

14 Leren voor de goede zaak

Zoeken naar sleutels voor maatschappelijke innovatie

Mayan Exel en Illya Soffer

Bij een leeratelier over het openbaar vervoer zitten veertig vertegenwoordigers vanuit publieke en private organisaties in een kring bijeen. Doel is om tot gezamenlijke beelden te komen over een betere onderlinge samenwerking; opdat de ‘reiziger’ meer centraal komt te staan in het openbaarvervoerbeleid. De sfeer is uitstekend, de bijdragen gepassioneerd. En toch lijkt het wel of het gesprek steeds om de hete brij heen draait. Iedereen wil een duit in het zakje doen. Maar in welk zakje dan toch...?

14.1 Inleiding

In ons werkende leven hebben wij altijd de passie gehad te willen bijdragen aan maatschappelijke vraagstukken. En dan vooral aan de taaie, meervoudige en onderling verweven opgaven. Aan impasses die alleen doorbroken worden wanneer de betrokkenen eromheen, in staat en bereid zijn om elkaar ergens in het midden – in het hart van de opgave – te treffen. In *Leadership for the common good* spreken Crosby en Bryson over *shared power*, en laten zij zien hoe bij dergelijke vraagstukken nooit één partij werkelijk in charge is. Ook beschrijven zij hoe in het eindeloze onderhandelen der deelbelangen, het gemeenschappelijke vraagstuk gemakkelijk uit beeld verdwijnt. Gelukkig hebben wij de afgelopen jaren in theorie en praktijk een heel aantal hoopvolle voorbeelden van processen gezien, van wat wij in dit hoofdstuk anders-om-gaan met maatschappelijke vraagstukken noemen. Op allerlei plaatsen groeit het besef dat meer-van-hetzelfde doen tot meer-van-hetzelfde leidt. Interessant daarbij is dat grote maatschappelijke ambities gepaard lijken te gaan met kleine vernieuwingsstappen. Dergelijke *little acts of faith*, zoals de *community leadership*-publicist Wheatley ze noemt, én het feit dat de te behalen winst voor betrokkenen groot en betekenisvol kan zijn, doen ons steeds weer opnieuw volharden in het zoeken naar sleutels voor maatschappelijke innovatie.

Innovatie brengt onvermijdelijk met zich mee dat we dingen doen die niet eerder zijn gedaan en dingen zien die niet eerder zijn gezien. Rondom maatschappelijke opgaven is dit onbetreden terrein een drievoudige uitdaging: niet alleen de uitkomsten, maar ook het procesontwerp is onzeker, wat nog eens

versterkt wordt door de beperkte ervaring met zulke innovatieve processen. Er is hiervoor niet zoiets als een abc'tje vast te stellen en daarmee komt het belang van 'leren' in beeld. In situaties waarin onzekerheid een constante is, is lerend vermogen essentieel om stappen te kunnen blijven zetten. Maar met het betreden van het vakdomein van het leren, dient zich opnieuw een onzekerheid aan. Bij maatschappelijke vraagstukken houdt het leren immers niet op bij de grenzen van de organisatie of de betrokken individuen, maar zal het leren georganiseerd dienen te worden rondom de opgave in een nieuw, organisatie overstijgend verband. Vakmatig bevindt dit onderwerp zich ergens op het grensvlak tussen sociale innovatie, veranderkunde en organisatie leren, in het relatief nieuwe domein van 'vraagdienend, collectief leren voorbij de grenzen van organisaties'.

In dit hoofdstuk werken we met en middenin deze (en onze) onzekerheden. Enerzijds trachten we alternatieve werkwijzen te ontdekken, anderzijds proberen we, als *reflective practitioners*, eigen praktijkervaringen voor anderen toegankelijk te maken.

In het eerste deel destilleren we aan de hand van twee praktijkcases een aantal basisingrediënten voor anders-om-gaan. Hierbij zoeken wij ook steun in bestaande theorieën en dan vooral bij een aantal vernieuwingsdenkers uit de hoek van community leadership en veranderkunde. Vervolgens onderzoeken we welke dimensies behulpzaam en passend kunnen zijn bij het ontwerpen en begeleiden van leerprocessen ten behoeve van maatschappelijke innovatie. Tot slot proberen wij te komen tot een evenwichtige afweging van de waarde en beperkingen van de gevonden sleutels en de zoektocht zelf.

14.2 De weerbarstige praktijk

Centraal in dit hoofdstuk staan twee cases uit eigen praktijk waar onze (professionele) harten sneller van gaan kloppen, omdat ze:

- taai zijn (*wicked*), in de zin van complex, langdurig, met negatief gepercipieerde gevolgen en van belang;
- tot dusver niet kunnen worden opgelost met het bestaande/bekende repertoire;
- zich afspelen in of op de rand van het publieke domein, met maatschappelijke relevantie;
- een divers, meervoudig palet aan betrokkenen kennen (personen, partijen, organisaties);
- de grenzen van bestaande organisaties en instanties overstijgen;
- samenwerking behoeven om begrepen en doorbroken te worden.

Met tendensen als ontzuiling, democratisering, informatisering en globalisering, is het besturen van dit soort opgaven er niet eenvoudiger op geworden; hoe goed we in de spreekwoordelijke BV Nederland ook zijn in het verbinden van belangen en het ordenen langs juridische of bedrijfseconomische principes. Steeds meer bestuurders en beleidsmakers zijn zich ervan bewust dat voor dit soort complexe, discipline- en deelbelangoverschrijdende vraagstukken andersoortige processen zouden moeten worden ingericht. De programmaminister voor Jeugd en Gezin, het regelvrije verkeersplein, het bevorderen van ketenaanpak, het aanleggen van bypasses in de regelgeving om sneller tot besluitvorming te kunnen komen, zijn sprekende voorbeelden van hoe in het publieke domein getracht wordt anders te werken. Het zijn dit soort initiatieven die ons prikkelen bij onze zoektocht naar een patroon doorbrekend repertoire.

