Hoofdstuk

2.6

Interventures:

Jürg Thölke
Iselien Nabben
Ria Kauffman
Rob Wetzels
Chris Sigaloff

Inleiding

Men ziet het vermogen om te leren steeds meer als een strategische succesfactor in organisaties. Opleiden en ontwikkelen zijn integraal onderdeel van de strategie van organisaties en daarmee ook een (verander)instrument voor het realiseren van doelstellingen.[1] In onze (advies)praktijk kiezen bestuurders steeds vaker voor op hun organisatie afgestemde 'leerconcepten'. Deze leerconcepten bevorderen leren in de werkcontext en ondersteunen strategische veranderingen en implementaties.

'Life long learning' en de lerende organisatie zijn andere begrippen die passen in dit kader. Dit is niet onproblematisch. 'Opleiden' is enerzijds 'booming business' en anderzijds leidt het vaak tot teleurstellende resultaten (zie bijvoorbeeld Beer et al., 1990; Dixon 2002; Groot, 1993; Kotter, 1995; Ruijters, 2006; Schaffer en Thomson, 1992). Ondanks forse investeringen is een voor de organisatie duurzame brug tussen theorie en praktijk, opleiding en werkveld, het individu en het collectief, lastig te bouwen. In de literatuur heet dit het 'transfervraagstuk': hoe krijgen we het geleerde overgedragen van theorie naar praktijk enerzijds en van leergroep naar organisatie anderzijds.

Wij experimenteren sinds meer dan tien jaar met een nieuwe contextgebonden aanpak van leren in organisaties om het transferprobleem te tackelen en leren te verduurzamen. Kern van deze experimenten zijn kleinschalige, onderzoekende teams. Wij noemen deze teams 'interventures', een combinatie van interveniëren (*intervention*) en samen op avontuur gaan (*adventure*). Een belangrijk aspect van deze aanpak is 'het onderzoeken' als een competentie van alle betrokkenen en als inspiratiebron voor het ontwerpen van een zoek- en leerproces. Tijdens het 'onderzoek' leren deelnemers actief 'bypasses' te organiseren rond vaststaande organiseer- en denkprocessen. Zo wordt daadwerkelijk beweging op gang gebracht.

In dit hoofdstuk beschrijven wij eerst hoe onderzoek een basis kan zijn voor duurzaam leren, veranderen en vernieuwen. De 'interventuremethode' dient als praktisch voorbeeld voor onderzoek als leervehikel. Ten slotte beschrijven wij in een aparte paragraaf onze eigen zoektocht rond de thema's transfer van leren en duurzaamheid en trekken wij enkele conclusies voor interventures als vehikels voor onderzoekend leren in organisaties.

Onderzoek als vehikel voor duurzaam leren, veranderen en vernieuwen

Hoe kan onderzoek bijdragen aan het verduurzamen van leren? En hoe leidt onderzoek tot actie en beweging? Onderzoek – of de onderzoekende houding - heeft al jaren precies dat gedaan. Zeker in de beginjaren (zestiende eeuw) was wetenschappelijk onderzoek een bron van verzet, verrassing en kracht (De Zeeuw, 1986). Precies deze kwaliteiten hebben interventies nodig om tot duurzaam leren en veranderen te leiden. Verzet tegen heersende ordeningen, systeemdwang, (voor)oordelen of vastgeroeste modellen en patronen, leidt tot actorschap, autonomie en initiatief. Verrassing in de zin van herinterpreteren en opnieuw kaderen van de werkelijkheid leidt tot nieuwe oplossingen en ideeën. De kracht van onderzoek werd bepaald door gegrond verzet tegen dominante logica's zoals die van de zon die om de aarde draait. Ook nu, in de kenniseconomie, is

het dé manier om verder te komen, om te vernieuwen en te leren. Maar volgens ons heeft onderzoek wel iets verloren van het verzet en van de verrassing. Onderzoek als proces is doorgaans zelf een dominante logica geworden, die om vernieuwing van binnenuit vraagt.[2] Nog een argument waarom we onderzoek zien als een belangrijke inspiratie voor leren, veranderen en vernieuwen is zijn focus op duurzaamheid. Onderzoek wil goede of betere vragen stellen en niet alleen problemen oplossen. Daarmee leidt het tot het verbeteren van het vermogen van mensen en groepen om problemen op te lossen en ideeën te ontwikkelen (leren te leren). Bij uitstek is het dat wat leren duurzaam maakt. Onderzoek leidt daarmee tot een vaardigheid maar vooral ook tot een houding van voorop willen lopen.[3] Er bestaan veel verschillende, op zich zelf relevante, indelingen van onderzoek die polariserend en daarmee weinig verbindend werken. Het gaat ons om het vinden van methoden die het mogelijk maken het leren van individuen en het vernieuwen van sociale systemen te versmelten (zie 'derde orde leren', Boonstra, 2000). Een voor ons meest bruikbare positionering wordt gegeven door Smid et al. (in II.02 van dit boek) die zich baseren op een typologie van Burrell en Morgan (1979). Zij laten vooral ook de belangrijke discoursen zien die zich in de wetenschappelijke wereld manifesteren, zoals: is werkelijkheid louter een product van ons denken? Bestaat er een vrije wil? In hoeverre is 'ervaring' en 'waarneming' belangrijk in onderzoek? Het in de praktijk stellen van deze vragen – zonder in abstractie te verzeild te raken en zonder meteen voor een oplossing te kiezen – is een belangrijk onderdeel voor het aannemen van een onderzoekende houding.

Om wat voor een soort onderzoek gaat het dan? Om te beginnen gaat het hier over meer 'in de praktijk toegepast' onderzoek dan theoretisch onderzoek. Het gaat er niet om deelnemers als onderzoeker te bestempelen en daarmee een nieuw label op de businesscard te creëren. Onderzoek doen is een hulpmiddel, een ondersteunende activiteit in een samenwerkingsproject.

