

HAN geeft je de ruimte

L E C T O R A A T



*Innovatie van leren
in organisaties*

Leren Niet te Weten

*Een zoektocht rond zinvolle vernieuwing
in (onderwijs)organisaties*

dr. Jürg M. Thölke

Leren Niet te Weten

*Een zoektocht rond zinvolle vernieuwing in (onderwijs)organisaties**

Intreerede, in verkorte vorm gepresenteerd bij de aanvaarding van het ambt van lector 'Innovatie van Leren in Organisaties' aan de Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen op 2 november 2007 door

Dr. Jürg M. Thölke

** Ik draag deze rede op aan mijn eigen gezin: Inge, omdat ontwikkelen alleen kan in relatie. Lucas en Vera, opdat zij in hun leven vele wijze leraren mogen ontmoeten en leren deze ook tot zich toe te laten.*

COLOFON

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Faculteit Educatie
Postbus 30011, 6503 HN Nijmegen

E j.thoelke@han.nl
T 024 - 3530006
F 024 - 3530005
I www.han.nl

ISBN: 978-90-809497-7-5

Realisatie: HAN Marketing, Communicatie en Voorlichting

INHOUDSOPGAVE

Welkom!	7
The medium is the message!?	9
Van 'A' naar 'B' of 'C'? De zoektocht als metafoor voor leren door niet te weten	13
Drie mini-lezingen rond de innovatie van leren in (onderwijs)organisaties	19
Lezing 1: Twee soorten Weten	19
Lezing 2: Van organiseren tot samen leren zoeken via leiding geven en leiding nemen	22
Lezing 3: Innovatie: radicaal en sensibel tegelijk	25
Het aankomen bij mijn eigen 'C': conclusies voor mijn lectoraat en afsluitend enkele gedachten omtrent onderwijs in het algemeen	29
Een woord van dank!	33
Literatuur	35
Noten	43

VOORDAT U AAN HET LEZEN VAN DEZE REDE BEGINT...

“Eine Haltung des Nichtwissens ist eine sehr offene Einstellung, die uns erlaubt, beim schon Vertrauten erneut zu lernen, da alles als neu gesehen wird und damit auch neu erfahren werden kann. Wir lernen wieder zu staunen.”

(Insa Sparrer, Ganz im Gegenteil)

Gedurende deze rede is er ruimte voor ‘het Weten’ van de lector maar ook voor een collectieve zoektocht rond het Weten van in de zaal aanwezige gasten. Beide processen zijn gedurende de inauguratie in elkaar vervlochten. In het voorliggende boekje wordt in eerste instantie de platte tekst van de rede weergegeven aangevuld met enkele oefeningen, die u kunt doen tijdens het lezen¹. De in deze tekst opgenomen oefeningen zijn dus speciaal gekozen voor de tekstversie van de rede. De collectieve zoektocht in de zaal krijgt zijn vorm pas in de inter-actie op 2 november².

Beste lezer,

Fijn dat u het voornemen heeft om mijn stuk te lezen. Ik heet u welkom in mijn gedachtenwereld! Heeft u zichzelf ook al welkom geheten? Zeker, u zit of ligt op een voor u passende plek, en u bent daarmee dus in zekere zin *aanwezig*, maar bent u ook *inwezig*?

Hoe zou het zijn om even de tijd te nemen om uw eigen kwaliteit van hoe u aan dit stuk begint – het hier en nu van uzelf – welkom te willen heten? Zij het geconcentreerd, gehaast of iets anders. Zonder oordeel, zonder de instructie dat het anders moet, want het is zo als het is...

WELKOM

Geachte dames en heren, collegae, familie en vrienden, welkom!

Welkom aan allen die vandaag hier aanwezig zijn! Maar welkom ook aan hen die hier bijhoren en niet aanwezig zijn. Je kunt daarbij denken aan de mensen die verhinderd zijn vanwege drukke agenda's of andere prioriteiten, maar ik heb het bijvoorbeeld over de collegae die nooit naar zo'n 'event' komen, omdat ze denken dat het te vaag is, of over die collegae die gefrustreerd zijn door vernieuwingen in deze organisatie en daarom zijn afgehaakt. Laten we vanmiddag diegenen die op de een of andere manier van deze dialoog uitgesloten zijn of zichzelf uitsluiten – al is het in gedachte – weer proberen in te sluiten. Insluiten is een beweging vanuit het hart.

Vanuit mijn lectorschap wil ik bijvoorbeeld de studenten in gedachten insluiten en de vertegenwoordigers van de verschillende polen rond het onderwijsdebat in het politieke veld, diegenen die toezicht willen houden op het onderwijs en diegenen die geacht worden om verantwoording af te leggen, alsook de vertegenwoordigers van het nieuwe en het oude leren, zij allen krijgen een plek. Ik heb het ook over mensen die mij persoonlijk dierbaar zijn. Ik denk aan mijn familie en vrienden uit Zwitserland, die niet hier zijn vanwege ziekte, afstand of omdat ze deze taal niet machtig zijn.

Dames en heren, zo sluit een ieder van ons bepaalde groepen uit³. Zij allen zijn afwezig en door hun afwezigheid juist aanwezig tegelijk. Misschien is het hier vanuit dit perspectief drukker dan u denkt!

Laat het me nog een stukje persoonlijker maken. Laten we ook verwelkomen wat ik in mijzelf liever uitsluit, wat in mij schijnbaar in de weg staat. Ik verwelkom dus ook mijn onzekerheid, mijn plankenkoorts, en de twijfel. Welkom.

THE MEDIUM IS THE MESSAGE!?

“We kunnen niet tegelijkertijd het goede doen in de éne afdeling van ons leven en het verkeerde in een andere afdeling ervan. Ons leven is één ondeelbaar geheel.”

Mahatma Gandhi

Deze intreerede gaat over vernieuwing van leerprocessen in organisaties, tussen haakjes onderwijsorganisaties. Geen zorg, u bent dus in de juiste zaal. En toch, voordat ik mij inhoudelijk met dit thema ga bezighouden, moet ik eerst een stapje terug.

Een lector is volgens de oorsprong van het woord iemand die bevoegd is voor te lezen. Dit gebeurt zowel uit eigen werk als uit het werk van anderen. Ik heb na enige overwegingen besloten mij in deze orde te schikken en in plaats van te presenteren of los te vertellen inderdaad mijn rede aan u voor te lezen. Dat is een experiment voor mij, en experimenten zijn van nature onzeker.

Een intreerede heeft verschillende doelstellingen. Een ervan is het aanvaarden van het ambt als lector. Een andere doelstelling is de verwachting dat de lector een visie geeft op zijn vakgebied en op wat hij wil gaan bereiken. Met het eerste legt hij ook min of meer een proeve van bekwaamheid af.

Laat me eerst ingaan op het aanvaarden van het ambt. Er wordt terecht een verschil gemaakt tussen mij als persoon en de plek die ik in deze organisatie mag bekleden. Het ambt is omvattender dan de persoon, want het lectorschap wordt gedragen door verschillende belanghebbende partijen en vertegenwoordigt verschillende professionele velden, bijvoorbeeld de Stichting Kennisontwikkeling HBO (SKO), de HAN als instituut, de faculteit Educatie, de studenten en leraren, maar ook een bepaald gedachtegoed rond leren in organisaties. Het begrip ‘lectoraat-leerstoel’ verwijst op het gegeven dat ik deze plek mag innemen als persoon maar ook als vertegenwoordiger van deze elementen. Ik zal het ambt met respect en liefde aanvaarden, de plek innemen en de bijbehorende verantwoordelijkheden met zorg op me nemen.

De tweede doelstelling – de visie op mijn vakgebied en het presenteren van mijn eigen plannen – stelt mij voor een interessant dilemma, dat ik al vaker in mijn werk ben tegengekomen. Ik geloof in het principe van ‘medium is message’: het middel is de boodschap, zeker als het om leren in organisaties gaat. Hoe vaak heb ik echter in het kader van managementopleidingen mensen over leiderschap horen praten, ondernemers college horen geven over ondernemerschap, en creatieve geesten gehoord over innovatie in settings zoals deze, deze fysieke, ruimtelijke opstelling. De zogenaamde expert positioneert zich – gewapend met het ingestudeerde verhaal en ondersteund door *powerpoint* – voor

het publiek, terwijl de zaal geacht wordt te luisteren. Zalen zoals deze, dames en heren, zijn mooi en weerbarstig tegelijk. Het zijn omgevingen die niet uitnodigen om naar een balans te zoeken tussen de energie die ik in het hier en nu geef en de energie die jullie vanuit jullie posities kunnen geven. Het zijn omgevingen die de ontmoeting zo lastig maken en ons uitnodigen ons ware gezicht achter het masker van de expert te verbergen⁴. Juist dit verbergen, is een patroon waaraan ook ik mij vaak gedachteloos schuldig heb gemaakt. Want deze vorm van overdracht van Weten is wat hoort en wat men verwacht. Het is een orde, een ongeschreven spelregel die – zoals ik in deze rede beweer – hoort bij een bepaalde interpretatie van Weten⁵. De rollen zijn bepaald: er zijn mensen die weten (ik dus) en mensen die (nog) niet weten (jullie). Dit Weten is ook verbonden met het oordeel. Ik hoor op deze plek mijn Weten te laten zien en jullie mogen oordelen⁶, expliciet, gewoon door in de massa te verdwijnen, of door in uw eigen gedachten te verdwalen⁷.

Het is een lastige opgave om deze fuik te ontlopen. Misschien is het ook niet altijd nodig om dat na te streven. Een goed verhaal is nooit weggegooid, zeker niet als ik denk aan die enkele boeiende lessen, wanneer we in de zaal wel werden meegenomen door de heldere verhaallijn en spannende woorden van de verteller. Ook zulke ervaringen maakt een zaal zoals deze mogelijk. En toch blijft er iets in mij knagen. Het had te maken met het daadwerkelijk invulling geven aan het principe ‘medium is message’⁸.

Nu ben ik lector voor Innovatie van Leren in Organisaties – ik heb het ambt net aanvaard, jullie zijn getuigen – en het is de bedoeling ‘vernieuwende perspectieven’ in te nemen ten opzichte van leren. Vanuit een vernieuwend perspectief op een intreerede zaten we nu wellicht in een groot café met gezellige tafeltjes in kleine groepen een dialoog te voeren over bijvoorbeeld ‘onze eigen verhalen over momenten van leren⁹,’ ik zou dan proberen de leerzame ontmoeting centraal te stellen. Maar daar heb ik niet voor gekozen, want tegelijkertijd is er veel schoonheid in tradities. Bovendien dienen wij altijd rekening te houden met de bestaande condities, en dat geldt hier maar ook daarbuiten in organisaties. Het is vrij gemakkelijk een workshop over spiritualiteit te houden op een congres voor personal coaches, maar het wordt lastiger dat te doen in een leerprogramma voor aannemers in de bouwwereld. En toch ligt juist daar de uitdaging!

Schoppen tegen de orde creëert zelden een duurzame ruimte voor vernieuwing. Ja, toegegeven, vaak geeft het wel even lucht, maar later duiken de oorspronkelijke krachten gewoon weer op en liefst op een onverwachte manier. Schoppen tegen de orde is niets anders dan een product van de orde zelf en dus inherent ordeversterkend¹⁰. Maar wat werkt dan wel?

Daar waar het lijkt alsof er bijna geen ruimte is voor ‘anders leren’, begint er bij mij iets te kriebelen. Daar wordt mijn nieuwsgierigheid wakker. Het kleine stapje terug naar het hier en nu van deze zaal maakte u misschien ook nieuwsgierig naar ‘anders leren in organisaties’.

Vernieuwing en zeker het toepassen van vernieuwing is niet iets wat alleen daarbuiten in de toekomst plaats vindt, het is een zaak van het hier en nu. Het heeft met mij te maken

en ook met u, en vooral met de interactie tussen mij en u. Ik zal proberen in deze rede tot enkele antwoorden te komen op de vraag wat dit voor leren in organisaties betekent en wat er mogelijk – ook in de context van onderwijsinstellingen – nog te leren valt.

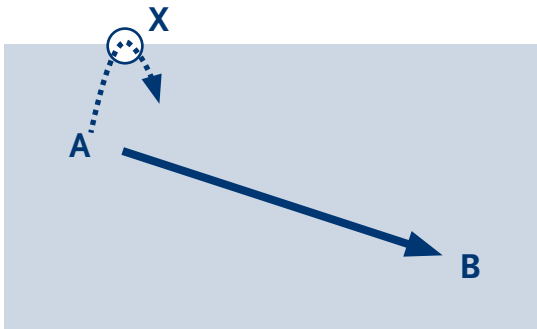
Naast dit pleidooi voor medium is message, voor gevoeligheid voor de boodschap en de manier waarop de boodschap wordt gebracht, heb ik tot nog toe drie principes die mij min of meer in mijn werk leiden expliciet de revue laten passeren, te weten: het insluiten van alle relevante – dus ook de lastige – delen, de verbinding met de onderliggende orde en de balans tussen geven en nemen. Deze drie principes zijn voor mij de bakens in een zoektocht rond zinvolle vernieuwing in organisaties¹¹.

VAN 'A' NAAR 'B' OF 'C'? DE ZOEKTOCHT ALS METAFOOR VOOR LEREN DOOR NIET TE WETEN¹²

“Een echte trektocht is vaak niet de ontdekking van nieuwe gebieden maar het beschouwen van bekende gebieden met andere ogen!”

Proust

In de titel van deze rede is de metafoor van de zoektocht verwerkt. Ik gebruik deze metafoor vaak voor leerprocessen in organisaties, omdat het leren anders benadert. Een zoektocht is én doelgericht (men is immers op zoek naar iets) én laat ruimte voor het toevallige vinden tijdens de tocht. De volgende twee figuren geven in abstractie dit verschil weer. Leren in een meer traditionele zin heeft iets van een georganiseerde reis. Je staat op 'A' en je wordt geacht op een zo snel mogelijke manier naar 'B' te komen. Daar staat de beloning van het verworven Weten voor jou klaar. In een zoektocht daarentegen heb je alleen een vaag vermoeden van waar 'B' zich bevindt. Je gaat op pad, je zet gewoon maar een eerste stap.



De 'A' die ik in mijn zoektocht inbreng, is de vraag naar zinvolle vernieuwing in organisaties, tussen haakjes in ons geval onderwijsorganisaties. Het in de titel ingebakken antwoord 'B' is: *'het toelaten van Niet-Weten als een poort naar wijsheid'*¹³. De centrale boodschap van mijn betoog is dat mensen zelf de sleutel in handen hebben om zinvolle vernieuwingen door te voeren, mits zij zichzelf ontwikkelen en zichzelf in relatie tot of samen met anderen ontwikkelen. Voorwaarde is om naast het Weten ook ruimte te creëren voor het Niet-Weten.

Het kiezen van een eigen vraag:

Ik nodig u uit om een eigen vraag te bedenken, bij wijze van spreken uw eigen 'A.' Iedereen heeft te maken met organisaties, hetzij op het werk of in de vrije tijd. Iedereen komt soms op een punt waar hij of zij het niet meer weet. Het zijn kleine of grote vragen, soms uitdagend, soms belastend, soms knellend en soms inspirerend. Wat is gezien uw eigen plek in een van deze organisaties een vraag die u graag zou onderzoeken? Een vraag waarop u bij voorbaat nog geen antwoord heeft, een vertrekpunt vanaf waar u het niet meer weet? Oh, en maak het zo persoonlijk mogelijk. Het is uw vraag en niet die van iemand anders...

