Pagina 18 - 26

Nieuwsgierig blijven in een Resultaatgerichte Organisatie

Drs. Marije van Vilsteren

Pagina 27- 31

De Waarde van Verbindingen in de Zorg

Drs. Anja Bout

Pagina 32 -35

PARTICIPATIEF ONDERZOEK BEVORDERT SOCIAAL KAPITAAL EN KENNISPRODUCTIVITEIT

Dra.Corry Ehlen studeerde andragologie met als specialisatie, vorming, opleiding en organisatie-ontwikkeling. Zij was in het Hoger Onderwijs werkzaam als docent, supervisor, ontwerper van opleidingen, onderwijsdirecteur, beleidsadviseur en in het programmamanagement van onderwijsinnovatie. Zij onderzoekt nu in een promotietraject de relatie tussen sociaal kapitaal en grootschalige onderwijsinnovatie en traint teams op universiteiten in ontwikkelingslanden. Artikelen van haar hand verschenen over onderwijsinnovatie, sociaal kapitaal en cocreatie.

In dit essay beschrijf ik een onderzoek dat ik als onderdeel van mijn promotiestudie uitvoer. Het is nog “work in progress” dus mijn conclusies zijn voorlopig. Nadere detaillering volgt in een latere publicatie. Het onderzoek neemt sociaal kapitaal en onderwijsinnovatie als een vorm van kennisproductiviteit als uitgangspunt. Het gaat hierbij om een participatief onderzoek van een grootschalig, langlopend innovatieproject waarin onderwijsorganisaties uit de hele beroepskolom samenwerken met een bedrijfssector. Als invalshoek is gekozen voor het sociaal kapitaal perspectief met als aspecten: structuur, relatie, cognitie en actie. De fasen van het innovatieproces en de rol van de diverse actoren worden in mijn onderzoek in verband gebracht met de bereikte innovatieresultaten. Ik zal ook mijn bevinding als onderzoekende andragoloog weergeven. Wellicht biedt dit onderzoek nieuwe inzichten voor innovatoren in het beroepsonderwijs, zoals beleidsadviseurs, faculteitsdirecteuren, leden van expertisecentra, docenten en voor wetenschappers met interesse in praktijkonderzoek naar sociaal kapitaal, organisatieontwikkeling en onderwijsinnovatie.

WAT IS HET PROBLEEM BIJ GROOTSCHALIGE ONDERWIJSINNOVATIE?

Onderwijssystemen moeten zich voortdurend opnieuw uitvinden om relevant te blijven en voordeel te halen uit innovatieve benaderingen en nieuwe technologieën in de kenniseconomie (Weick, 2001; Smeenk, 2007). Grootschalige innovaties, als antwoord op deze uitdaging, zijn nooit probleemloos en er rijzen dan ook altijd vragen over doelen, methoden en resultaten (Dijsselbloem, 2008). Er zijn kortom geavanceerde inzichten nodig over de vraag hoe zulke innovaties beter ingevoerd kunnen worden met meer duurzame resultaten. Het begrip “sociaal kapitaal” lijkt in dit opzicht veelbelovend. Dit was in het kort mijn motivatie om te starten met het onderzoek. Als programmamanager van een hogeschoolbreed 6-jarig onderwijsinnovatieproject had de weerbarstigheid van de innovatiepraktijk mijn interesse gewekt om dit te onderzoeken. De term ‘sociaal kapitaal’ vernam ik in een contact met (toen nog) promovendus Tjip de Jong. Nadere verdieping in relevante literatuur, aanvankelijk vooral van Joseph Kessels, verleide mij tot het promotiethema: de rol van sociaal kapitaal bij grootschalige onderwijsinnovatie en manieren om dit kapitaal te bevorderen. Literatuurstudie openbaarde een gigantische hoeveelheid onderzoek en boeiende inzichten die mijn motivatie voor een wetenschappelijke studie versterkten.

De laatste twintig jaar wordt meer en meer aandacht besteed aan “social capital theory”, omdat deze substantieel bijdraagt aan ons begrip van de determinanten van complexe innovaties in verschillende sectoren en landen (Field, 2005; Tsai, 2001). De aantrekkingskracht van het concept ligt in de intrigerende integratie van sociale relaties met productieve waarde. Ondanks deze aandacht, is er geen

consensus over de inhoud van het concept en bestaan er vele definities. In mijn promotieonderzoek definieerde ik sociaal kapitaal als “the network of social relations, based on shared norms and values, trust and reciprocity, by which material and immaterial resources become available, which are valuable for the members of the network and the action in the network”. Ik refereer daarbij aan wetenschappers als Bourdieu, Coleman, Kessels & Poell and Nahapiet and Ghoshal.

Ofschoon er verschillende meningen bleken te zijn over de precieze afbakening van de term sociaal kapitaal ontdekte ik dat het model van Nahapiet and Ghoshal (1998) in diverse wetenschappelijke disciplines grote erkenning vond. Dit driedimensionale model illustreert hoe sociaal kapitaal bijdraagt aan organisatievernieuwing door het creëren van intellectueel kapitaal. Gebaseerd op dit model ontwikkelde ik een uitgebreider model door er een ‘actiedimensie’ aan toe te voegen. Zo ontstond het onderzoeksmodel met de volgende variabelen:

- *‘Favourable conditions and interventions’*: are accidental or consciously created circumstances that increase the social capital within the innovation group;
- *‘Social capital’* is defined in four dimensions: structural-conative, relational-affective-normative, (im) material- cognitive, and action;
- The (1) *‘structural-conative’* dimension addresses properties of the social system: the network ties, network configuration, and time spent;
- The (2) *‘relational-affective-normative’* dimension addresses aspects of personal relationships: trust and trustworthiness, norms and sanctions, obligations and expectations, identity and identification;
- The (3) *‘cognitive-(im)material’* dimension reveals resources in the context of knowledge sharing and knowledge creation;
- The (4) *‘action’* dimension is crucial in the process of creating new value. It can be seen as the combination and exchange of existing ‘capital’;
- The *‘innovation process’* is defined as a set of learning and design activities;
- The *‘results of innovation’* are the innovative products that are created.

Met dit model heb ik als onderzoeker en als adviseur van de innovatiegroepen het innovatietraject onderzocht. Ik was daarbij vooral geïnteresseerd hoe de vier dimensies van sociaal kapitaal bijdragen tot het proces en tot de resultaten van onderwijsinnovatie en welke voorwaarden en interventies vanuit het perspectief van sociaal kapitaal tot verbetering leiden, zowel van het proces als van de uitkomsten. De redeneerlijn van de studie is, dat innovatieve processen voor een groot deel afhankelijk zijn van het sociaal kapitaal aanwezig in de innovatiecontext. Om deze reden zou het bevorderen van sociaal kapitaal een belangrijk doel moeten zijn voor deelnemers en leiders en voor hun ondersteunende omgeving. In mijn promotieonderzoek zeg ik dat als volgt: “The idea that social capital evolves and can be described as a dynamic process seems to be fairly new. We suppose that the four dimensions are not independent of each other. The foundation is the group or the network (first dimension), in which standards and affections arise (second dimension) that enhance willingness to transfer resources (third dimension), that can bring about new value (fourth dimension). The network is a necessary condition for the rise of ‘capital’, but not a sufficient one. The affective-normative aspect of the network is essential. If these two first conditions are to be met, valuable resources have to be available to exchange. Only then new ‘capital’ can be created. “

AARD VAN HET ONDERZOEK EN ANALYSE VAN DE ONDERZOEKSCASUS

Dit onderzoek kan worden gekenmerkt als een longitudinale casestudy met een “mixed-method” benadering, gebruikmakend van verschillende instrumenten om de (voornamelijk) kwalitatieve data te verzamelen die inzicht verschaffen in het innovatieproces, resultaten en voorwaarden. Het sociaal kapitaal model paste ik als conceptueel kader toe op het onderzoek. Als casus koos ik dit driejarig innovatieproject, omdat mijn eigen hogeschool een van de partners was en ik het project van start tot finish kon volgen. Het was een samenwerkingsinitiatief van acht onderwijsinstellingen uit de hele beroepskolom en negen ondernemingen in een beroepssector en beoogde de beroepsopleiding nauwer af te stemmen op de wensen van de praktijk. De sector kenmerkt zich door een diversiteit van kleine en grotere bedrijven met een lage organisatiegraad. Algemeen werd de behoefte erkend om competenties van medewerkers, bijvoorbeeld op het gebied van dienstverlening, te verbeteren. Het project was een van de vele innovatieprojecten, gesubsidieerd door de landelijke overheid. Omdat mijn hogeschool nog twee vergelijkbare projecten uitvoerde, en de verwachting was dat het daarbij niet zou blijven was mijn onderzoek bij uitstek praktijkrelevant. Bovendien bestond het projectmanagement uit hogeschoolmedewerkers die dit participatief adviesonderzoek waardevol vonden.

Doel van het innovatieproject was het gezamenlijk ontwikkelen van nieuwe producten, diensten en processen voor onderwijs aan studenten op de drie beroepsniveaus, alsook voor medewerkers van de bedrijven. De beoogde innovaties waren: een loopbaanbegeleidingscentrum, nieuwe methoden en structuren voor werkplekleren en een assessmentcentrum. In het eerste jaar waren drie projectgroepen betrokken, in de twee jaar daarna gingen veertien pilots van start. Er was een projectmanagement team en een stuurgroep, waarin bestuurders of directeurs van de betrokken organisaties zaten.

De belangrijkste onderzoeksinstrumenten waren:

- Participatieve observatie (drie projectgroepen in het eerste jaar, 26 pp.);
- Diepte-interviews (20 pp. in tweede en derde jaar);
- Vragenlijsten (eerste en derde jaar, 45 pp.);
- Documentanalyse (plannen, verslagen en email-communicatie gedurende de projecttijd).

Via deze instrumenten werden data verzameld voor de zeven categorieën van het onderzoekmodel, en hierdoor werd ontstond een breed spectrum aan gegevens.

Het onderzoek vond plaats van augustus 2008 tot augustus 2011, parallel aan de uitvoering van het project. Het gebruik van de instrumenten was deels van te voren ontworpen, in overeenstemming met de methode van “naturalistic/qualitative” onderzoek (Cooperrider, 2003). De specifieke instrumenten en de momenten waarop deze werden toegepast waren afhankelijk van de ontwikkeling van het innovatieproces en werden bediscussieerd met het managementteam en projectgroep voorzitters. Hun acceptatie bleek essentieel voor de samenwerking met mij als onderzoeker. De participatieve en adviserende aspecten kwamen vooral naar voren door continue reflectie en terugkoppeling van de data naar de deelnemers aan het innovatieproject verbonden met advisering. Hierdoor werd het onderzoek zelf een veranderingsinterventie.

Analyse en data verzameling bleken continue, elkaar afwisselende en beïnvloedende processen. De kwaliteit van deze processen werd gegarandeerd door samenwerking met de voorzitters en het management team, door het testen van instrumenten en reflectie. In het eerste jaar voerde ik het onderzoek uit in nauwe samenwerking met een tweede onderzoeker, Tjip de Jong. De data werden

geanalyseerd met gebruikmaking van SPSS en Atlas-ti. Analyse kader was het gedetailleerde categorieënsysteem van de zeven elementen uit het theoretisch kader, gebaseerd op de onderzoeksvragen, en gedurende het onderzoeksproces verder ontwikkeld en verfijnd (Glaser, 2008). De vier dimensies van sociaal kapitaal werden in iedere projectfase verbonden met het stadium van proces en resultaat. Ook de invloed van de voorwaarden en interventies op sociaal kapitaal, op het innovatieproces en op de resultaten werd geanalyseerd.

Aangezien de analysefase nog niet is afgerond, noem ik hier alleen enkele globale onderzoeksresultaten. Over de condities en interventies zal meer gemeld worden in het vervolg van het onderzoek. In de presentatie van de onderzoeksresultaten staat het onderzochte proces centraal. Dit proces wordt gefaseerd weergegeven en de gerealiseerde innovatieproducten worden eveneens per fase benoemd. Het innovatieproces en de bereikte producten worden gerelateerd aan de vier dimensies van het sociaal kapitaal vanuit de vraag wat de bijdrage hiervan was tot het proces en tot de bereikte producten.

Het formele innovatieproject had een looptijd van ruim drie jaar, het innovatietraject begon echter twee jaar eerder en ging ook nog door na de formele afsluiting. De criteria van sociaal kapitaal hanterend, zijn er vijf fasen te onderscheiden, waarvan de middelste drie tot de formele looptijd behoren, maar waarvan ook de voorbereidende fase en de nazorgfase deel uitmaken. Elk van deze vijf fasen zijn aan de hand van de variabelen uit het onderzoekmodel beschreven. Leidend hierbij was de vraag: wat is de bijdrage van het sociaal kapitaal tot dit proces?

Projectfasering volgens sociaal kapitaal criteria

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
voorbereiding	oriëntatie	ontwerp	productie	disseminatie
“van passie naar power	“verkering”	“cocreatie”	“kapitaals-vermeerdering en kapitaalsdevaluatie”	“duurzame rente?”
2006 - Mei 2008	Augustus 2008 - Februari 2009	Maart - September 2009	Oktober 2009 - Juli 2011	Augustus 2011 - ?

Als voorbeeld van de analyse voeg ik hier de beschrijving van Fase 1 Voorbereiding: “van passie naar power” toe:

Taak

De voorbereidingsfase was niet gepland, maar ontstond uit een toevallige ontmoeting tussen twee gepassioneerde docenten op een onderwijsconferentie. Deze pioniers hebben gedurende het hele project een belangrijke rol gespeeld. Ook in eerdere onderzoeken wordt aan pioniers een invloedrijke rol bij innovatietrajecten toegekend (De Jong, 2010; Verdonschot, 2009). De voorbereidingsfase duurde

meer dan twee jaar en verliep moeizaam. De pioniers hadden een sterk geloof in hun doelen nodig om door te zetten. Achteraf kan worden vastgesteld dat hun taak bestond uit het vaststellen van doel en urgentie, het zoeken van medestanders, het vinden van een subsidieverstrekker, het maken van een projectplan en het aantrekken van projectmanagement.