Het doen van onderzoek heeft een aantal eigenschappen, die mogelijk over te dragen zijn naar de wereld van de veranderkunde, organisatie en management, leren en -ontwikkeling.

1. *Onderzoek heeft een kwaliteitsverhogende eigenschap*: onderzoeken betekent: op zoek zijn naar kennisuitbreiding of kennisintensivering, iets nieuws of extra's toevoegen om nieuwe oplossingen te bedenken. Het helpt nadenken over wat we aan het doen zijn, waarom en met welke methode.
2. *Onderzoek heeft een verleidende eigenschap*: onderzoek is geen instructie, het wordt niet opgelegd, maar verleidt mensen om zelf aan het stuur te gaan zitten. Daarmee stimuleert het eigenaarschap en verantwoordelijkheid.
3. *Onderzoek heeft een verwonderende eigenschap*: onderzoeken begint bij niet weten, het vraagt om onzekerheid toe te laten, onbevangen waar te nemen, je eigen perspectief ter discussie te stellen en te vertrouwen op je eigen waarnemingen. Onderzoek vraagt om de vaardigheid om te verbeelden.
4. *Onderzoek vergroot de variëteit*: onderzoek is gebaseerd op een meervoudig perspectief op de werkelijkheid en daarmee vergroot het de variëteit. In onderzoek gaat het om het waarderen van verschillen en verschillende perspectieven en stemmen ge-

bruiken, net zo goed als het opzoeken van fricties en spanningen die deze variëteit voortbrengt.

5. *Onderzoek heeft een systematische eigenschap.* Onderzoek gaat ook over precies zijn, nauwgezet betekenis geven, steeds opnieuw herdefiniëren waar je het over hebt, opnieuw inkaderen, herordenen, uitrafelen van problemen in deelproblemen.
6. *Onderzoek heeft een grensoverschrijdende eigenschap.* Andere dingen doen dan gebruikelijk, nieuwe invalshoeken, 'out of the box' denken en handelen. Deze kwaliteit gaat over experimenteren, verbeteren, oefenen, beproeven, fouten maken, testen, meten, opnieuw beginnen.
7. *Onderzoek heeft een versnellende eigenschap.* Ook al lijkt het eerst vertragend – immers onderzoek vraagt om stil te staan en waar te nemen ('sensing' in de termen van Senge et al. 2000), uiteindelijk kan onderzoek gericht versnellen. Actie volgt – mits goed onderzocht – vanuit een doordachte en doorleefde plek en versnelt door effectiviteit ('act in an instant' in de terminologie van Scharmer).
8. *Onderzoek heeft een verbindende, insluitende eigenschap.* Wie onderzoek doet vanuit nieuwsgierigheid 'bestudeert' de ander niet als object, maar gaat samen met de ander op zoek. Geïnteresseerd in een deel, met zorg voor het geheel. Individueel, collectief en betrokken.

Van theorie naar praktijk: het interventure project als leervehikel

Wat is een interventure?

'Interventure'[4] is een woordcombinatie van 'adventure' en 'intervention'. Het eerste woord laat zien dat het gaat om de uitdaging om vernieuwende perspectieven te kiezen. Startpunt in elke interventure is het punt waar men het niet meer weet, of nog niet weet. Daar waar meer van hetzelfde geen oplossing biedt, of daar waar behoefte bestaat om uit de bestaande patronen te stappen. Op dit punt worden wij en de deelnemers samen uitgedaagd om met nieuwe denkbeelden te experimenteren en gaandeweg nieuwe gedragspatronen, nieuwe manieren van samenwerken, te onderzoeken en te ontwikkelen.

Het tweede woord symboliseert de ambitie om echte veranderinitiatieven in een organisatie te bewerkstelligen en daarvan te leren. Het gaat hierbij om kleinschalige interventies. Het uitgangspunt is 'een steen verleggen in de rivier, in de hoop daarmee een duurzame, collectieve beweging in gang te zetten en/of verder te brengen'. 'Inter' betekent ook tussen. De methode doelt op een ontwikkeling van personen, maar vooral ook tussen personen in een sociaal systeem. Contextgebonden kennis genereer je immers samen. In de taal van Vygotski (1978) ontstaat er zo een 'tussenruimte' waarin samenwerken elkaars leervermogen vergroot. Een interventure is dan niets meer en niets minder dan een tijdelijk instrument om deze ruimte mogelijk te maken en daardoor individueel en collectief leren te laten versmelten. Er bestaan ondertussen verschillende

toepassingen van interventures. Deze worden later in dit hoofdstuk meer uitgebreid beschreven.

WIE onderzoekt en WAT wordt onderzocht?

Kern van alle interventure-toepassingen zijn kleinschalige, onderzoekende teams van professionals en managers in organisaties. In een interventureteam werkt men samen met collega's en een begeleider om verder te komen met een strategisch agendapunt, een kernthema of een specifieke uitdaging van de organisatie. Geen algemeen wenselijk thema dat moet, omdat het in de strategienota staat, maar een thema waarbij men zich betrokken voelt. Iets wat er voor de betreffende actoren én voor de organisatie toe doet!

De begeleider stimuleert het team om het gekozen thema vanuit meervoudige invalshoeken te benaderen en hun eigen individuele en collectieve perspectieven en handelingen te onderzoeken. Het doel van een interventureproject is in eerste instantie 'leren'. Men gaat op zoek naar een leerthema en een leerresultaat. Dat betekent niet dat het resultaat voor de organisatie niet belangrijk is. Maar de resultaatgerichtheid in bijvoorbeeld projectorganisaties leidt vaak tot een fixatie op het te behalen resultaat. Dit leidt niet altijd tot vernieuwende oplossingen en draagt zeker niet bij aan het vergroten van het 'probleemoplossend vermogen'. Het thema en de focus veranderen doorgaans tijdens een interventure. In casus 1 laten wij aan de hand van een casus bij het bouwbedrijf Heijmans de meest belangrijke aspecten rond themavorming en onderzoek zien.