Veel van mijn gedachtengoed en mijn ervaringen in de praktijk zijn verbonden met wat men noemt de systemische werk- en handelwijze¹⁴. In het systemische werk kijkt men vooral naar wat er tussen actoren gebeurt, het is relatiegericht. In een van de belangrijkste systemische methodes – de ruimtelijke opstelling – werkt men juist met de hypothese dat het mogelijk is meer inzicht te krijgen in een onderliggende orde door iets ruimtelijk neer te zetten¹⁵. Je begeeft je met heel je lijf in een opgesteld systeem zonder veel met elkaar te praten. De systemische werkwijze doelt er juist op om vanuit een andere houding te leren. In deze houding kunnen Weten en Niet-Weten naast elkaar bestaan. Het aanwezige Weten zoekt zich een weg via verschillende, vooral transverbale kanalen¹⁶.

Deze andere houding heeft te maken met het verbinden van denken en doen, het verbinden van gevoel en ratio. Het is een houding die vanuit verschillende therapeutische richtingen wordt beschreven¹⁷ en misschien nog het meest overeenkomt met de fenomenologische manier van handelen. Het is een toestand die wij allemaal op de een of andere manier kennen, maar we zijn vaak verleerd erop te vertrouwen. Ja, hoe kan de kracht van de twijfel sterker zijn dan de macht van het er-zeker-van-zijn? Het toelaten van Niet-Weten betekent ook uit de zekerheid stappen en zich in-laten met zoektochten samen met anderen. In mijn praktijk met groepen mensen in organisaties heeft deze kijk op leerprocessen mij zeer veel gebracht en ik denk er ook veel mee te hebben bereikt.

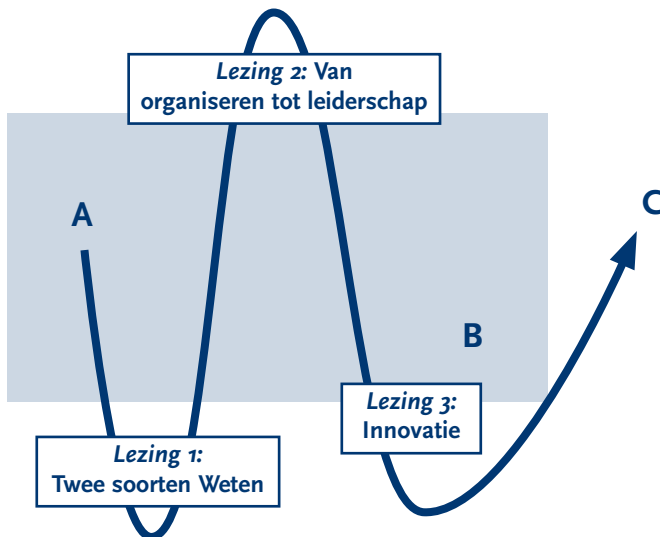
Zo, het hoge woord is eruit, de boodschap is helder, de oplossing op papier... Ik zou deze rede nu kunnen beëindigen, toch?

Maar zo werkt het niet! Het vooraf definiëren van 'B' als oplossing en het organiseren van een directe lijn tussen het vertrekpunt 'A' en het eindpunt 'B' leidt zelden tot innovatie¹⁸. Het is juist de kunst van het verdwalen, die het vinden van nieuwe antwoorden mogelijk maakt¹⁹. 'Onderzoeken' betekent dan letterlijk onder de oude laag van het huidige Weten zoeken met als vertrekpunt daar waar je het niet meer weet²⁰.

Op het punt X waar in het eerste plaatje de gestippelde pijl de kaders raakt van je eigen denken, van je mentale modellen, daar begint ook de grens van het door jezelf geschapen

‘ik.’ De zoektocht naar nieuwe wegen van denken en doen begint daar waar jouw ‘ik’ het niet meer weet, daar waar je jouw eigen weerstand en je hele zelf²¹ ontmoet, op het punt waar je hele lijf schreeuwt om om te keren, daar begint het. Hier is de ontmoeting en/of verbinding met de ander (persoon) en het ander (perspectief), een voorwaarde voor verdere groei.

Elk doel heeft zijn prijs, en de prijs voor het lineaire denken is middelmatigheid door efficiency. “*Met logica kom je van A naar B, met verbeelding kom je overal*”, zou Albert Einstein ooit hebben gezegd, en “*Je kunt een probleem niet oplossen vanuit hetzelfde soort denken dat tot het probleem heeft geleid.*” Zodra je zelf iets als probleem benoemt, zit je dus gevangen in het kader van de door de problematiek geproduceerde taal.



Ik nodig u uit om in het komende uur met mij naar enkele kernbegrippen uit het lectoraat te kijken. Dit is niet de plek om uitgebreid en omvattend te theoretiseren over leren, organiseren, en innovatie maar ik wil u kennis laten maken met mijn perspectief op deze begrippen en verkennen waar ruimte is voor vernieuwing. Verwacht geen samenhangend verhaal van mij, maar enkele kleine lezingen die ons wellicht aan de rand van het huidige Weten brengen. Tenslotte hoop ik aan het einde van deze lezingen ook een nieuwe kijk op B te hebben gevonden. Wellicht is het een C, waarin ik ook iets over de eerste prille stappen kan vertellen die ik vanuit mijn lectoraat wil zetten.

Ik zal gedurende deze zoektocht ook enkele kleine oefeningen inbouwen rond het thema ‘Niet-Weten en toelaten van Ander-Weten’. De oefeningen volgen de vorm van een U-bocht: eerst de beweging naar de diepte, gevolgd door het uitdiepen op de bodem

en de beweging omhoog, de realisatie. Wie weet geeft deze aanvullende persoonlijke zoektocht ruimte aan uw eigen beelden met betrekking tot zinvolle vernieuwing in (onderwijs)organisaties.

*Het begin van de U: Sensing (of waarnemen van het grotere geheel)*²³

Als het goed is, heeft u net een eigen vraag gekozen. Probeert u nu antwoorden te vinden op de volgende aspecten rond uw eigen vraagstuk:

Voordat u met de organisatie te maken kreeg, waarin uw vraag zich afspeelt, heeft die organisatie misschien al een hele geschiedenis doorlopen. Dit heeft gemaakt dat deze organisatie bestaat zoals die nu bestaat. Wat is de geschiedenis van die organisatie? Wat is haar bestaansrecht? Wie zijn de oprichters? Wat was de oorspronkelijke missie? Hoe heeft zich dat verder ontwikkeld?

Het is niet altijd essentieel dat u alles feitelijk weet. Wel is het van belang om te beseffen dat uw contact met de organisatie een moment of periode is in de ontwikkelingsloop van die organisatie en dat die loop voortgaat als u weer bent vertrokken, ook al heeft u een steen verlegd.

Probeert u zich nu voor te stellen wat uw plek is in de organisatie. Ik denk hierbij niet direct aan een organigram, eerder een netwerk van relaties. Wie staat er dichtbij, wie verder weg? Wie achter u, wie voor u? Hoe staan die personen ten opzichte van elkaar? Misschien helpt het om uw innerlijk beeld te tekenen, of met behulp van enkele kopjes op tafel neer te zetten.

- Hoe voelt het om op de door u gekozen plek te staan?*
- Met wie of wat heeft uw vraag te maken?*
- Voor wie is het nog meer een vraag?*
- Wie of wat speelt een doorslaggevende rol?*
- Wie heeft er baat bij dat de vraag is opgelost, wie niet?*

En als u nu het vraagstuk opnieuw in beschouwing neemt, is er dan iets veranderd? Is het groter of kleiner geworden? Wellicht zijn er andere dimensies gekomen en kunt u opnieuw kijken waar de oorsprong van het probleem ligt? Waar gaat het werkelijk over? Heeft het meer met de persoon of meer met de organisatie te maken, valt daar wat over te zeggen?

Het experiment om 'het Niet-Weten' samen met u ruimte te geven in een setting zoals deze getuigt ook van enige hoogmoed²⁴. En toch denk ik dat ik in al mijn onzekerheid mijn boodschap alleen kan overbrengen als ik zelf ook op de grens ga staan van wat voor mij spannend is. 'Medium is message' dus. Het is de grens tussen angst en opwinding²⁵, tussen het oude en het nieuwe. Op deze grens wordt de 'weerbarstige' omgeving – de zaal,

de organisatie, de reorganisatie – van het ene moment op het andere geherkaderd tot speelruimte voor experimenteren, proberen en aldus vernieuwen²⁶. Wat eerst een probleem leek, wordt een kans. Het veranderen van perspectief – van probleem naar kans – creëert ruimte om samen te kunnen spelen. Wat eerst vast was, komt in beweging. Ongeschreven regels veranderen en verantwoordelijkheden beginnen te schuiven. Geven en nemen komt meer in balans. Ik nodig u van ganser harte uit om de verantwoordelijkheid voor het succes van deze middag met mij te delen en daarmee verantwoordelijkheid te nemen voor uw eigen leerpad.

DRIE MINI-LEZINGEN ROND DE INNOVATIE VAN LEREN IN (ONDERWIJS)ORGANISATIES

*Waar is het leven dat we niet meer leven?
Waar is de wijsheid die we in kennis zijn verloren?
Waar is de kennis die we in informatie zijn verloren?*

T.S. Eliot²⁷

Lezing 1: Twee soorten Weten

Het discours over leren in organisaties wordt vaak gereduceerd tot kennismangement. Het gevaar is dan dat kennis tot object wordt gemaakt²⁸. Alsof je kennis zou kunnen overdragen als een bos bloemen van de ene mens aan de ander. In die zin wordt kennis ook als een schaars goed gezien, dat je zou kunnen ‘opstapelen’. Ik vind het een stuk interessanter om Weten juist vanuit overvloed te benaderen²⁹.

De eerste vorm van Weten wordt vastgelegd in het proces van leren. Wie zoals ik kleine kinderen heeft, herkent wellicht het volgende voorbeeld. Het kind kruipt rond de stoelpoot in de keuken. Hij stoot zich er tegen, ruikt eraan, duwt en kijkt ernaar. Hij ziet mama en papa dit object gebruiken. Langzamerhand wordt het onbekende object – wat tot dan toe nog van alles zou kunnen zijn – tot het concept stoel. Het kind begint meerdere verschillende stoelen te zien en de categorie stoel wordt een vast gegeven in zijn leven. Hiermee stopt vaak zowel de verwondering als het zoekproces. Het verworven Weten maakt communicatie met de ander mogelijk en staat vanaf dit moment potentieel een nieuw Weten in de weg. Dit is in het geval van de stoel minder erg. Het wordt lastiger in het geval van een relatie of werkwijze³⁰. In beide gevallen bestaat de kans dat het een en ander in de loop der tijd verandert. Je denkt dat je nog steeds met dezelfde vrouw of man getrouwd bent aan wie je 10 jaar geleden het ja-woord hebt gegeven, je stopt met nieuwsgierig zijn. Je bent dan hooguit nog getrouwd met het concept, maar allang niet meer met de persoon. In het minst erge geval krijg je confessies zoals: “*Schat, je brengt mij sinds 10 jaar voor elke gelegenheid rozen, maar als ik eerlijk ben, dan hou ik helemaal niet van rozen!* Maar ja, dat durfde ze niet te zeggen toen hij de eerste keer zo verliefd met rozen voor haar deur stond...”³¹ Deze vorm van Weten zet zich in je hoofd vast als theorieën en mentale modellen en zelfs als gedrag in je lijf en je uitstraling als mens³². Leren heeft vanuit dit perspectief ook iets inherent gevaarlijks, iets wat vernieuwing in de weg staat. Niet alleen individuen passen deze vorm van Weten vergaren toe, maar ook groepen managers, docenten, trainers, begeleiders of adviseurs. Ook dit collectieve Weten zet zich vast bijvoorbeeld in gestalten als cultuur, taal, of gedeelde handelingspatronen³³. Collectief gedrag of cultuur wordt vaak ook verbeeld in de metafoor van de ijsberg. Dat

wat expliciet te zien is, is maar een klein deel van de ijsberg. Het merendeel ligt onder water. In collectief gedrag is een deel onbewust, mede omdat sommige dingen te gewoon lijken om er nog over te praten: ‘Zo doen wij dat hier’³⁴. En zoals water onder het vriespunt bevriest, zo wordt ook het collectieve Weten onder bepaalde condities tot een harde substantie.

De tweede vorm van Weten wordt benaderd vanuit het perspectief van overvloed. Het is een Weten dat zich niet vastzet en altijd en voor iedereen beschikbaar *is*. Het kan in die zin dus niet worden geleerd, het is opgeslagen in een collectief veld. Leren is dan veelmeer leren om in verbinding te staan met dit veld of deze in elkaar geneste velden.

Er lijkt een consensus te bestaan dat het vermogen om collectief te kunnen leren, gebaseerd is op het leervermogen van individuen³⁵. En toch geven verschillende auteurs aan dat collectief leren meer is dan de som van wat ieder individueel kan³⁶. Om weer eens de metafoor van een voetbalelftal te gebruiken: Enkele sterspelers maken nog lang niet een goed team. In een goed team ontstaat er tussen de spelers iets dat meer is dan het kunnen van de individuen zelf. Er ontstaat dus iets overkoepelends, waarin de spelers zijn ingebed en waarmee zij in contact zijn. Vanuit dit perspectief – namelijk dat er een collectief Weten beschikbaar is – bestaat individueel leren alleen marginaal. Ik vermoed dat wij in het proces van opgroeien enerzijds wel leren het ene Weten vast te zetten, maar anderzijds niet leren de verbinding met de constante informatiestroom naar het andere Weten – het collectieve Weten – te maken. Sterker nog, ik geloof zelfs dat wij leren deze verbinding af te schermen of te onderbreken. De ene vorm van Weten – het Weten dat zich vastzet – belemmert ons voortdurend om met meer Weten vanuit het collectieve veld in contact te komen. We verliezen steeds meer het contact met wat je een collectieve bibliotheek zou kunnen noemen³⁷. Als gevolg daarvan zou je kunnen zeggen dat naarmate men meer van het zich vastzettende Weten opbouwt, *afleren* belangrijker wordt dan *aanleren*. Afleren doelt dan op patronen die *samenleven* en *samenwerken* niet langer bevorderen.

Alleen een zeer klein bestanddeel van informatieoverdracht tussen mensen gebeurt door taal. Het meeste gebeurt trans-verbaal. Het verruimen van de ontvangstmogelijkheden van deze andere signalen vergt andere methodes en een andere houding. Een ruimtelijke opstelling is zoals reeds vermeld een van deze andere methodes, maar men zou ook kunnen denken aan het werken met beeld en verbeelding, theater of muziek.

Wij worden al vroeg getraind om onze oordelen liever te laten leiden door rationele modellen, zoals cijfers, tests, competentieprofielen, feiten en digitale hulpmiddelen, want dat is objectieve kennis, toch? En natuurlijk begrijp ik het dilemma. Zeker het dilemma van docenten in het onderwijs die met grote aantallen studenten te maken hebben en die zich moeten verantwoorden tegenover Jan en Alleman³⁸. Bovendien, hoe meer men denkt te weten, of anders gezegd, hoe meer men denkt dat zijn bestaansrecht is gebaseerd op het wel of niet bezitten van Weten, hoe lastiger het wordt om de grens naar het nieuwe te

verkennen. Zijn niet juist in het onderwijs posities in de klas, maar ook voor de klas, van oudsher gebouwd op het zelf hebben van expertise?

Het proces van afleren en aanleren van nieuwe houdingen en handelingspatronen zou je ontwikkelen kunnen noemen. Ontwikkelen betekent letterlijk steeds weer opnieuw *ont-*wikkelen van eerder *ingewikkelde* patronen³⁹. Ontwikkelen vraagt ook om de vaardigheid om onder het wateroppervlak te duiken en dat kan alleen in relatie tot anderen⁴⁰.