Extra inspirerend voor het identificeren van andersoortige organisatieprincipes vinden wij de dynamiek van de virtuele wereld (wiki, Limewire of *open source*). Dominante werkwijzen van de BV Nederland lijken op het internet afwezig. Er is geen zichtbare machtsorde, geen verkniptheid of hiërarchie en desalniettemin geen 'chaos'... In *virtual reality* lijkt een wezenlijk andere – chaordische – organisatiedynamiek mogelijk: '(...) a complex and dynamical arrangement of connections between elements forming a unified whole, the behavior of which is both unpredictable (chaotic) and patterned (orderly)... at the same time' (Van Eijnatten & Fitzgerald, 1998).

De selectie van onze praktijkcases is enerzijds gebaseerd op hun thematiek – ze gaan over complexe maatschappelijke vraagstukken. Anderzijds hebben we gezocht naar voorbeelden van cases die in vraagstelling en uitgangspunt voldoende sleutels bevatten voor het zoeken naar een patroon doorbrekend repertoire. Beide cases zijn bovendien geïnitieerd vanuit opdrachtgevers die ervoor openstonden om rondom de betreffende thematieken af te wijken van gebruikelijke aanpakken. Het gaat om:

1. Bestuurlijke Drukke (ministerie van BZK in samenwerking met andere departementen).
2. De Publiek Private Stoelendans (een samenwerking van Rijkswaterstaat en een aantal marktpartijen).

We beschrijven ze in de volgorde waarin ze hebben plaatsgevonden, waarbij we ons realiseren dat we onze ervaringen selectief waarnemen en vooral beschrijven in het licht van de zoektocht naar sleutels voor (maatschappelijke) innovatie.

Case 1 Bestuurlijke Drukke: een krachtig begin met een rommelig einde

Verhalen ophalen als startpunt voor verandering

Een door ons uitgevoerd storytellingonderzoek voor BZK naar het fenomeen 'bestuurlijke drukke' resulteerde in een levendig rapport (Soffer & Exel, 2007) over de stroperigheid van de interactie tussen individuele ambities, organisatiebelangen, samenwerkingsissues en systeemdynamieken. Na afronding hiervan ontstond ruimte om met de opdrachtgever het gesprek te voeren over het daadwerkelijk doorbreken van bestuurlijke drukke; de oorspronkelijke wens.

Van levende verhalen naar weerbarstige praktijk...

Hoe kan je iets doen aan bestuurlijke drukke, wetende dat het zo complex is, zonder zaken plat te slaan? Dat was de kernvraag die we samen met de opdrachtgever verkenden.

Bij het zoeken naar een mogelijk vervolg om meer 'praktisch' te kunnen werken met de inzichten uit het rapport, voerden we veel spannende gesprekken over de paradox tussen enerzijds willen sturen als BZK en anderzijds ook onderdeel van de opgave zijn. Vragen die langskwamen waren bijvoorbeeld: als alle betrokkenen delen van de puzzel met zich meedragen, moeten dan niet ook alle betrokkenen meepuzzelen? Gaan de anderen niet afhaken als één betrokkene suggereert alle antwoorden te hebben? En is het niet zo dat wanneer BZK wil bepalen, zij haar oude positie wederom inneemt en daarmee alle oude posities herbevestigt en dat juist dit oud gedrag bij de anderen zal uitlokken? Het bespreekbaar maken van dergelijke vragen leidde tot spannende gesprekken waarbij wij met rode wangen nieuwe perspectieven probeerden te verkennen en dat lukte eigenlijk zeer goed. De opdrachtgever kwam samen met ons tot de conclusie dat echte verandering vraagt om een andere manier van omgaan met de materie, ook voor hen. En de bereidheid om het anders te bezien, leidde tot de wens voor een experiment.

Het experiment

Uiteindelijk kwamen wij overeen dat we een zoekproces zouden inrichten met mensen die écht iets leken te willen, want dat was de energie die we nodig hadden voor innovatie. Het verbinden van die individuen leek ons een goede weg; om van daaruit met die groep samen te zoeken naar haalbare doorbraakmogelijkheden dicht op hun praktijk. We schreven de bestuurders die wij hadden geïnterviewd aan met het verzoek mee te doen. Ook de net aangetreden directeur van onze opdrachtgever zou hier aanhaken. Daarnaast hadden we nog wat breder uit het veld mensen uitgenodigd zodat we ook mensen uit de uitvoering aan tafel hadden en daarmee veel invalshoeken. Het ontwerp van de sessie was gebaseerd op het idee dat de nodigen, vanuit hun eigen betrokkenheid, die onderwerpen en dilemma's zouden inbrengen, waarin zij met hulp van BZK en ons een doorbraak wilden bereiken.

Onze beginvraag was: ‘Waar heb jij nou echt last van?’ En dat werkte: persoonlijke verhalen lagen meteen op tafel. Maar terwijl boven tafel de goede verhalen werden verteld, begon onder tafel – toch – het bestuurlijke spel steeds meer ruimte in te nemen. In het tweede deel van de verhalenronde ‘waar zou jij doorbraken willen bereiken?’ nam het bestuurlijke spel haar volle omvang aan en zadelde men elkaar op met tal van boodschappen, meningen en klussen. Er ontstonden overigens wel goede, geanimeerde gesprekken, maar die leidden maar één kant op: BZK moest meer dit en meer dat gaan doen... Daarna ging vervolgens iedereen naar huis met een schoon bordje en was er nauwelijks beweging noch verbinding ontstaan.

Hoewel we van tevoren hadden afgesproken met onze opdrachtgever dat we deze sessie zouden gebruiken om te leren om daarna weer verder te gaan, kwam de boodschap van de nieuwe directeur dat zij haar prioriteiten anders wilde leggen. Hier bleef het vooralsnog bij. Onze opdrachtgever is overigens net als wij wel degelijk doorgegaan met exploreren, en wanneer we elkaar hierin tegenkomen, blijken de opgedane inzichten voor ons allen nog steeds waardevol.