CASUS 1: TOT EEN RELEVANT THEMA KOMEN OP INDIVIDUEEL EN COLLECTIEF GEBIED

< Om te beginnen bestaat er geen typisch interventureproject. Elk project loopt anders en toch trachten wij met het volgende voorbeeld het proces van een interventure te illustreren. Het voorbeeld stamt uit een reeks van negen 'incompany' programma's die wij voor Heijmans, een internationaal bouwbedrijf, hebben ontwikkeld. Deelnemers waren midden- en topmanagers van verschillende business units uit alle divisies.

Casus Heijmans

Het hier beschreven incompany programma begint met een startconferentie, waarin de deelnemers samen met de bedrijfstop langs twee routes komen tot enkele kernthema's die er toe doen. Ten eerste dagen we de deelnemers uit om hun eigen drijfveren en wensen expliciet te maken. Hierbij wordt ook ieders ontwikkelruimte verkent (wie ben ik en wie zou ik kunnen zijn?). Ten tweede vragen wij de deelnemers om vraagstukken te selecteren die volgens hen cruciaal zijn voor de continuïteit van de organisatie. In een driedaagse workshop verbinden wij het persoonlijke en het zakelijke en komen ten slotte tot enkele kernthema's en vier interventure-groepen. De deelnemers kiezen de groepen zelf en zijn dus nauw betrokken bij het ontstaan van de kernthema's.

Opstarten: 'Wat zijn de thema's die er toe doen?'
Een van de thema's was het bereiken van meer synergie en een slimmere manier om samen te werken tussen de business units. Zes deelnemers, ieder vanuit een andere business unit, voelden zich aangetrokken tot dit onderwerp. Zij geloofden dat competitie en wederzijdse vooroordelen samenwerken in de weg stonden. Hierdoor bleef veel van het mogelijke marktpotentieel liggen. De starthypothese van deze groep was: 'Er zijn mensen die willen samenwerken (WIJ: de jonge generatie) en mensen die niet samen willen werken omdat zij vooral hun eigen belang nastreven' (ZIJ: de oude generatie).

Andere perspectieven onderzoeken
Onder begeleiding van de coach begonnen de deelnemers uit te zoeken waarom het vraagstuk voor hen een probleem was en waarom het voor het bestaande team een vraag was (de persoonlijke en inter-persoonlijke dimensie).
De vraag waarom, ontwikkelde zich langzamerhand tot de vraag van het waar-om... In andere woorden: om welke thema's draait de vraag echt? Bovendien verraadt het waar-gedeelte van de vraag ook een en ander over de bril of het vertrekpunt (waar vandaan?) van de vraagsteller zelf. Vanuit welk perspectief is het vraagstuk een probleem en wat zijn de oordelen en aannames achter de beginhypothese? Wat zijn mogelijke andere perspectieven? Wie wint en wie verliest bij meer samenwerken? Wat zijn de onderliggende spelregels? Welke positie neem ik zelf in bij dit spel? Wat zegt dit over ieders persoonlijk gedrag en dus ook taak?
In deze fase vormen zich ook de waarden en normen onder de spelregels van de eigen interventuregroep. Het probleem daarbuiten dat men wil oplossen wordt tot een vraagstuk waarin onderzoeker en het onderzoeksobject steeds meer samenvallen. >

Werkwijze: verschillende leerfases

In principe zien wij drie verschillend getinte leerfases tijdens een interventureproject, die niet per se in de gegeven volgorde worden doorlopen. Vaak zijn de drie fases ook in meer of mindere mate vertegenwoordigd per project.

In de *eerste fase* is het leeravontuur vooral gericht op het verder onderzoeken en verdiepen van het gekozen strategische thema en ieders persoonlijke relatie hiermee. Wat betekent het thema voor iemands dagelijks werk? Wat is iemands plek in het team, in de organisatie? Hoe zit je persoonlijk in de (organisatie)verandering? Het interventureproject heeft in deze fase vooral het karakter van inter- of supervisie. Er is veel ruimte voor persoonlijke 'locale' interventies. De begeleider nodigt de deelnemers uit om met het thema, of delen van het thema, zelf op de eigen werkplek te experimenteren en te reflecteren. Op deze manier wordt het algemene thema teruggebracht naar de dagelijkse praktijk en naar de persoonlijke ervaring en beleving van de deelnemers. Als het goed is, is na deze persoonlijke ronde de weg vrij om het thema verder 'algemeen' in te vullen.

In een tweede fase wordt de eigen én de gemeenschappelijke kijk op het onderwerp verbreed, verdiept en daardoor meestal veranderd of 'uitgerekt'. Dit geeft ook aan dat de deelnemers tegelijkertijd op procesniveau een intensief ander leerproces doormaken: veel leren van elkaar en van anderen, ook over het leren van henzelf en anderen. De relatie tussen inhoud en proces wordt expliciet. De groep experimenteert in deze fase met kleinschalige interventies en acties in hun eigen organisatie. Vaak worden hierbij de belangrijkste stakeholders van binnen en buiten de organisatie betrokken. Er ontstaan kleine onderzoekende teams wier grootste uitdaging is om de omliggende wereld te betrekken bij hun interventies. Op basis van onder meer deze ervaringen zal uiteindelijk beslist moeten worden: 'Wat gaan we als team gericht aanpakken en hoe betrekken we de omliggende wereld (leidinggevenden, medewerkers, klanten, enzovoort) daarbij?'

De derde fase van het interventureproject is gericht op het bedenken en krijgen van medewerking bij het uitvoeren van een concrete uitvoerbare interventie op een of meerdere plaatsen in de organisatie. Het gaat hierbij dus niet primair om het behalen van grootschalige successen. Veeleer gaat het om het creëren van nieuwe perspectieven of mogelijkheden ('doorbraken'), die daarna – eventueel in reguliere projecten of in de infrastructuur van de organisatie – kunnen worden geborgd of uitgebouwd. Een interventure mag dus uiteindelijk geheel of gedeeltelijk falen, mits er maar van geleerd wordt. De derde fase combineert individueel én collectief leren, over hoe nieuwe ideeën en initiatieven van binnenuit succesvol kunnen worden geïnitieerd en verder gebracht.