Ik confronteer in mijn uitnodigingstekst expertise en kennis met het begrip wijsheid. Wijsheid is voor mij een gevolg van ontwikkeling. *“Een wijs iemand realiseert zich dat de basis van onze kennis wankel is, accepteert dat dit zo is en kan, ondanks onzekerheid, toch handelen”*⁴¹. Wijsheid behelst ‘de expertise in onzekerheid’. Wijsheid in die zin betekent weten en tegelijk openstaan voor nieuw Weten door het toelaten van nieuwe ervaringen. Wijsheid biedt het fundament waarop gerichte kennis en kunde rond vernieuwing kan ontstaan.

*De bodem van de U: Presencing (contact maken met een andere vorm van Weten)*⁴²

Ondertussen heeft u als het goed is een bredere kijk op uw vraagstuk gekregen. Deze oefening richt zich op het toelaten van ‘een ander Weten.’ U kunt hem met een partner of alleen doen. Als u het alleen doet, is het handig om de oefening eerst in zijn geheel door te lezen en dan in een keer zonder papier uit te proberen. Een vraag impliceert vaak dat er ook verschillende alternatieve oplossingsrichtingen zijn. U kunt besluiten het een of het ander te doen als eerste stap in de richting van een toekomstige oplossing.

Neem nog eens uw vraag in gedachte. Stelt u zich twee alternatieven voor om uw vraag op te lossen. Het eerste alternatief noemen we ‘het ene’ en het tweede ‘het andere.’

Ga nu comfortabel zitten. Sluit uw ogen en concentreert u zich op uw adembaling. Het inademen en het uitademen. Met beide voeten op de grond en de handen op uw knieën. Indien er geluiden zijn, vraag ik u deze ‘breed’ waar te nemen. Breed door deze gewoon te laten zijn zonder erdoor verstoord te raken. Er zullen wellicht gedachten langskomen, begroet u deze en laat ze weer vertrekken, een voor een. Neemt u hiervoor gerust wat tijd.

Til nu één hand op met de handpalm naar boven. Stelt u zich op die hand een glazenbol voor. In de glazenbol neemt u alles waar dat samenhangt met de situatie van ‘het ene.’ Smaak, geur, mensen, emoties, gedachtes, geluiden, alles wat uw lichaam waarneemt en dat te maken heeft met ‘het ene.’ Dit is ‘het ene’, alternatief A! Met deze bijzondere kwaliteit van waarnemen, die u alleen voor uzelf kunt hebben, voelt u uw adem in- en uitgaan.

Nu draait u de andere hand om met de handpalm naar boven en u richt zich met uw aandacht op de andere kant. Dat is ‘het andere.’ Wij noemen dit nu alternatief

'B' met al dat wat erbij hoort: Smaak, geur, mensen, emoties, gedachtes, geluiden, alles wat uw lichaam waarneemt. B is 'het andere.'

Terwijl uw adem in- en uitgaat, ziet u wat met deze kanten verbonden is. Er komen nu vier fases. Richt nogmaals uw aandacht op de hand met alternatief A met alles wat daar is waar te nemen. Doet u nu hetzelfde voor de hand met alternatief B. Met deze specifieke kwaliteit van waarnemen probeert u nu uit hoe de antwoorden op de volgende vragen voor u voelen als u ze hardop uitspreekt:

Fase 1: 'A' is waar OF 'B' is waar; 'A' OF 'B'

Fase 2: zowel het één alsook het ander'... het één en het ander'... het een en het ander samen'... 'beide'

Fase 3: 'geen van beide'... 'noch het ene, noch het andere'

Fase 4: 'geen van beide en zelfs dat niet'

Met deze prachtige gevoeligheid van uzelf, die u alleen hebt betreffende deze vraag, neemt u wellicht waar dat dit proces voorbij deze fases gaat. Misschien voelt u nu het antwoord of ziet u uw vraag in een ander licht.

Lezing 2: Van organiseren tot samen leren zoeken via leiding geven en leiding nemen

Een ander thema dat in de titel van het lectoraat is verwerkt, is de organisatie en tussen haakjes de onderwijsorganisatie. Mensen organiseren zich op alle niveaus van hun bestaan. Wij zijn organiserende wezens. Je zou kunnen zeggen dat mensen zich voortdurend in verschillende sociale systemen bewegen, waarin posities en onderlinge relaties worden bepaald. In deze systemen ontstaat een min of meer sterke, innerlijke samenhang⁴³.

Het sterkste systeem is ongetwijfeld het familiesysteem. Satir (1975) toonde aan dat de kracht van familiebanden over grote afstanden heen voelbaar is en invloed heeft tot ver na de dood van iemand in het betreffende systeem. Met andere woorden, of vader dood is of niet, zijn invloed is nog steeds voelbaar in de familie. Men gedraagt zich als het ware alsof deze persoon nog zou leven.

In organisaties zie je een minder sterke maar vergelijkbare dynamiek. Een oprichter die de organisatie verlaat, is – mits niet op een goede manier begeleid – nog steeds sturend voor het achterblijvende personeel. Leden die onrechtmatig zijn ontslagen, drukken vaak nog steeds een stempel op het reilen en zeilen in een bedrijf. Leraren of didactieken die worden buiten gesloten, bepalen mede de mate van het succes van een verandering.

Het handelen in sociale systemen wordt bestuurd door iets wat men in het vakjargon het groepsgeweten noemt⁴⁴. Deze 'cultuurkracht' is een soort evenwichtsorgaan dat de deel-

nemers in een systeem steeds weer tracht terug te duwen in een voor het systeem bekende orde. Deze kracht wordt vaak uitgebeeld door de metafoor van een mobile dat van het plafond in een kinderkamer hangt met de zich in evenwicht houdende elementen. Elke verandering verstoort het evenwicht. De kracht van het groepsgeweten verklaart ook de lastigheid van veranderingen in collectieven. Versturende patronen roepen weerstand op, de groep raakt uit evenwicht. Weerstand zou je dus kunnen zien als een waardevolle wegwijzer op de zoektocht naar de onderliggende, balancerende kracht of de juiste hefboom van verandering in een organisatie⁴⁵.

Naast het groepsgeweten bestaat in groepen gelijktijdig ook een soort overkoepelende ‘drive’, of zoals u wilt een zelfoplossend vermogen⁴⁶. Iemand die veranderingen begeleidt, dient volgens mij het zelfoplossende vermogen in een systeem te bekrachtigen om zo een nieuwe orde mogelijk te maken. Een veranderaar hoeft dus niet de juiste oplossing te weten, maar hij (of zij) dient te zoeken naar de hefbomen die de eigen beweging in gang zetten. Hierdoor wordt het heersende ‘groepsgeweten,’ de bestaande onderliggende orde, verstoort. In de praktijk kan verstoren al bestaan uit het verhangen van een schilderij in een vergaderkamer of het mogelijk maken van een contact tussen twee medewerkers en daarmee het ruimtelijk samenbrengen van verschillende perspectieven⁴⁷. In elke organisatie zijn voorbeelden te vinden waar lastige dingen wel lukken. Het kijken naar deze ‘positieve afwijkingen’ kan ons veel leren over de krachten die het bestaande veld in balans trachten te houden⁴⁸. In een verandertraject is het zinvol om op zoek te gaan naar de personen die bereid zijn een constructieve beweging te maken en daarmee de hefboom in gang zetten. Het is een strategie van kleine stapjes. Maakbaarheid is in die zin erg betrekkelijk, het betekent hooguit het vermogen om er samen als collectief iets van te maken. Een dienende houding met het oog op de ontwikkeling van het systeem als geheel is een voorwaarde om hefbomen van verandering te vinden⁴⁹.

Het uitgangspunt van het Niet-Weten van de oplossing verschilt sterk van gangbare opvattingen over veranderingsprocessen in organisaties gebaseerd op maakbaarheid⁵⁰. Vanuit deze ‘alternatieve’ manier van kijken zijn organisaties namelijk in constante verandering en in principe capabel om zich adequaat aan de veranderingen in de omgeving aan te passen⁵¹. Opgelegde veranderingsinitiatieven verstoren veelal het natuurlijke proces van ‘zelf zoeken’ en vertragen verandering eerder dan dat zij deze versnellen⁵². Dit betekent overigens niet dat (top down) veranderingsinitiatieven overbodig zijn. Het regelmatige verstoren van zichzelf vastzettende patronen in een organisatie lijkt mij gezond⁵³. Het gaat dus minder om de vraag *top down* of *bottom up*, maar om de intentie en de daarmee verbonden gevoeligheid voor plaats en timing van een veranderkundige interventie. Verstoren met het doel het systeem te helpen zijn eigen weg te vinden is volgens mij wel iets anders dan het opleggen van een wil van buitenaf⁵⁴.

In het huidige politieke en managementdiscours wordt veelal gesproken over de ‘lerende organisatie’⁵⁵. In een lerende organisatie zijn mensen in staat om collectief te leren met

als doel beter⁵⁶ samen te werken of dus er samen iets van te maken. Voorwaarde is dat er fysiek en mentaal ruimte is om samen onderzoekend te mogen zijn. Dit zoekproces gezamenlijk invullen is een ‘kunst’⁵⁷. Organiseren en leren in de zin van ontwikkelen, lijken namelijk haaks op elkaar te staan⁵⁸. Organiseren betekent het inleveren van een deel van iemands individuele bewegingsvrijheid, terwijl ontwikkelen juist een bevrijdende beweging is.

Het loslaten van de illusie van vrijheid zonder gebondenheid biedt hier soelaas. Vanuit een systemisch perspectief kun je alleen vrij zijn als je je voegt naar dat wat er is. Met andere woorden: als jij stopt met vechten, gaat de strijd vanzelf liggen. Het Boeddhisme gebruikt hiervoor de metafoer van het riet in de wind. Het riet buigt en richt zich weer op, terwijl starre bomen in de storm worden omgeblazen. *In*ordenen betekent echter niet hetzelfde als *onder*ordenen. Ik pleit niet voor een passieve cultuur van gehoorzaamheid. Hellinger heeft het met betrekking op dit in-ordenen over ‘het lot.’ Het lot is datgene in het leven wat men zelf niet kan veranderen. In de familiecontext is dat bijvoorbeeld het gegeven dat iemand voortkomt uit een vader en een moeder. In een organisatie is dat – afhankelijk van iemands positie – de hele organisatiestructuur, grootscheepse veranderingsinitiatieven, het rooster of de geschiedenis van een club mensen⁵⁹. Het lot kan men soms beter maar accepteren in de zin van het in zijn waarde laten (en dus niet bevechten). Belangrijk is veelmeer ieders eigen persoonlijke antwoord op het lot. Daar heeft een ieder van ons zijn eigen ruimte en daar toont zich echte leiderschap, onafhankelijk van iemands positie in de organisatie. Leiderschap in die zin is dus niet gebonden aan ‘managementniveau.’

Voordat ik deze tweede lezing afsluit nog een paar woorden over leiderschap. De meeste theorieën over leiderschap in de managementwereld zijn juist gevangen in de illusie van onafhankelijkheid. Alsof leiders onafhankelijk van anderen zouden kunnen bestaan en leiderschap *in* mensen zou zitten in plaats van *tussen* mensen. Het loslaten van deze illusie is beangstigend. Het is verbonden aan het loslaten van posities en de daarmee verbonden rechten⁶⁰. Leiderschap vanuit een systemisch perspectief is een scheppende, dienende activiteit. Het is leiding geven en leiding nemen. In de orde van een organisatie staan leiders als het ware tegelijk op de eerste en op de laatste plaats. Een leider creëert ruimte, zodat het Niet-Weten bij anderen mag bestaan⁶¹. Dat is het tegendeel van wat je vandaag de dag in organisaties ziet. Door hun eigen drang naar controle maken leiders de mensen vaak bang⁶². Er is dus een verschuiving nodig van ‘controle’ naar samen leren.

Ik word zo nu en dan gevraagd om voor managers over leiderschap te praten. Dat doe ik alleen als ik het ook over het volgerschap van leiders mag hebben⁶³.

Recente managementliteratuur benadrukt steeds meer dat leiderschap ook en vooral persoonlijk leiderschap betekent⁶⁴. Alleen wie zichzelf kan leiden, kan anderen *begeleiden*. Deze beweging leidde recentelijk tot een hausse in leiderschapstests en cursussen, waarin managers zichzelf leren ontdekken. Het heugelijke van deze trend is dat emotie, relatie of spiritualiteit weer een plek in de hedendaagse organisatie lijken te krijgen. Het is zelfs

in zeer commerciële organisaties niet meer taboe om over ‘liefde’ te praten. Het gevaar is dat de algemene inkeer, de blik naar binnen, leidt tot nog meer egocentrisme – het centraal stellen van het ik.

De blik naar binnen is volgens mij een belangrijke stap, maar alleen met het doel de ontmoeting met de ander mogelijk te maken. Leiderschap met zorg voor het geheel. Martin Buber (2006), verwoordt dat in ‘De weg van de mens’ als volgt: *“Bij zichzelf beginnen, maar niet bij zichzelf eindigen; van zichzelf uitgaan, maar niet naar zichzelf streven: zichzelf zijn, maar niet met zichzelf bezig zijn”*. Er bestaan echter zo veel leiderschapscurssussen die vooral laten zien hoe belangrijk de leider is. Meestal zijn deze cursussen gericht op het middenkader, want daar zit blijkbaar groeiperspectief. Aan de top hoef je leiderschap toch niet meer te leren? En op de werkvloer heb je het niet nodig? Hoe zou het in het kader van onderwijsorganisaties zijn als er net zoveel aandacht werd geschonken aan leiderschap van docenten als van bestuurders? Tenslotte zijn het de docenten die het goede voorbeeld moeten geven aan toekomstige leiders⁶⁵.

Lezing 3: Innovatie: radicaal en sensibel tegelijk

Velen zien in het versterken van de innovatiekracht het belangrijkste middel om de welvaart en het welzijn te behouden en uit te bouwen. Innovatie en kennis werden tot sleutelbegrippen⁶⁶. Meer kennis leidt tot meer innovatie, zo luidt de algemene teneur. Innovatie op haar beurt leidt tot een slagvaardigere economie, en een economische groei tot een beter leven. Overheid en bedrijven investeren in mens en techniek om zogenaamde kennisintensieve organisaties te creëren. Er moeten meer jonge mensen opgeleid worden in de techniek, leraren moeten ondernemender worden en werknemers moeten een leven lang leren. Innovatie werd tot kernvak in menig curricula en geen lectoraat zonder verwijzing naar innoveren. Innovatie wordt tot imperatief: innoveren of ondergaan lijkt het devies⁶⁷! De technologische ontwikkelingen van de afgelopen 100 jaar leidden inderdaad tot een vooral plaatselijke, materialistische rijkdom van ongekende aard. In zekere zin weten en kunnen we veel meer dan vroeger. Parallel aan deze vooruitgang zijn echter ook andere geluiden te horen. De welvaart heeft op bepaalde vlakken ook tot een onbalans geleid. Onze sociale, emotionele en spirituele ontwikkeling is sterk achtergebleven bij de genoemde verworvenheden.⁶⁸ Schaalvergroting gepaard met traditionele vormen van organiseren leidt tot een door velen ervaren ongenoegen: wij delen organisaties nog steeds in naar de formules *top's, middles en bottoms*; zij die denken en zij die werken⁶⁹. ‘Vervreemding’ is een geluid dat ook binnen deze muren steeds vaker de kop op steekt. Vervreemding en een gebrek aan contact en ruimte voor zingeving in het eigen werk. *Kan ik de dingen nog doen op een manier waar ik achtersta?* vraagt zich menig docent en menig manager af. Alleen door de mondiale wedloop om slimmer, sneller, groter en innovatiever te werken, blijft een aandeel in de welvaartskoek in de toekomst haalbaar, toch? Maar ja, daarmee blijft

het dilemma bestaan dat louter investeren in de ene kant van vernieuwing, te weten de welvaart, juist de ontwikkeling aan de andere kant, het welzijn, in de weg staat. Een vicieuze cirkel? Maar geachte dames en heren, als *meer van hetzelfde* niet meer werkt, wat dan wel? Wellicht is dit nu een goed moment om mijn eigen woorden serieus te nemen. Het benoemen van een vicieuze cirkel bevestigt ook zijn bestaan. Uit deze cirkel stappen is een hele uitdaging. Hier ligt volgens mij een heel gebied voor echte vernieuwing, radicale innovatie buiten de bekende paden. *‘Echte problemen kunnen niet worden opgelost, men groeit er langs, zij lossen zich zelf op’*⁷⁰. Volgens mij is het woord ‘groeit’ essentieel in het genoemde citaat. Organische groei gaat stapsgewijs⁷¹ en is tegelijkertijd heel krachtig, zoals een plant laat zien die op weg naar het zonlicht zelfs door het asfalt heen kan breken. Het plantje ontvouwt zijn *eigenaardigheden* in een schijnbaar weerbarstige context. Groei betekent voor mij in deze vergelijking ‘ontwikkelen.’