Resultaten

De twee pioniers, afkomstig uit een MBO en VMBO instelling in dezelfde regio, vonden als medestander de organisatie "Kenwerk" aan hun zijde (een organisatie ter bevordering van de kwaliteit van de sector Toerisme). De urgentie zagen zij in een betere aansluiting tussen onderwijs en bedrijfssector enerzijds en betere en snellere opleiding voor de leerling, vooral door middel van loopbaanleren met een doorlopende leerlijn. Het Platform Beroeps Onderwijs bleek een passende subsidieverstrekker. Het eerste gezamenlijk opgestelde projectplan uit 2006 werd afgekeurd vanwege te geringe kwaliteit. Ter versterking van de kwaliteit besloot men het HBO erbij te betrekken. Dit projectplan ontving vervolgens in 2007 de goedkeuring van het HPBO, waarmee ook hun subsidiecriteria richtinggevend werden voor het project. Vanwege deze criteria zocht het inmiddels aangestelde projectmanagement meer bedrijven en onderwijsinstellingen aan als partners en ontstond een netwerk van acht onderwijsinstellingen en negen bedrijven, die allen instemming betuigden met het geformuleerde projectplan.

Het sociaal kapitaal in de voorbereidingsfase

De bijdrage van het sociaal kapitaal aan proces en resultaten in fase 1 wordt hieronder in vier dimensies geanalyseerd:

(1) Structurele en conatieve dimensie: posities, bonding-bridging-linking, commitment en motivatie, vrijwilligheid-verplichting, inzet en facilitering:

- Het netwerk van het project werd aanvankelijk opgebouwd op basis van de bestaande netwerkcontacten van de pioniers. Linking activiteiten waren hierbij belangrijk;
- Ten gevolge van subsidiecriteria werd het aanvankelijk overzichtelijke netwerkje van vooral bekende partners uitgebreid tot een complex en omvangrijk netwerk;
- Ook relatief onbekende partners traden toe met onbekende belangen en opvattingen, soms als motivatie 'om erbij te zijn'. Zo ontstond een groot netwerk van diverse aard en omvang, verspreid over een langgerekte regio, waarvan de meesten geen natuurlijke of historische banden met elkaar hadden, niet eerder met elkaar samenwerkten en inhoudelijk onbekend voor elkaar waren;
- Positief was dat ieders kwantitatieve inzet gelijk werd gefaciliteerd door de subsidieverstrekker;
- Gaandeweg werd niet de 'passie' van pioniers leidend maar de 'power' van de subsidieverstrekker.

(2) Relationale, affectieve en normatieve dimensie: interne en externe relaties, afspraken, emoties en affecties:

- De persoonlijke relatie tussen de pioniers was de krachtbron voor het project. Zij kenden elkaar vooraf niet, maar ontdekten een gezamenlijke passie voor de beroepsopleiding in hun bedrijfssector en besloten samen op te trekken om hun doel te realiseren;
- In hun eigen onderwijsorganisatie ervoeren de pioniers vertrouwen, steun en waardering, gedeelde opvattingen, wederkerigheid en geloof in hun plan. Dit gaf hun energie om samen aan de slag te gaan;
- De aanvankelijk horizontale relaties werden pas hiërarchisch van aard toen een (externe) stuurgroep en managementteam werd ingesteld. Het 'eigenaarschap' werd 'gedeeld eigenaarschap', of was er sprake van onteigening?

- Hoewel niet zonder obstakels, ontstond er een hoge mate van onderling vertrouwen tussen pioniers en management team en was er geloof in de waarde van het project.

(3) Cognitieve, materiële dimensie: materie bekwaamheid en materialen, expertise, vaardigheden, gezamenlijke taal, onderling begrip:

- In deze voorbereidende fase was de belangrijkste bekwaamheid het ontwerpen van het projectplan. Het MT diende niet alleen managementvaardigheden te bezitten maar ook onderwijskundige vaardigheden wat betreft innovatieve methoden en technieken die ontwikkelde dienden te worden in het project. Er bleek expertise op hoog niveau nodig om de vereiste kwaliteit te leveren;
- Belangrijk was ook expertise om geschikte netwerkpartners te zoeken. Het overtuigen van nieuwe partners en duidelijk maken welk type medewerker vereist was vroeg niet alleen goede communicatieve vaardigheden, maar ook onderwijstaal die begrijpelijk is voor het praktijkveld;
- Expertise over p.r. en marketing was in deze fase ook zeer nuttig.

(4) Action dimension: learning activities, design activities, production and implementation activities.

- Terugkijkend op de taak in deze fase “het vaststellen van doel en urgentie, het zoeken van medestanders, het vinden van een subsidieverstrekker, het maken van een projectplan en het aantrekken van projectmanagement” kunnen we stellen dat er met passie is gezocht naar een geschikte vorm om de idealen te realiseren. Er is vasthoudend gewerkt aan het ontwerpen van het project, en er is op basis van vertrouwensrelaties een groot netwerk opgebouwd.

Reflectie op basis van data uit interviews en vragenlijsten:

- Hoewel het projectplan uitgebreid de geformuleerde doelen beschreef in de vorm van operationele onderwijsmethoden en-structuren, werd het door de innovatiegroepen te vaag en te weinig sturend genoemd;
- Wat betreft de urgentie constateerden stuurgroep en subsidieverstrekker op het einde van het project dat deze slechts ten dele gedeeld werd door de partners die zich in tweede instantie hadden aangesloten. Een aanvankelijk afgegeven commitment was meer gebaseerd op tactische in plaats van op inhoudelijke overwegingen;
- Het grote aantal, de diversiteit en de grote regionale spreiding van onderwijsinstellingen en bedrijven bleken factoren die gaandeweg gezamenlijk optrekken en effectieve realisatie van de doelen belemmerden;
- Achteraf stelden de pioniers vast dat de subsidiecriteria het aanvankelijke, kleinschalige plan uit zijn voegen hadden getrokken. Ook voor de stuurgroep werden de eisen van de subsidiegever en het bijgestelde projectplan meer maatgevend dan de stem vanuit de innovatiegroepen; Het is belangrijk om in deze eerste fase niet alleen vanuit en voor onderwijsveld te redeneren, maar ook vanuit en voor de partners uit het bedrijfsleven;
- Verder dient het belang van expertise van deelnemers in de beginfase meer benadrukt te worden en de betrokkenheid van aspirant partners dient doorgrond te worden op oneigenlijk opportunisme;
- Belangrijk is de risico's in te schatten van een grote subsidiegever met zijn eisen: lever je als kleine ondernemer niet uit aan de eisen van de “geldschieter”! Een vroege ‘SWOT’ analyse kan dit soort problemen in ieder geval duidelijk maken;
- Vanuit sociaal kapitaal perspectief is het cruciaal om relaties niet te snel in te wisselen voor een formele structuur.

De resultaten van dit longitudinaal onderzoek lijken aan te tonen dat het sociaal kapitaal model, zoals gehanteerd in dit onderzoek, een effectief kader is voor het analyseren en begeleiden van een innovatieproces. Omdat dit een van de eerste longitudinale dieptestudies is naar de factor sociaal kapitaal in grootschalige onderwijsinnovatie, is verdere studie wenselijk naar de relevantie ervan in andere contexten.

SLOTOPMERKING VAN EEN ANDRAGOLOOG

De methode van participatief adviesonderzoek past een andragoloog goed. Het blijkt een activerende interventie die zowel eigenaarschap en autonomie als ook kennisproductiviteit bevordert. Dat geldt zowel voor de individuele deelnemer, als voor de organisatie waarin geïnnoveerd wordt. Vooral onderzoeksinstrumenten als half gestructureerde diepte-interviews en participatieve observatie met terugkoppeling leiden tot bewustmaking van de bredere context van handelen en van eigen opvattingen, posities en relaties. De participatief onderzoeker is in staat om verbanden te zien en verbindingen te leggen tussen actoren, processen en activiteiten omdat hij/zij toegang heeft tot het gehele speelveld van het project. Iets dat voor leden van een innovatieteam en soms ook voor het projectmanagement niet mogelijk is vanwege hun positie of vanwege tijdgebrek. Juist omdat de onderzoeker zelf geen speler is in het geheel kan hij/zij als relatieve buitenstaander signalen opvangen en doorgeven zonder een belangenpositie in te nemen. Een dergelijke actieve rol als onderzoeker vereist wel specifieke kwaliteiten, zoals goede communicatieve vaardigheden, een vertrouwenwekkende houding, speelse inventiviteit en betrouwbaarheid. Kortom, niet alleen het cognitief kapitaal, maar ook het relationele dient van niveau te zijn.

Literatuur

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, The sociology of economic life, Richardson, J., Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. (pp. 96-111; 241-158). New York, Greenwood.
- Coleman, J. S. (1990). Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology 94(S1), 95.
- Cooperrider. (2003). Appreciative Inquiry handbook. Berrett-Koehler.
- De Jong, T. (2007). Social networks, social capital and knowledge productivity. Paper presented at Sunbelt Conference. Corfu, Greece.
- De Jong, T. (2010). Linking social capital to knowledge productivity: An explorative study on the relationship between social capital and learning in knowledge-productive networks. Enschede, Universiteit Twente.
- Field, J. (2005). Social Capital and Lifelong Learning. The encyclopedia of informal education.
- Glaser & Strauss, 1967/2008. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago.
- Kessels, J. W. M., & Poell, R. F. (2004). Andragogy and Social Capital Theory: The Implications for Human Resource Development, Advances in Developing Human Resources 6(2), 146-157.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. Academy of Management Review, 23(2), 242-266.
- Tsai, W. (2001). Knowledge transfer in intra organizational networks: Effects of network position and absorptive capacity on business unit innovation and performance. Academy of Management Journal, 996-1004.

NAAR KENNISPRODUCTIEVE INTERDISCIPLINAIRE WERKVERBANDEN

Drs. Friedje Swart is werkzaam bij Hogeschool Inholland in het domein Gezondheid, Sport en Welzijn en is als docent en onderzoeker verbonden aan het lectoraat Geïntegreerd Pedagogisch Handelen. Haar onderzoeksgebied is interdisciplinaire samenwerking in het basis-en voortgezet onderwijs. In dit kader richt zij zich op kennisontwikkeling in Zorg Advies Teams.

In dit essay wil ik laten zien dat interdisciplinaire samenwerkingsverbanden in het basisonderwijs kennisproductieve netwerken kunnen zijn, als aan een aantal voorwaarden voldaan wordt. Een van de voorwaarden is dat de kwaliteit van de relaties van dien aard is dat sprake is van sociale leerprocessen gericht op kennisproductiviteit.

Onderwijs is gericht op het vergroten van ontwikkelingskansen van kinderen tijdens hun schoolloopbaan. Scholen proberen condities te creëren waarin een kind zowel op leergebied als op sociaal-emotioneel gebied optimaal kan functioneren. Omstandigheden kunnen ertoe leiden, dat dit niet lukt. Kinderen kunnen met allerlei problemen te maken krijgen waaronder leer- en gedragsproblemen. Bij leerproblemen kun je denken aan problemen met rekenen en taal, bij gedragsproblemen aan regelmatig te laat komen, vaak verzuimen, druk en explosief gedrag in de klas zoals roepen, slaan en schoppen of internaliserend, meer teruggetrokken gedrag. Oorzaken voor deze problemen zijn divers. Het kan gaan om factoren die in het kind zelf zijn gelegen zoals een gebrek aan vaardigheden op cognitief en/of sociaal-emotioneel gebied, om situationele factoren zoals een problematische en weinig stimulerende thuissituatie of een interactie tussen leerkracht en leerling die niet goed verloopt, om een combinatie van in het kind gelegen en situationele factoren (Swart, 2008/2009).

Een voorbeeld als illustratie:

Een kind komt halverwege het schooljaar in groep 3 met een achterstand in lezen en rekenen. Het maakt weinig contact met andere kinderen. Het jongetje is net verhuisd en woont nu tijdelijk met zijn ouders en zusje bij een familielid in. Hier beschikken ze over beperkte ruimte. Het kind heeft moeite met concentratie op zijn schoolwerk, het gaat laat naar bed en slaapt slecht. Een ander probleem is het verzuim. Moeder meldt het kind regelmatig ziek (buikklachten). Het is bij de schoolarts geweest, maar die heeft bij standaard lichamelijk onderzoek geen bijzonderheden gevonden. Tijdens het overleg van het zorgadviesteam zegt de schoolarts dat het volgens haar een gezond jongetje is. Het is haar wel opgevallen, dat de ouders verschillend denken over de opvoeding. Ze licht dit toe met voorbeelden. De intern begeleider van de school herkent dit ook. Het team vraagt zich af of de schoolmaatschappelijke werker verder onderzoek moet doen naar de thuissituatie.

Uit het voorbeeld wordt duidelijk dat problemen van kinderen een aanpak van de beroepskrachten van school soms overstijgen. Scholen doen dan een beroep op professionele hulpverleners. In Amsterdam werken deze verschillende disciplines sinds het schooljaar 2008-2009 met elkaar samen in een zogenaamd zorgadviesteam (ZAT).^{*} Dit is een interdisciplinair samenwerkingsverband dat gericht is op vroegtijdige signalering van problemen van kinderen en op coördinatie en afstemming van de

begeleiding van school, zorg- en hulpverlening. Vooral leerlingen met problemen op meerdere gebieden zijn hierbij gebaat. In het schooljaar 2009-2010 ben ik voor mijn onderzoek bij het lectoraat Geïntegreerd Pedagogisch Handelen (Hogeschool Inholland) betrokken bij het project “Learning by doing” in Amsterdam Nieuw West. Betrokken partijen waren het stadsdeel, expertisecentrum OOG (Over Onderwijs Gesproken), basisscholen en jeugdhulpverlening. Hoofddoel van dit project was om in de onderwijspraktijk te leren – een vorm van werkplekleren - hoe je tot een sluitende aanpak kunt komen rondom leerlingen die extra zorg en aandacht nodig hebben. Alle partijen waren zich bewust van de urgentie van deze – werkgerelateerde - vraag. In de nota Jong Amsterdam (2006, 12) staat dat “van de kinderen in het Amsterdamse basisonderwijs de helft te maken heeft met een ongunstige uitgangspositie of met een leerachterstand. Bijna een kwart van de leerlingen op het Amsterdamse basisonderwijs neemt niet deel aan de Cito-toets, omdat die voor hen geen voorspellende waarde heeft. Het aandeel kinderen dat doorstroomt naar het praktijkonderwijs en het leerwegondersteunend onderwijs groeit”.

Ik ben bij het project “Learning by doing” betrokken, omdat ik op dat moment voor mijn onderzoek een gespreksinstrument aan het ontwikkelen was, dat aansloot bij de wens van een aantal basisscholen om de kwaliteit van het zorgadviesteam te verbeteren. In dit essay wil ik laten zien in hoeverre dit gespreksinstrument de kwaliteit van de relaties kan versterken, zodat in een zorgadviesteam sprake is van sociale leerprocessen gericht op kennisproductiviteit.