CASUS 2: HET LEERTHEMA OPNIEUW INKADEREN EN TOT CONCRETE INTERVENTIES KOMEN < De hier beschreven interventuregroep kwam tot enkele voor hen nieuwe inzichten: samenwerken is niet een moreel vraagstuk en niet altijd na te streven. Het is belangrijk om een klimaat te leren scheppen waarin een voedingsbodem voor samenwerking kan ontstaan. Condities hiervoor zijn transparantie, openheid en vertrouwen.

Veel collega's leken liever te suboptimaliseren met het oog op kortetermijnwinsten (het eigen budget halen), of omdat het gewoon bekender was om met de concurrent om de hoek samen te werken (daar kan ik als klant druk uitoefenen) dan met het zusterbedrijf dertig kilometer verder weg (dat kost me vergadertijd). Het controle- en afrekensysteem van de organisatie leek dit gedrag zelfs te steunen. Het openleggen van deze onderliggende patronen maakte de weg vrij om met andere handelingsalternatieven te experimenteren.

De oorspronkelijke vraag van de groep veranderde in: hoe kunnen we een klimaat scheppen voor openheid en vertrouwen bij samenwerken? De groep koos ervoor om op zoek te gaan naar hoe men de verborgen spelregels van hun organisatie zichtbaar en bespreekbaar zou kunnen maken. Hiervoor namen zij contact op met enkele organisatieadviseurs en maakten zij zich bekend met hun visies. Uiteindelijk besloten zij een managementgame op maat te ontwikkelen, die zij in de eigen organisatie zouden kunnen spelen. De game moest de onderliggende patronen rond cross business unit samenwerken helder maken en daarnaast ruimte bieden om met

elkaar in gesprek te komen over de vragen: 'hoe werken we nu met elkaar samen?' en 'hoe willen we met elkaar samenwerken?'

De ontwikkeling van de case 'Vliegveld in zee'

Onder professionele begeleiding van een expert doken de teamleden in de wereld van managementgames en simulaties. Uiteindelijk kwam de groep met een ontwerp op basis van het 'prisoners dilemma'.

Aan het begin van de simulatie vroegen zij collegamanagers deel te nemen aan teams bestaande uit leden van verschillende business units. Elk multidisciplinair team kreeg de opdracht om een offerte te schrijven voor een grote overheidsopdracht: bouw een vliegveld in zee! Vanzelfsprekend heb je voor een dergelijke opdracht alle capaciteiten en kennis van het concern nodig. Zowel het budget van de overheid en geruchten over het bod van de concurrentie waren bekend. Om te slagen moest elk team nieuwe manieren van boekhouden toepassen (de harde systemen achter vragen) en nieuwe manieren van samenwerken vinden (het sociale systeem uitdagen). Om het geheel realistischer te maken kreeg elke deelnemer een aparte gesloten envelop met de instructies van de directie van zijn business unit. In deze instructie stonden bijvoorbeeld anekdotes over het wel of niet slagen van een vroegere samenwerking, de actuele financiële situatie van de business unit (er is wel of niet veel werk), maar ook meer of minder bindend advies over te halen marges per divisie (de onderliggende agenda).

Experimenteren

De interventuregroep greep de mogelijkheid aan om hun simulatie in de programmagroep te testen. Hiervoor nodigden zij ook mensen uit van buiten het leerprogramma, waaronder leden van de verschillende directies. Het spel leek te werken. Simulatie en werkrealiteit versmolten vrijwel onmiddellijk en de deelnemers stapten in hun rol en daarmee hun dagelijkse gedragspatronen. Ondanks dat de thema's vertrouwen en openheid al lang en breed in de grote groep aan de orde waren, leek men nauwelijks in staat de afspraken en inzichten te vertalen naar het hier en nu van het spel. De verborgen enveloppen bleven verborgen, informatie werd maar beperkt gedeeld en in sommige gevallen zelfs 'verdraaid' om maar voor de eigen business unit het onderste uit de kan te halen. In plaats van in openheid en vertrouwen resulteerde de simulatie in frustratie en woede. Er ontstond een zware crisis in de groep en enkele deelnemers waren zelfs van plan om te stoppen. Ingrijpen van het programmamanagement was noodzakelijk. Uiteindelijk leidde deze crisis tot een beter en meer constructief klimaat in de programmagroep. De begrippen openheid en vertrouwen kregen letterlijk betekenis, voor de individuele deelnemers, de groep en de organisatie. Men zag zichzelf als onderdeel van het probleem maar ook als onderdeel van de oplossing.

Transfer naar de organisatie

Het interventureteam speelde de simulatie na afloop van het incompany programma nog vele keren in de Heijmans-organisatie. Het werd een bekend verhaal in

managementteamvergaderingen en op 'heidagen'. Ook wij maakten de simulatie tot vast onderdeel van de volgende Heijmans-leerprogramma's.
Vanzelfsprekend was hiermee de problematiek van het samenwerken tussen business units niet opgelost. Het thema bleef aan de orde komen in vrijwel elk programma en talrijke interventureteams. Uiteindelijk besloot de CEO van Heijmans om alle interventureteams die op een of andere manier met dit thema aan de slag waren gegaan uit te nodigen om buiten de context van het leerprogramma het geleerde te verduurzamen. Hieruit vloeiden twee initiatieven voort.
Ten eerste ontstond een overkoepelend initiatief om per regio 'meet en greet'-dagen te organiseren. Het doel was om binnen de regio's Heijmans-bedrijven met elkaar kennis te laten maken en tegelijk een markt voor gezamenlijke acquisitie te organiseren. Deze regiodagen zijn tot op heden belangrijke, terugkerende gebeurtenissen.
Ten tweede ontstond een interdisciplinaire groep van managers die zich voornamen op een 'andere' manier met grote aanbestedingen om te gaan. Zij kregen van de RvB de toestemming om als 'projectgroep' naast de bestaande hiërarchielijnen op een grote Europese aanbesteding in te schrijven.
Een project leek eerst aan de neus van het bedrijf voorbij te gaan, omdat geen enkele werkmaatschappij zich geroepen voelde om de leiding hierin te nemen. Bovendien leek een conventionele aanpak – met de vastgoeddivisie als regisseur – geen concurrerend aanbod op te kunnen leveren. Door de inzet van de nieuw gevormde projectgroep slaagde men erin om deze aanbesteding binnen te halen. >