Elke innovatie – hoe technisch of instrumenteel ook – heeft een sociale component⁷². Het nieuw verzonnen dient een ingang te vinden in het dagelijks handelen van de mensen die ermee te maken hebben. Ja, misschien is het vermogen om op het sociale vlak te kunnen innoveren een voorwaarde voor *zinnvolle* technologische en instrumentele vooruitgang? Zinvol is niet dat iedereen zijn zin moet krijgen, maar dat het zin heeft voor het geheel!⁷³ Voor mij gaan de begrippen innovatie, verandering en leren hand in hand. Het individuele en collectieve vermogen tot ontwikkeling is essentieel als wij het innovatieproces trachten te versnellen.

Vanuit dit perspectief bekeken heeft innovatie een radicale en een sensibel dimensie tegelijkertijd. Radicaal, omdat zij bestaande denk- en handelingspatronen ook onder de waterlijn van de ijsberg ter discussie durft te stellen. Sensibel, omdat er niet *tegen* een bestaand systeem maar *in* verbinding met een systeem wordt gehandeld.

Radicaal betekent bijvoorbeeld dat vernieuwers ook moeten leren om naar de andere kant te kijken, de kant namelijk die in eerste instantie minder zichtbaar is of liever niet wordt benoemd. Vaak komt vernieuwing juist vanuit een onverwachte hoek. Misschien zelfs van plekken die wij eerder hadden ‘uitgesloten,’ bijvoorbeeld van medewerkers die vooral hun weerstand lieten zien. Het niet toelaten van – andere – zienswijzen, of dat nu door oordeel, ongeduld of onwetendheid is, maakt dat het nietgeziene deel de gedragingen van het hele systeem beïnvloedt. Wat je wegduwt zet druk op het systeem, het duwt terug en alles blijft bij het oude⁷⁴. Hoe paradoxaal het ook klinkt, het zou kunnen zijn dat een geforceerde nadruk op innovatie juist *averechts* werkt.

Sensibel betekent aansluiten bij en insluiten van ‘wat is’. Het betekent leren kijken naar de kleine dingen die in het hier en nu van het organiseren nieuw ontstaan. De toekomst is al lang begonnen, schreef een goede vriend van mij⁷⁵. Het waarderen van belangrijke tradities en het insluiten van schijnbaar afwijkende geluiden maken volgens mij pas de weg vrij voor vernieuwing in een organisatie. Zou het kunnen zijn dat het vermogen van een organisatie om te vernieuwen toeneemt naarmate de mensen in de organisatie bereid zijn om

de vernieuwingen ook in twijfel te trekken? Is het zich onttrekken aan de grote Innovatie-imperatief en daarvoor in plaats het leren leren van kleine, reeds aanwezige successen in het onderwijs überhaupt een optie?

Het is één ding om een nieuwe vorm van leren te bedenken, het is heel andere koek om deze nieuwe vorm ook nog om te zetten in werkelijkheid. Het verkondigen van een idee, mening of nieuwe theorie is niet voldoende. Ja, vaak is het maar een begin. De invoering van elk ‘nieuwe leren’ – wat dat ook moge zijn – kan alleen slagen als het gebeurt met de intentie om de in het concept ingebakken principes zelf ook te willen volgen⁷⁶. Sensibel is dus hier het volgen van ‘The medium is the message’.

Verbinding met de onderliggende orde duurt een tijd en vraagt om de kunst van het verduren van on-rust. ‘Stilstaan is achteruitgang’ luidt een modern devies, maar wat kun je nou zien vanuit een sneltrein? Wat verandert er in de kwaliteit van zien als je uitstapt en gaat wandelen? Zou het kunnen zijn dat vertraging een voorwaarde is voor versnelling⁷⁷? De versnelling die – na het vinden van de hefboom van verandering – wel nodig is om op de juiste plaats en op het juiste moment te interveniëren?

“You have watches, we have time.”

Zuidafrikaanse Sjamaan⁷⁸

Nu ben ik al weer een tijdje aan het woord en hopelijk heb ik uw eigen zoekproces rond uw uitgangsvraag zoals beloofd verstoord en verrijkt. Voordat ik overga tot mijn eigen conclusies van deze zoektocht voor mijn lectoraat in de context van onderwijsorganisaties, wil ik u graag uitnodigen om tijd te nemen om op uw eigen vraagstuk te reflecteren en met mogelijke eerste stappen voor de dag te komen.

De slotbeweging in de U: Realizing (Het vaststellen van de eerste kleine stappen naar realisatie⁷⁹).

Ik ga u nu een nogal vreemde vraag stellen.

Stelt u zich voor dat u na het lezen van deze tekst gewoon weer aan het werk gaat of de dingen doet die u gewoont bent te doen. Het zal dan ook tijd worden om te gaan slapen. Iedereen in uw gezin is rustig en u bent vredig aan het slapen. In het midden van de nacht gebeurt er een wonder en het vraagstuk, dat u tijdens het lezen van deze tekst heeft ingebracht, heeft zich als vanzelf opgelost! Maar aangezien dit gebeurde terwijl u sliep, kunt u niet weten dat dit wonder zich voltrok en zeker niet hoe dit gebeurde.

Wat zal, als u morgenochtend opstaat, het kleine verschil kunnen zijn dat u zal doen zeggen: ‘Tjee! Er moet iets gebeurd zijn, het probleem is weg!’

Vanuit deze verbeelding kunt u nu een doel met eerste stappen formuleren, uw eigen 'C.' Een werkzaam doel is concreet (het gaat om gedrag), klein (wat is het allereerste/kleinste teken waaraan u zou merken dat het iets beter of anders is geworden?), betreft anderen erbij (waaraan zullen de anderen merken dat het wonder gebeurd is?) en behelst alternatief gedrag (wanneer u na het wonder iets niet meer doet, wat doet u dan daarvoor in de plaats?).

Veel succes!

HET AANKOMEN BIJ MIJN EIGEN ‘C:’ CONCLUSIES VOOR MIJN LECTORAAT EN AFSLUITEND ENKELE GEDACHTEN OMTRENT ONDERWIJS IN HET ALGEMEEN

“There’s no use trying,” said Alice. “One can’t believe impossible things.” “I daresay you haven’t had much practice,” said the Queen. “When I was your age, I always did it for half an hour a day. Why, sometimes I’ve believed as many as six impossible things before breakfast.”

Lewis Carroll

‘Leren niet te weten’ heb ik gekozen tot het onderwerp van deze rede. Ik stel dat *het toelaten van Niet-Weten gelijk is aan een poort naar wijsheid*. Kennis wordt pas relevant als het ingebed is in de wijsheid van de gebruiker. De mogelijkheid van ontwikkeling als mens en als collectief is een voorwaarde voor wijsheid. Zinnvolle vernieuwing het gevolg. Wij kunnen mensen niet ontwikkelen, zij ontwikkelen zich zelf. Wij kunnen wel de gelegenheid voor ontwikkeling scheppen en met liefde voor het geheel de patronen verstoren die ontwikkeling remmen. Dit is mijn antwoord op de vraag naar zinnvolle vernieuwing. Interessanter dan mijn antwoord was hopelijk de omweg die ik maakte om mijn stelling te verrijken.

In mijn praktijk op Nyenrode heb ik veel met mensen samen mogen leren. In dit nest experimenteer ik, samen met waardevolle collegae, in organisaties met nieuwe vormen van leren. Vormen die gericht zijn op het toelaten van wijsheid als fundament voor het gerichte zoeken naar kennis. Geen voorgeprogrammeerde leerprogramma’s, maar begeleide tochten op maat, aangevuld met wat ter plekke nodig is. Niet alleen leren in de leergroep, maar vooral ook daarbuiten in en om de organisatie. Wij noemen dit ‘platformen voor ontwikkeling’ en ik heb de details hiervan elders uitvoerig beschreven⁸⁰. Leren op deze manier vergt veel vertrouwen van alle partijen.

Een van de principes die wij met betrekking tot leren hanteren is het toelaten van het Niet-Weten als constructief element. Het toelaten van Niet-Weten betekent ook het toelaten van onzekerheid. De zoektocht is hiervoor een passende metafoer. Door het initiëren van gezamenlijke zoektochten rond echte vraagstukken in de eigen werkomgeving scheppen wij ruimte om opnieuw naar de praktijk te kijken⁸¹. Alleen al deze benadering leidt ertoe dat mensen zelf weer alternatieven genereren en dus opnieuw keuzes maken. Deze stap maakt elk leerprogramma inherent ook tot een persoonlijk ontwikkelingstraject en tot een ontwikkelpad voor de organisatie als geheel⁸².

Ik geloof in deze vorm van leren in organisaties. Als reflectieve practitioner wil ik deze vorm ook verder toepassen in mijn nieuwe werkveld, als docent, adviseur, manager en onderzoeker⁸³. Ik wil de praktijken die werken m.b.t. ‘samen leren’ beschrijven, verder

Het aankomen bij mijn eigen 'C:' conclusies voor mijn lectoraat en afsluitend enkele gedachten omtrent onderwijs in het algemeen

ontwikkelen, en ook proberen de resultaten van deze methodes in kaart te brengen. Niet omdat ik denk dat meten Weten is – want dat is maar beperkt waar – maar omdat ik deze methodes van leren tekort doe als we de mooie resultaten die we hebben bereikt niet expliciet kunnen maken. Dit is in mijn ogen zinvol, toegepast onderzoek voor mijn lectoraat en de nog op te bouwen kenniskring. Belangrijke vragen zijn dan bijvoorbeeld onder welke conditie leren in en van collectieven plaats kan vinden? Hoe verbinden wij het ene Weten met het andere? Hoe leren wij opnieuw de altijd aanwezige kennisstroom toe te laten⁸⁴?

De in deze rede geïntroduceerde systemische manier van denken en werken ondersteunt mij bij de zoektocht rond deze vragen. De systemische invalshoek – waarvan de drie genoemde bakens de kern zijn: verbinding met de onderliggende orde, balans van geven en nemen en het insluiten van dat wat wordt uitgesloten – is voor mij ondertussen veel meer dan een theoretische bril. Deze manier van denken, voelen en werken werd tot deel van mezelf en ik verheug mij erop dit veld te ontdoen van mythevorming en zweverigheid door praktische toepassing en gedegen onderzoek.

Het geeft mij veel energie om te merken dat er in het onderwijs veel wel en niet gedolven Weten is over hoe sociale systemen werken⁸⁵. Leraren voelen in hun praktijk precies aan hoe het veranderen van fysieke, ruimtelijke opstellingen in scholen het leerklimaat beïnvloedt. Zij ervaren de waarde en de invloed van de grotere omgeving die een student mee de school indraagt, van de familie, van de cultuur van de studenten. Zij kennen de kracht van het hun omgevende vakgebied en zij ervaren de pijn als zij worden gevraagd deze omgeving te verlaten. Velen voelen de last van het niet goed op hun plek staan in de steeds groter wordende onderwijssystemen met hun voortdurende vernieuwingen. Dit impliciete Weten heeft een bedding nodig die ik graag zou willen scheppen. Ik wil een platform ontwikkelen voor het systemische werken en denken in onderwijsorganisaties. Graag zou ik het systemische perspectief verruimen met andere denkkaders in de bestaande onderwijscultuur en daarmee een bijdrage leveren aan ontwikkeling en zin-vinding in het onderwijs.

Dames en heren, ik sta nu voor u aan het begin van een nieuwe tocht. Ik ben nog nieuw in het veld van het onderwijs, ook al heb ik een eigen onderwijsverleden, ben ik zelf nu al sinds ruim 15 jaar verbonden aan Nederlandse Universiteiten, en heb ik zelf kinderen die hier in dit land naar school gaan. Laat me beginnen met vast te stellen dat ik enorm veel waardering en respect heb voor de mensen die in het onderwijs werken. Onderwijs gaat in essentie om onze kinderen, het hoogste goed wat wij hebben.

Als gedeeltelijke buitenstaander zie ik de complexiteit van de dynamieken die ontstaan in het veld van het onderwijs. Iedereen heeft een mening over onderwijs, en iedereen bemoeit zich ermee.

Veel van de lastigheden die zich nu in het onderwijsveld voltrekken zijn de gevolgen van lastigheden in de maatschappij. De zogenoemde staat van het onderwijs verschilt niet zo

veel van de staat van onze maatschappij als geheel. En toch zijn een aantal dingen onderwijsspecifiek. Ik zal drie dingen noemen aan de hand van de reeds genoemde bakens. Onderwijs verdient volgens mij een algemene herwaardering in onze maatschappij. Dat vraagt ook vanuit het onderwijs een beweging, namelijk om met meer trots en *eigenwijsheid* te durven gaan staan. Eigen wijsheid niet in de zin van zichzelf wijs te maken alles te weten, maar in de zin van de eigen wijsheid weer ruimte te geven. *In*ordenen op de plek waar onderwijs hoort en niet *onder*ordenen in een tweederangs positie. De ‘HAN geeft je de ruimte’ vind ik een prima slogan. Laten we deze ruimte ook actief opzoeken. Verder is het herbezien van de grenzen in volle gang. Welke rol gaan scholen in deze maatschappij spelen en met welke andere maatschappijvormende partijen kunnen zij daarin samenwerken⁸⁶? Misschien is het vanuit het onderwijs ook aan de orde om de bal vaker terug te kaatsen en duidelijker aan te geven waar de verantwoordelijkheden ophouden⁸⁷? Het steeds beter leren kennen van grenzen van zichzelf en de ander is volgens mij cruciaal voor de docenten en onderwijsmanagers. Grenzen stellen is een voorwaarde voor een nieuwe balans tussen dat wat het onderwijs te bieden heeft en dat wat de maatschappij ervoor over zou moeten hebben om goed onderwijs te krijgen. Ten derde zie ik vele ontmoetingen in deze sector verzanden in een polariteit: wij tegen zij; het ene tegen het andere. De onlangs op deze plek gehouden opening van het academische jaar liet deze polariteit naast het ook aanwezige welwillende debat doorschemeren. Het nieuwe tegen het oude leren, het management tegen de docenten, zij die willen veranderen tegen hen die dat blijkbaar niet willen. Polarisation is een vorm van uitsluiten. Deze tegenstellingen leiden alleen af van het wezenlijke⁸⁸: er samen iets van maken!