14.3 Het procesontwerp van Bestuurlijke Drukke onder de loep

Naast de overtuiging dat we echt iets te pakken hadden, bleven wij na het experiment wel achter met een puzzel. Terugkijkend, denken we inmiddels de krachtige ingrediënten van de cocktail te kunnen onderscheiden van de destijds minder goed uitgewerkte ingrediënten.

Krachtige ingrediënten van het ontwerp

Wat in de opzet van het onderzoek en het doorvertalen daarvan in het experiment steeds veel aandacht heeft gekregen is de vraag naar de systeemgrens: wie moeten er in elk geval betrokken worden? BZK had de collega’s bij andere departementen voor ogen, wij zeker ook de door ons geïnterviewden en andere spelers in het veld. Vermaak (2009) geeft aan dat bij taaie vraagstukken oplossingen vooraf, aan de tekentafel bedenken uitgesloten is; zaken gaandeweg ontdekken is wel mogelijk en om dat te kunnen is het (op voorhand) uitsluiten van perspectieven niet wenselijk. Dat was dan ook ons streven.

We vonden het daarbij belangrijk om de puzzel sámen met de opdrachtgever BZK te leggen: immers, het was hun vraagstuk, niet van ons. De gesprekken gingen daarom over wat wij hadden geproefd in ons onderzoek en over de beleving van BZK: samen betekenis geven aan Bestuurlijke drukke en samen zoeken naar mogelijkheden voor beweging en doorbraak in de praktijk (Boonstra & De Caluwé, 2006).

Om te voorkomen dat wij als relatieve outsiders dit onderwerp zouden (moeten) ‘oplossen’, wilden we de ideeën, energie, talenten en expertise van partici-

panten in en rond BZK hun werking laten krijgen (Kahane, 2008). Juist het samen met BZK de weg bewandelen zou nieuwe uitkomsten mogelijk kunnen maken.

Het derde aspect van aandacht betrof de omvang c.q. diepgang van dit traject: kleine, dicht bij de praktijk blijvende activiteiten leken gepast. Vanuit de idee dat eenduidige antwoorden vooraf niet te geven zijn en kleine stappen meer ruimte bieden voor exploreren. Vanuit de wens om de andere betrokkenen de ruimte te geven hun bijdrage vorm te geven op een manier die dicht bij de eigen werkelijkheid ligt. Maar ook vanuit de idee dat in een grote complexiteit het hele systeem ook in het klein zichtbaar is en op kleine schaal beter behapbaar. Hiermee terugvallend op de principes van systeemtheorie, die ervan uitgaat dat een levend, dynamisch systeem zich doorlopend manifesteert in haar delen en dat deze delen als een belichaming van het geheel bestaan (Senge et al., 2006). Ons streven was een ontwerp dat meebeweegt op voortschrijdend inzicht en dat werkt als een sneeuwbal. Omdat geen vervolg gegeven werd aan het experiment, hebben wij dat voortschrijdend inzicht niet kunnen verzilveren.

Minder goed uitgewerkte ingrediënten in het ontwerp

Terugkijkend kunnen we ook aspecten benoemen waar we te weinig oog voor hebben gehad. In de voorbereiding van het experiment zijn we in de valkuil gestapt van het klassieke patroon van adviseurs die samen met de opdrachtgever voor het systeem bedenken wat er ‘goed’ zou zijn. De andere actoren stonden buiten spel. Hierdoor hebben we dus onvoldoende consequent samen iets gemaakt waar we ook samen in wilden stappen.

Een ander aspect dat we onderschat en onvoldoende ‘gecontracteerd’ hebben, is dat van een gedeeld vraagstuk. De deelnemers hadden in de dagelijkse praktijk niet met elkaar te maken. De bindende factor was het onderwerp bestuurlijke drukte, maar ieder van hen kwam dat weer op een eigen specifieke manier tegen in de eigen praktijk. Wat wij daarbij niet goed hebben doordacht is dat het collectief maken van individuele dilemma’s, in een bestuurlijke context – die we per ongeluk toch hadden gecreëerd – *not done* is. We hebben de noodzaak om ons denken te ‘vertalen’ naar de interne logica van de andere onderdelen van het systeem onderschat (Teisman, 2007). Mede hierdoor werd op dat moment alleen de betekenis van bestuurlijke drukte als ‘tal van overheidshinder waar BZK iets aan moet doen’ door het eenmalige collectief verdragen.

Tot slot moeten we constateren dat we in de case Bestuurlijke Drukke het lerende element in het ontwerp niet genoeg hebben geborgd. Analoog aan het onderzoek, leek het delen en levend maken van de verhalen tijdens de sessie voldoende zekerheid voor een lerend vervolgproces in zich te dragen. Het onvoldoende contracteren van een emergente aanpak bij de nieuwe directeur leidde echter tot snel uitdoven van de wens om te experimenteren, toen de sessie tot onvoldoende ‘direct resultaat’ leidde.

De ervaringen met Bestuurlijke Drukke hebben wij meegenomen in het vraagstuk van publiekprivate samenwerking in de infrasector. Hoewel niet één-op-één doorvertaald, hebben we geprobeerd plek te geven aan het belang van een gedeeld vraagstuk, aan het behoud van verbinding met het hele systeem en aan het verankeren van het leren.