Onderliggende principes

Uit bovenstaand voorbeeld laten zich samenvattend een aantal principes herleiden. Deze principes laten zich inkaderen aan de hand van drie bewegingen:

1. *verdiepen en verbinden* - het oorspronkelijk perspectief op een thema opnieuw inkaderen, het eigen aandeel in het perspectief herkennen (de eigen zienswijze, de mentale modellen) en het laten ontstaan van een nieuw perspectief in dialoog met anderen in een relevante context. Het uitstellen van het oordeel en het aangaan van relaties zijn twee belangrijke kwaliteitsverhogende voorwaarden voor dit principe. Vertragen van processen speelt hier vaak een belangrijke rol ('Je gaat het pas zien als je het door hebt' zou Cruijff zeggen). De bovenstaande case laat ook zien dat het thema op deze manier wordt verdiept en van groter belang wordt voor de deelnemers en de organisatie. In dit proces staat niemand aan de zijlijn. Deelnemers worden als vanzelf uitgenodigd of verleid om het eigen thema in het grotere kader te beschouwen. In plaats van 'factor' wordt eenieder actor in het te onderzoeken thema.
2. *variëren, vanuit contact waarnemen* - je eigen vertrekpunten durven te relativeren en het toelaten van andere perspectieven opent ook een deur tot anders waarnemen. Andere waarheden (c.q. variëteit) worden toegelaten en er ontstaat een 'minder gebonden' perspectief. Er ontstaat variatie(-ruimte) vanuit een vaak eendimensionale kijk. Collectief belang en individueel belang kunnen dan gelijktijdig naast elkaar

bestaan. Vanuit dit perspectief is het mogelijk het wezenlijke te herkennen (hier gaat het dus werkelijk om) en ook de hefbomen te vinden om daadwerkelijke verandering in gang te zetten. Vanuit dit perspectief kunnen kleine interventies grote gevolgen hebben. In de boven beschreven case was dit fenomeen te zien gedurende de eerste workshop 'vliegveld in zee.' Iets wat daarvoor nog hooguit een interessante managementgame leek, bleek plotseling belangrijke patronen bloot te leggen op individueel-, team- en organisatieniveau.

3. *experimenteren, co-creëren en reflecteren* - groepen die deze beleving hebben gehad, gaan meestal automatisch over tot experimenteren met andere concrete stappen. Vanuit de vertraging ontstaat de versnelling. Zonder de oplossing te weten wordt in de eigen werkomgeving geïntervenieerd. Samen met de betrokken partijen wordt dan geleerd. Radicaal, in de zin dat aspecten in de organisatie fundamenteel ter discussie worden gesteld. Sensibel, omdat het in afstemming gebeurt met de verantwoordelijke stakeholders. Het is een afwisselende dans tussen co-creëren en reflecteren. Resultaatgericht maar niet resultaatgefixeerd. De case bij Heijmans laat deze transfer van leerprogramma naar de organisatie zien. Leren en organiseren versmelten en oorzaak en gevolg zijn dan nauwelijks meer vast te stellen. Vanuit enkele malen 'herspelen' van een simulatie, ontstaat een concreet project met een nieuwe manier van samenwerken.[5]

Settingen

De voorafgaande paragraaf geeft een voorbeeld van de werkwijze van en rond een interventureteam. Ondertussen hebben wij met drie verschillende vormen geëxperimenteerd om interventureteams in te bedden in het leerproces in organisaties.

Het voorbeeld van het team rond 'vliegveld in zee' laat zien hoe een interventure onderdeel kan zijn van een incompany programma. De interventures lopen als vast onderdeel naast het regulaire MD-programma, maar komen plenair vooral aan het begin en aan het einde van het programma aan bod. Afhankelijk van het design wordt er tijdens de looptijd ruimte gemaakt in het MD-programma voor het uitwisselen van leerervaringen van de interventureteams.

Een andere vorm om interventures in te bedden is deze als ruggengraat van een leergroep te beschouwen en deze dus centraal te stellen. Het MD-project bestaat dan in feite uit enkele modules voor gezamenlijke uitwisseling, reflectie en besluitvorming. In de gezamenlijke modules delen deelnemers leerervaringen uit de interventures en kunnen ze experimenteren met interventies. De thema's uit de interventures zijn dan ook leidend voor het eventuele inbrengen van externe of interne deskundigen. Casus 3 geeft hier een voorbeeld van.

CASUS 3: INTERVENTURES ALS RUGGENGRAAT < In dit voorbeeld waren de interventures de motoren van een gewenste verandering in een organisatie in de publieke sector. De verandering was al een jaar of vijf eerder ingezet, had al veel externe

bureaus gekost maar nog tot weinig beweging geleid. De interventure als aanpak moest hier leiden tot een letterlijke doorbraak. Zes teams van vijf leidinggevenden uit het hoogste echelon van de organisatie hebben thema's geadopteerd die van cruciaal belang waren voor de verandering. Deze thema's zijn geïdentificeerd tijdens een startconferentie waar de volgende vraag centraal stond: "wat zit ons in de weg en wat zou ons helpen om de (door ieder gedeelde) wenselijke situatie te bereiken?" Belangrijke constatering was toen al dat men het wel eens was over waar het naar toe moest, maar niet over de te volgen route. Genoemde thema's waren:
- de relatie tussen vestigingen en hoofdkantoor optimaliseren,
- externe belanghebbenden 'naar binnen halen',
- teamontwikkeling op de werkvloer,
- mobiliteit,
- de interne verticale communicatie verbeteren,
- het 'klimaat' in de organisatie verbeteren.