Eerst werk ik uit wat ik onder een interdisciplinair samenwerkingsverband versta. Ik spits mij toe op werkverbanden in onderwijs en hulpverlening. Leren op het werk is bij uitstek een sociaal proces, waarin je met elkaar meer kunt realiseren dan alleen. Ik ga in op de dialoog als belangrijke voorwaarde voor sociale leerprocessen in een dergelijk werkverband. Vervolgens leg ik verband tussen interdisciplinair samenwerken en de mogelijkheid van kennisproductiviteit. Ik ga in op begrippen als kennisproductiviteit, de leerfuncties van het corporate curriculum, sociaal kapitaal en sociale leerprocessen. Via dit conceptuele kader maak ik inzichtelijk aan welke voorwaarden een interdisciplinair werkverband nog meer moet voldoen om ook daadwerkelijk kennisproductief te zijn. Tenslotte geef ik een korte schets van mijn onderzoek bij interdisciplinaire samenwerkingsverbanden, de zogenaamde zorgadviesteams, in het basisonderwijs in Amsterdam Nieuw West. Ik ga in op het gespreksinstrument dat ik ontwikkeld heb en beschrijf in hoeverre dit de voorwaarden kan versterken waaronder een interdisciplinair werkverband kennis productief kan zijn. Ik licht dit toe met een praktijkvoorbeeld uit mijn onderzoek.

INTERDISCIPLINAIR SAMENWERKEN EN TEAMLEREN

Ik omschrijf een interdisciplinair samenwerkingsverband als een verband van professionals van verschillende disciplines, met een verschillende deskundigheid, die ieder een eigen organisatie (of onderdeel in een organisatie) met eigen doelen en belangen vertegenwoordigen. Het gaat om professionals die zich ervan bewust zijn dat zij op elkaar zijn aangewezen, als zij in complexe situaties een integrale aanpak willen realiseren die voldoende is afgestemd op de cliënt. Door samen te werken kunnen ze in het belang van cliënt(systeem) een gezamenlijke verantwoordelijkheid ontwikkelen. Zij zien

de cliënt niet als “mijn” cliënt, maar als “onze” cliënt. Het zijn professionals die ernaar streven om tot een gemeenschappelijke probleemanalyse en aanpak te komen waaraan ieder vanuit zijn eigen deskundigheid een bijdrage heeft geleverd. Hierbij is het geheel meer dan de “som der delen”.

Bij interdisciplinair samenwerken, gaat het vooral om het benutten van de situatie waarin vertegenwoordigers van verschillende organisaties met verschillende belangen en perspectieven betrokken zijn. Deze moeten met elkaar verbonden worden om tot een kwalitatief superieure aanpak te komen (Mulder, 2008). Tegelijkertijd vergroten de betrokken professionals hun deskundigheid, doordat zij hun denk- en kijkkader verruimen. Het leren van elkaar dat in een eerder stadium vaak “bij toeval” gebeurt, maakt plaats voor een leren dat bewust wordt nagestreefd en dat ook uiteindelijk kan leiden tot een vorm van teamleren. Ook Hendrix (2001) wijst erop, dat betrokken professionals in hun samenwerking rondom cliënt(system)en een gezamenlijke verantwoordelijkheid kunnen ontwikkelen. Dit betekent dat iedere professional tijdens het bespreken van cliënten vanuit de eigen deskundigheid zijn kijk op een ingebrachte casus kan geven. Juist in samenwerkingsverbanden brengt iedere deelnemer zijn eigen specifieke kijk mee, waarmee een stukje van de complexe werkelijkheid gedetailleerd bekeken wordt. Een professional verantwoordt op zo’n moment zijn eigen denken, voelen en handelen.

Idealiter kunnen professionals deze detailopnamen bij elkaar brengen en daardoor met elkaar een genuanceerder beeld van een complexe werkelijkheid construeren. Dat kan leiden tot een bespreking van een cliënt met meer nuance en diepgang waardoor professionals nieuwe gemeenschappelijke kennis ontwikkelen waarover zij daarvoor niet de beschikking hadden. Je kunt spreken van een proces waarin deelnemers gezamenlijk leren met als doel effectieve zorg en hulp te verlenen aan de cliënt.

Andere auteurs (Bolhuis, 2009; Bolhuis & Simons, 1999; Nonaka & Takeuchi, 1995; Rondeel & Wagenaar, 2002; Senge, 1990) wijzen erop dat als mensen ingewikkelde kwesties willen doorgronden en willen handelen in aanvulling op elkaar, een vorm van gezamenlijk leren op de werkplek nodig is. Uitgangspunt is dat je met velen meer kunt bereiken dan alleen. Dit gezamenlijk leren moet wel worden aangeleerd. Bolhuis (2009) stelt dat mensen op de werkplek – individueel en in groepen – vaak ongepland en impliciet leren. Om deze leerervaringen te benutten moeten zij deze expliciet maken. Een veilig werkklimaat is een belangrijke voorwaarde om hierover met elkaar in gesprek te gaan. Ook Nonaka & Takeuchi (1995) geven aan dat groepen hun impliciete kennis moeten expliciteren om nieuwe kennis voort te brengen. Net als Senge (1990) merken zij op, dat leden van een team voor gezamenlijk leren geoefend moeten zijn in het voeren van een dialoog.

In een dialoog delen teamleden hun vooronderstellingen, waarbij onbevooroordeeld geluisterd wordt en de eigen mening wordt opgeschort. Er ontstaat zo een gemeenschappelijk geheel aan betekenissen dat zij alleen niet gerealiseerd zouden hebben. Door de situatie vanuit verschillende invalshoeken te bekijken kan iemand inzichten verkrijgen die hij alleen niet of moeilijker kan verwerven. Hierbij gaat het niet alleen om aanleren, maar ook om afleren. Het is mogelijk dat mensen hun opvattingen moeten herzien. Ook het voeren van een dialoog vereist oefening. In verschillende publicaties gaat Kessels (Kessels, 1999; Kessels, Boers & Mostert, 2006, 2008) in op de techniek en methodiek van de dialoog.

Voorwaarden voor een goed verloop zijn onder andere de kwaliteit van de gespreksleider en een aantal elementaire gespreksregels.

Volgens Kessels (1999) is de dialoog een belangrijk middel om in een organisatie (of team) een leerproces op gang te brengen. De dialoog is in zijn ogen het instrument bij uitstek voor het onderling uitwisselen van eigen voor(onder)stellingen. Kessels haalt hierbij Senge aan die zegt: “...dat alle instrumenten voor de vorming van een lerende organisatie eigenlijk neerkomen op dit ene vermogen: het kunnen expliciteren van de in een groep bestaande denkbeelden over belangrijke vragen” (Kessels, 1999, p. 23). Sociale interactie via dialoog is een van de leerfuncties voor gezamenlijk leren. Kessels (1995, 2001) en De Jong (2010) gaan verder in op voorwaarden die ondersteunend zijn voor sociale leerprocessen in organisaties gericht op kennisontwikkeling.

VOORWAARDEN VOOR KENNISONTWIKKELING IN INTERDISCIPLINAIRE WERKVERBANDEN

In interdisciplinaire werkverbanden in onderwijs en hulpverlening is sprake van sociale leerprocessen, die kunnen leiden tot verdieping van kennis en het ontwikkelen van nieuwe gemeenschappelijke kennis. Dit met als doel de zorg- en hulpverlening aan cliënten effectiever te maken. Onder sociale leerprocessen verstaat De Jong (2010, 200) “het proces van leren van en met elkaar gebaseerd op betekenisvolle interactie in het netwerk leidend tot een toename van bekwaamheden”. Indicatoren voor sociale leerprocessen zijn: actieve participatie, sociale context van de activiteiten, open dialoog en interactiepatronen van leden van het netwerk (Jong, 2010, 55). Ook hier speelt de dialoog een rol.

Kessels (1996, 2001) ziet de werkomgeving als een krachtige leeromgeving. Hij heeft ook het begrip kennisproductiviteit geïntroduceerd. Hieronder verstaat hij het vermogen om relevante informatie op te sporen en te interpreteren, hiermee nieuwe bekwaamheden te ontwikkelen om deze vervolgens toe te passen op de stapsgewijze verbetering en radicale vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten. Het gaat zowel om verbetering en vernieuwing als om het ontwikkelen van een duurzaam vermogen daartoe. Wat is er nodig om als interdisciplinair werkverband ook daadwerkelijk kennis productief te zijn? Welke leersituaties bevorderen kennisproductiviteit? Kessels (1996, 2001) hanteert het begrip “corporate curriculum” om aan te geven hoe een werkomgeving een omgeving kan worden waarin werken en leren samengaan. Hij maakt onderscheid in zeven leerfuncties die met elkaar samenhangen: materiedeskundigheid, probleem oplossen, reflectieve vaardigheden, communicatieve en sociale vaardigheden, zelfregulatie van motivatie en affectie, rust en stabiliteit, creatieve onrust. Het voeren van een dialoog beschouw ik als een – op zichzelf communicatieve – vaardigheid die bij kan dragen aan het ontwikkelen en versterken van probleemoplossende, reflectieve én communicatieve en sociale vaardigheden. Het verhoogt de kwaliteit van de sociale interactie. De Jong (2010) heeft onderzocht hoe sociaal kapitaal van invloed is op sociale leerprocessen die gericht zijn op kennisproductiviteit. Bij sociaal kapitaal gaat het om de kwaliteit van de verbindingen tussen mensen. De Jong beschrijft sociaal kapitaal als volgt: “These social connections have value, as they enable learning, create communities and shape forms of trust en reciprocity. This value is described as social capital”

(Jong, 2010, 17). In navolging van Nahapiet en Ghoshal (1998) maakt De Jong onderscheid in drie dimensies van sociaal kapitaal: de structurele, relationele en cognitieve dimensie.

Voor de structurele dimensie gebruikt hij de termen “bonding”, “bridging” en “linking” relaties in een netwerk. Bonding relaties zijn verbindingen tussen mensen met dezelfde achtergrond bijvoorbeeld een familie of team. Bridging relaties verbinden mensen met dezelfde achtergrond, maar deze relaties zijn losser bijvoorbeeld mensen van verschillende afdelingen binnen een organisatie. Linking relaties zijn verbindingen tussen mensen met een verschillende achtergrond bijvoorbeeld mensen die afkomstig zijn uit verschillende organisaties.

Bij de relationele dimensie gaat het om vertrouwen, wederzijdse verplichtingen, normen en verwachtingen, identificatie. Bij de cognitieve dimensie gaat het om gedeelde codes en taal, om verhalen die je met elkaar kunt delen.

De Jong geeft verder aan dat een urgente werk gerelateerde vraag - aangestuurd door een enthousiasmerende initiator - de structuur van een werkverband bepaalt. Uit de resultaten van het onderzoek van De Jong (2010) komt een aantal zaken naar voren dat voor mijn onderzoek van belang is. Een urgente werk gerelateerde vraag is essentieel om zowel verbetering en vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten te realiseren als het vermogen daartoe te ontwikkelen. Linking verbindingen (structurele dimensie) in netwerken blijken een noodzakelijke, structurele voorwaarde te zijn voor kennisproductiviteit voor zover het gaat om verbetering en vernieuwing, niet voor het ontwikkelen van het vermogen daartoe.

Verder stimuleren netwerken waarin sprake is van verbetering en vernieuwing van processen, producten en diensten leerprocessen, die de relationele en cognitieve dimensie van sociaal kapitaal versterken.

“Blijkbaar beïnvloeden sociale leerprocessen de relationele en cognitieve dimensie van sociaal kapitaal waardoor ze kennisproductiviteit mogelijk maken binnen het netwerk. De relationele en cognitieve dimensie van sociaal kapitaal kunnen beschouwd worden als bouwstenen binnen een netwerk om tot verbetering en innovatie te komen” (Jong, 2010, 204). Toch is een netwerk met sterk ontwikkelde relationele en cognitieve dimensies niet per se kennisproductief. Linking verbindingen zijn daarvoor wel een belangrijke voorwaarde.

EEN GESPREKSINSTRUMENT VOOR KENNISONTWIKKELING

Wat betekenen de inzichten van Kessels en De Jong nu voor interdisciplinaire werkverbanden in het Amsterdamse basisonderwijs, de zogenaamde zorgadviesteam? In het kader van het project “Learning by doing” richt een aantal scholen zich op de inhoudelijke versterking van het zorgadviesteam. Zij willen dit overleg meer diepgang geven om tot een zorgvuldige analyse van de complexe en vaak meervoudige problematiek van een leerling te komen en de begeleiding van school, zorg- en hulpverlening meer op elkaar af te stemmen. Een aantal “trekkers” binnen scholen voelt een sterke wens tot verbetering van het overleg (werkproces) en de zorg- en hulpverlening aan leerlingen (dienst) die hieruit voortvloeien.

Om de inhoudelijke kwaliteit van het zorgadviesteam te versterken heb ik een gespreksinstrument ontwikkeld, dat uit twee onderdelen bestaat: richtlijnen voor de (niet inhoudelijk betrokken) gespreksleider en richtlijnen voor de (inhoudelijk betrokken) deelnemers aan het zorgadviesteam. Er wordt ter plekke, dus tijdens het overleg, met het gespreksinstrument gewerkt. De richtlijnen voor de gespreksleider zijn handvatten om het verloop van de casuïstiekbespreking tijdens het overleg te structureren en deelnemers te stimuleren hun handelen naar elkaar te verantwoorden. Dit laatste houdt in dat zij in een dialoog de voor(onder)stellingen bespreekbaar maken die hun denken, voelen en handelen in de praktijk sturen.

De structuur voor het overleg is afgeleid van de regulatieve cyclus (Strien, 1986). Tijdens casuïstiekbespreking worden achtereenvolgens relevante feiten geïnventariseerd (fase 1), problemen geanalyseerd (fase 2) en een plan van aanpak opgesteld (fase 3). Tussen twee bijeenkomsten van het zorgadviesteam zorgen deelnemers ervoor dat zij afspraken uit het plan van aanpak nakomen (fase 4) en op een volgend overleg wordt het effect hiervan besproken (fase 5). De richtlijnen voor de deelnemers bestaan uit regels voor een dialogische gespreksvoering waarin zij leren om met zo min mogelijk (voor)oordelen naar elkaar te luisteren en de eigen mening op te schorten. Dit biedt ruimte om onderliggende opvattingen uit te wisselen en deze te toetsen aan die van anderen. Door hun ervaringskennis met elkaar te delen kunnen ze meer diepgang geven aan probleemanalyse en aanpak.