Case 2 De Publiek Private Stoelendans: een praktijkoprekkende leerervaring

Samen vormgeven aan een vernieuwingswens

Uit interviews met bestuurders van publieke en private partijen in de infrasector bleek dat beide partijen zich zorgen maakten over de kwaliteit van publiekprivate samenwerkingen (PPS'en) bij de ontwikkeling en uitvoering van complexe infrastructuurprojecten. Bij een aantal toonaangevende bestuurders was – ondanks een sterk gereguleerde context – een sterke vernieuwingswens aanwezig. Zij wilden een gelegenheid creëren voor directeuren uit beide werelden, om samen met en van elkaar te kunnen leren, hoe het samenwerken aan complexe opgaven in de infrapraktijk beter zou kunnen. Dit leidde tot de Stoelendans, een leertraject dat samen met geïnteresseerde (markt)partijen is ontwikkeld.¹

Het creëren van – veilige – speelruimte rondom de gezamenlijke opgave

In overleg met betrokkenen is het concept verder uitgewerkt. Wij stelden onszelf en de betrokkenen daarbij de volgende vragen. Zou het mogelijk zijn voldoende aanknopingspunten te vinden, door open interactie te ervaren in een apart gecreëerde speelruimte, om de *real life* samenwerking te beïnvloeden? Zouden publieke en private partijen, met behulp van zo'n leerervaring, ergens een gezamenlijke basis kunnen leggen om de gezamenlijke opgave effectiever vorm te geven?

Van idee naar ontwerp en alles daarna

Bij het doorontwikkelen van het traject zagen we ons geconfronteerd met veel onzekere factoren; niet alleen vragen en twijfels aan de kant van onze deelnemende partijen, maar ook in ons eigen team. Hoeveel voorstructurering kan zo'n traject verdragen? Hoe interactief en navigerend moet de opzet zijn? Hoe creëer je containment in het proces, terwijl er voldoende ruimte blijft voor het onverwachte? Hoe gaan we om met het gegeven dat de inbreng van expertkennis en inhoudelijke deskundigheid in de infrasector bijna een soort voorwaarde *sine qua non* lijkt om serieus genomen te worden? Hoe krijg je de juiste deelnemers bijeen? Hoe vorm je koppels uit verschillende organisaties die 'werken'?

¹ Bedacht door Ellen Lastdrager, partner Infrastructuur bij Twynstra Gudde.

Het gesprek over hoeveel vastigheid en hoeveel ruimte dit proces nodig had, was een constante rode draad gedurende de looptijd. Naast de momenten voor bijeenkomsten en de beslissing om koppels te vormen die met elkaar zouden meelopen in de echte werkpraktijk, hebben we vooral veel open gelaten. Open was bijvoorbeeld de exacte inhoud die we wilden inbrengen en de manier waarop de koppels in elkaars keuken zouden kijken. Onze eigen rollen waren ook situationeel invulbaar. Dat zorgde voor verwarring, hoewel we steeds beter uitvonden hoe wij zelf het best in onze kracht konden acteren. We hebben de nodige diepgang en kwetsbaarheid niet geschuwd, maar tegelijkertijd wel gewaakt niet *over the top* te gaan: het oude oprekkend zonder mensen kwijt te raken.

Waar dat alles toe leidde...

Het al werkend doorontwikkelen en doorontwerpen gaf een eigen dynamiek aan de bijeenkomsten; die in zijn meest positieve uitwerking leidde tot 'moedige' gesprekken over waar men echt wakker van ligt en waar men zelf werkelijk het verschil zou willen en kunnen maken. En soms leidde al dat zoeken en puzzelen ook tot het ongemak van het niet-weten... In de intimiteit van het proces is uitgesproken dat we met iets bijzonders bezig waren. De deelnemers benoemden als resultaat dat zij door het samen verkennen en oprekken van de speelruimte rondom het samenwerkingsvraagstuk, vooringenomen beelden waren kwijtgeraakt, aan wederzijds respect hadden gewonnen. En bovenal dat al explorerend veel meer mogelijk was gebleken dan wettelijk begrensd leek, dat er meer (h)erkenning was van gemeenschappelijkheid en meer geloof in de kracht van interactie voor vernieuwing.

14.4 Het procesontwerp van De Stoelendans onder de loep

Terugkijkend op De Stoelendans worden ook basisingrediënten zichtbaar die in Bestuurlijke Drukke naar voren kwamen als cruciale factoren.

Wat krachtig is

In de eerste plaats staat in deze case het vraagstuk gedurende het hele proces voor 100 procent centraal. Raakte dat bij Bestuurlijke Drukke nog ondergesneeuwd, bij De Stoelendans was het ontwerp volledig rondom het vraagstuk geplooid. Wat daarbij een krachtig en versterkend element in het ontwerp van De Stoelendans was en is, is dat het ontwerp van de sessies, de plenaire bijeenkomsten, de uitwisselingen van de duo's zich langzaam, al werkende ontwikkelde. Het samen zoeken naar wat er speelde, het samen verkennen van vooroordelen, vastgeroeste opvattingen en ruimte voor anders denken en handelen, was constant inzet van het proces. Kahane (2010) spreekt in verband hiermee over *carving*, het proces waarbij je als het ware de kern van het proces en de weg ernaartoe gaandeweg samen 'uitgraaft'.

Ambivalente ingrediënten

In het zoeken naar voldoende diepgang in het leren is er bewust gekozen voor het selecteren van deelnemers die reële samenwerkingspartners zouden kunnen zijn. We hebben getracht op deze manier de werking van het systeem in de ruimte te krijgen, waardoor bestaande opgaven onderzocht konden worden.

Toch kijken we hier met een ambivalent gevoel naar. Voor de leerprocessen in de afgebakende setting van De Stoelendans werkte het goed, maar als we kijken naar de wens om in de dagelijkse praktijk zaken beter te laten verlopen, zou het bereik groter mogen zijn. Drie soorten participatieprocessen zorgen gezamenlijk voor organische groei van veranderingen: trajecten, netwerken en leergemeenschappen (Vermaak, 2009). De Stoelendans omvat twee van de drie: ten eerste en met name de leergemeenschap, waarin kennisontwikkeling kan plaatsvinden en kruisbestuiving kan ontstaan tussen vakgenoten: in De Stoelendans voerden deelnemers regelmatig met elkaar opdrachten uit, met daarbij de vraag te reflecteren op wat anders kan. Ten tweede de netwerksetting, waarin inspiratie kan worden opgedaan en ideeën kunnen worden verspreid in losvaster verband: bijvoorbeeld wanneer de bazen uitgenodigd werden om te delen in de opgedane inzichten. In het ontwerp van de Stoelendans is geen plaats voor het derde participatieproces, het uitvoeren van praktijktrajecten. Het soort interactie dat wij hebben georganiseerd mag van het systeem alleen plaatsvinden buiten beding van concrete contractrelaties. Dit is jammer; enerzijds omdat via trajecten in de echte praktijk, rond echte opgaven, de grootste diepgang bereikt kan worden; anderzijds omdat het afwisselen en stapelen tussen de drie participatieprocessen organische groei voortbrengt.