De opdracht aan deze teams was om:
1. een actieonderzoek te doen m.b.t. het thema,
2. iets te 'doen' in de organisatie, dat exemplarisch is voor de gewenste situatie en
3. daarop te reflecteren en ervan te leren.

De teams zijn van start gegaan en tussentijds zijn er bijeenkomsten georganiseerd die we 'keukentafels' hebben genoemd. Bedoeld om een tussenruimte te organiseren, waar men kon reflecteren op wat er in de werkrealiteit gebeurt, op een andere manier dan waarop reguliere (boardroom) gesprekken en overleggen plaatsvonden. Dit omdat de deelnemers vonden dat de reguliere overleggen geen hoge kwaliteit hadden. Er werd niet naar elkaar geluisterd, de 'pikorde' zat in de weg, er werd niet over de zaken gesproken die ertoe deden. De 'keukentafel' bood een setting waar mensen als 'gewone mensen in plaats van functionarissen' over de zaken spraken die hen bezig hielden. De thema's, vraagstukken, ideeën en 'lessons learned' uit de interventures bepaalden de inhoudelijke agenda van de keukentafels. Soms betekende dit dat er (nieuwe) kennis, een ordening of een andere 'taal' werd ingebracht, soms hielp een simulatie, of brachten we iets in wat met theater te maken had. Soms bleef het ook bij een interne dialoog met elkaar en soms organiseerden we keukentafels met de Raad van Bestuur, met klanten of medewerkers.

In dit voorbeeld waren de interventures de motor van de verandering. De keukentafel was hier een belangrijk onderdeel van. De laatste keukentafel heeft tot een aantal doorbrekende besluiten geleid. >

Een derde vorm om met interventures te werken is deze los te zien van een MD-programma. Het management van een organisatie kan besluiten om medewerkers de gelegenheid te geven om aan een interventuregroep deel te nemen. Er ontstaan dan

kleine kernen van vernieuwing in de organisatie. Interventures worden dan vaak als 'grassroot' projecten gezien die de organisatie van binnen uit in beweging brengen.

Resultaten

Wie onderzoek als leervehikel propageert moet zelf ook reflecteren op zijn handelen. Interessant is natuurlijk de vraag of de leerresultaten van interventures in de praktijk ook echt duurzaam blijken te zijn. Wat betekent duurzaamheid met het oog op leren in organisaties? Hoe kunnen wij als professionals werken aan het steeds verbeteren van onze werkwijzen en van onze professionaliteit? Wij wilden onder meer weten wat werkt en wat niet en hoe we de resultaten kunnen meten en borgen.

In de zomer van 2006 besloten wij, voor de tot dan toe zes uitgevoerde Heijmans incompany programma's de vragenlijsten, die wij na elk programma uitdelen, om te vormen in een digitale vragenlijst. Deze stuurden wij aan alle 144 ex-deelnemers van de zes programmagroepen die tussen 2001 en 2005 waren afgerond[6].

Vanwege verloop in deze doelgroep bleven er uiteindelijk 104 deelnemers over, waarvan er 65 (62,5%) de vragenlijst invulden. Wij interesseerden ons vooral voor concrete resultaten die de deelnemers konden benoemen. In de vragenlijst was dan ook veel ruimte op genomen voor het vertellen van verhalen: *"In wat voor soort situaties kon je de opgedane ervaring toepassen? Heb je concrete voorbeelden?"*Wat de enquête duidelijk laat zien, is dat de voor de organisatie meest belangrijke resultaten pas lange tijd na een programma zichtbaar worden. Direct meten van de effecten van een programma na afloop heeft voor effecten op organisatieniveau volgens ons dan ook maar een beperkte waarde.

De schriftelijke antwoorden uit bovenstaand onderzoek deelden wij na afloop op in twee dimensies:

1. Activiteiten die bewust zijn georganiseerd aan het ene uiteinde en effecten die door toeval zijn ontstaan aan het andere.
2. Interventies op kleine schaal (persoonlijk of inter-persoonlijk) aan het ene uiteinde en grootschalige interventies op business unit- of organisatieniveau aan het andere uiteinde.

Door deze twee dimensies te combineren ontstaan vier kwadranten, die 'velden' weergeven waarin zich effecten en resultaten op organisatieniveau kunnen voordoen (zie figuur 1).

Voor het hier gepresenteerde onderzoek leek het ons interessant te weten of:

1. het oordeel over dit opleidingsconcept na verloop van tijd verandert,
2. welke grote en kleine resultaten en effecten ondertussen zichtbaar werden, en
3. welke vervolginitiatieven door de leidinggevenden werden ondersteund en op welke manier dat gebeurt.

Figuur 1 Velden die resultaten en effecten op organisatieniveau n.a.v. interventures zichtbaar maken

Georganiseerde, kleinschalige vervolginitiatieven

De reeds beschreven simulatie 'Vliegveld in zee' kan hier als voorbeeld dienen. De interventuregroep organiseerde een kleine interventie en paste deze toe op verschillende plekken in de organisatie. Het is volgens ons waardevol om dit soort initiatieven top-down te ondersteunen.

Spontaan ontstane, kleinschalige vervolginitiatieven

Voorbeelden zijn businessinitiatieven die vaak al in het programma, of als gevolg ervan, ontstaan. Managers die elkaar door het programma goed kennen, praten over bepaalde projecten en zien mogelijkheden om binnen of buiten de heersende orde zaken te doen. Een concreet voorbeeld was een deelnemer die voor een opdracht extern offertes aanvroeg om grond weg te laten halen, terwijl in de programmagroep een collega zat die deze grond juist goed kon gebruiken. Toeval krijgt op deze wijze de ruimte. Zulke activiteiten (en persoonlijke doorbraken) zijn aan de orde van de dag in elk programma en letterlijk van onschatbare waarde voor het bedrijf. In het algemeen zijn deze initiatieven niet van bovenaf te steunen. Het helpt om er bijzondere voorbeelden uit te lichten en ze als successen te communiceren en te vieren.