Op individueel niveau betekent dit ook dat mensen op alle posities in de spiegel durven te kijken. In het licht van de in deze rede gegeven definitie van wijsheid als expertise in het toelaten van onzekerheid is dat ook een beetje eng. Voor docenten betekent dit het verlaten van de positie van de expert dan wel de underdog, en het innemen van een nieuwe plek⁸⁹. Voor bestuurders en onderwijsmanagers leidt het wellicht tot het zich bezinnen op hun eigen rol in het vernieuwingsproces. Wie zich onderdeel van het probleem voelt, kan ook onderdeel van de oplossing zijn. In een NRC artikel met de titel *‘kwaliteitsmaoïsme en intensieve toezichtshouding’* stond onlangs de volgende zin over onderwijsorganisaties: *“Het risico van willekeur is vervangen door de schijnzekerheid van meetbaarheid (Chavannes, 2007:18).”* Of in de woorden van een collega: *“Wie orde zaait zal chaos oogsten!”* De weg naar echte vernieuwing gaat mijns inziens langs de bereidheid om op alle niveaus van een organisatie te leren omgaan met de eigen onzekerheid. Dit is dan misschien mijn ‘C’ van deze rede! Het is het vraagstuk dat onder het vraagstuk ligt. Als onzekerheid mag, dan heeft passie ook een plek.

Ik hoop dat bestuurders in onderwijsorganisaties, en dat ook de politiek steeds meer werken aan de condities waaronder onzekerheid wordt toegelaten in plaats van weggeduwd⁹⁰.

Het aankomen bij mijn eigen 'C:' conclusies voor mijn lectoraat en afsluitend enkele gedachten omtrent onderwijs in het algemeen

Conditie waar 'onzekerheid' wordt gezien als een voorwaarde voor zelfverzekerde, gezonde organisaties. Dan kan ruimte ontstaan voor zinvolle vernieuwing door docenten, onderwijsmanagers en bestuurders.

Misschien betekent dit de ontwikkeling van een meer professionele en/of onderzoekende houding, zoals velen beweren. Ik pleit in ieder geval voor een professionele houding die past bij de mensen in het onderwijs. Leren van anderen? Ja, maar geen gekopieerd beeld van de professional zoals dat bijvoorbeeld in het bedrijfsleven wordt gehanteerd. Het onderwijs dient meer in te sluiten dan alleen materiële, maatschappelijke vooruitgang. De zoektocht naar de juiste plek van onderwijs als geheel en van de van binnenuit gedefiniëerde professionaliteit van docenten en managers in het bijzonder, heeft tijd, ruimte en vooral moed nodig. Het verkrijgen en behouden van moedige mensen wordt toenemend belangrijk. Dit betekent naast hogere salarissen ook investeren in de mensen zelf en dus in gezonde samenwerkingsverbanden⁹¹.

Zo, voordat ik deze rede afsluit, nog eens terug naar mijzelf en mijn lectoraat. De betekenis van de plek lector – ook al is het op papier al lang en breed gedefiniëerd, zijn de verwachte competenties vastgelegd en zijn de doelen gekwantificeerd – is volgens mij nog lang niet uitgekristalliseerd. Het fenomeen lectoraat is enerzijds met de beste intenties en potenties in het leven geroepen, en anderzijds toch in vele ogen top down geïmplementeerd, met alle daarmee verbonden weerstanden, emoties en waardeoordelen. Ik zie het als een hele uitdaging om een plek te creëren met meerwaarde voor de HAN en haar mensen. Ook al lijkt het op dit moment anders, ik was mij er snel van bewust dat ik dit niet voor elkaar zou krijgen alleen door 'voor te lezen' zoals nu. Ik zal de daadwerkelijke ontmoeting en verbinding met de docenten en het management in het veld aan moeten gaan voor mijn eigen zoektocht.

EEN WOORD VAN DANK⁹²

Zeer gewaardeerde toehoorders. Met deze rede gaf ik een inkijk in mijn eigen zoektocht en in de plek waarop ik nu sta. Ik had het in deze rede over het nemen van ruimte voor wijsheid in plaats van het toevoegen van nog meer kennis. Het zou bizar zijn als ik hier na enkele maanden lectorschap concrete antwoorden zou hebben over de invulling van mijn lectoraat. Veelmeer hoopte ik met jullie mijn gedachten te delen en daardoor wellicht het een en ander in gang te zetten door ook jullie te vragen op jullie eigen Weten te reflecteren. Hierin probeerde ik gegeven de hier aanwezige orde zoveel mogelijk de ‘medium the message’ te laten zijn. Ik dank u allen voor het meedragen van deze rede.

Hartelijk dank speciaal ook aan de HAN als grote gemeenschap en de mensen van de faculteit Educatie in het bijzonder. Het is altijd spannend om in een nieuwe functie, op een nieuwe werkplek aan de slag te gaan. Ik vond het hartverwarmend hoezeer ik mij bij jullie welkom mocht voelen.

Dank aan het College van Bestuur van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen en de leiding van de faculteit Educatie die mij de gelegenheid bieden om samen met anderen invulling aan dit lectoraat te geven. Dank voor het in mij gestelde vertrouwen.

Het is vandaag 2 november, de dag van alle zielen. Als iedereen de verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen handelen en daardoor zijn *welgeweten* plek in het systeem ten volle inneemt, is er ruimte voor iedereen. Dan mogen alle zielen er ZIJN.

Jürg Thölke
Megen, november 2007

LITERATUUR

- Argyris, C. (1992). *On organisational learning*. – Malden, Massachusetts: Blackwell Publ.
- Argyris, C. en D. Schön (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. – San Francisco: Jossey-Bass
- Baets, W.R.J. (2006). *Wie orde zaait zal chaos oogsten; een vertoog over de lerende mens*. Assen: Van Gorcum
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. and Tindall, C. (1994). *Qualitative methods in psychology: A research guide*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Bateson, G. (1973). *Steps to an Ecology of Mind*. Frogmore, St Albans, Herts: Granada Publishing Limited.
- Beer, M., R.A. Eisenstat en B. Spector (1990). *Why Change Programs Don't Produce Change*. Harvard Business Review, November-December 1990, 158-166
- Beer, S. (1979). *The heart of enterprise*. Chicester: Wiley
- Beer, S. (1985). *Diagnosing the system*. Chicester: John Wiley
- Berne, E. (1964). *Games People Play; The basic handbook of Transactional Analysis*, Ballantine books
- Bijker, W.E. (1997). *Of bicycles, bakelites, and bulbs: Towards a theory of sociotechnical change*. Cambridge (Massachusetts), London: MIT Press.
- Block, P. (2002). *The answer to how is yes. Acting on what matters*. Berret-Koehler Publishers Inc. San Francisco
- Blom, S. (1999). Abstraheren, debateren. In 'Wetenschap en Onderwijs', *NRC Handelsblad*, zaterdag 3 juli, p.53.
- Boszormenyi-Nagy, I. (1973). *Invisible Loyalties*. Harper & Row, New York.
- Boutellier, A. (2007). *Beter voor de klas; werken aan je persoonlijke professionaliteit*. Soest: Uitgeverij Nelissen
- Brouwers, J.J., & Moerman, P. (2005). *Rijnlanders versus Angelsaksen; zoektocht naar overeenkomsten en verschillen in Europees en Amerikaans denken*. Apeldoorn: Maklu, Uitgeverij
- Brugman, G. (2000). *Wisdom: source of narrative coherence & eudaimonia. A life-span perspective.* Proefschrift, Universiteit Utrecht.
- Bruijns, V. Egberink, W. & Van Gansewinkel, H. (2004). *Het beste van twee werelden. In Het Kind en het Badwater; Sturingsdilemma's in het onderwijs*; Redactie: Bruijns, V. Egberink, W. & Van Gansewinkel, H. Utrecht: Lemma.
- Buber, M. (2006). *De weg van de mens*. Utrecht: Felix Uitgeverij (heruitgave).
- Capra, F. (1983). *Wendezeit, Bausteine für ein neues Weltbild*. Bern: Scherz Verlag
- Capra, F. (1992). *Das neue denken; Ein ganzheitliches Weltbild im Spannungsfeld zwischen Naturwissenschaft und Mystik; Begegnungen und Reflexionen*. München: dtv

- Chavannes, M. (2007). Kwaliteitsmaoïsme en intensieve toezichtshouderij. In: *NRC Handelsblad*, Zaterdag 29 september 2007, p.18
- Checkland, P. & Scholes, J. (2005). *Soft Systems Methodology in Action*; Chichester: John Wiley & Sons.
- Coelho, P. (1999). *The Alchemist*. London: HarperCollins
- Cornelis, A. (1999). *De vertraagde tijd. Revanche van de geest als filosofie van de toekomst*. Amsterdam:Essence
- Covey, S.R. (1989). *Die 7 Wege zur Effektivität; Ein Konzept zur Meisterung Ihres beruflichen und privaten Lebens*; Frankfurt/new York: Campus
- Czarniawska-Joerges, B. (1993). *The three-dimensional organization: A constructionist view*. Lund: Studentlitteratur and Chartwell Bratt.
- De Blot, P. (de Chauvigny) (2006). *Business spiritualiteit als Kracht voor Organisatie Vernieuwing; Op zoek naar de mystiek van het zakendoen*. Oratie te Nyenrode; gevonden op www.nyenrode.nl/download/lectures/deblot.pdf
- De Geus, E. (2006). *Autopoietische opstellingen en abstractieniveaus*. Artikel gevonden op www.systeemaufstellungen.org.
- De Mul, J. (2007). Wittgenstein 2.0; Meer uit frustratie dan verlangen was de filosoof Wittgenstein op zoek naar een nieuwe manier van schrijven. *NRC Handelsblad* 17-08-2007: C15
- De Shazer, S., Dolan, Y.M., Korman, H. Trepper, T. & E.E. McCollum (2007). *More Than Miracles: The State of the Art of Solution-focused Brief Therapy (Haworth Brief Therapy)*. Binghampton, NY: the Haworth Press
- De Winter, M. (2007). School en overheid voeden kind op, in *NRC Handelsblad* van 13 september, p.2
- Dongen van, H.J. Laat de, W.A.M., Maas A.J.J.A., (1996). *Een kwestie van verschil, conflictantering en onderhandeling in een configuratieve integratietheorie*, Eburon, Delft
- Eliot, T.S. (1997). *Choruses from the Rock, collected poems, 1909-1962*, p. 161 – 185; London: Routledge.
- Ende, M. (1998). *Het oneindige verhaal*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Piramide.
- Erickson, M.H. & Rosen, S. (1987). *Mijn stem gaat met je mee*. Amsterdam: Karnak.
- Fiol, C.M. & Lyles, M.A. (1985). *Organizational Learning*. AMR/4:803-813.
- Franke-Gricksch, M. (2004). *'Jij hoort bij ons!' Systemisch denken en handelen voor ouders, leraren en leerlingen*. Groningen: Het Noorderlicht.
- Galenkamp, H., & Vollenhoven, M. (2003). *Als scholen een gezicht krijgen; de cultuur als voedingsbodem voor een lerende organisatie*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Gergen, K.J. (1994). Organization theory in the postmodern era. In: Reed, M. and Hughes, M.(Eds.). *Rethinking organization: New directions in organization theory and analysis*. London, Thousand Oaks: Sage Publications, 207-226.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity; Advances in the methodology of grounded theory*. Mill valley, California: The Sociology Press.

- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence versus forcing*. Mill Valley, California: The Sociology Press.
- Glaser, B.G. and Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago.
- Groot, W. (1993). *Het rendement van bedrijfsopleidingen*. Den Haag: Vuga/Ministerie van Sociale zaken en Werkgelegenheid.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage
- Harris, T.A. (1969). *Ik ben o.k. – jij bent o.k.; hoe kunnen we leven en laten leven*. Schoten: Uitgeverij Westland nv.
- Harvey, J.B. (1988). *The Abilene Paradox and other Meditations on Management*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hellinger, B.(1998a). *Love's Hidden Symetrie*. Phoenix, Arizona: Zeig, Tuckeer & Co.
- Hellinger, B. (1998b). *Finden was wirkt; Therapeutische Briefe*. München: Kösel-Verlag
- Hellinger, B. (1999). *Die Mitte fühlt sich leicht an. Vorträge und Geschichten*. München: Kösel-Verlag.
- Holman, P. & Devane, T. (1999). *The change handbook; group methods for shaping the future*. San Fransisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.
- Homan, T. (2005). *Organisatiedynamica; Theorie en praktijk van organisatieverandering*. Den Haag: SDU Uitgevers bv.
- Hubrig, C., & Herrmann, P. (2007). *Lösungen in der Schule; Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag
- Hüther, G. (2000). *Die Evolution der Liebe; Was Darwin bereits ahnte und die Darwinisten nicht wahrhaben wollen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jentjens, V. (2002). *Mensen leren, organisaties niet*. Gevonden op www.zbc.nu
- Jung, C.G. (1993). *De mens en zijn symbolen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Jung, C.G. (1997). *Ik en zelf*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Kan Rinooy (2007). *LeerKracht*. Advies commissie leraren. Commissie ingesteld door OCW
- Kash, D.E. (1989). *Perpetual innovation*. New York: Basic Books, Inc.
- Kessels, J. W. M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit; rede uitgesproken bij het aanvaarden van het ambt van Hoogleraar Human Ressource Development aan de Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente*
- Kotter, J.P. (1995), *Leading Change: Why Transformation Efforts fail*. Harward Business Review, March-April 1995. 59-67
- Krishnamurti, J. (1996). *Total Freedom*. San Fransisco: Harper Collins Publishers
- Lutterer, W. (2002). *Gregory Bateson, Eine Einführung in sein Denken*. Heidelber: Carl-Auer-Systeme Verlag
- M&O (2006). *Interveniëren en veranderen*. Mei Augustus nr. 3/4
- Merleau-Ponty M. (1962). *The Phenomenology of Perception*, London, Routledge
- Marx, L. (1987). Does improved technology mean progress? *Technology Review*, 90 (1), 32-41,71.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis; Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Bern: Scherz Verlag

- Moreno, J.L. (1988). *Gruppentherapie und Psychodrama*. Thieme, Stuttgart.
- Nexus conferentie (2007). *New Notes towards the definition of Western culture (part II) What is an educated man?* (in uitnodiging geschreven door Rob Riemen, directeur Nexus).
- O'Connor, J. & Seymour, J. (2006). *NLP-gids voor optimaal functioneren*. Haarlem: De Toorts.
- Olthof, J. & Vermetten, E., (1994). *De mens als verhaal*. Utrecht: Tijdsstroom.
- Oshry, B. (1995). *The Possibilities of Organization*. San Francisco: Leading Systems, Berrett-Koehler.
- Papert, S. (1990). *Introduction: Constructionist Learning*. Idit Harel (ed.). Cambridge, MA: MIT Media Laboratory.
- Patching, K. (1999). *Management and Organisation development; beyond arrows, boxes and circles*. Hampshire: MacMillan Business
- Peters, J. & Wetzels, R. (2003). *Niets nieuws onder de zon en andere toevalligheden*. Strategie uit chaos. Amsterdam: Business Contact.
- Peters, J. & Pouw, J. (2004). *De intensieve menshouderij; Hoe kwaliteit oplost in rationaliteit*. Schiedam: Scriptum Management.
- Pirsig, R.M. (1984). *Zen and the art of motorcycle maintenance: An inquiry into values* (fourth edition). New York: Bantam Books.
- Quinn, R. (1996). *Deep Change*, San Fransisco: Jossey Bass
- Reerink, A & Rosenberg, E. (2007). Vadertje Staat wil ook moeder spelen. *NRC Handelsblad*, 15-09-2007: 1
- Rogers, C.R. (1971). *Leren in vrijheid*. Haarlem: Toorts
- Rost van Tonningen, M.G. (2003), De noodzaak van Strategisch Management Development: een model voor het opbouwen van competitive edge, *Tijdschrift voor Management Development*, december 2003, 4-7
- Satir, V. (1975). *Mensen maken mensen*. Loghum Slaterus, Deventer
- Schaffer, R.H. en H.A. Thomson (1992), Succesful Change Programs Begin with Results. *Harward Business Review*, January – February 1992. 80-89
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, London: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Schellenbaum, P. (2000). *Träum dich wach. Lebensimpulse aus der Traumwelt*. München: dtv
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Cambridge, Massachusetts: Basic Books, Harper Collins
- Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J. & Flowers, B.S. (2005). *Presence; exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicolas Brealey Publishing
- Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline*. Schiedam: Scriptum Books.
- Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T. Smith, B. Dutton, J. & Kleiner, A. (2004). *Lerende Scholen; Het vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Den Haag: Academic Service.