Waar nog kracht te winnen valt

Daarmee rijst de vraag in hoeverre deelnemers werkelijk in staat zijn om hun ervaringen in echte projectsituaties om te zetten in alternatief gedrag en handelingsperspectief. Zeker, de voorlopers, de kiemen voor verandering (De Caluwé & Vermaak, 2006), hebben zich kunnen voeden met ideeën en creatieve veranderenergie. Tegelijkertijd blijft de vraag in hoeverre deze mensen in hun eigen systemen deze doorbraakkracht zullen kunnen behouden. Of in het perspectief van *action learning* (Marquardt, 1999) beschouwd: is er ook buiten de gecreëerde actielerencontext van De Stoelendans voldoende veiligheid en gelegenheid om al doende te leren?

Misschien spreekt het feit dat we bij de opdrachtgevers spreken over De Stoelendans als over een ‘cursus’ boekdelen. Het gebruik van dit woord zegt eigenlijk alles over de worsteling die wij ervaren om deze innovatieve, onzekere aanpak en werkwijze bestaansrecht te geven in een sterk gereguleerde, outputgeoriënteerde context. Wij realiseren ons dat de meer traditionele vormen van leren (getuige de term cursus) gemakkelijker draagvlak krijgen dan de innovatieve. Bij De Stoelendans hebben we ervaren dat het oprekken van het gebrui-

kelijke, door samen te exploreren en cocreëren binnen de traditionele context, goed als nevenstrategie voor innovatie te hanteren is. Wij vragen ons uiteraard wel af wat het effect zou kunnen zijn geweest wanneer we het innoveren als zodanig, als hoofdstrategie hadden kunnen inzetten.

14.5 Sleutels voor maatschappelijke innovatie

De kracht van levende, ervaren praktijk is groot; we hopen daar iets van overgebracht te hebben. Tezamen met the little acts of faith van anderen, hebben we nu meer begrip van de sleutels voor innovatieve processen rondom maatschappelijke vraagstukken gekregen. We zullen in het navolgende, via tijdelijke stolling van inzichten, basisingrediënten voor anders-om-gaan en ontwerpdimensies voor vraagdienend, collectief leren destilleren.

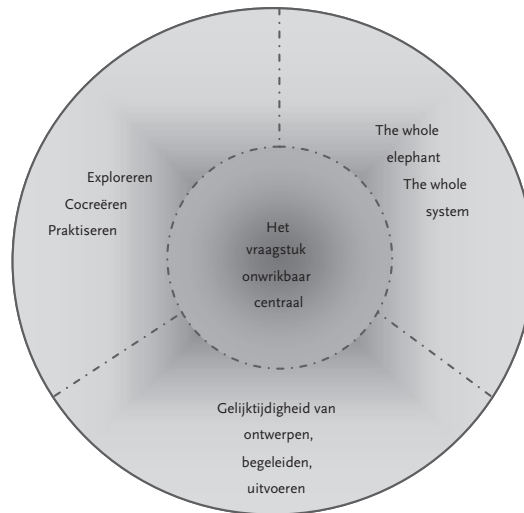
Basingrediënten voor anders-om-gaan

Anders-om-gaan is een begrip dat wij geïntroduceerd hebben om aan te geven dat we op zoek zijn naar patroon doorbrekende processen. We hebben niet één succesproces of -model voor ogen, we fantaseren over vele wegen die naar Rome leiden. Wat we wel graag zouden bereiken is meer inzicht in, en daarmee meer grip op, de onderliggende krachten van dergelijke processen. We presenteren hier de vier basisingrediënten die we hebben geëxtraheerd uit onze cases (zie figuur 14.1):

1. Het centraal stellen van de vraag/opgave (het geheel in plaats van deelbelangen).
2. Het systeem optimaal betrekken en betrokken houden op elkaar (synergie in plaats van stapelen).
3. Bestaande, maar ook nieuwe werkelijkheden samen exploreren, cocreëren en manifesteren (in plaats van expertaanpak en onderhandelen).
4. Ontwikkelen en faciliteren van een haast gelijktijdig proces van ontwerpen, begeleiden en uitvoeren (in plaats van uitdenken en uitrollen).

1. *Het vraagstuk – onwrikbaar – centraal*

Maatschappelijke vraagstukken zijn van iedereen en daarmee eigenlijk van niemand. Het zijn vaak ‘verweesde entiteiten’: tijdens het uitonderhandelen van deelbelangen raakt de opgave zelf gemakkelijk uit beeld: wie bekommert zich er nog om? Om de krachten te doorbreken die maken dat het nu zo gaat, lijkt een onwrikbaar commitment aan de vraag cruciaal. En omdat betrokkenen allemaal een eigen definitie van de opgave hebben is het van belang dat deze fysiek, mentaal en emotioneel expliciet – centraal – wordt gemaakt en dat de betrokkenen met de vraag verbonden zijn of geraken.