Georganiseerde, grootschalige vervolginitiatieven

De reeds beschreven organisatie van regiodagen is een voorbeeld van een dergelijk initiatief. Het bedrijf was dermate complex gegroeid, dat men weinig afwist van het productenaanbod van de interne buurman en daarom liever met de 'bekende' externe in zee ging (waarmee men ook nog goed kan onderhandelen over de prijs). Dit initiatief werd al in een vroeg stadium ondersteund door de RvB en elke 'regio' kreeg een sponsor vanuit de divisiedirecties.

Spontaan ontstane, grootschalige vervolginitiatieven

Kleinschalige businessinitiatieven kunnen uitgroeien tot grote projecten, zoals het voorbeeld van de projectgroep laat zien die besloot gezamenlijk op een grote aanbesteding in te schrijven. Het nieuw ontstane, inter-divisionaire projectteam rapporteerde direct aan de RvB, die dit project als pilootproject steunde en bewaakte.

Naast deze enquête organiseerden wij ook enkele onderzoeksworkshops met zowel opdrachtgevers, deelnemers en coaches. Onze speurtocht leidde tot verrassende resultaten. Ook al was men op het niveau van de 'feiten' in eerste instantie sceptisch (waren er überhaupt blijvende resultaten?) zo was men er in het algemeen zeker van dat de interventures een duurzaam leereffect hebben. Men kon daadwerkelijk feitelijke veranderingen aanwijzen die door de interventures (mede) waren veroorzaakt. Het leereffect leek zich echter vooral op het niveau van de 'onderzoekende houding' te manifesteren. Feitelijke concrete resultaten werden als minder belangrijk gezien dan de vaardigheid om vraagstukken anders aan te gaan. Zie ook Bergenhenegouwen, Mooijman en Tillema (2002).

Conclusies over onderzoeken als vehikel voor verandering, de betekenis, de moeite, de mogelijkheden

In dit hoofdstuk stellen wij dat onderzoek kan bijdragen aan het vergroten van het leervermogen in organisaties. Wij doen dit aan de hand van een door ons ontwikkelde onderzoeksmethode: de interventures.

Aan het begin van het hoofdstuk brachten wij de hypothese naar voren dat interventures een effectieve manier zijn om het transferprobleem op te lossen en zo duurzame resultaten te bereiken, dit diepen we nogmaals uit.

Daarnaast willen wij nog eens terugkomen op interventures als methode om door onderzoek of de onderzoekende houding te leren.

Interventures als middel om de transfer tussen leer- en werkcontext te overbruggen

Het transfervraagstuk is actueel in een traditionele situatie van leren waarbij het ontwerp uitgaat van eerst leren/denken, eventueel oefenen en daarna in de werkcontext doen, toepassen. De werkcontext staat los van de leercontext. De interventure-aanpak overstijgt de transfervraag; het is geen issue meer. Het gaat ook niet om het simpelweg verplaatsen van leren naar de concrete werkplek. In de interventuregroep vallen werkcontext en leercontext samen in een verrijkende tussenruimte:

- *Werkcontext:* De interventuregroep heeft een opdracht, de opdracht om zelf een opdracht te creëren die aansluit bij een of meer actuele, strategische thema's in de organisatie. De opdracht wordt in de groep geformuleerd en geherformuleerd in samenspraak met belanghebbenden bij het thema in de organisatie. De interventure blijft daarmee in verbinding met de organisatiecontext.
- *Leercontext:* Bij de keuze voor de opdracht wordt aangesloten bij de kwaliteiten en bij de leerbehoeften van de deelnemers door de deelnemers zelf. Omdat leren niet losstaat van het doen en leren ook niet stilstaat nadat leerdoelen zijn geformuleerd, is er een voortdurend proces van doen-onderzoeken-leren-doen, formuleren en herformuleren, reflecteren en experimenteren, vaststellen van wat er is, wat er was en wat iedereen gerealiseerd wil zien. Voortdurend worden verbindingen gelegd met wat er buiten en binnen de groep gebeurt en wat er buiten en binnen de deelnemers zelf speelt. Vanuit systeemperspectief zou je kunnen zeggen dat er voortdurend verschillende recursieniveaus worden aangesproken: inzoomen en uitzoomen tussen systeemelementen, tussen deel en geheel. Het interventureproces genereert doorleefde kennis in een voortdurende afwisseling van experimenteren en onderzoeken.
- *Sociaal-relationele context:* belangrijk uitgangspunt in de interventure is dat in het kleine het grote zichtbaar is. Voortdurend zien we in interventuregroepen dat het denken en doen de cultuur van de organisatie weerspiegelt. Interventuregroepen beginnen vaak met het formuleren van een probleem dat ze ervaren in de organisatie. Daarmee zetten ze zichzelf buiten het systeem waar ze deel van zijn. Het werkproces van de interventuregroep zelf, in en buiten de groep, wordt onderzocht op parallelprocessen. Deelnemers gaan gebeurtenissen en fenomenen in de organisatie zien als processen waar ze zelf deel van uit maken, die ze zelf mee in stand houden en gebruiken en die ze dus ook zelf, in het hier en nu, in hun gezamenlijk handelen en delen van betekenissen, kunnen veranderen.

In deze situatie is transfer geen probleem. Er wordt gehandeld en geleerd in en aan de organisatie en het organiseren en zowel de deelnemers als hun omgeving delen in dit leer- en veranderproces. Wel bestaat ook hier het risico dat de interventures 'onschadelijk' worden gemaakt door ze louter te zien als onderdeel van een leerprogramma. De vraag hoe de tussenruimte echt 'ertussen' blijft in plaats van apart blijft een interessante (onderzoeks-)vraag.