In 2009-2010 heb ik het instrument op twee basisscholen in Amsterdam Nieuw West getest. Na afsluiting van het project "Learning by doing" heb ik voor het schooljaar 2010-2011 van het stadsdeel een vervolgopdracht gekregen om het instrument op twee andere basisscholen te testen met als doel het zorgadviesteam ook hier inhoudelijk te versterken. Twee scholen hebben zich vrijwillig aangemeld.

Het onderzoek is steeds uitgevoerd tijdens een schooljaar. Ieder zorgadviesteam overlegt zes keer per jaar; dit is gemiddeld eens in de zes weken. Tijdens het overleg heb ik de rol van waarnemer. Ik neem dus zelf niet actief deel aan het gesprek. Ieder overleg heb ik opgenomen op voicerecorder. Hiervan heb ik een verslag gemaakt met analyse van en commentaar op het hanteren van het gespreksinstrument. Dit verslag is toegestuurd aan de deelnemers voor commentaar. Op basis van het commentaar oefenen deelnemers in een volgend overleg met ander gedrag. Als afsluiting neem ik bij iedere deelnemer een interview af over werking en effect van het gespreksinstrument.

Het gespreksinstrument beoogt aan een belangrijke voorwaarde voor het ontwikkelen van sociale leerprocessen te voldoen namelijk dat deelnemers zich onder begeleiding van een kundige gespreksleider oefenen in het voeren van een dialoog over probleemanalyse en aanpak. Dit is anders dan bij De Jong waar juist de initiator een belangrijke rol speelt in het mensen bij elkaar brengen en enthousiasmeren. Bij de zorgadviesteams is de enthousiasmerende initiator een abstractie, omdat de noodzaak tot het overleg op bestuurlijk niveau is vastgesteld en dus van bovenaf is opgelegd. Van bovenaf is ook bepaald wie de deelnemers zijn aan dit overleg. Toch blijft het interessant om te onderzoeken in hoeverre andere voorwaarden wel aanwezig zijn om deze interdisciplinaire werkverbanden kennis productief te laten zijn. Een zorgvuldig gebruik van het gespreksinstrument kan bijdragen aan het ontwikkelen van de leerfuncties die Kessels (1996, 2001) onderscheidt:

Materiedeskundigheid

De gespreksleider heeft de taak om de deelnemers aan het interdisciplinair werkverband te stimuleren om tijdens de probleemanalyse (fase 2) vanuit eigen expertise hun kijk op de situatie van het kind verder te onderbouwen. Dit geldt ook voor de aanpak (fase 3) die moet aansluiten bij de probleemanalyse. Als deelnemers de gespreksregels aanhouden en met elkaar op dialogische wijze in gesprek gaan, kunnen zij hun inzichten en voor(onder)stellingen met elkaar delen en putten uit een rijkere bron van ervaringskennis, van handelingsweten (Schön, 1987) of praktische wijsheid (Kessels, 1999; Lunenberg, 2009). Op deze manier kunnen zij met elkaar gemeenschappelijke kennis ontwikkelen over complexe, meervoudige probleemsituaties, de invloed daarvan op het functioneren van kinderen en de wijze waarop problemen effectief aangepakt kunnen worden.

Probleemoplossen

Een toename van vakkennis biedt deelnemers de gelegenheid om problemen van leerlingen diepgaander te analyseren en hier een passende aanpak voor te formuleren. De gespreksleider heeft hierbij de taak de structuur te bewaken en de deelnemers uit te nodigen hun kijk op zaken te formuleren en te onderbouwen. Op den duur kunnen deelnemers aan het overleg zich de structuur van de regulatieve cyclus ook zelf meer eigen maken.

Reflectieve vaardigheden

De dialogische gespreksvorm biedt de mogelijkheid tot reflectie, omdat deze aanzet tot het vragen stellen bij eigen opvattingen, het toetsen hiervan aan inzichten van anderen en onder invloed daarvan het bijstellen, aanscherpen of nuanceren van eigen denkbeelden. Tijdens mijn onderzoek kan de bespreking van mijn verslaglegging, vooral de analyse van en het commentaar op het verloop van het overleg, bij de deelnemers leiden tot reflectie voor, na en soms ook tijdens het overleg.

Communicatieve en sociale vaardigheden

Het hanteren van de gespreksregels door de deelnemers leidt ertoe dat mensen elkaar laten uitpraten, op elkaar reageren, elkaar bevragen. Er ontstaat rust in het gesprek en deelnemers krijgen de mogelijkheid om meer diepgang aan te brengen in de bespreking van een leerling. De gespreksleider heeft een sturende rol, als deelnemers zich niet of onvoldoende aan de regels houden. Naarmate zij zich deze meer eigen maken, kan de sturing van de gespreksleider minder worden.

De mogelijkheden lijken in een zorgadviesteam aanwezig om sociale leerprocessen op gang te brengen die gericht zijn op kennisproductiviteit. Het ontwikkelen van de leerfuncties leidt tot een werkomgeving waarin werken en leren samen kunnen gaan. Als ik kijk naar voorwaarden die De Jong beschrijft wordt aan twee belangrijke voorwaarden voldaan. Een eerste is dat naast bonding en bridging relaties in een zorgbreedteoverleg altijd sprake is van linking verbindingen. Professionals vanuit verschillende disciplines en organisaties - met ieder hun eigen expertise op het gebied van leerlingenzorg - werken hierin met elkaar samen in het belang van het kind. De vraag is wel of deze kracht van het zorgadviesteam voldoende benut wordt.

Een tweede voorwaarde waaraan wordt voldaan is dat vanuit het werkveld sprake is van een urgente werkgerelateerde vraag naar een betere afstemming van de begeleiding en ondersteuning van leerlingen die om uiteenlopende redenen extra zorg nodig hebben.

De relationele en cognitieve dimensie vragen aandacht. Eerder gaf ik aan dat de noodzaak tot het zorgadviesteam op bestuurlijk niveau is vastgesteld en dus van bovenaf is opgelegd. Van bovenaf is ook bepaald wie de deelnemers zijn aan dit overleg. Er is dus niet zondermeer sprake van wederzijds vertrouwen, gedeelde normen en verwachtingen, van een gedeelde identiteit. Evenmin is sprake van gedeelde taal, codes en verhalen. Door aan de leerfuncties te werken geeft het gespreksinstrument de mogelijkheid om beide dimensies te versterken. Materiedeskundigheid vergroot de cognitieve dimensie. Meer reflectieve, communicatieve en sociale vaardigheden versterken de relationele dimensie.

CASUS: EEN BASISSCHOOL IN AMSTERDAM NIEUW WEST

Het onderzoek is nog niet afgerond, zodat het niet mogelijk is om definitieve conclusies te trekken. Toch wil ik met één school als voorbeeld illustreren in hoeverre daar de kwaliteit van de relaties zich op een zodanige manier aan het ontwikkelen is, dat je op een aantal punten kunt spreken van sociale leerprocessen gericht op kennisproductiviteit. De school maakt deel uit van een oecumenische scholengroep. Het is een kleine school met ongeveer 250 leerlingen. De meeste kinderen zijn in Nederland geboren, maar van 80% van de kinderen komen de ouders niet uit Nederland. De school ziet het als haar eerste verantwoordelijkheid om kinderen goed onderwijs te bieden in taal, lezen en rekenen. Daarnaast is veel aandacht voor het pedagogisch klimaat, voor zorgleerlingen, contacten met ouders, cultuur en huiswerkbegeleiding.

Versterking van de leerfuncties

Het gebruik van het gespreksinstrument lijkt vooral te leiden tot een ontwikkeling van de leerfuncties: probleem oplossen, reflectieve, communicatieve en sociale vaardigheden. In minder dan een jaar tijd (de looptijd van mijn onderzoek) heeft het zorgadviesteam haar werkwijze (proces) verbeterd wat doorwerkt in de ondersteuning van het kind (dienst). De gespreksstructuur en de rol van de gespreksleider zijn hierin belangrijk. De schooldirecteur is als voorzitter en gespreksleider van het zorgadviesteam op korte termijn erin geslaagd de structuur van het gespreksinstrument aan te houden tijdens het overleg. Hij stimuleert door zijn vraagstelling, door regelmatig samen te vatten en door kritische feedback dat de deelnemers aan het team de eerste drie fasen van de gespreksstructuur systematisch doorlopen. Vòòr het gebruik van het gespreksinstrument gingen deelnemers na de inbreng van feiten (fase 1) al snel over tot oplossingen (fase 3). Er was geen aandacht voor een probleemanalyse (fase 2). Bovendien liepen inventarisatie van feiten en het bespreken van oplossingen vaak door elkaar heen. In het interview zegt de directeur dat ze het probleem nu “beter neerzetten door met hypothesen te werken waardoor je tot meer diepgang komt en ook beter ziet wat er nodig is”. Tegelijkertijd geeft hij aan dat tijdens de probleemanalyse de focus vaak te snel gericht is op de hypothese die als eerste geformuleerd is. Hierdoor maakt het zorgadviesteam nog onvoldoende gebruik van de beschikbare expertise.

Er is tijdens het overleg ook meer aandacht voor een feitelijke bespreking van de situatie van een kind (fase 1). In een eerder stadium liepen feiten en meningen door elkaar heen waardoor de presentatie van een casus al gekleurd was. Deelnemers proberen ook steeds meer zelf de structuur van het overleg aan te houden. Het komt regelmatig voor dat iemand zichzelf “terug fluit” door ter plekke op te merken dat hij of zij al vooruitloopt op een volgende fase. De deelnemers ervaren het voordeel van de gespreksstructuur. Doordat veel minder sprake is van een door elkaar heen lopen van feiten en aanpak en er aandacht is voor de probleemanalyse, verloopt de bijeenkomst efficiënter en effectiever.

Het werken met de gespreksstructuur leidt ook tot een versterking van reflectieve vaardigheden. Mijn verslag van het overleg van het zorgadviesteam met een analyse en suggesties voor een volgend overleg wordt bij de start van het overleg kort besproken. Dit leidt tot een vorm van reflectie. Directeur en deelnemers kijken naar eigen gedrag tijdens het overleg en proberen dit bij te stellen. De directeur zegt in het interview dat hij weer meer aandacht heeft gekregen voor de betekenis van feedback en reflectie op zijn handelen als gespreksleider. Hij ziet dat ook terug in het zorgadviesteam. Hij vindt dat de blik van mij als buitenstaander in mijn rol als onderzoeker - een ontwikkeling in gang heeft gezet. Hij blijft het gespreksinstrument ook in de toekomst gebruiken. Verder wil hij het gaan inzetten voor leerling-besprekingen, omdat hij vindt dat dit de efficiëntie en effectiviteit verhoogt.

Naast de gespreksstructuur zijn de gespreksregels van invloed op de communicatieve en sociale vaardigheden van de deelnemers. Ze laten elkaar meer dan voorheen uitpraten en ze bevragen elkaar. Het vragen stellen aan elkaar kan volgens een aantal deelnemers wel versterkt worden. Verder is er veel meer rust in het overleg. De directeur/gespreksleider heeft hier ook een sturende rol.

Het onderling vertrouwen tussen de deelnemers aan het zorgadviesteam lijkt toe te nemen. Dit versterkt de relationele dimensie zoals De Jong (2010) die onderscheidt in sociale relaties. Er is geen sprake van onderlinge strijd of dat mensen elkaars expertise ter discussie stellen. Er is eerder sprake van een gezamenlijk zoeken naar verbeteringen van de manier waarop ze met elkaar werken. Een voorbeeld hiervan is een gesprek in het zorgadviesteam waarin deelnemers praten over hoe zij het nakomen van gemaakte afspraken kunnen verbeteren. Dit is al een keer eerder aangekaart door de schoolarts. Nu stelt de leerplichtambtenaar het opnieuw aan de orde. Aanleiding is de constatering dat een bespreking van de stand van zaken bij een volgend overleg regelmatig een herhaling is van wat eerder al besproken is, omdat een afsprakenlijst ontbreekt. Iedereen noteert zelf wat hij of zij moet doen. De vraag is hoe het zorgadviesteam hier efficiënter en effectiever mee om kan gaan. Na een uitwisseling van verschillende standpunten besluiten ze gezamenlijk dat de interne begeleider van school een afsprakenlijst opstelt en zo snel mogelijk rondstuurt, zodat iedereen weet wat er van hem of haar verwacht wordt. De afsprakenlijst is uitgangspunt bij het bespreken van de stand van zaken op een volgend overleg. De eerstvolgende keer dat het zorgadviesteam weer bij elkaar komt, is er ook daadwerkelijk een check op gemaakte afspraken. Hierdoor verloopt het bespreken van de stand van zaken van eerder ingebrachte kinderen efficiënter waardoor er meer tijd overblijft voor het bespreken van nieuwe casussen.

Het gestructureerder werken leidt ertoe dat er daadwerkelijk stappen gezet worden en de bespreking van een kind niet een herhaling van zetten is. Volgens de directeur van de school en de intern begeleider

is de zorg- en hulpverlening ook beter afgestemd op het kind als het overleg van het zorgadviesteam meer gestroomlijnd is en er afspraken gemaakt worden. Als voorbeeld noemen zij een kind dat al meerdere keren op een overleg besproken was zonder duidelijk resultaat. Het gebruik van het gespreksinstrument leidde tot een multidisciplinaire kijk op zijn situatie. Na een zorgvuldige analyse bepaalde het zorgadviesteam wat de taak was van school, wat de taak van de schoolarts en wat de taak van de hulpverlening ter ondersteuning van de ouders. Daarvoor bleef het overleg hangen in opmerkingen zoals: “dit is een heel druk kind, ik weet niet meer wat ik met dat kind moet, hij luistert niet, maar hij luistert ook niet naar zijn moeder”, zonder tot een heldere probleemanalyse en passende oplossing te komen.

Hoewel gespreksleider en deelnemers vinden dat de kwaliteit van het zorgadviesteam verbeterd is, kunnen zij het overleg nog meer benutten. Vooral het versterken van de leerfunctie materiedeskundigheid – en daarmee ook de cognitieve dimensie - vraagt aandacht. Nu benut het zorgadviesteam de kracht van de linking verbindingen nog onvoldoende. Vooral tijdens de probleemanalyse (fase 2) kunnen deelnemers vanuit hun expertise meer de eigen kijk op de situatie van een kind expliciteren en onderbouwen. Op dit moment maakt het zorgadviesteam nog te weinig gebruik van deze bredere deskundigheid vanuit de verschillende disciplines en leert het onvoldoende om op uiteenlopende manieren naar de situatie van een kind te kijken. De directeur wil hier graag meer mee oefenen. Daarbij wil hij ook aandacht houden voor sterke kanten van een kind en zijn systeem. Het zorgadviesteam moet deze zowel bij feiten, probleemformulering en aanpak in beeld houden, omdat dit een mogelijke ingang is voor de verdere ondersteuning van het kind.