Figuur 14.1 Basisingrediënten voor processen die anders-om-gaan

2. Het 'hele' systeem wordt en is betrokken

Inbreng van zoveel mogelijk inzichten en betrokkenen vergroot de kans dat de dynamieken en dilemma's van het vraagstuk volledig in beeld komen: we gaan *the whole elephant* zien. Een belangrijke uitdaging ligt daarin om recht te doen aan de complexiteit van de inhoud, betrokkenen en interacties. Bij het ontwerpen van processen die anders-om-gaan is het daarnaast van belang representanten van het systeem samen te brengen die werkelijk het verschil kunnen en willen maken. Het is essentieel oog te hebben voor vragen als: 'wie neemt het initiatief om de mensen bij elkaar te brengen, wie bepaalt wie er uitgenodigd worden, wie mag de voorbereidingen voor zijn rekening nemen, wie kan de (leer)agenda en setting bepalen, wie betaalt?' In onze casuïstiek is duidelijk zichtbaar hoe op dit punt vrijelijk interacteren snel wordt weggedrukt door positieospel.

3. Samen exploreren, cocreëren en manifesteren in de praktijk

Uiteindelijk komt anders-om-gaan steeds neer op de vraag 'welk proces helpt om tot inzicht en oplossingsrichtingen te komen?'. Uit de wereld van (virtuele) *community building* kunnen we leren dat in de vrije ruimte werkenderweg, al zoekende en ontwerpende, 'iets' tot stand komt. Rondom maatschappelijk vraagstukken willen we de dynamiek uit de vrije ruimte, zoals hierboven beschreven, creëren. Ook rondom maatschappelijke vraagstukken zoeken we ruimtegevend dynamieken. In beide cases blijkt het exploreren en cocreëren, via een emergent

proces van ‘klein stapje-reflectie-ontwerpen van de volgende stap’; de kern om samen verder te komen.

4. *Gelijktijdigheid van ontwerp, begeleiding en uitvoering*

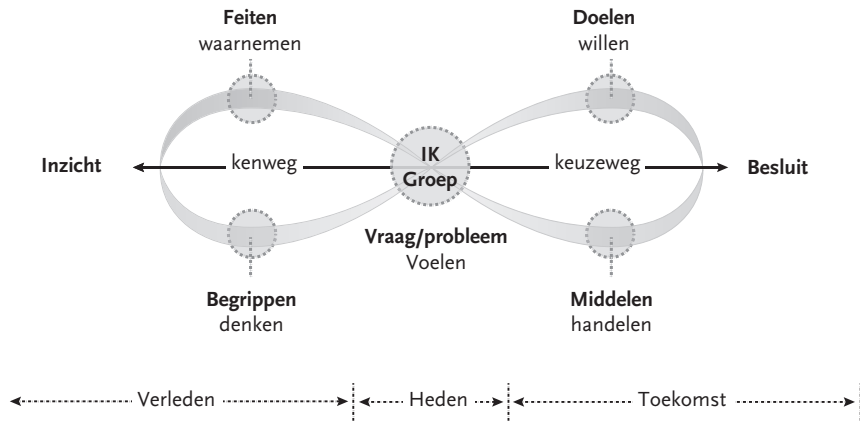
Tijdens de beschreven processen wordt er gezamenlijk naar gestreefd om te bieden wat in het hier-en-nu nodig is, wat de vraag behoeft; waarbij ontwerp, begeleiding en uitvoering eerder gelijktijdig plaatsvinden dan na elkaar en rollen kunnen rouleren. Dat vraagt iets van de deelnemers, begeleider(s) én een eventuele opdrachtgever(s); niet alleen kennis en vaardigheid, maar vooral ook de wil en moed om posities los te laten en daarmee te spelen met rollen; schakelvermogen is hier dus essentieel.

Leren voor de goede zaak

Het samenvoegen van ingrediënten in een recept is een precisiewerkje. Nu we meer zicht hebben op het anders-om-gaan, begrijpen we ook beter waarom we dit niet veel vaker toepassen. Het ontwerpen en uitvoeren van zulke processen is geen sinecure; relevante ingrediënten en vereiste precisie zijn (nog) niet altijd voorhanden. Een dergelijk vernieuwingsproces doormaken, impliceert dan ook per definitie lerend vermogen. Dat vraagt om nader onderzoek van de rol van leerprocessen in het anders-om-gaan.

Stappen in de wereld van leertheorie en -taal vergt aan onze kant wel het overwinnen van enige weerstand. Het normatieve karakter van veel georganiseerd leren – verplicht, opgelegd, uitgaand van gebreken – doet de scheppings- en vernieuwingskracht van de lerende mens immers vaak onrecht. Toch denken wij dat het juist deze kracht is die ons kan helpen nieuwe werelden en mogelijkheden te verkennen en te scheppen, en om innovatie rondom maatschappelijke opgaven mogelijk te maken. Zoals Claxton et al. (1996) in hun definitie stellen: ‘Leren komt vanuit de “zone van het niet-weten/het onbekende” en leidt via allerlei fysieke en mentale activiteiten, tot het ontdekken van begrip en bekwaamheid.’

Wij hanteren op deze plaats het model van dynamische oordeelsvorming (Bos, 1974) als nadere invulling van Claxtons ‘fysieke en mentale activiteiten’ (zie figuur 14.2). In dit model wordt de ontwikkeling van sociale organismen geschetst via het continu afwisselen van de ‘kenweg’ en de ‘keuzeweg’. De lemniscaat ‘start’ bij de kenweg: het feitelijke waarnemen van situaties zonder oordeel om vervolgens hieraan bewust betekenis te geven (je verbinden met de observatie: wat vind ik hiervan qua gevoel en logica?). Dan volgt de keuzeweg met het bepalen van doelen in verbinding met bestaande idealen. Om tot slot over te gaan tot plannen en acties (ontwikkelen van vermogens; creatief handelen: ermee kunnen spelen). Wat uiteindelijk weer leidt tot nieuwe observaties enzovoort.



Figuur 14.2 Het model van dynamische oordeelsvorming

Ervan uitgaande dat dit het leer/ontwikkelproces is dat continu doorlopen wordt, willen we helder krijgen welke specifieke invulling het (ontwerp van dit) leerproces krijgt, wanneer het plaatsvindt binnen de basisingrediënten voor anders-omgaan.