Interventures als middel om duurzaam te leren

Ook in het kader van de interventure is dit een lastig vraagstuk. In onze speurtocht naar resultaten van de interventure-aanpak bleek er veel aarzeling over het duurzame karakter van de resultaten. Zijn deze duurzaam gekoppeld aan het leer- en verandervermogen van de deelnemers? De organisatie kunnen zien als een netwerk van relaties rondom vraagstukken en werk, waar je zelf creatief deel aan hebt, verantwoordelijkheid in neemt en in blijft handelen en onderzoeken is, voor degenen die dat in de interventure ervaren hebben, een onomkeerbaar proces. De ervaring heeft de houding verandert en dat blijkt steeds weer het belangrijkste leerresultaat.

In figuur 1 is in beeld gebracht op welke wijze dit zichtbaar kan worden in kleine en grootschalige initiatieven en in spontane en bewust georganiseerde acties, buiten de reguliere kaders. Een dynamiek van leren en organiseren die zich op deze manier, door betekenisvolle acties, in stand houdt en versterkt.

Een ander aspect is ook of men binnen de organisatie bereid is om de relatie tussen het leerproject en de opbrengsten in de praktijk te zien, ook al zijn oorzaak en gevolg niet altijd direct zichtbaar. Wat een resultaat is en wat niet, heeft dus ook met de bril te maken waarmee men naar de nieuw ontstane situatie kijkt. Resultaten en zeker de beoordeling van resultaten hebben veel te maken met 'verwachtingen vooraf'. Een belangrijke rol van de programma-manager is het expliciet maken van deze verwachtingen en de verschillende partijen vervolgens met hun eigen verwachtingen confronteren.

Algemene conclusies m.b.t. interventures als onderzoeksmethodiek

Volgens ons zijn kleinschalige onderzoeksgroepen zoals hier beschreven bij uitstek een leervehikel om verbinding te leggen tussen het individuele en het collectieve leren en de (strategische) ontwikkeling van de organisatie. In die zin zijn interventures systematisch en duurzaam 'kwaliteitsverhogend.' Doordat deelnemers zelf hun te onderzoekende thema's kunnen kiezen en door de betrokkenheid van de organisatie (zeker het topmanagement is hier van belang, zie hiervoor ook Thölke et al. 2001) werken interventures doorgaans 'verleidend' in plaats van 'opleggend'. Deelnemers krijgen ruimte om hun leerweg zelf vorm te geven. Er moet ook een zekere bereidheid zijn in de organisatie om zaken fundamenteel anders te benaderen en om deze benadering enige autoriteit te geven. Verwondering en grenzen durven overschrijden zijn kwaliteiten die hierbij horen. Dat vergt moed van alle betrokkenen.

Een interventure zorgt veelal voor beweging in een organisatie. Groepen en aspecten die eerst waren uitgesloten komen weer in beeld. Variëteit en verschil wordt gezien als toegevoegde waarde. Last but not least zijn interventures in staat om versnelling aan te brengen in vaak vastgelopen situaties.

Noten

1 Zie ook de discussie rond strategisch Management Development (Rost van Tonningen, 2003) of de betogen van Patching (1999), Schuiling en Heine, (2005) of Wierdsma (1999).

2 Zie bijvoorbeeld de kritiek op huidige wetenschap bij Otto Scharmer (2006). Wij doen onderzoek in organisaties of vanuit het intersubjectief perspectief (analyse van hoe iets werkt, of, of het werkt) of vanuit het sociaal-constructionistische perspectief (hoe worden sociale werkelijkheden geconstrueerd?). Integratie gebeurt zelden maar nog het meest in vormen van actieonderzoek. Het derde perspectief – Scharmer noemt het 'the blind spot' – ons eigen innerlijke vertrekpunt als onderzoeker, vindt nog nauwelijks ingang in wetenschappelijk werk. Hiervoor is naast een kritische reflectie op eigen mentale modellen (hoe zie ik de wereld?) een herwaardering van de eigen fysieke en emotionele ervaring van belang. 'De integratie van de eigen ervaring' noemt Maturana (www.theleadershipdialogue.com) de grootste uitdaging van de huidige wetenschap. Zie hiervoor ook Jürg Thölke (2006).

3 Zie bijvoorbeeld de discussie rond onderzoek en een onderzoekende houding in het onderwijs (o.a. Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma, 2007).

4 Deze term is bedacht door onze toenmalige collega Jules Koster, destijds directeur van het Executive Management Centre Nyenrode. Het werd al snel een terugkerende aanpak in onze praktijk.

5 In feite verwijzen wij hierbij naar Theory U van Otto Scharmer (2007). Hij geeft in zijn boek woorden aan een proces waarmee wij met onze experimenten bezig zijn. Verdiepen en verbinden komen grotendeels overeen met het begrip 'sensing'. Vanuit contact waarnemen is verwant aan 'presencing,' en experimenteren, co-creëren en reflecteren zou Scharmer 'prototyping' noemen. Dit gaat verder als het 'single loup-' en 'double loup learning' van bekende leertheorieën.

6 Wij evalueren elk programma na afloop schriftelijk. De vragenlijst bestaat merendeels uit open en een klein aantal gesloten vragen. Wij kregen tot dusverre de volgende algemene inzichten: de open vragen richten zich onder andere op de perceptie van de deelnemers op het behalen van hun eigen persoonlijke leerdoelen, de kwaliteit van het ontstane netwerk, en hun perceptie op de invloed van de interventureprojecten op strategie en organisatie. De eerste twee aspecten werden doorgaans positiever beantwoord dan de vraag of zij in hun ogen met hun interventureprojecten concreet iets duurzaams hebben bereikt in de organisatie. Hierop reageren, direct na het programma, velen met nuchterheid en twijfel.