- Shaffer, R.H. (2002). *High-Impact Consulting; How Clients and Consultants Work Together to Achieve Extraordinary Results*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sheldrake, R. (1993). *Das schöpferische Universum. Die Theorie des morphogenetischen Feldes*, München: Goldmann,
- Sioe Lie, D. (2006). Sociale Innovatie: Focus op organisatie, management en mensen. In: *Reader search conferentie van 26 juni 2007 'Sociale Innovatie (NCSI)*
- Sigalof, C., Nabben, I. & Bergsma, E. (2007). *Building the kitchen-table: in search of an alternative model for in-company leadership development programs*. Met een prijs bekroond artikel gepresenteerd op het EFMD award congres, 2007.
- Sparrer, I., & Varga von Kibéd, M. (2000). *Ganz in Gegenteil; für Queerdenker und solche die es werden wollen; Tetralemmaarbeit und andere Grundvornmen Systemischer Strukturaufstellungen*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag
- Sparrer, I. (2006). *Wunder Lösungen und System; Lösungsfokussierte Systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag
- Srivastva, S. & Cooperrider, D.L. (1999). *Appreciative Management and Leadership; The power of positive thought and action in organizations*. Euclid: Williams Custom Publishing.
- Stam, J.J. (2004). *Het verbindende Veld; Organisatieopstellingen in de praktijk*. Groningen: Uitgeverij het Noorderlicht.
- Steenman, L. & Weijers, F. (2004). *Leidinggeven aan ontwikkelingsgericht leren*, Kluwer
- Steward, I. & Jones, V. (2003). *Transactionele Analyse, het handboek voor persoonlijk en professioneel gebruik*. Amsterdam: SWP
- Swieringa, J. & Elmers, B. (1996). *In plaats van reorganiseren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Swieringa, J. en Wierdsma, A.F.M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*, Groningen, Wolters-Noordhoff
- The Design-Based Research Collective (2003). *Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry*. Educational Researcher, 32, 5-8.
- Thölke, J.M., Jurg, W. (2006). Integrating the inner and outer world in market research: An application of the systems constellation technique. In: *Proceedings of the 5th International Workshop: Phenomenology, Organisation, and Technology*. Amsterdam.
- Thölke, J.M. (1998). *Product feature management: a multiple case investigation into the nature of product features and product feature decision making*. Delft University of Technology.
- Thölke, J.M. (2005). Innovate or die? Reactie op een stuk met gelijknamige titel van E. Winters en Kees-Jan Domisse, in *Bibliotheekvernieuwing en management*; bijdragen vanuit opleiding en praktijk; M. Broekhuisen, M. Hulshof, en I.Nabben (ed.), Vereniging Openbare Bibliotheken, 2005

- Thölke, J.M., Andriessen, D., Wetzels, R.A.E. & Stroes, H-J, (2006). *People act normal until they start organizing; using design-based research and discourse analysis to examine a workshop on humane organizations*. Breukelen: NRG Research Paper.
- Thölke, J.M., Nabben, I., Sigaloff, C. & Wetzels, R.A.E. (2006). Platformen voor ontwikkeling; Een reflectie op ontwerp en uitvoering van In-company Management Programma's, *M&O*
- Thölke, J.M., Kaufmann, R., Nabben, I. & Wetzels, R. (2006). Beyond the project group; the Interventure project as symbol of new learning in Strategic Management Development; *International HRD Conference, 2006*, Amsterdam.
- Thölke, J.M., Wetzels, R.A.E., & Raessens, G. (2005). Ontwikkelingsgerichte In-companyprogramma's in de bouwwereld; Een artikel over ontwerp, uitvoering, en de resultaten van dit Management Ontwikkelinstrument ingebed in de Ondernemingsstrategie, Artikel voor *het Tijdschrift voor Management Development*
- Van Aken, J. E. (2004). Management research based on the paradigm of the design sciences: The quest for field-tested and grounded technological rules. *Journal of Management Studies*, 41, 219-246.
- Van Aken, J. E. (2005). Management research as a design science: Articulating the research products of Mode 2 knowledge production in management. *British Journal of Management*, 16, 19-36.
- Van Aken, J.E. (1994a). Het ontwikkelen van wetenschappelijke kennis voor organisatie-professionals vanuit spelersperspectief: De rol van ontwerpmodellen en heuristieken. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 4, 388-404
- Van Aken, J.E. (1994b). De bedrijfskunde als ontwerpwetenschap. *Bedrijfskunde*, 66(1), 16-26
- Van der Waal (2001). *Op eigen kracht? Van managergestuurd naar medewerkergestuurd opleiden en leren*. Proefschrift, TU Twente
- Van Engelen, J.M.L. en Van der Zwaan, A.H. (1994). Bedrijfskundige methodologie 2: Een technisch-methodologisch context. *Bedrijfskunde*, 66 (2), 85-94
- Veenbaas, W & Goudswaart, J. (2002). *Vonken van Verlangen; Systemisch werk, perspectief en praktijk*. Utrecht: Phoenix Opleidingen
- Veenbaas, W., Goudswaart, J. Arnolt, H, & Verschuren, A. (2006). *De Maskermaker; systemisch werk en karakterstructuren*. Utrecht: Phoenix Opleidingen.
- Visser, F., (2001). *Ken Wilber; Denken als passie*. Rotterdam: Leminiscaat
- Volberda, H.W. & van den Bosch, F.A.J. (2005). Ruim baan voor de Nederlandse Innovatie Agenda. *M&O* nr.1, 41-59.
- Vos, K. (2002). *De lange weg naar bewustzijn*. Tilburg: Sigma
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Watzlawick, P. & Weakland, J.H. (1980). *Interaktion*. Bern: verlag Hans Huber.
- Weber, G. (2002). *Praxis der Organisationsaufstellungen; Grundlagen, Prinzipien, Anwendungsbereiche*. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg

- Weggeman, M. (1997). *Organiseren met kennis* (inaugurele rede op 20 juni). Eindhoven: Technical University of Eindhoven (in Dutch).
- Weick, K. & Westley, F. (1996). Organizational learning. Affirming an oxymoron. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Eds), *Handbook of organization studies*. London: Sage, 1996.
- Wierdsma, A.F.M. (1999). *Co-creatie van verandering*, Eburon, Delft
- Wierdsma, A.F.M. (2001). *Leidinggeven aan co-creërend veranderen; Balanceren tussen broosheid en maakbaarheid*. Oratie, Universiteit Nyenrode
- Wierdsma, A.F.M. & Swieringa, J. (2002). *Lerend Organiseren, Als meer van het zelfde niet helpt*. 2de druk, Wolters-Nordhoff, Groningen/Houten
- Wilber, K. (2000). *A Theory of Everything: An Integral Vision for Business, Politics, Science and Spirituality*. Boston: Shambala
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research, design and methods*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.

NOTEN

- ¹ De begeleidende oefeningen volgen de U-bocht zoals beschreven in vele werken over het verruimen van bewustzijn (voor een overzicht zie Vos, 2002). De U-bocht gaat via het anders kijken naar de ‘problematische’ situatie naar het realiseren van waar het echt om gaat tot het nemen van eerste stappen richting een oplossing. Het specifieke model van Sensing, Presencing en Realizing heb ik overgenomen uit ‘Presence’ (Senge et al. , 2005)
- ² Ik heb besloten om uitgebreid met eindnoten te werken. Ik ben hiertoe geïnspireerd door een artikel in het NRC over Wittgenstein 2.0 (De Mul, 2007). Niet dat ik mij enigszins met deze grote denker op gelijke hoogte wil stellen, maar hij leed onder dezelfde last als ik. Hij was meer een beelddenker dan een lineaire denker (zie bijvoorbeeld <http://www.denkeninbeeld.nl> of de Maria J. Krabbe stichting: <http://www.euro-net.nl/~mjkbeeld/>). Beelddenkers zien overal verbanden en vinden het dus lastig een samenhangend verhaal te vertellen. Het verhaal zou de rijkheid van het echte leven niet recht doen. Het artikel in het NRC stelt, dat Wittgenstein nauwelijks in staat was een samenhangend verhaal te schrijven. Als hij de mogelijkheid zou hebben gehad, zo stelt het artikel, zou hij met hypertext hebben gewerkt. Ik gebruik in deze tekst op enkele plaatsen in mijn verhaal eindnoten die niet in de algemene lijn passen, maar mijn verhaal toch verder uitspinnen.
- ³ Het ‘niet uitsluiten’ is niet mogelijk. Het gaat veel meer om het signaleren van de uitsluiting en daarmee het vinden van een andere vorm van afgrenzing ‘met het hart’.
- ⁴ Dit is een verwijzing naar het boek ‘De Maskermaker’ van Wibe Veenbaas, Joke Goudswaard en Henne Arnolt Verschuren (2006). Wibe was voor mij een belangrijke leraar. In het boek gaan de auteurs in op het ontstaan van karakterstructuren tijdens het groeiproces van een mens. Deze ‘maskers’ bieden noodzakelijke bescherming, maar verhinderen ook dat wij onszelf laten zien en dat anderen ons kunnen zien. Zij ontlenen de titel aan het gedicht ‘De Maskermaker’ van Huub Oosterhuis. ‘*Delf mijn gezicht op maak mij mooi, wie wordt ontmaskerd wordt gevonden*’.
- ⁵ Er bestaan ook andere vormen van weten, zoals de zes vormen van hoger weten in het boeddhisme. Deze kijk op weten gebruik ik ook in de titel van deze rede. Ik was geïnspireerd door een tekst van Hellinger (1998b; 1999) waarin hij de ene vorm van weten (de vorm die je kunt bezitten) afzet tegen een universeler weten dat gegrond is in het moment en dat ontstaat in interactie: “...so etwas wie geschenktes Wissen, geschenkten Durchblick, geschenkte Fähigkeit des Entscheidens, Ratens und Führens und geschenkter Kraft. Das steht aber nur im Augenblick des Gefordertseins zur Verfügung – selten anders-, und es kann daher weder gelernt noch gelehrt werden (1998b:145)”. Hij heeft het ook over de wegen van de wijsheid (1999:99) : “*Der Weise stimmt der Welt zu,*

so wie sie ist, ohne Angst und ohne Absicht [...] Er behält den Überblick, weil er im Einklang ist, und greift nur ein, soweit der Fluss des Lebens es verlangt.” Krishnamurti (1996) maakt een vergelijkbare indeling. Hij onderscheidt ‘knowledge’ en ‘learning.’ ‘Knowledge’ is altijd gerelateerd aan het verleden, terwijl ‘learning’ een constant proces in het heden is.

- ⁶ Het oordeel. Niet bij voorbaat weten is ook niet oordelen. Dat wat is waarderen en met liefde kijken, staat centraal in menige oosterse filosofie. De Transaktionele Analyse of TA geeft ons veel inzicht in ‘spelletjes’ tussen mensen die gebaseerd zijn op oordelen. De oordelende houding bijvoorbeeld leidt automatisch tot een rebelse of aangepaste houding bij de ander. De TA gebruikt het aangeleerde ‘levensscript’ vergelijkbaar met het hierboven genoemde begrip masker. Zie o.a. Harris (1969), Berne (2004) Steward & Jones (2003). Het levensscript is echter meer geworteld in communicatiepatronen en ontrafelt een net andere dimensie van een onderliggende orde dan bijvoorbeeld systemisch werk.
- ⁷ In managementtermen het “pocket veto” genoemd.
- ⁸ In de woorden van Argyris en Schön (1974): theory in use en espoused theory; doe-theorie en praat-theorie. Deze twee auteurs laten zien hoe mensen mentale modellen (mental maps) met assumpties over zichzelf en anderen creëren. Deze mentale modellen besturen ons mensen min of meer onbewust. Dit beeld over een onbewuste bedrading wordt bijvoorbeeld in films als ‘the Matrix’ en ‘the Truman show’ gethematiseerd. Onderstaand een dialoog uit ‘the Matrix’ tussen Neo en Morpheus (www.geocities.com/pookiebear6/moviequotes.html)
- Neo: Why do my eyes hurt?*
Morpheus: You’ve never used them before.
Morpheus: There is a difference between knowing the path and walking the path.
Morpheus: Have you ever had a dream, Neo, that you were so sure was real? What if you were unable to wake from that dream? How would you know the difference between the dream world and the real world?
- Het is volgens Argyris en Schön niet voldoende om mensen te vragen naar hun gedrag (dan krijg je praattheorie). Men moet hiervoor andere manieren van kijken ontwikkelen.
- ⁹ Mensen zijn in principe verhalenvertellers (zie ook Sparrer & Varga von Kibéd, 2000; Olthof & Vermetten, 1994). Door herhaling worden de verhalen werkelijkheid, wij worden het verhaal en dus ook gevangenen van het verhaal. Brugmann (2000) beweert nu – overigens in overeenkomst met ervaringen uit de therapiewereld – dat het herschrijven (en dus herbeleven en herkaderen) van het levensverhaal een wijs proces is.
- ¹⁰ Het middel om de ziekte te bestrijden is vaak even kwaadaardig of destructief als de ziekte zelf. Agressie verbieden is een agressieve daad.
- ¹¹ Deze zin impliceert overigens dat er zoiets bestaat als zinloze vernieuwing, net zoals zinloos geweld. Systemisch gezien klopt dat niet, want alles heeft in zijn eigen systeem

zin. Dit klopt ook voor de verderop genoemde disfunctionele handelingspatronen (t.o.v. functionele handelingspatronen). Ik gebruik hier zinvolle vernieuwing als vernieuwing waarmee de deelnemers van een systeem zijn verbonden en die een constructieve bijdrage heeft voor het hele systeem. Zinvol is niet dat iedereen zijn zin moet krijgen, maar dat het voor het geheel zin heeft! De veronderstelling is dat mensen meer zin *in* een vernieuwing hebben als deze voor de betrokkenen zelf ‘zinvol’ lijkt. Het wordt lastiger als deze ‘zin’ niet direct zichtbaar is of als de innovatie juist geen ‘zin’ lijkt te hebben. Het laatste is door de grootschaligheid in hedendaagse organisaties steeds meer het geval. Gezamenlijke ‘zin-geving’ moet dus weer worden gecreëerd. Ieder mens heeft de kwaliteit en de wens om het eigen leven te ervaren als een zinvolle schakel in een groter geheel!

- ¹² Deze metafoor verwijst in eerste instantie naar een vergelijking van Swieringa en Elmers (1996) tussen twee vormen van leren: De georganiseerde reis of de trektocht (p.15): *“Op het eerste gezicht hebben reizigers en trekkers veel met elkaar gemeen. Ze zijn op reis, met de auto, de trein, te voet..., ze slapen in een hotel, herberg, tent..., ze sjouwen met bagage... Als je iets beter kijkt zie je echter vrij snel of je met een reiziger of een trekker van doen hebt. Bijvoorbeeld op het moment dat de trein plotseling stil blijft staan en het onduidelijk is wanneer de reis wordt voortgezet. De reizigers gaan verwoed op zoek naar een conducteur om te vragen wat er aan de hand is en hoe lang het gaat duren. Ze moeten immers hun aansluitende trein naar de eindbestemming halen. De stemming daalt.*

De trekkers kijken eens uit het raampje en gaan naar buiten om de omgeving te verkennen. Als het ze te lang duurt, stappen ze uit en zoeken een plek om te overnachten of pakken ze de bus naar de eerstvolgende plaats. Spannend, maar wel leuk. De reizigers willen op de afgesproken tijd op de afgesproken plaats aankomen; de bestemming is het doel van de reis. De trekkers hebben eigenlijk niet echt een doel, slechts een richting. Voor hen is het reizen zelf het doel.”