Basisingrediënten en de ontwerpdimensies van leren

Voor deze duidingslag hebben wij houvast gezocht bij de tien dimensies waarop ontwerpkeuzes voor leerprocessen gebaseerd kunnen worden van Vermaak (2009):

1. *Verspreidingswijze* – formeel/informeel: verspreiding door organisatie via formele kanalen of collegiale ontmoetingen.
2. *Kennisdrager* – expliciet/impliciet: objectgebonden kennis of persoonsgebonden kennis.
3. *Kennisbron* – extern/intern: nieuwe kennis buitenshuis of binnenshuis gezocht.
4. *Inhoud* – procesgericht/productgericht: kennis over voortbrengingsprocessen of producten/diensten.
5. *Systeemlaag* – individueel/groep/organisatie: leerfocus op individu of groepen/organisatie.
6. *Diepgang* – exploitatie/exploratie: verbeteren bestaande routines of verkennen nieuwe aanpakken.
7. *Leerrichting* – inhoud/identiteit: focus op inhoud of op positiebepaling (in een gemeenschap).
8. *Feedbackmodus* – waardering/effecten: motivatie vanuit beloning of vanuit effect van handelen.

9. *Leermodus* – theorie/praktijk: leren start bij theorie of in de praktijk.
10. *Meer of minder* – aanleren/afleren: eigenmaken van nieuwe of relativeren van vertrouwde kennis.

Aan de hand van de dimensies 5, 6, 8 en 10 die voor anders-om-gaan essentieel zijn, krijgen we meer grip op de specifieke leeruitdagingen.

Collectief leren als basis

In het vacuüm van eigenaarschap rond verweerde vraagstukken, gaan deelbelangen en verantwoordelijkheidsversnippering vaak de dienst uitmaken. Bij de leerprocessen in anders-om-gaan is derhalve cruciaal dat deze verdeeldheid doorbroken wordt. Kahane zegt over innovatie in zijn *change labs*: ‘Het is niet nieuwe kennis die leidt tot innovaties, maar het zijn de nieuwe verbindingen tussen mensen die leiden tot nieuwe wegen naar innovatie.’ Dit constaterend staat het collectief centraal in het leren in anders-om-gaan. Bij de basisingrediënten hadden we het al over de uitdaging van het organiseren van het collectief, aangezien de daadwerkelijke groep geen formele organisatiecontext kent.

Op deze plaats rijst daarbij meteen de vraag: hoe collectief leren te organiseren als optelsom van individueel leren, leren door groepen (als groep benaderd worden, bijvoorbeeld in trainingen) en groepsleren (in interactie tot leren komen). Dat is immers wat ‘de vraag centraal’ vereist. Het komt erop neer dat individueel en groepsleren zowel afzonderlijk, als in onderlinge interferentie ruimte krijgen, om het vraagstuk verder te helpen (zie onder anderen Hoebeke, 1995). Het gaat, denken wij, om de subtiele afwisseling en wisselwerking tussen het doorlopen van de individuele lemniscaten en de stappen die de individuen in verbinding met elkaar als groep zetten (het doorlopen van een gezamenlijk lemniscaat). Meer concreet bepleiten wij hier het ritmisch en systematisch afwisselen tussen individueel werken en werken in groepen van verschillende omvang en samenstelling. Vanuit de praktijkvoorbeelden zien wij deze afwisseling enerzijds als basisregel voor ontwerp. Anderzijds zien we ook dat het werkende weg steeds weer zoeken en kiezen van de juiste schaal, samenstelling en omvang inherent is aan het leren in anders-om-gaan.

Focus op effect sorteren in plaats van waardering krijgen

Niet alleen schakelen tussen soorten groepen is essentieel, maar ook dat wat er binnen die groepen gebeurt is dat uiteraard. Wij leren uit eigen ervaring en methodieken als *future search* (Weisbord & Janoff, 2000), *change lab* en het U-proces (Senge et al., 2008) dat focussen op prestaties, waardering en straffen maakt dat mensen eerder vasthouden aan het bekende (ofwel aan risicomijding en positie spel). Dit is contraproductief voor een exploratief leerproces. We hebben hieromtrent gezien dat het verminderen van de (groeps)druk op prestatie (lees: van alles wel of niet moeten) en het vergroten van respect voor ‘dat wat er

is of kan ontstaan' (lees: uitstellen van oordeel en toestaan van niet-weten en voelen) helpt om deze ruimte wel te creëren. In die vrijere ruimte kunnen dan naast nieuwe verbindingen tussen mensen, ook nieuwe verbindingen tussen hoofd, hart en handen ontstaan; dit belangrijke meervoudige aspect van het leerlemniscaat blijft vaak onderbelicht in dominante werkwijzen in onze samenleving. Het is het commitment aan het vraagstuk dat ons de moed geeft af te wijken van dat bekende en te blijven exploreren ten bate van het sorteren van effect.

Exploreren: aanleren, afleren, aanspreken

Toch draait het in deze leerprocessen niet alleen om het nieuwe zien, om ruimte geven, om aandurven; het gaat net zo goed om afleren: het kunnen loslaten van posities, denkmodellen en dominante praktijken. In iedere fase van de leerniscaat is dat aan de orde. We hebben het hier over tweede-ordeleren/veranderen (De Caluwé & Vermaak, 2006), waarbij we niet bezig zijn om de bekende werkwijzen te verbeteren, maar we bezig zijn om te exploreren waarom de ene weg wel of niet werkt ten opzichte van de andere. Tweede orde vereist een externe factor die meehelpt om buiten de eigen dominante praktijken te gaan stappen, bijvoorbeeld door bewust onbekwaam te worden. Dat zou een begeleider kunnen zijn, maar ook de groep zelf. Want in de veelheid van aanwezige talenten moet het mogelijk zijn onderbelichte, al aanwezige vermogens meer in te zetten, wanneer de dominantie van het gebruikelijke doorbroken wordt. Het werken met groepen brengt dit, meer dan bij individuen, binnen bereik. Daarmee doet ook het derde-ordeleren/veranderen zijn intrede: het ondersteunen en 'ontkettelen' van het eigen leervermogen van de groep en de individuen, als strategie om tot blijvende innovatie te komen. Zeker bij een organisatieoverstijgend leersysteem, waar geen organisatiegebonden, maar vooral vraagstukgebonden, prikkels voor vernieuwing zijn, creëert een gewekte intrinsieke leermotivatie een mogelijkheid voor duurzame innovatie.