Het gebruik van het gespreksinstrument op deze school heeft een aantal leerfuncties in het zorgadviesteam versterkt. Er is sprake van kennisontwikkeling in het team die een bijdrage levert aan een stapsgewijze verbetering van zijn werkwijze en de ondersteuning aan het kind. Dit heeft vooral een positief effect op de relationele dimensie. Het benutten van linking verbindingen en het vergroten van de cognitieve dimensie vraagt meer oefening en tijd. Of sprake is van het ontwikkelen van een duurzaam vermogen tot verbetering en vernieuwing van proces en dienst valt op dit moment nog niets te zeggen. Uit de verslagen van de zorgadviesteams en uit de interviews die ik tot nu toe heb afgenomen blijkt dat er een verandering ten goede is ingezet. Deelnemers gaan uit van een langdurig proces dat niet in één jaar en zeker niet in vijf/zes bijeenkomsten gerealiseerd kan worden. Ze voelen zich gestimuleerd om op de ingeslagen weg door te gaan.

Noot*In het basisonderwijs in Amsterdam spreekt men van zorgbreedteoverleg (ZBO). In dit essay gebruik ik het meer bekende begrip zorgadviesteam (ZAT).

Literatuur

Bolhuis, S. (2009) *Leren en veranderen*. Bussum, Coutinho.

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

Hendrix, H., Konings, J., Doesburg, J., & Groot, M. de (2001) *Functionele samenwerking. Werkboek voor samenwerkingsverbanden in de zorgsector*. Baarn, Nelissen.

Jong, T. de (2010) *Linking social capital to knowledge productivity. An exploratory study on the relationship between social capital and learning in knowledge-productive networks*. Houten, Springer Uitgeverij.

Kessels, J. (1999) *Socrates op de markt. Filosofie in bedrijf*. Amsterdam, Boom.

Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2006) *Vrije ruimte*. Amsterdam, Boom.

Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2008) *Vrije ruimte, praktijkboek*. Amsterdam, Boom.

Kessels, J.W.M. (1996). *Het corporate curriculum*. Inaugurele rede, Leiden, Universiteit Leiden.

Kessels, J.W.M. (2001) *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Inaugurele rede, Enschede, Universiteit Twente.

Lunenbergh, M. & Korthagen, F. (2009) Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*. 30(2), p. 16-21.

Mulder, J.S., & Onstenk, J. (2008) Hoe pedagogen te ondersteunen. *PiP Magazine*, 14(42), 36-40.

Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998) Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995) *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, Oxford University Press.

Nota Jong Amsterdam, Onderwijs- en Jeugdplan 2006-2010 (2006)

Rondeel, M., & Wagenaar, S. (red.) (2002) *Kennis maken. Leren in gezelschap*. Schiedam, Scriptum.

Schön, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.

Senge, P. M. (1990) *the fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York, Doubleday Currency.

Strien, P. van (1986) *Praktijk als wetenschap, methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen, Maastricht, Van Gorcum.

Swart, F. (2008) *Interdisciplinair samenwerken in schoolverband. Over samenwerking tussen leerkrachten, begeleiders van leerlingen en hulpverleners in basis- en voortgezet onderwijs*. Haarlem, Hogeschool INHolland.

Swart, F. (2009) Interdisciplinair samenwerken in het onderwijs. *Journal of Social Intervention*, 18(3), p. 62-80.

WAAR ZIT HET LEERVERMOGEN IN BANKEN? BIJ IEDEREEN!

Drs. Alberic Pater studeerde internationale bedrijfskunde aan de Universiteit Maastricht en ontwikkelingsstudies aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Als consultant bij Triodos Facet, ondersteunt hij financiële instellingen in ontwikkelingslanden bij het verduurzamen van hun organisaties. Bovendien is hij medeoprichter van het FIER, een netwerk van jonge bankiers die vernieuwing van de financiële sector nastreven.

In oktober 2008 vraagt de Amerikaanse zakenbank Lehman Brothers faillissement aan. Dit faillissement markeert het begin van de wereldwijde financiële crisis. Talloze banken gaan failliet of worden door staatssteun overeind gehouden. In de wereldwijde recessie die op de bankencrisis volgt, ligt de financiële sector onder vuur van verontwaardigde politici en burgers. Banken zouden zelf de bankencrisis hebben veroorzaakt, door verkoop van ondoorzichtige producten met onduidelijke risico's aan niet-kredietwaardige klanten. Door het beloningsbeleid zouden bankiers flink verdiend hebben aan deze transacties, terwijl de samenleving opdraait voor de kosten van het redden van de banken. Maar de woede richt zich vooral op het gebrek aan leervermogen van de banken. Een jaar na de crisis worden weer bonussen uitgedeeld, onduidelijke producten verkocht en lijkt er niets veranderd.

Hoewel de Nederlandse grootbanken in de beklagdenbank zitten, staan een aantal banken nog fier overeind in het slagveld. Banken die zich als “duurzaam” profileren zoals Triodos Bank en ASN bank, realiseren een fikse groei, ondanks de crisis. Hebben deze banken geluk gehad, of spelen ze in een nichemarkt, die nauwelijks geraakt wordt door de crisis? Of zijn ze beter georganiseerd, en staan ze beter in contact met klanten en samenleving, in tegenstelling tot de grootbanken? Wellicht zijn deze banken sensitiever voor de verwachtingen van klanten en de maatschappij en spelen ze daar beter op in.

In dit essay ga ik op zoek naar het “leervermogen” van duurzame banken. Specifiek ga ik in op de vraag hoe de organisatie van “leren op het werk” leidt tot duurzame prestaties, waarbij het begrip “kennisproductiviteit” als uitgangspunt genomen wordt. In het essay zet ik eerst de concepten “duurzaam bankieren”, “kennisproductiviteit” en de kenmerken van kennisproductieve organisaties uiteen. Tenslotte volgen case studies van twee duurzame banken, waarin elementen van het corporate curriculum worden belicht. Tenslotte, worden op basis van de case studies een aantal lessen getrokken die grootbanken kunnen gebruiken om maatschappelijke legitimiteit terug te winnen.

DUURZAAM ONDERNEMEN & BANKIEREN ALS INNOVATIEPROCES

Duurzaam ondernemen – of maatschappelijk verantwoord ondernemen – heeft sinds de jaren 90 een plaats verworven in het management jargon. Bedrijven worden niet langer uitsluitend beoordeeld op het maximaliseren van aandeelhouderswaarde, maar worden geacht in de besluitvorming ook de belangen van andere partijen (“stakeholders”) mee te wegen. Er zijn diverse definities en interpretaties van het concept “duurzaam ondernemen” in omloop. Ik gebruik in dit essay de definitie van de SER (2000):

“Het bewust richten van de ondernemingsactiviteiten op waarde creatie op langere termijn in de drie dimensies people, planet en profit, en gecombineerd met de bereidheid de dialoog met de samenleving aan te gaan.”

Deze definitie herbergt twee fundamenteën van duurzaam ondernemen. Allereerst duurzaam ondernemen als resultaat: financiële, sociale & ecologische waardecreatie. In feite lijkt dit op een rekensommetje: winst en werkgelegenheid als “plus” en slechte arbeidsomstandigheden, milieuschade geven minpunten. Ten tweede is duurzaam ondernemen een proces. De onderneming gaat de dialoog aan met de samenleving, op basis waarvan ze haar doelen stelt en verantwoording aflegt.

Deze twee pijlers van duurzaam ondernemen zijn nauw met elkaar verbonden. Het eindresultaat van de rekensom wordt immers niet alleen door de onderneming bepaald, maar in dialoog met belanghebbenden (Pater & van Lierop, 2006). Juist in een complexe maatschappij is deze dialoog essentieel. Technologische ontwikkelingen bieden nieuwe mogelijkheden, maar roepen ook nieuwe vragen op over wat duurzaam is. Nieuwe belanghebbenden dienen zich aan, omdat de invloed van organisaties soms tot ver over de grenzen en soms over generaties reikt. En wat de één verantwoord vindt, kan volgens de ander niet door de beugel. Dat betekent dat organisaties zullen moeten blijven luisteren naar de veranderende verwachtingen van belanghebbenden en op basis daarvan haar producten, diensten of processen te verbeteren en duurzame resultaten te boeken. Duurzaam ondernemen is dus niet een eenmalige schoonmaakactie waarin de wensen van de maatschappij worden ingewilligd. In tegendeel, duurzaam ondernemen is een continu zoek- en innovatieproces.

Hoe past het concept “duurzaam bankieren” in deze theorie? Allereerst, duurzaam bankieren is niet het exclusieve terrein van nichebanken die microkrediet, biologische landbouw en windparken financieren. De maatschappij stelt ook eisen aan de wijze waarop mainstream banken ondernemen. De politiek en de maatschappij hebben duidelijk laten weten: verkoop van woekerpolygonen, handel in subprime hypotheek en excessieve bonussen is “not done”. Bovendien zijn de eisen van de maatschappij ten aanzien van bankieren aan verandering onderhevig. In de jaren van hoogconjunctuur werden er nauwelijks kritische vragen gesteld over “overkreditering” en waren hoge bonussen een beloning voor hard werken.

Ten tweede, de essentie van duurzaam bankieren, ligt in de dialoog die banken met haar belanghebbenden onderhouden. Bank die ontvankelijk zijn voor de mening van haar “stakeholders” zullen ontdekken welke nieuwe eisen aan haar worden gesteld en welke innovaties noodzakelijk zijn om maatschappelijke legitimiteit te behouden. De reactie van veel banken op de financiële crisis heeft laten zien dat de meeste banken doof en blind lijken voor de maatschappij. In plaats van de crisis aan te grijpen om een dialoog aan te gaan over noodzakelijke veranderingen in de financiële sector (en ook welke eisen dat aan klanten stelt), gaan veel banken over tot de orde van de dag. Een jaar na de omgangrijke reddingsacties, worden er weer bonussen uitgedeeld en ondoorzichtige producten verkocht: business as usual. Duurzaam bankieren vereist dus allereerst het herstel van een heldere maatschappelijke dialoog, op basis waarvan banken producten en processen kunnen verbeteren.

KENNISPRODUCTIVITEIT ALS MOTOR VOOR DUURZAAMHEID

Als de transitie naar duurzaamheid kan worden beschouwd als een innovatieproces, valt dat proces dan te sturen, te stimuleren of te versnellen? Kessels (2011) introduceert het concept “kennisproductiviteit” als de motor achter innovatie. Kennisproductiviteit wordt door Kessels gedefinieerd als “het vermogen om relevante informatie op te sporen, hiermee nieuwe bekwaamheden te ontwikkelen en deze toe te passen op verbetering van werkprocessen, producten en diensten”. Innovatie gaat dus niet het *hebben* van specifieke kennis, want dat biedt organisaties slechts een tijdelijk voordeel. De concurrentie kopieert snel. Organisaties die voorop willen lopen, zullen continu moeten vernieuwen en verbeteren. Het vermogen om nieuwe kennis te ontwikkelen en toe te passen is hierbij een cruciale factor (Hamel & Prahalad 1990).

Waar bevindt zich dat “vermogen” binnen organisaties? Kenniscreatie is niet langer het exclusieve domein van laboratoria en R&D afdelingen waar knappe koppen de nieuwste snufjes verzinnen. Organisaties en de wereld waarin ze opereren zijn zo complex dat het onmogelijk is om innovatie te delegeren naar een aparte afdeling. Organisatie lopen het risico technisch perfecte producten te ontwikkelen, die niet aansluiten op de verwachtingen van klanten of de capaciteit van de productieafdeling. Op de werkvloer en in contact met klanten worden de problemen duidelijk en daar liggen vaak ook de mogelijkheden tot verbetering. In kennisproductieve organisaties staat innovatie niet los van het dagelijks werk. Deze organisaties hebben een lerend vermogen ontwikkeld, waarbij het signaleren van nieuwe ontwikkelingen en verbetering van de organisatie een zaak is van iedereen binnen de organisatie. Dit stelt ook andere eisen aan de ontwikkeling van medewerkers. Traditioneel zijn werken en leren gescheiden. Door opleidingen en cursussen ontwikkelen medewerkers kennis en vaardigheden en de volleerde medewerker past het geleerde toe in de werkcontext. In kennisproductieve organisaties verdwijnt deze scheiding. Het werk zelf biedt medewerkers mogelijkheid zich relevante vaardigheden eigen te maken en toe te passen. Werkplekleren is per definitie een sociaal fenomeen; je leert van de mensen met wie je samenwerkt. Daarbij zijn niet alleen kennis en vaardigheden van belang, maar ook de ontwikkeling van attitude. Door samen nieuwe problemen op te lossen ontwikkelen teams een gezamenlijke houding en moraal.

Het begrip “kennisproductiviteit” als motor van innovatie, sluit goed aan op het innovatieve karakter van duurzaam ondernemen. De kern van duurzaam ondernemen ligt in de ontvankelijkheid voor de belangen van “stakeholders” en ligt verankerd in de “organisatie” van een bedrijf. Duurzame ondernemingen hebben het vermogen om dialoog te treden met de maatschappij, nieuwe bekwaamheden te ontwikkelen en deze toe te passen op verbetering van producten, processen en diensten ten bate van financiële, sociale en ecologische waardecreatie (“duurzame innovaties”).

In kennisproductieve organisaties vindt veel innovatie plaats op de werkvloer, in plaats van het laboratorium. Dat is bij duurzame organisaties niet anders. Het contact met klanten, leveranciers, NGOs, toezichthouders, etc. behoort niet toe aan de afdelingen PR, corporate affairs of sustainability. Dialoog met belanghebbenden en het leren daarvan is de verantwoordelijkheid van iedereen. Bovendien vindt

de dialoog niet alleen met externen plaats, maar besteden duurzame organisaties ook aandacht aan de ontwikkeling van een gezamenlijke cultuur. Uit onderzoek blijkt dat organisaties die medewerkers stimuleren om intern te spreken over ethische kwesties, doorgaans duurzamer handelen in vergelijking met organisaties met voorgeschreven richtlijnen en ethische codes (Pater, 2002). Het verband met het sociale karakter van werkplekleren ligt voor de hand.