De term trektocht of zoektocht voor een integrale leerervaring komt ook terug in menig literair werk, zoals De Alchemist (Coelho, 1999), Het oneindige verhaal (Ende, 1992), Zen and the art of motorcycle maintenance (Pirsig, 1984), of the Odyssee uit de klassieken.

- ¹³ De poort naar Wijsheid. Het is een metafoor die ik gebruik naar aanleiding van een episode uit het boek ‘Het oneindige verhaal’ van Michael Ende (1992). De hoofdpersoon ontwikkelt zich als mens door het doorlopen van drie toverpoorten. De eerste poort heeft te maken met angst en onzekerheid. Onzekerheid integreren in het leven is de eerste stap tot bewustwording. De tweede poort heeft te maken met het accepteren wie je bent. Je ‘zelf’ in de ogen durven kijken, dus ook het accepteren en het in-orderen in je eigen familieachtergrond. De derde poort heeft te maken met het loslaten van je Ego. Vanuit een oosters perspectief betekent dit ook meesters accepteren en een leerling kunnen zijn. De derde poort laat de illusie van dualiteit echt achter zich. In die zin is de

menselijke behoefte om steeds weer vanuit het eigen referentiekader te beoordelen op een meta niveau een obstakel voor verdere ontwikkeling. Het alternatief is het waarderen van ‘wat is’ (en dus het ontstijgen uit de dualiteit van goed en slecht; fout en juist).

- ¹⁴ Als men in ‘Google’ de term ‘systemisch werk’ intypt, vindt de zoekmachine vooral websites van personen en instituten die zich met het ruimtelijk opstellen van familie- en organisatiesystemen bezig houden.

Bij een organisatieopstelling wordt met behulp van representanten een ruimtelijke voorstelling gemaakt van de organisatie waarmee of waarin iemand werkt. Het is fascinerend te merken dat bij deze methodiek de representanten (diegenen die in een opstelling worden opgesteld en dus iets of iemand representeren) vanzelf toegang krijgen tot de gevoelens en de onderlinge verhoudingen van diegenen die zij representeren. De organisatieopstelling maakt patronen zichtbaar die zich in de organisatie voordoen. Vaak komt dat wat tussen de muren zit aan het licht. De begeleider en de opsteller bekijken de constellatie, met name de non-verbale ‘bewegingen’, de energie en hun eigen gewaarwordingen. Er wordt voortdurend waargenomen op zowel het niveau van de hele gestalt als het detail (bijvoorbeeld een kleine lichaamsbeweging). Alle interventies hebben als doel een opening of oplossing te bewerkstelligen, die soms zichtbaar wordt in de vorm van toegenomen helderheid, energie of ontspanning bij de representanten en/of de inbrenger van de opstelling.

Bert Hellinger (1998a) wordt gezien als de vader van het werken met familieopstellingen. Gunthart Weber (2002) heeft zijn methode vertaald naar organisaties. Het werk met ‘sociale systemen’ heeft zijn oorsprong in een veel groter therapeutisch veld van bijvoorbeeld Moreno (1988), Boszormenyi-Nagy (1973), Watzlawick & Weakland (1980), Bateson (1973), Erickson & Rosen (1987), Berne (1964), Satir (1975), en Lowen (1992). Zoals dit rijtje laat zien, heeft therapeutisch ‘systemisch werk’ dezelfde wortels als het systeemdenken gericht op andere sociale systemen (de cybernetica) dat wij kennen van auteurs zoals Wiener, Luhman, Agyris, Beer, Checkland, Maturana & Varela, Senge en Sheldrake en velen meer.

Interessant zijn overigens ook de toevoegingen uit de chaostheorie (voor een inleiding en overzicht ga naar www.chaosforum.com). Aanhangers van deze zienswijze geloven dat de wereld vol is van zichtbare en onzichtbare (of voor ons niet waarneembare dynamische relaties). Je kunt het hebben over relaties tussen kleine fysieke deeltjes, abstracties, of relaties tussen personen, onafhankelijk van tijd en ruimte. Alles is met alles verbonden, zo lijkt het. In die zin moet de slogan ‘get the whole system in the room’ ook opnieuw worden bekeken. Deze slogan is een uitnodiging van systeemdenkers om voor de oplossing van een conflict of probleem zo veel mogelijk perspectieven daadwerkelijk bij elkaar te brengen (zie bijvoorbeeld Holman & Devane, 1999). Mijn ervaring is dat het relevante systeem ‘altijd’ al in de zaal zit, soms nodig je het systeem nadrukkelijk uit om zijn energie uit te stralen door de benoeming ervan (“*vertel ’ns over je werksituatie...*”).

Veenbaas en Goudswaard (2002:24) geven aan dat naast de fenomenologische manier van waarnemen er vijf grondprincipes bestaan voor systemisch werk:

1. Context: de verbinding met het verloren verhaal
2. Deelname: het gezamenlijk domein
3. Het verbindend patroon
4. De ruimte als energetisch veld
5. De orde

¹⁵ Organisaties gezien als sociale systemen zijn dus nooit chaotisch, er is altijd een onderliggende orde die gegeven de werkelijke doelen zin heeft. Of in de woorden van Henry Miller: “*Chaos is het woord dat we bedacht hebben voor een orde die we niet begrijpen.*”

¹⁶ De competentie om trans-verbaal waar te nemen is niet alleen belangrijk in een opstelling. Of anders gezegd, het is niet mogelijk voor ons mensen om niet in een opstelling te verkeren. Zo is het bijvoorbeeld uiterst zinvol om tijdens een vergadering ook te voelen hoe de sfeer is, waar de spanningen zijn, wat er wordt uitgesloten en welke bewegingen noodzakelijk zijn om tot ontspanning te komen.

¹⁷ Schellenbaum (2000) heeft het bijvoorbeeld over ‘Spühbewusstsein’. Een woord dat alleen in het Duits de volle lading dekt. In het ‘Spühbewusstsein’ komen voelen en denken bij elkaar. In de NLP wordt deze houding bereikt door ‘pacing and leading’ of ‘afstemmen en leiden’ (O’Connor en Seymour, 2006). Hellinger (1999:235) heeft het over het lege midden (die leere Mitte), een term uit de christelijke spiritualiteit: *Das Sich-Zurücknehmen und Sich-Zurückziehen in eine leere Mitte. “De begeleider is innerlijk onbevangen. Om deze onbevangenheid te bereiken, maakt hij zich los van voorstellingen. [...] Deze manier van kijken vraagt de bereidheid te handelen zonder de handeling uit te voeren”* (Veenbaas en Goudswaard, 2002:23ff).

In een artikel over de toepassing van organisatieopstellen in organisaties als adviesinstrument relateer ik samen met Wim Jurg (Thölke & Jurg, 2006) het lege midden met de fenomenologische houding bijvoorbeeld beschreven door Merleau-Ponty (1962).

¹⁸ Er bestaat een beroemd verhaal van een soefiëwijze die eindeloos zijn sleutel zoekt en niet vindt. Met zijn dorpsgenoten zoekt hij in het lamplicht omdat het licht daar nu eenmaal schijnt, ook al weten ze dat ze de sleutel daar niet zullen vinden.

¹⁹ Kunst van het verdwalen: Sparrer en Varga van Kibed (2000:81) noemen dit ook het verschil tussen *foute juistheden* en *juiste fouten*. Foute juistheden zijn activiteiten die kloppen met onze principes en waarden, die ook in het verleden succesvol waren, maar die in het heden leerprocessen in de weg staan. Juiste fouten zijn dwalingen die tot een onverwachte verrijking leiden.

Een intervisiecoach in een van mijn programma’s kwam met het volgende verhaal: Een intervisiedelnemer zei bij de voorstelronde “eigenlijk ben ik zoekende, maar ik weet niet wat ik zoek dus kan ik het ook niet vinden.” Dit is een beperkende overtuiging (denken dus) die leren onmogelijk maakt. Zelfs niet weten wat je zoekt, hoort bij leren.

- ²⁰ In de theorie van Vygotsky (bijv. 1962) speelt het begrip ‘zone van naaste ontwikkeling’ een sleutelrol in de ontwikkeling: *“Een biologische kijk op ontwikkeling van het denken concentreert zich volgens Vygotsky ten onrechte alleen op wat een kind al, op grond van zijn ontwikkelingsfase, begrijpt en beheerst. Dat noemt Vygotsky de ‘zone van de actuele ontwikkeling’. Testen proberen dat actuele ontwikkelingsniveau zo goed mogelijk te meten. Er is evenwel ook een ‘naaste ontwikkelingszone’. Deze wordt aangesproken in een uitdagende omgeving die stimuleert, vragen stelt en verwacht dat men die met een beetje hulp [spelenderwijs!] toch zelf kan beantwoorden. [...] Taal speelt hierbij een cruciale, driedelige rol. Taal helpt ons de werkelijkheid te ordenen, maakt door de interactie met anderen sociaal en bemiddelt tussen de mensen en hun cultuur. Centraal in die laatste functie is het gegeven dat woorden (tekens) en betekenis niet samenvallen. Daardoor is het mogelijk dat taal de wereld helpt ordenen zonder dat de betekenissen definitief vastliggen. Er is dus altijd ruimte voor andere interpretaties en voor eigen zingeving.”* (gevonden op <http://home.planet.nl/~psypract/naaste.htm> met artikel van Sarah Blom in ‘Wetenschap en Onderwijs’, NRC Handelsblad, zaterdag 3 juli 1999.).
- ²¹ Het ‘Zelf’ is een door en door systemisch begrip. Zie bijvoorbeeld Wilber (2000) of Vos (2002). Vanuit een ‘systemische manier van werken’, dus vanuit het ruimtelijk perspectief, is het ‘zelf’ dat wat je ervaart als je naar je familie van oorsprong kijkt. Het ‘ik’ heeft betrekking op het ego bestaande uit door je zelf geschapen maskers (Veenbaas et al., 2006). Meer over het ‘ik’ en het ‘zelf’ is te lezen bij Jung (1997): Het ik – het zelf; Christus, een symbool van het zelf.
- ²² Het ‘ander’ verwijst naar het derde perspectief. In een debat zijn maar twee perspectieven, terwijl de oplossing vaak ligt op een ander niveau (zie bijvoorbeeld van Dongen et al. 1996)
- ²³ Zie ook noot nr. 1. De oefeningen volgen de U-Bocht van Otto Scharmer: sensing, presencing, realizing. De sensing-oefening is een denkbeeldige, systemische opstelling aangereikt door Louise ArnoldBik. Ik heb haar oefening voor mijn doeleinden gemodificeerd.
- ²⁴ Hoogmoed is nog niet gearde moed. Ik sluit niet uit dat ik door mijn prille ervaring in het onderwijs nog niet helemaal kan aansluiten bij de belevingswereld van docenten en onderwijsmanagers. Misschien stoot ik bijvoorbeeld door het inbrengen van oefeningen en het aan de orde stellen van het belang van het niet-weten juist mensen af. Het spijt mij als dit het geval is. Ik probeer zo geard mogelijk en met goede intenties te experimenteren!
- ²⁵ De grens tussen angst en opwinding. Deze uitdrukking komt voort uit een (nog) ongepubliceerde lezing van Ton Witsiers, een van mijn leermeesters. In het domein van de macht is de angst leidend en bestaat er weinig ruimte voor leven. In het domein van de kracht wordt angst tot een hulpbron om het nieuwe te ontdekken. Angst verandert in opwinding en in zin in leven. Ik heb deze reis aan eigen lijf ervaren nadat ik in Colombia plotseling met een enorme vlieg angst werd geconfronteerd. Dit was voor mij

uiterst onverwacht gezien het feit dat ik enkele jaren daarvoor tijdens het vervullen van mijn dienstplicht zelf nog aspireerde legerpiloot te worden en vlieglessen kreeg. Er was in deze periode van mijn leven een onderliggende orde geraakt, zodat ik de grens van opwinding naar angst passeerde. De weg terug (om dus weer met plezier in een vliegtuig te stappen) nam jaren van ontwikkelingswerk in beslag.

²⁶ Deze manier van denken is gelieerd aan wat men noemt oplossingsgerichte therapie (of ook the solution focus): Het is een van de principes om obstakels opnieuw te kaderen en deze als ‘resources’ te leren zien (zie bijvoorbeeld De Shazer et al., 2007). De Shazer werkte samen met zijn echtgenote Insoo Kim Berg verder aan het gedachtegoed van onder andere Milton Erickson, Gregory Bateson, Paul Watzlawick, John Weakland, Virginia Satir en Jay Haley.

²⁷ uit ‘Choruses from the Rock’ , (Collected Poems, 1909-1962, 161 – 185).

²⁸ In de meeste bestaande theorieën wordt *kennis* gezien als de handelswaar van het proces van leren. Het lijkt dan alsof kennis van de ene persoon naar de ander kan worden overgedragen, van de zender naar de ontvanger. Kessels (2001) daarentegen ziet kennis veel meer als individuele bekwaamheid, die niet is over te dragen maar moet worden geleerd: “Een specifieke vernieuwing, verbetering of uitvinding, kan misschien wel vastgelegd en beschermd worden in een octrooi of patent, en mag dan wel een grote economische waarde vertegenwoordigen, de echte waarde ligt in het *vermogen* om dergelijke vernieuwingen en verbeteringen te genereren en niet in de vernieuwing zelf.” Dit vermogen kan volgens Kessels worden ontwikkeld.

²⁹ De beweging van schaarste naar overvloed leidt ook naar de vraag óf en zo ja, in hoeverre een individueel leerproces überhaupt bestaat. Verschillende perspectieven wijzen in een andere richting:

a) Vanuit het sociaal constructivisme benadrukt men dat leren vooral een sociaal proces is en alleen in sociale context kan ontstaan (interactie). Het individu is een belangrijke actor in het construeren van ‘weten.’ Wittgenstein, Winnicott, Piaget, maar ook Watzlawick en Weakland argumenteren op deze manier (zie bijvoorbeeld Watzlawick en Weakland, 1980). De meeste leerprocessen zijn niet ‘opgelegd’ door een ander individu, maar ontstaan van binnen uit (zoals het voorbeeld van het kind en de stoel). Het weten ‘hoe te leren’ is in het sociaal constructivisme blijkbaar een universeel goed.

b) Vanuit het sociaal constructionisme is leren het vermogen om betekenissen te construeren en te de-construeren (Wierdsma, 1999:128). Shaw gaat in op sociaal constructionisme m.b.t. leren van kinderen (gevonden op <http://xenia.media.mit.edu/~acs/introduction.html>). Hij citeert Papert (1990:3): “*Instruction is not bad but overrated as the locus for significant change in education. Better learning will not come from finding better ways for the teacher to instruct but from giving the learner better opportunities to construct.*” Sociaal constructionisme is volgens hem een uitbreiding van het sociaal constructivisme. Leren betekent een continu proces – een interplay – tussen dat wat ‘binnen’ wordt ervaren en dat wat ‘buiten’ kan worden gedeeld. Vygotsky is een

bekende vertegenwoordiger van deze redenering. Kennis is gebonden aan taal en dus per definitionem collectief (gedeeld). Taal wordt gezien als een algemene grootheid die niet zozeer alleen maar in ons zit, maar ook om ons (Czarniawska-Joerges, 1993).

c) Einstein schiep met zijn baanbrekende gedachtes een heel nieuw gebied om te verkennen: “*Ruimte en tijd zijn niet omstandigheden waarin wij leven, maar manieren waarop wij denken.*” Denkers uit de veldtheorie (o.a. Sheldrake, 1993) maar ook hersenonderzoekers (o.a. Hüther, 2000) volgen de hypothese dat er velden van een ‘groter weten’ bestaan. Op www.dialogonleadership.org zijn enkele interviews te vinden met hersenonderzoekers, biologen en filosofen m.b.t dit thema.