Tot slot het vraagstuk als anker – de ode-dimensie?

Onmiskenbaar is dat leerprocessen in anders-om-gaan uitdagend, meervoudig en onzeker zijn. Maar één ding blijft sturend en dat is het vraagstuk! Het vraagstuk geeft richting aan het innovatieve proces en daarmee ook aan het lerende deel van dat proces. Misschien hebben we daarmee wel een, voor Leren voor de Goede Zaak essentiële, voorliggende – ode – dimensie te pakken in 'de bedoeling: mensen – vraagstuk': heeft het leren de ontwikkeling van de mensen tot doel of richt het leren zich op het vooruithelpen van een vraagstuk? Wij denken dat een keuze voor het vraagstuk grote implicaties heeft voor de uitwerking van de leerprocessen. In bovenstaande hebben we die implicaties meer inzichtelijk gemaakt.

14.6 Balanceren tussen zoeken en vinden

Hoewel noch deze verkenning, nog dit hoofdstuk 'klaar' zijn, zijn we hier toch aangekomen bij een voorlopig eindpunt van onze zoektocht...

Aan de hand van onze twee praktijkcases hebben wij in dit hoofdstuk een viertal basisingrediënten gedestilleerd voor anders-om-gaan met maatschappelijke vraagstukken; met het doel om deze opgaven werkelijk een stap verder te helpen. Hoewel we ervan overtuigd zijn dat onze inzichten verre van compleet zijn, zien we in het centraal stellen van het vraagstuk en het daaromheen organiseren van systemische, explorerende, emergente processen een krachtig aanknopingspunt.

Het ontwerpen van het leren als iteratief proces tussen individu, groep, collectief, tussen niet-weten en vinden, vormt daarbij als het ware de bloedsomloop van het maatschappelijk innoveren.

De vraag centraal stellen, en het exploreren en leren daaromheen laten bewegen; je zou denken dat dit zo ingewikkeld toch niet kan zijn. Niets is minder waar. Anders-om-gaan vraagt tijd, moed en bereidheid gebaande paden te verlaten, af te wijken en onzekerheid te verdragen.

En zelfs in de meest vernieuwingsgezinde context kunnen er nog allerlei soorten belemmeringen de innovatie in de weg staan. Zo zien we in onze voorbeelden dat zelfs daar de speelruimte alleen toegestaan wordt, wanneer deze naast de dagelijkse praktijk wordt vormgegeven. Dat laat ons achter met de behoefte om meer te begrijpen van de aard en mate van koppeling tussen gecreëerde exploratieruimte en de werkelijke werksystemen.

Leren voor de Goede Zaak is een nieuw domein, waar oude en nieuwe concepten samenkomen en kleine stapjes misschien grote gevolgen kunnen hebben. En zoekende naar een passende, werkende verhouding tussen onszelf en de weerbarstige contexten, hebben wij anders-om-gaan tot op heden als nevenstrategie 'erbij' gedaan: met kleine stapjes, explorerend, ontwikkelend, oprekend, opschuddend, langzaam zekerder wordend van onze zaak.

De inzichten uit dit hoofdstuk oogstend, concluderen wij schoorvoetend dat het precies dit soort zoeken en balanceren is waar maatschappelijke innovatie over gaat.

Literatuur

- Boonstra, J. & Caluwé, L. de (2006). *Interveniëren en veranderen: zoeken naar betekenis in interacties*. Deventer: Kluwer.
- Bos, A. (1974). *Oordeelsvorming in groepen: polariteit en ritme als sleutel tot ontwikkeling van sociale organismen*. Wageningen: Veenman.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen*. Deventer: Kluwer.

- Claxton, G., Atkinson, T., Osborn, M. & Wallace, M. (1996). *Liberating the learner: lessons for professional development in education*. London/New York: Routledge.
- Crosby, B. & Bryson, J. (2005). *Leadership for the common good*. John Wiley & Sons.
- Eijnatten, F.M. van & Fitzgerald, L.A. (1998). *Designing the chaordic enterprise: 21st century organizational architectures that drive systemic self-transcendence*.
- Hoebeke, L. (1995). Leren, organisaties kunnen het niet, mensen kunnen het niet laten. *Holland Management Review*, 42, p. 40-48.
- Homan, T. (2005). *Organisatiedynamica: theorie en praktijk van organisatieverandering*. Den Haag: Sdu.
- Kahane, A. (2008). *Solving Tough Problems: An Open Way of Talking, Listening, and Creating New Realities*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kahane, A. (2010). *Power & love: een strategie voor blijvende verandering*. Den Haag: Sdu.
- Kahane, A. & Boyce, B. (2008). Why we need new ways of thinking. *Shambala Sun*, September.
- Kessels, J., Boers, E. & Mostert, P. (2008). *Vrije ruimte praktijkboek*. Amsterdam: Boom.
- Marquardt, M.J. (1999). *Action learning in action: transforming problems and people for world-class organizational learning*. Palo Alto: Davies-Black Press.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren: over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J. & Flowers, B. (2008). *Presence*. Den Haag: Sdu.
- Soffer, I. & Exel, M. (2007). *Filevorming in de polder: een verkenning naar de beleving van bestuurlijke drukte*. Twynstra Gudde.
- Teisman, G. (2005). *Publiek management op de grens van chaos en orde*. Den Haag: Sdu.
- Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaie vraagstukken: werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Deventer: Kluwer.
- Weisbord, M. & Janoff, S. (2000). *Future search: an action guide in finding common ground*. San Francisco: Berrett-Koehler.