HET ONTWIKKELEN VAN EEN KENNISPRODUCTIEVE ORGANISATIE

Als kennisproductieve organisaties beter in staat zijn om duurzame innovaties te realiseren, rijst de vraag of, en hoe het lerend vermogen van organisaties vergroot kan worden. Met andere woorden, hoe kunnen organisaties hun werknemers stimuleren in dialoog te treden met belanghebbenden, lering te trekken uit de verwachtingen en die inzichten te vertalen naar duurzame innovaties? Verdonschot stelt dat “leren om te innoveren” een bijzondere vorm van leren is. Het is niet te isoleren in trainen of opleiding, maar vindt tijdens het werk plaats. Dat betekent ook dat de uitkomsten – de inzichten en de daaruit voortvloeiende innovaties – niet te voorspellen zijn. Toch heeft de wetenschap handvatten geformuleerd die organisaties kunnen gebruiken om kennisproductiviteit te vergroten.

Volgens van de Wiel, Szegedi & Weggeman (2004) zijn er drie wezenlijke condities voor het leren van professionals: de aanwezigheid van leerzame activiteiten, reflectie- & interactiemogelijkheden op of buiten de directe werkplek, en een ondersteunende omgeving. Onstenk (1997) voegt aan deze organisatie-kenmerken ook individuele competenties en motivatie toe. Stam (2011) vat dit samen met de formule: Kennisproductiviteit (KP) = individueel leervermogen (LV) x Leeromgeving (LO).

Het “corporate curriculum” wordt door Stam beschreven als geïntegreerd model voor incrementele verbeteringen en radicale innovaties. Het corporate curriculum bestaat uit leerfuncties die betrekking hebben op individuele kenmerken (zie tabel) en leercondities.

<i>Individuele leerprocessen</i>	
<i>Vakkundigheid</i>	<i>Materie-deskundigheid door opleiding en/of werkervaring.</i>
<i>Probleem-oplossend vermogen</i>	<i>Het herkennen en analyseren van problemen en het aandragen van oplossingen voor deze problemen.</i>
<i>Reflectieve vaardigheden</i>	<i>Het reconstrueren van werk-ervaringen in het verleden, en daar lessen uit trekken voor de toekomst.</i>
<i>Communicatieve & sociale vaardigheden</i>	<i>Het vermogen om effectief informatie te ontvangen en zenden en samen met collega's en externen te leren.</i>

Bovenstaande competenties zijn van belang voor de kennisproductiviteit van organisaties. Dat betekent dat organisaties hier rekening mee moeten houden bij de selectie van personeel, maar ook bij opleiding

en ontwikkeling daarvan. Ontwikkeling van reflectieve, communicatie en sociale vaardigheden en zelfregulatie is essentieel voor het leervermogen van werknemers.

Kennisproductiviteit is niet de som van het individueel leervermogen. De werkomgeving schept de condities waarin het leerpotentieel tot haar recht komt. Stam identificeert daarbij twee elementen: (1) creatieve onrust en (2) rust & stabiliteit. Creatieve onrust ontstaat doordat de organisatie wordt geconfronteerd met een urgent vraagstuk, dat niet meer op te lossen valt met de bestaande aanpak. Om innovatie te stimuleren zullen leidinggevendenden moeten leren problemen te formuleren als intrigerende vraagstukken. Tegelijkertijd schept een kennisproductieve organisatie rust en stabiliteit. In het “oog van de storm” krijgen professionals de ruimte om te reflecteren en nieuwe aanpakken te ontwikkelen.

Kennisproductiviteit bij duurzame banken

Duurzaam ondernemen is een innovatieproces, dat haar wortels heeft in een dialoog met belanghebbenden. Kennisproductieve organisaties zijn beter in staat te innoveren omdat ze beter in staat zijn ontwikkelingen te signaleren en daar op in te spelen door verbetering van producten en processen. Zowel individuele eigenschappen van werknemers als de organisatie-inrichting zijn van invloed op de kennisproductiviteit van organisaties. Deze paragraaf geeft een praktijkvoorbeeld van twee Nederlandse banken die expliciet streven naar duurzaam ondernemen. Daarbij ga ik specifiek in op de manier waarop deze banken het corporate curriculum ingericht hebben, en hoe dat de manier van duurzaam ondernemen beïnvloedt.

Het praktijkvoorbeeld FMO

Financieringsmaatschappij ontwikkelingslanden (FMO) is de Nederlandse ontwikkelingsbank, opgericht in 1970 door de Nederlandse overheid, private sector en werkgevers- & werknemersverenigingen. FMO is geen consumentenbank, maar financiert projecten en ondernemingen in ontwikkelingslanden met een focus op financiële instellingen, energie en huisvesting. In 2010 had FMO een balanstotaal van meer dan 4 miljard euro. Duurzaam ondernemen vormt een belangrijk uitgangspunt bij FMO. Alle ondernemingen & projecten die worden gefinancierd, moeten voldoen aan sociale & milieucriteria. Bovendien financiert FMO projecten met positieve milieu-impact, zoals energie-efficiënte kooktoestellen die minder houtskool verbruiken, waardoor de ontbossing wordt tegengegaan. Duurzaam ondernemen is bij FMO een nieuw begrip. Tot een aantal jaar geleden was de economische dimensie leidend. Investeren in ontwikkelingslanden is per definitie duurzaam omdat het leidt tot economische ontwikkeling. Er was weinig expliciete aandacht voor de sociale en milieu impact, bijvoorbeeld de arbeidsomstandigheden in de ondernemingen die werden gefinancierd of de milieueffecten van infrastructuurprojecten. Echter, de Nederlandse overheid (51% aandeelhouder) heeft druk uitgeoefend op FMO en “duurzaam ondernemen” aan het mandaat van FMO toegevoegd. In dit geval was de externe druk noodzakelijk om van “duurzaam bankieren” een urgent vraagstuk te maken. Het is de taak van het management om dit vraagstuk ook intern een “sense of urgency” te geven, en niet te isoleren in een duurzaamheidsafdeling.

Bij FMO heeft externe druk geleid tot innovaties die leiden tot duurzaam bankieren. FMO klanten werden in eerste instantie contractueel gedwongen om aan FMO's duurzaamheidscriteria te voldoen. In een evaluatie werd geconstateerd dat deze methode weinig effectief bleek. De clausules werden getekend, maar implementatie van een duurzaamheidsbeleid bleef achter. Een alternatieve oplossing werd bedacht door een investment officer; een korting op de rentevoet voor klanten die wel effectief een duurzaamheidsbeleid voerden. De "duurzaamheids manager" (h)erkende het potentiële effect van deze maatregel, en heeft gewerkt aan de verandering van het FMO beleid. Uiteindelijk werd deze maatregel aan het instrumentarium toegevoegd, en wordt nu door de investment officers toegepast.

Kortom, FMO geeft medewerkers de ruimte om nieuwe oplossingen voor een probleem te ontwikkelen, maar heeft kennisuitwisseling en reflectie nog niet geïnstitutionaliseerd. Tijdens presentaties over nieuwe "deals" worden ervaringen met de klant uitgewisseld, maar deze presentaties zijn veelal ad-hoc en niet specifiek gericht op het ontwikkelen van alternatieve oplossingen. Bovendien wordt er niet geëxperimenteerd met alternatieve oplossingen voordat er beleid gemaakt is. Ideeën om verbeteringen te realiseren zijn welkom, maar moeten eerst op een hoger niveau worden goedgekeurd. De investment officer houdt zich tot nader order aan de bestaande procedures die gevolgd worden voordat tot financiering wordt overgegaan. De learning manager van FMO zei: "De grondhouding van FMO is "mag niet". Pas wanneer een alternatief goed is uitgedacht, voldoende steun heeft en is ingebed in nieuwe procedures, kan deze in de praktijk worden gebracht". Wellicht staat de nadruk op nauwkeurigheid, het volgen van procedures en experimenteren en leren in de weg. Werknemers zullen in een dergelijke situatie minder snel hun nek uitsteken om verbeteringen voor te stellen. De weg naar implementatie is lang, en succes is niet gegarandeerd. Een ander belangrijk obstakel vormt de werkdruk, die weinig tijd over laat voor reflectie. Investment officers hebben een volume-target, en zullen kiezen de schaarse tijd te besteden aan het uitvoeren van het werk, en minder aan het denken over het werk. De learning manager suggereerde een jaar lang de targets op te heffen, om reflectie en leren meer ruimte te geven. Tegelijkertijd realiseerde ze zich dat deze suggestie binnen FMO weinig steun zal vinden. "Het management is gewend om te sturen op targets".

FMO heeft recentelijk een start gemaakt met een "engagement" strategie voor haar klanten, als vervolg op de financiële prikkels. Dit houdt in dat klanten ook actief ondersteund worden bij de implementatie van duurzaamheidsbeleid. In deze strategie staan FMO en klanten op meer gelijke voet, en zijn de ambities en belangen van de klanten van groter belang dan voorheen. Dat betekent dat interventies geen vaststaande procedures kunnen volgen, omdat ze moeten aansluiten op de eigenschappen van de klant. Ook zou de technische ondersteuning op een zodanig manier georganiseerd moeten worden, dat medewerkers kunnen leren welke type interventies effectief zijn.

Het praktijkvoorbeeld Triodos Bank

De Triodos bank is een Nederlandse bank, opgericht in 1980 met de doelstelling om geld te laten werken aan positieve maatschappelijke, ecologische en culturele veranderingen. De bank biedt bancaire diensten (sparen, betalen, hypotheek) aan consumenten en bedrijven. De spaargelden die Triodos Bank aantrekt, worden uitsluitend aangewend om ondernemingen en organisaties te financieren met een

sociale, culturele of ecologische meerwaarde. Bovendien heeft de bank een afdeling “investment management” met duurzame beleggingsfondsen (o.a. gericht op duurzame landbouw & energie en microkrediet) onder haar beheer.

Bij Triodos Bank is het niet de overheid, maar de missie van de bank die “duurzaam bankieren” tot een intrigerend vraagstuk maakt. Jarenlang is Triodos een niche-speler geweest en praktisch de enige “duurzame” bank. Triodos heeft geen alleenrecht op duurzaamheid en zal moeten blijven innoveren om als duurzame speler voorop te lopen. Duurzaamheid is voor de gemiddelde Triodos medewerker geen onbekend fenomeen. Voor het management van Triodos Bank is het van belang om de nadruk te blijven leggen op het realiseren verbeteringen, niet alleen op duurzaamheidsgebied, maar ook als professionele bank. De laatste jaren is het aantal (consumenten & zakelijke) klanten van Triodos explosief gegroeid. Het vraagstuk waar Triodos mee wordt geconfronteerd is het tevreden houden van deze klanten door authentieke relaties met klanten aan te gaan, maar ook door een efficiënt back-office systeem.

Van werknemers wordt verwacht dat zij bijdragen aan verbetering en innovatie. Naast goede vakkennis, zullen medewerkers gemotiveerd moeten zijn om Triodos een stap verder te helpen. Juist de combinatie “vakkennis” en “motivatie” maakt het vinden van geschikt personeel niet altijd eenvoudig. Bovendien wordt van medewerkers sociale en communicatieve vaardigheden vereist, om authentieke relaties met collega’s en klanten aan te gaan. In een klant-relatie zoekt een medewerker naar gedeelde waarden, in plaats van het afwerken van een voorgeschreven script van het CRM systeem. In deze benadering wordt er geluisterd naar de klant, en worden problemen door de medewerker zoveel mogelijk zelf opgelost.

Hoe creëert Triodos de rust en stabiliteit in tijden van snelle groei? Het reflecteren en leren van interacties met klanten of collega’s is een belangrijk uitgangspunt. Van leidinggevendenden wordt verwacht dat zij hun team stimuleren te brainstormen over hoe het werk anders of beter kan. Dat is vervolgens een belangrijk element in de training en ontwikkeling van leidinggevendenden. Ook wordt er aan nieuwe medewerkers gevraagd wat hen opvalt in de eerste werkmaanden bij Triodos. Een frisse blik op oude gewoontes kan helpen om nieuwe mogelijkheden voor verbetering te zien.

Triodos Bank begint iedere maandagmorgen met een personeelsbijeenkomst van een half uur. In deze bijeenkomst worden korte presentaties gehouden over een urgent vraagstuk (bijv. ervaringen met klanttevredenheid) en is ruimte voor korte reacties. Ook worden er periodiek “values seminars” gehouden waarin werknemers met elkaar van gedachten wisselen over belangrijke Triodos waarden, en hoe die in de praktijk gebracht worden. In deze bijeenkomsten staat het leren van elkaar centraal. Tenslotte worden regelmatig lunch/avondbijeenkomsten georganiseerd, waar externe experts hun visie geven op maatschappelijke vraagstukken zoals gentechnologie of klimaatverandering. Deze bijeenkomsten hebben een open karakter en zijn bedoeld voor het aanwakkeren van discussie over de Triodos waarden, het identificeren van nieuwe vraagstukken en het nadenken over oplossingen.

LESSEN IN DUURZAAMHEID

In de voorgaande paragraaf is een schets gegeven van twee banken met een duurzame missie. Specifiek is daarbij gekeken naar de inrichting van de organisatie, en het ontwerp van het corporate curriculum. Deze schets geeft zeker geen volledig beeld van de twee banken. Echter, er zijn een aantal lessen te trekken, die ook voor andere Nederlandse banken relevant zijn.

Duurzaamheid als urgent vraagstuk

Triodos als FMO hebben duurzaam bankieren als urgent vraagstuk omarmd. In het geval van FMO was er druk van een externe stakeholder (de overheid) voor nodig. Bij Triodos Bank is de interne missie sterk genoeg om de aandacht op dit vraagstuk te houden. In beide banken speelt het top management een sleutelrol, in het formuleren van duurzaamheid als intrigerend vraagstuk. Ze wimpelt het niet af als een trend, maar blijft intern de aandacht erop vestigen door het positief te presenteren. Duurzaam bankieren is noodzakelijk, leuk en financieel aantrekkelijk. Veel Nederlandse banken hebben duurzaam bankieren nog niet vertaald als een urgent en intrigerend vraagstuk. Het voldoen aan regelgeving en het omhoog brengen van de beurskoers lijkt prioriteit te hebben. Sterk leiderschap is noodzakelijk om deze korte-termijn reflexen te weerstaan, en te streven naar waardecreatie op lange termijn.

Duurzaam bankieren begint met luisteren

Bij veel banken staat de klant centraal. Toch lijkt de klantcommunicatie vaak eenrichtingsverkeer. De ervaring van Triodos Bank leert dat een authentieke relatie met de klant en andere belanghebbenden, de kern van duurzaam bankieren is. Uit deze vorm van contact ontstaan waardevolle inzichten in de problemen die klanten ervaart en mogelijke oplossingen daarvoor. Samen met de expert-bijeenkomsten houdt Triodos zicht op de verwachtingen van de maatschappij ten opzichte van de bank. FMO heeft ervaren dat het eenzijdig opleggen van duurzaamheidscriteria aan haar klanten, weinig zoden aan de dijk zet. Het verleiden van klanten door middel van korting op de rentevoet levert al meer op. In de “engagement strategie” die FMO formuleerde, krijgt het luisteren naar de klant een grotere nadruk.

Initiatieven beginnen onderin

De ervaring van FMO laat zien dat het de medewerkers op de werkvloer zijn die met oplossingen voor problemen komen. Dat is bij Triodos niet anders. Het zijn de medewerkers die in het contact met de klant tegen problemen aanlopen, en creatieve oplossingen aandragen. Dat betekent dat organisaties werknemers nodig hebben met voldoende vakkennis en met probleem-oplossend vermogen. Het lijkt onwaarschijnlijk dat alleen Triodos of FMO medewerkers deze eigenschappen bezitten. Nederlandse banken zitten vol talentvolle medewerkers. De uitdaging voor banken is om deze talenten te stimuleren de talenten in te zetten voor innovatie.

Institutionaliseer reflectie en leren

Innovatief gedrag stimuleer je door ruimte te bieden voor reflectie en leren. De ervaring van FMO laat zien dat door de hectiek van de dag, reflectie op het werk het vaak aflegt tegen het uitvoeren van het

werk. Om zich niet te verliezen in de waan van de dag, heeft Triodos Bank reflectie-momenten geïnstitutionaliseerd. Op team-niveau wordt er nagedacht over mogelijkheden tot verbeteringen. Bijeenkomsten op organisatieniveau zijn niet alleen bedoeld om zelfgenoegzaam met elkaar te praten, maar ook bedoeld om kritisch te reflecteren op de rol van Triodos in de samenleving.

Ook de medewerkers van andere Nederlandse banken staan in dagelijks contact met klanten, waarbij ze onherroepelijk worden geconfronteerd met problemen, en oplossingen moeten verzinnen. Echter, als er geen duidelijke reflectie momenten worden gecreëerd, blijft het leereffect beperkt tot een individu. Wanneer feedback van klanten of andere belanghebbenden blijft steken bij de afdeling externe communicatie, is dat voor een organisatie een gemiste kans om te leren en te verbeteren. Het organiseren & stimuleren van feedback, het willen leren van fouten en het durven formuleren van oplossingen, is essentieel voor duurzaam bankieren.

Targets met een korreltje zout

De targets die FMO stelt, beperken de ruimte voor reflectie. Werknemers zijn continu bezig met het uitvoeren van het werk, om de targets te halen. Is het een optie om targets te versoepelen of af te schaffen? Laten we eerlijk zijn, reflectie en leren kost tijd en dus geld. Echter, banken hebben de de jaren voor de crisis niets te klagen gehad over winstgevendheid. Iets meer investeren in rust en stabiliteit had banken waarschijnlijk veel ellende en kosten bespaard.

Literatuur

Hamel, G. & Prahalad, C. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, vol. 68, nr. 3, p. 79-93.

Kessels, J. & Poell, R. (Eds.) (2011). *Handboek Human Resource Development*. Houten, Bohn Stafleu van Loghum.

Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken, Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*, Proefschrift. Delft, Eburon.

Pater, A. (2002). *How structure makes the man: an investigation in the relationship between organisational structure and individual ethical decision-making*. Doctoraalscriptie. Universiteit Maastricht.

Pater, A. & van Lierop, K. (2006). Sense and Sensitivity: The Roles of Organisation and Stakeholders in Managing Corporate Social Responsibility. *Business Ethics: A European Review*, Vol. 15, No. 4, p. 339-351.

Sociaal-Economische Raad (SER) (2003). *De winst van waarden: advies over maatschappelijk ondernemen*. Den Haag, Sociaal-Economische Raad.

Stam, C. (2011). *Het corporate curriculum: een bijdrage aan de pragmatische validiteit*. In: J. Kessels & R. Poell (eds.), *Handboek Human Resource Development*. Houten, Bohn Stafleu van Loghum.

Van de Wiel, M., Szegedi, K. & Weggeman, M. (2004). *Professional learning: deliverate attempts at developing expertise*. In: H. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (eds.), *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*, p. 181 – 206. Dordrecht, Kluwer Academic.

NIEUWSGIERIG BLIJVEN IN EEN RESULTAATGERICHTE ORGANISATIE

Drs. Marije van Vilsteren werkt als adviseur management development bij Berenschot. Zij houdt zich bezig met leervraagstukken in diverse organisaties. Ze heeft een achtergrond als docent maatschappijleer en in de ontwikkelingsstudies. Ook deed ze onderzoek naar leiderschap in het basisonderwijs, resulterend in het boek “ Passend Leiderschap. Elke school de beste baas”.

Als adviseur raakte ik betrokken bij een opdracht voor een ambitieuze non-profit organisatie. Hier werd ik geconfronteerd met de volgende situatie:

De organisatie streeft naar minder overheadkosten, want elke euro die aan de strijkstok blijft hangen gaat niet naar het goede doel. De overheadkosten kunnen lager door te sturen op resultaat. Medewerkers gaan dan efficiënter werken is de gedachte. Het instrument om dit te doen is competentie management en het formuleren van KPI's (key performance indicators). Een tweede ambitie van de organisatie is om beter in te spelen op veranderingen in de wereld van de fondsenwerving door een lerende organisatie te zijn. Om het leren te stimuleren wil de organisatie een leerhuis opzetten.

Mijn nieuwsgierigheid werd geprikkeld en ik vroeg mij af: *Dit zijn mooie ambities, maar staan sturen op resultaten en stimuleren van kennisontwikkeling niet op gespannen voet met elkaar?* In dit artikel laat ik zien dat leren een andere mindset vraagt dan de manier waarop de organisatie gewend is om medewerkers aan te sturen en dat het nadenken over het organiseren van leren soms tot spraakverwarringen leidt.

KENNISONTWIKKELING VOOR ECONOMISCH SUCCES

Allereerst een verdieping van de vraag: waarom wil een organisatie leren stimuleren? Joseph Kessels heeft hier uitgebreid onderzoek naar gedaan. Hij beargumenteert dat kennisproductiviteit en het vermogen om te leren nodig zijn voor het succes van de organisatie in de toekomst. Dit op basis van Peter Drucker's analyse dat na de industriële revolutie en de productiviteitsrevolutie nu de macht ligt bij de bezitters van kennis. De waarde van een product of dienst neemt toe naar mate er meer kennis aan is toegevoegd (Drucker, 1993, in Kessels 2011¹). Alleen die organisatie die zichzelf voortdurend kan vernieuwen door nieuwe kennis toe te passen overleeft.

1

Drucker, P.F. 1993. Post-capitalist Society. Oxford: Butterworth Heinemann

In een kennisproductieve organisatie staan verbindingen tussen medewerkers, teams en andere organisaties centraal. Deze verbindingen zijn gebaseerd op respect, waardering, vertrouwen (Kessels, 2011²). Om als organisatie te kunnen leren onderhouden en ontwikkelen de medewerkers de kerncompetenties van de onderneming. De sleutel tot dit proces is het bevorderen van persoonlijke betrokkenheid en het gevoel zich met werkzaamheden te kunnen identificeren. Een kennisproductieve organisatie ontwikkelt collectieve zelfkennis en gedeelde opvattingen over waar de organisatie voor staat en in welke richting ze zich ontwikkelt. De richting, waarin de organisatie zich ontwikkelt wordt minder een zaak van de researchafdeling en meer een gedragswijze en een manier van zijn van de medewerkers (Kessels, 2011).

In deze lijn past de ambitie van de casusorganisatie om een lerende organisatie te worden. Wat medewerkers merken is dat er een ontwikkeling plaatsvindt van een hiërarchische relatie naar een samenwerkingsrelatie met andere organisaties. Een medewerker merkt op: ‘als ik een gesprek voer met een partnerorganisatie, dan merk ik dat zij nu eisen stellen aan ons in de samenwerking. Vroeger bepaalden wij de kaders. Dit vraagt van ons een andere houding.’ Oorspronkelijk was de organisatie hét instituut waar alle kennis en geld bij elkaar kwamen. Andere organisaties konden aankloppen om geld voor projecten of de nieuwste informatie. Nu blijken andere organisaties op een vernieuwende manier zelf in staat om geld te verzamelen en hebben ze zelf ook toegang tot de nieuwste kennis. De oude strategie van verzamelen van alle kennis binnen één organisatie werkt niet meer.

Een andere medewerker geeft een voorbeeld van leren door medewerkers. ‘We merken dat het steeds lastiger is om vrijwilligers te vinden. Daarom bedachten we een manier om deze mensen in het zonnetje te zetten, een prijs. We kregen veel enthousiaste reacties. Maar toen onze directie dit hoorde brak er paniek uit. In de reglementen van de organisatie staat dat je niet zomaar een oorkonde kan uitreiken. De prijsuitreiking werd gecancelld, maar omdat de prijs al wel aan iemand beloofd was, werden de regels toch zodanig gewijzigd dat het door kon gaan. Dit laat zien dat medewerkers hun houding aanpassen aan nieuwe eisen vanuit de omgeving, maar dat de organisatie nog niet ingericht is om dit te faciliteren.

Sturen door belonen van resultaten

Vanuit de bedrijfsmatige bril bekeken is het terugbrengen van de kosten die nodig zijn om de organisatie draaiende te houden noodzakelijk om te overleven. Vandaar dat de casusorganisatie ervoor koos om kpi's te formuleren en medewerkers te belonen met een bonus voor het behalen van resultaten. Dit brengt echter een risico mee. Leiderschapsgoeroe Gobillot legt dit uit met een voorbeeld uit zijn gezin. Hij heeft een dochtertje van 8 jaar. Om haar te stimuleren huishoudelijke karweitjes te doen krijgt ze voor elk klusje wat geld. Op een dag staat Gobillot op het punt te vertrekken naar zijn moeder. “Kom je

mee naar oma”, vraagt hij zijn dochter. “Wat krijg ik daar dan voor?” is haar reactie (Gobillot, 2008)³. Deze situatie illustreert het overjustification effect. Als je mensen die intrinsiek gemotiveerd zijn extrinsiek beloont, verdwijnt de intrinsieke motivatie en werken ze alleen voor de extrinsieke motivatie, de beloning (Enzle en Ross, 1978)⁴.

Kenmerkend voor de casusorganisatie is de gedrevenheid van de medewerkers. Zij werken vanuit passie en persoonlijke betrokkenheid. Overal in het gebouw hangen foto's van het goede doel. Dit laat een grote intrinsieke motivatie zien. Toen ik hoorde dat de organisatie het plan opvatte om resultaten en leergedrag te stimuleren met beloningen, was ik verbaasd. Deze mensen werken uit zichzelf al hard. Het is een risico om deze mensen een beloning bij het behalen van resultaten in het vooruitzicht te stellen, omdat dit de intrinsieke motivatie ondermijnt. Het is verstandiger mensen eigen verantwoordelijkheid te geven en het gevoel van competentie te vergroten door positieve feedback. Intrinsieke motivatie wordt namelijk vergroot door gevoel van eigen verantwoordelijkheid en gevoel competent te zijn voor de taak. Op deze wijze is sturing in de organisatie effectiever. Ik vroeg me af: Hoe beweeg je een organisatie van sturen van bovenaf naar ruimte geven aan de medewerkers om zelf te vernieuwen en te leren?

WANNEER LEREN MEDEWERKERS EIGENLIJK?

Een lerende benadering vraagt een andere aansturing dan projectmatig en resultaatgericht een plan uitdenken achter een bureau. Als eerste stap keken wij vanuit het perspectief van leren naar de organisatie. Met een aantal medewerkers zijn we gaan onderzoeken wanneer zij leren in deze organisatie, wat zij daarin zelf deden en wat er in hun omgeving gedaan werd. Dit deden we in een bijeenkomst met vijf medewerkers: twee managers, iemand van PR, een teamleider en een medewerker P&O. Op deze manier waren verschillende invalshoeken vanuit de organisatie aanwezig en konden we succesvolle leerervaringen ophalen. Ik merkte dat het lang duurde voordat een leerervaring als zodanig herkend werd. Bewustwording van leren is blijkbaar iets dat mensen moeten leren. De vragen ‘Waar ben je nieuwsgierig naar, hoe leerde je als kind?’ hielpen hierbij. Met elkaar ontrafelden we vijf individuele leerervaringen. Zo konden we kenmerken van houding, gedrag en organisatiecultuur benoemen die leren stimuleren, en normen expliciteren die leren belemmeren.

Leren wordt gestimuleerd door:

3

E. Gobillot 2008. The Connected Leader. Kogan Page Ltd

4

Enzle M.A. en Ross J.M. 1978. Increasing and decreasing intrinsic interest with contingent rewards; a test of cognitive evaluation theory. Journal of experimental social psychology vol. 14 (6) 588-597.

- *Houding*: gedrevenheid vanwege het goede doel
- *Gedrag*: de medewerker stelt een doel, is proactief, neemt verantwoordelijkheid, creeert draagvlak, wil het niet alleen doen, haalt informatie bij andere organisaties, probeert uit (trial and error) en zet eigen enthousiasme in.
- *Organisatiecultuur*: er is ruimte voor eigen initiatief, kwetsbaar mogen zijn en om hulp mogen vragen.

Tegelijkertijd kregen we een beeld van normen binnen de organisatie die leren belemmeren.

Leren wordt belemmerd door:

- *Norm*: Zo effectief mogelijk werken, gericht op het goede doel. Alles wat daar niet direct mee te maken heeft, is tijdverspilling.
- *Norm*: Expertise van buiten halen bij de wetenschap of een extern adviesbureau.

Door in beeld te brengen wat leren stimuleert en belemmert ontstond een kader voor mogelijke leerinterventies. De volgende stap was het ontwerpen van deze leerinterventies. Juist de beperkende normen bleken ook bij het ontwerpproces van de volgende fase een rol te spelen. De organisatie wilde een projectplan maken om leren te implementeren, met een business case van de tijdsinvestering en de te verwachten resultaten. Ik als organisatieadviseur zou dit plan moeten ontwerpen, en leerinterventies moeten uitwerken voor de organisatie. Het argument hiervoor was tijdsgebrek van de eigen medewerkers. Ik reageerde hier met verbazing op. Door mijn verworven inzicht in deze normen begreep ik dat we in een situatie waren beland waarin de organisatie van bovenaf, resultaatgericht wilde sturen, terwijl ik van onderaf medewerkers de ruimte wilde geven om te ontdekken welke leerinterventies succesvol zijn. De normen “expertise haal je van buiten” en “medewerkers werken zo doelgericht mogelijk” veroorzaakten verwarring. De organisatie spreekt resultaatgerichte taal, maar dit bleek geen bruikbare taal voor het realiseren van een lerende benadering.

Vanuit een lerend perspectief gezien is het ontwerpen van de interventies al een leerinterventie. Mijn voorstel was om eerst iets uitproberen met een kleine groep gemotiveerde medewerkers en het effect te evalueren. Vervolgens informeert de pilotgroep de andere medewerkers. Door mensen uit de organisatie zelf leerinterventies te laten uitproberen ontstaat verbinding en persoonlijke betrokkenheid.

UITGANGSPUNTEN VOOR EEN LERENDE BENADERING

Het is een leerproces op zichzelf om het vermogen te ontwikkelen om als organisatie te leren. Dit is verwarrend voor een organisatie die gewend is om voor alle nieuwe ontwikkelingen vooraf een projectplan en instrumenten te ontwerpen. Om toch aan te sluiten stimuleren we het leren door het ontwikkelen van een aantal leerinterventies. Dit wordt aan de organisatie gepresenteerd als procedure. Bijvoorbeeld hoe je een mentor kan inzetten of welke onderwerpen in de functioneringsgesprekken aan de orde kunnen komen met betrekking tot leren. Tegelijkertijd begint een klein groepje al doende te

ontdekken hoe meer te kunnen leren van elkaar. Het is de bedoeling dat het enthousiasme van deze groep anderen aansteekt. Zo kunnen nieuwe kennis en aannames de organisatie binnenstromen.

Als resultaat van dit proces heb ik samen met de P&O manager voor deze organisatie uitgangspunten geformuleerd voor het werken vanuit een lerende benadering.

- Congruentie in organiseren van leren: al lerend ontwikkelen van leerinterventies waarbij reflectie en evaluatie als leercompetenties ontwikkelen.
- Er is een besef van urgentie nodig dat binnen en buiten de organisatie meer verbindingen aangegaan moeten worden om het goede doel te halen.
- De directie heeft een aanzwengelende rol en voorbeeldfunctie. Zo is leren geen doel op zich, maar direct verbonden aan de doelstellingen van een organisatie.
- Leren en beoordelen loskoppelen.
- Medewerkers maken tijd vrij om zichzelf te ontwikkelen, zodat zij ook op langere termijn bij kunnen dragen aan het goede doel.
- Collega's hebben meer kennis en ervaring dan bekend is bij de organisatie en kunnen van elkaar leren.
- Mensen uitnodigen om deel te nemen op basis van nieuwsgierigheid en vrijwilligheid en daarbij exclusiviteit benadrukken: zij worden gevraagd op persoonlijke titel met als doel een voorbeeld rol te gaan vervullen in de organisatie.
- Persoonlijke verbindingen stimuleren: samenwerken en uitwisseling op basis van persoonlijk contact, in plaats van werken vanuit een formeel kader.
- Klein beginnen: met een kleine groep een klein succes behalen en vanuit daar groeien

Mijn belangrijkste leerervaring in deze casus is dat een lerende organisatie klein ontstaat door al doende te ontwikkelen. Door heersende normen over leren in de organisatie expliciet te maken, kon ik bij deze normen aansluiten. De spraakverwarring tussen sturen op resultaat en ontwikkelen vanuit de medewerker heb ik kunnen hanteren door gebruik te maken van de concepten over kennisproductiviteit van Joseph Kessels. Zoals ik Kessels eerder in dit artikel citeerde: "de sleutel tot het proces is bevorderen van persoonlijke betrokkenheid en het gevoel met werkzaamheden te kunnen identificeren." In de gedrevenheid van de medewerkers van deze organisatie ligt de kracht om te vernieuwen.

Leren in een organisatie is geen doel op zich, maar een proces om wendbaar en vernieuwend te blijven. Dit proces onderscheidt levensvatbare organisaties van andere organisaties. Op het moment dat een organisatie onder druk komt te staan door veranderingen in de omgeving, ontstaat de reflex om meer te controleren en te sturen van bovenaf. Het alternatief is om te vertrouwen op eigen medewerkers en hun innovatiekracht. Wanneer mensen de kans krijgen om vanuit hun eigen nieuwsgierigheid te werken, dan volgen de resultaten vanzelf.

DE WAARDE VAN VERBINDINGEN IN DE ZORG

Drs. Anja Bout is nadat ze diverse jaren een managementfunctie heeft bekleed nu werkzaam als adviseur in de gehandicaptenzorg. Zij heeft ruime ervaring opgebouwd op het gebied van projectmanagement. Projecten zijn altijd vanuit de inhoud opgezet en cyclisch uitgevoerd. Te denken valt aan cultuuromslag bewerkstelligen, teamwerving, deskundigheidsbevordering, kennis en best practices, algemene beleidskennis en dit toepasbaar maken.

In januari 2011 zei Staatssecretaris mevrouw Veldhuijzen van Zanten in een brief aan de Tweede Kamer⁵ dat de ondersteuning van mensen met een beperking zich niet alleen richt op participatie maar vooral ook op zelfredzaamheid. Haar visie is er bij uitstek op gericht dat cliënten en zorgverleners samen de zorg maken en dat de dialoog tussen professionals en cliënten leidend moet zijn. Naar mijn oordeel is het voor het eerst dat dit uitgangspunt zo duidelijk geformuleerd wordt door een bewindspersoon. Ongetwijfeld zal meespelen dat zij zelf uit de zorg afkomstig is, een verademing met andere. Voor mij was dit een bevestiging en erkenning dat we in de zorg op de goede weg zijn. Er zijn echter heel wat veranderingen nodig om een inclusievere samenleving te bereiken. Betrokkenheid, vertrouwen en wederkerigheid zijn van doorslaggevend belang om dit doel vorm te geven.

Joseph Kessels geeft aan dat kennisontwikkeling vraagt om nieuwsgierigheid, passie, autonomie, vrijheid en zelfsturing, terwijl de sturing op performance vraagt om centrale “command & control” en voortdurende verantwoording. De belangrijkste uitdaging die hij formuleert is het zoeken naar vormen van leiderschap en ondersteunend management, die juist niet gericht zijn op sturen en beheersen maar uitnodigen tot zelfsturing en emancipatie. Hier ligt volgens hem een van de kernopgaven die Drucker (1993) beschrijft in de overgang van een productiviteitsrevolutie naar een kennisrevolutie. Als ik probeer die uitdaging naar de wereld van de zorg te vertalen dan kom ik tot de vraag *hoe kwaliteit van ondersteuning zich zou moeten verhouden tot kwaliteit van bestaan voor cliënten met een beperking*. Met dank aan Joseph Kessels voor zijn vraagstelling, die mij heeft verleid dit artikel te schrijven.

ZEGGENSCHAP ALS RODE DRAAD

Ik stel mezelf regelmatig de vraag: *stel nu dat ik afhankelijk zou worden van zorg, wat zou ik dan willen?*

Ik zou in een gewone buurt willen wonen, waar mensen mij kennen.

Ik zou graag willen werken of op een andere manier mijn steentje bijdragen.

5

Brief ‘Vertrouwen in de zorg, januari 2011

Ik zou niet willen dat ondersteuners ongevraagd mijn woning binnenlopen.

In een van mijn projecten heb ik dit vorm kunnen geven voor cliënten met een beperking.⁶ We hebben door middel van het afsluiten van een samenwerkingsovereenkomst hun zeggenschap vastgelegd over bijvoorbeeld de besteding van de personele en materiële kosten. Zo hebben mensen invloed op de besteding van het zorgbudget dat de instelling ontvangt. De cliënt krijgt recht op eigen ervaring en een eigen verhaal. Dit alles in het teken van participatie en zelfredzaamheid van de cliënt en de burger die ondersteuning krijgt. De cliënt staat meer en meer centraal in de zorgverlening en zorg wordt meer op maat geleverd, zij het nog vaak vanuit een zorgafhankelijke identiteit. Met de beste bedoelingen wordt er nog te veel 'gezorgd' en krijgen cliënten nog te weinig regie over de zorg die hun wordt geboden.

VAN AANBOD NAAR VRAAG GESTUURDE ZORG

Onlangs gaf wethouder Bakker in mijn woonplaats Huizen een mooi interview⁷ in de Huizer Courant waarin ze vertelde over het Huizer WMO model en vooral haar visie op zorg en ondersteuning voor mensen die dat nodig hebben. Natuurlijk moet er ook bezuinigd worden, ook in de zorg. Als we dat niet doen dan houden we op langere termijn de zorg en ondersteuning niet meer betaalbaar voor mensen die dat echt nodig hebben. Volgens Janny Bakker kan dezelfde omslag ook bij de AWBZ gemaakt worden. Een kanteling van aanbodsturing naar vraagsturing. Dus geen voorzieningen financieren maar de vraag financieren. Deze vorm van financiering wordt ook toegelicht in een rapport van de VNG (Vereniging Nederlandse Gemeenten). Vraag gestuurde maatschappelijke ondersteuning biedt zorg op basis van wat mensen zelf vinden dat zij echt nodig hebben en op de manier zoals zij het graag zouden willen. Dat impliceert dat ondersteuning, met andere woorden, het nieuwe werken in de zorg, zijn uitdrukking vraagt in de veranderende maatschappelijke constellatie. In dat nieuwe werken is de verleiding tot kennisproductiviteit een belangrijk aanknopingspunt. Twee elementen zijn hierin van belang:

1. Bevorderen van wederzijdse aantrekkelijkheid:
 - gedeelde zorg voor een aangenaam leerklimaat
 - participatie, verbinden in netwerken
 - betekenisvol werk en enthousiasme
 - sociale context
2. Op zoek naar passie:

6

Reportage Skipr Magazine januari 2011, Zelfregie als sleutel tot geluk

7

Janny Bakker in Strategisch Beraad CDA, Huizer Courant, 16 juni 2011

- De energie uit persoonlijke gedrevenheid
- Vertrouwen in eigen bekwaamheid
- Zelfsturing
- Inhoudelijke component en nieuwsgierigheid ⁸

De keten beleidsontwikkeling – opdrachtverlening – leiding – uitvoering, is nog lang niet altijd gericht op het versterken van de zelfregie en van de eigen verantwoordelijkheid van de cliënt. Dit is echter wel een voorwaarde als we van de professional verwachten dat hij zich richt op de ontwikkeling van de autonomie en eigen verantwoordelijkheid van cliënten. Door deze verschuiving van financiering zullen professionals zich nog beter moeten realiseren waar hun verantwoordelijkheid ligt. Hun vraag zal zijn hoe we – met de huidige beperkte financiële mogelijkheden - van ondersteuners kunnen verwachten dat deze zich richten op de ontwikkeling van de autonomie en eigen verantwoordelijkheid van cliënten.⁹ Dit (leer)proces (Learning to innovate) zal moeten worden gestuurd vanuit professionals zelf en minder door managers.¹⁰ Opvallend is wel dat al uit een ouder rapport Doelmatig Welzijn (Van der Meijden en Kornalijnstempel, 1994) blijkt dat ondersteuners een tekortschietend management als belangrijkste doelmatigheidsprobleem zien.

PERSOONLIJKHEID ALS INSTRUMENT

Een centrale vraag is op welke manier professionals effectiever bij kunnen dragen aan de zelfredzaamheid van cliënten. Het is verleidelijk om op die vraag direct een antwoord te willen geven, maar dat is tegelijkertijd een valkuil waar mensen in de zorg intuïmen. De achterliggende vraag is wat maakt dat sociale professionals dat nu te weinig doen? Wat staat hen daarbij in de weg en wat kan hen helpen om die barrières te slechten?

Professionele vernieuwing vraagt om ruimte voor de professional en durven bouwen op zelfredzaamheid en eigen verantwoordelijkheid van iedere schakel in de keten. Dat begint niet op de werkvloer, maar is

8

Kessels, 2001

9

Van der Waals 2001, Proefschrift Op eigen kracht

10

Verdonschot (2009)

als de trap die je het beste van bovenaf schoon veegt. De sector zal ervoor moeten zorgen dat beleid, opdrachtverlening, aansturing en controle op dezelfde leest worden geschoeid. Uiteindelijk komt dat erop neer dat we ons realiseren dat sociale professionals hun eigen persoonlijkheid als belangrijkste instrument inzetten.

Meer dan de methoden die ze gebruiken - vakkundigheid is uiteraard wel vereist – wordt de effectiviteit van hun werk bepaald door wie ze zijn. Iedere professional is uniek, net als zijn of haar persoonlijkheid. Toch blijkt in de praktijk maar een beperkt aantal persoonlijkheidskenmerken een stempel te drukken op de effectiviteit van de professional. Interessant is wat professionals zeggen over het spanningsveld tussen de persoonlijkheid van de professional en de professionele eisen die er aan hem gesteld worden. Veel voorkomende klachten gaan over:

- Hoge werkdruk en caseload
- Gebrek aan steun en begrip vanuit de eigen organisatie, terwijl er veel van ze wordt gevraagd (caseload, registratie, verantwoording, overleg, rapportage)
- Problemen in samenwerking met collega's of organisaties waarmee wordt samengewerkt.

Sociale professionals vormen geen doorsnede van de bevolking. Kenmerkend voor hen is dat ze graag werken met mensen, aandacht hebben voor hun problemen en zich graag inzetten voor een leefbare maatschappij. Dit zijn drijfveren die veel onthullen over hun persoonlijkheid. Het doel van de professionele vernieuwing is een effectievere relatie tussen burger en professional. Dit vraagt om verandering van gedrag ('direct er op af') en verandering van attitude ('gericht op de vraag achter de vraag en op de eigen kracht'). Hoe doe je dat? Wat is het dan dat professionals nog te leren hebben? Professionaliseren vraagt daarom om bewustwording en reflectie op deze dieperliggende elementen van de persoonlijkheid van de professional.

Ik ben van mening dat kwaliteit van ondersteuning zich prima kan verhouden tot kwaliteit van bestaan wanneer een organisatie zich vanuit een waarden gedreven visie profileert, vanzelfsprekender kennisontwikkeling genereert en organisaties zich normen stellen die leiden tot doelmatiger werken. Waarom ik tot bovenstaande conclusie kom heeft met de werkbelevingen te maken die aanleiding geven tot de volgende uitkomsten:

- De ervaren belangrijkheid van het werk (aansluitend op de functiekenmerken)
- De ervaren verantwoordelijkheid voor de uitkomsten (aansluitend op zelfstandigheid)
- Kennis van de resultaten, gebaseerd op participatie en zelfredzaamheid (aansluitend op feedback/beleving van cliënt).