³⁰ Hier volg ik dan ook met verwondering (en wellicht onkunde) de discussie over de spanning tussen kennis en competentie in het onderwijs. Het lijkt mij logisch dat in het ene vak (bijvoorbeeld taal) kennis een andere plek krijgt dan in het andere (bijvoorbeeld maatschappijleer). Een nieuw woord moet anders geleerd worden dan een nieuw handlingsrepertoire, of niet? Dat impliceert ook andere didactische benaderingen. Het lijkt mij eerder een probleem vanuit een organiseerperspectief (hoe krijg ik al die benaderingen in een rooster, hoe ga ik hiermee om in het kader van schaalgrootte en efficiency) dan van een ideologie.

³¹ Dit is een waar gebeurd verhaal gebaseerd op eigen ervaring.

³² Dat gaat dus verder dan het construeren en het deconstrueren van mentale modellen, zoals in het sociaal constructionisme wordt benaderd. Het is leren van binnen uit en omsluit nadrukkelijk verschillende dimensies zoals de rationele, emotionele, lichamelijke, en spirituele ontwikkeling (zie bijvoorbeeld Wilber, 1996; Vos, 2002). Het is nauw verweven met de ontwikkeling als mens als een door en door systemisch wezen.

³³ Naast de focus op taal heeft Schein (1985) het ook over het vastzetten van cultuur (Weten dus) in artefacten.

³⁴ De ijsbergmetafoor wordt ook gebruikt om een onderscheid te maken tussen zichtbare en onzichtbare dimensies in een organisatie: bijvoorbeeld het instrumentele (boven het wateroppervlak) en spelregels, politiek, principes, normen en waarden onder het oppervlak (Wierdsma en Swieringa, 2002). Argyris (1992) noemt leren boven het wateroppervlak (bijvoorbeeld kennis) ‘single loup’ leren, terwijl hij leren onder het wateroppervlak (nieuwe spelregels, gedrag) ‘double loup’ leren noemt. Dat is een kijk op leren die aansluit bij de leertheorie van Bateson (zie voor een uitleg bijvoorbeeld Lutterer, 2002) en het gedachtegoed van (Rogers, 1971). Nog een slag verder is Bateson’s Deutero leren. Deutero leren (Rogers: leren te leren) ligt heel dicht bij mijn interpretatie van ‘ontwikkelen’: leren het leerproces zelf in te richten (zie ook Wierdsma, 1999: *‘werken in het kader en werken aan het kader.’*).

Bij deze vorm van leren wordt het spel dat men elke dag met elkaar speelt ter discussie gesteld en worden de spelregels zo nodig veranderd. In het uiterste geval is men dan ook in staat om voor een heel nieuw spel te kiezen. Dit proces veronderstelt een reflectie op het niveau van de onderliggende orde, of de normen en waarden als u wilt.

Ontwikkelen gaat dus over verbreding en verdieping van bewust ZIJN, of – op collectief niveau – bewust samen ZIJN en daardoor ook over bewuster kunnen handelen. De nadruk ligt op ZIJN, want wie echt IS kan ook in het moment adequaat handelen. Wie niet IS – omdat hij in het moment afwezig is bijvoorbeeld door drukte of omdat hij of zij verstrikt is in patronen uit het verleden – zal ook door deze oude patronen worden geleefd. Vernieuwing vanuit dit kader is een continue vernieuwing van ons ‘zelf.’ Het eigen verhaal wordt op een nieuwe manier verteld.

- ³⁵ In mijn vak (organisatiekunde) bestaat een debat over collectief leren. In het algemeen wordt er vanuit gegaan dat ‘leren’ en ‘ontwikkelen’ individueel en collectief vergelijkbaar zijn. Collectief is alleen iets lastiger en trager want het is complexer. Dit is echter ook een omstreden hypothese. Het zou kunnen zijn dat de denkers over leren gevangen waren van de taal die hoorde bij hun tijd. In een tijd waar individualisme als mentaal model op de voorgrond staat, is weinig bedding voor onderzoek in het collectieve (zie bijvoorbeeld artikelen zoals ‘Mensen leren, organisaties niet’ op Jentjes, 2002, maar ook Senge, 1992, of Weggemann, 1997 volgen deze redenering; ook al komt Senge in zijn laatste boek ‘Presence’ hierop terug). Wierdsma (1999:128) refereert ook aan de mogelijkheid dat er misschien meer bestaat dan individueel leren: Collectieve competentieverhoging impliceert individuele competentieverhoging en is daarmee een ruimer begrip dan individueel leren.[...] Kennis ontstaat door interactie van ervaringen, emoties en denken in relatie tot het handelen met de ander.

De hypothese dat wij in eerste instantie verbonden zijn in een sociaal netwerk in plaats van aparte, op zichzelf staande wezens is een interessante gedachte. Ik vermoed dat het in ieder geval én/én is (wij hebben individuele en collectieve delen). Wat deze hypothese voor leer- en ontwikkelprocessen in organisaties betekent, is nog vrij onduidelijk. Zijn er bijvoorbeeld condities waarin wij beter gebruik kunnen maken van het algemene weten? Is het algemene weten ook plaats gebonden? Vroeger werden bijvoorbeeld de plekken van bepaalde gebouwen (tempels, kerken, grafplaatsen) nauwkeurig gekozen.

- ³⁶ Zie Fiol & Lyles, 1985; Wierdsma (1999) ziet collectief leren als de competentie om met elkaar in staat te zijn bestaande betekenissen te de- en reconstrueren. Het sociaal constructionistische perspectief dus. Ook dit verwijst naar een proces van het vastzetten en loslaten van beelden en gewoontes. Hij relateert het vermogen om gezamenlijk te kunnen leren verder aan de competentie om variëteit hanteerbaar te maken. Wierdsma ziet als voorwaarde voor een collectief leerproces de creatie van een (tijdelijke) ontmoetingsruimte met relationele en constructieve kwaliteit; de relationele kwaliteit stijgt wanneer een kwaliteitsverhoging voor de één niet leidt tot een kwaliteitsverlaging voor de ander (een spelregel tegen dominantie); de constructieve kwaliteit stijgt naarmate het constructieproces openstaat voor relevante actoren (het gaat dus om de toegang tot gezamenlijke betekeniscreatie). Door het bieden van dialoogruimte, het samenbrengen van verschillende belanghebbenden, en het actief faciliteren van het open gesprek, ontstaat – mits het goed is – een plek om de gezamenlijke *werkethiek* te delen.

- ³⁷ Sparrer en Varga von Kibéd (2000) formuleren dat op de volgende manier: “*Wir sind Gefässe des allgemeinen Wissens.*” Het principe van ruimtelijk opstellen en Jung’s collectieve onbewuste zijn hieraan gerelateerd. In het collectieve onbewuste bijvoorbeeld is ook het weten van onze voorouders opgesloten (zie Jung, 1997).
- ³⁸ En toch denk ik dat zich juist daar leiderschap toont, in het opzoeken van de ruimte in het bestaande systeem. Geven wij de toekomstige generaties het voorbeeld door instrumenten klakkeloos toe te passen of handelen wij – ondanks de bureaucratie – in overeenkomst met ons eigen gevoel voor kwaliteit? Een motto van een van mijn deelnemers (hooggeplaatst in zijn organisatie en door velen gezien als vernieuwer): “*Ik experimenteer tot aan en soms over de grenzen van het toelaatbare om dan pas achteraf vergiffenis te vragen*”.
- ³⁹ Ontwikkelen zou je ook kunnen zien als een actief zoek- en zuiveringsproces, waarin onbewuste aspecten bewust worden gemaakt. Matthias Varga von Kibéd noemt dit (tijdens een gesprek met mij) een proces van verbinden en onderscheiden. Verbinden omdat je dat wat je in je leven had uitgesloten, bijvoorbeeld door vooroordelen of schaamte, weer een plek geeft, en onderscheiden omdat je bijvoorbeeld oude emoties niet meer koppelt aan gebeurtenissen in het hier en nu.
(Een voorbeeld voor) verbinden: Je herkent in je zoon of leerling plotseling een eigenschap van je vader en in feite van jezelf. Je had er een oordeel over en je was er nooit trots op. Nu is het tijd om ernaar te kijken en het te accepteren als een deel van jezelf.
(Een voorbeeld voor) onderscheiden: Je ontwijkt momenten waarop je in het middelpunt komt te staan en je houdt je het liefst op de achtergrond. Meestal is dat oké, maar soms weerhoudt het je ervan om dat te bereiken wat je echt wilt. Echter, je raakt in een stress als iemand teveel van je verwacht. Door te kijken hoe je als kind op verwachtingen reageerde en van wie deze verwachtingen daadwerkelijk zijn (je moeder, je vader?) leer je te onderscheiden tussen nu en toen, tussen de verwachtingen van de ander en je eigen innerlijke drive.
- ⁴⁰ Krishnamurti (1996:110): “*I can observe myself only in relationship because all life is relationship. It is no use sitting in a corner meditating about myself. I cannot exist by myself. I exist only in relationship to the people, things, and ideas [...] I begin to understand myself. Every other form of understanding is merely an abstraction and I cannot study myself in abstraction. [...] therefore, I have to study myself in actuality – as I am, not as I wish to be.*”
- ⁴¹ G. Brugman (2000); Wisdom: source of narrative coherence & eudaimonia. A life-span perspective.’ Proefschrift, Universiteit Utrecht.
- ⁴² Dit is een gemodificeerde en vereenvoudigde versie van een Tetralemmaopstelling (Sparrer und Varga von Kibéd, 2000, Sparrer, 2006). In een Tetralemmaopstelling gebruiken de auteurs de volgende vier posities: het ene, het andere, beide en geen van beide. Deze vier posities worden ruimtelijk opgesteld door de cliënt (vraagsteller). Een vijfde niet-positie wordt als een vrij element in de opstelling gezet. De cliënt kiest een

representant om voor zichzelf in de opstelling te staan. Hij of zij neemt dan in eerste instantie buiten de opstelling plaats en ‘neemt waar.’

- ⁴³ De krachtenvelden van deze systemen dragen wij voortdurend met ons mee. In die zin bent u voortdurend omgeven door bijvoorbeeld familieleden en de leden van uw werkomgeving. Op de werkplek of in de schoolklas is dat natuurlijk niet anders; niet voor de docenten en niet voor de studenten. In plaats van onszelf als product en mededragers van deze dynamische krachtenvelden te zien, zien wij ons meestal alleen als individuen. Een feit dat volgens mij het wederzijdse begrip en respect niet echt versterkt.
- ⁴⁴ Het groepsgeweten (Veenbaas & Goudswaard, 2002:58): Het persoonlijk geweten is gekoppeld aan ons besef van goed en kwaad, het is een soort oriëntatiepunt. Hellinger legde een directe verband tussen dit individuele niveau en het besef van goed en kwaad op het niveau van de familie van herkomst. “ De normen en waarden van dit primaire systeem worden zonder meer door alle leden overgenomen. Het groepsgeweten [...] kijkt niet naar het algemene belang. Het groepsgeweten blokkeert ook de liefde naar degenen buiten het systeem. [...] Er bestaat slechts relatieve vrijheid; vrijheid binnen de grenzen van het systeem.” Gunthard Weber vond vergelijkbare evenwichtskrachten in organisaties. Elk “*systeem is een gesloten geheel, dat zich in eerste instantie vijandig verhoudt met de buitenwereld. Een systeem heeft zijn eigen wetten, bouwt een eigen geweten op en zoekt steeds de balans om zichzelf in stand te houden (Boutellier, 2007:101).*” Het systeem verkeert in een soort homeostase die als belangrijk wordt gezien om in een bepaalde omgeving te kunnen overleven (maar vaak door veranderingen in de context geen zin meer heeft). Het ontmoeten van andere systemen (het andere perspectief) maakt dan ontwikkeling weer mogelijk.
- ⁴⁵ Wierdsma (2001) noemt deze hefboom in zijn oratie in navolging van Hannah Arendt ‘de plek van de moeite.’ Overigens mooi dat ook dit begrip naar het ruimtelijke wijst. In de taal is veel wijsheid ingebakken. De plek van de moeite impliceert dat er ook pijn verbonden is aan die plek. Ik denk dat dit wel vaak zo is, maar zeker niet zo hoeft te zijn. Hefbomen lijken soms op rijpe vruchten die gewoon geruisloos kunnen worden geplukt.
- ⁴⁶ Autopoïese is oorspronkelijk een begrip uit de systeemtheorie. *Het betekent: iets dat zichzelf vormt* (De Geus, 2006). Varela (1987) vertaalde het begrip naar het organiseren: “Autopoïese hangt sterk samen met zelf-organisatie. De termen autopoïese en zelf-organisatie hebben in de biologie onder andere te maken met het feit dat, wanneer onder de juiste omstandigheden alle componenten van een biologisch systeem aanwezig zijn, dit biologisch systeem ‘vanzelf’ wordt gevormd en zichzelf in stand kan houden. Het is bijvoorbeeld aangetoond dat, wanneer alle componenten van een virus in een oplossing worden gebracht, er vanzelf complete en volledig functionele virusdeeltjes ontstaan. (gevonden op <http://nl.wikipedia.org/wiki/Autopoïese>).”
- ⁴⁷ De film ‘Freedom writers’ van Richard LaGravense (2007) laat dit op een indrukwekkende wijze zien. Op een school met verschillende, met elkaar strijdende, etnische groe-

pen probeert een lerares de heersende orde te beïnvloeden. De heersende orde (gegroeid door afkomst en historie) dwingt de studenten in de wetten van hun etnische groepen. Door andere perspectieven in te brengen en de studenten letterlijk op andere plekken te zetten, plant zij de zaadjes voor een nieuw te ontstaan groepsgeweten.

⁴⁸ *Positive deviance* is een veranderstrategie die in derde wereldlanden steeds vaker wordt toegepast: “*Positive deviance is a development approach that is based on the premise that solutions to community problems already exist within the community. The positive deviance approach thus differs from traditional "needs based" or problem-solving approaches in that it does not focus primarily on identification of needs and the external inputs necessary to meet those needs or solve problems. Instead it seeks to identify and optimize existing resources and solutions within the community to solve community problems* (<http://www.positivedeviance.org>).” Zowel de hier beschreven systemische benadering als ‘positive deviance’ hebben veel gemeen met wat in de organisatiekunde bekend staat als ‘Appreciative Inquiry’ (zie bijvoorbeeld Shrivasta & Cooperrider, 1999). Ik zal in mijn lectoraat deze verschillende ‘waarderende’ benaderingen ook in mijn onderzoek centraal stellen.

⁴⁹ Als voorbeeld kan hier misschien een interventie dienen die een groep tijdens een van mijn leerprogramma’s pleegde: De leergroep kwam uit een redelijk hiërarchisch georganiseerd bedrijf met een moeder maatschappij in een ander land. Het top management van het hoofdkantoor (of eigenlijk de stafafdelingen van de top) rolde met grote regelmaat nieuwe change initiatieven uit in de landen in de vorm van powerpoint presentaties gevolgd door standaard workshops ter implementatie. Het leken wel twee onafhankelijke, zichzelf in stand houdende systemen, zeker gezien het feit dat de initiatieven op de locaties zelf nauwelijks op gang kwamen. Zowel op het hoofdkantoor als op de locaties in de verschillende landen heerste het ‘wij-zij’ denken: De stafafdelingen dachten in termen van ‘zij willen niet’ en de managers op de locaties beweerden dat ‘zij’ geen verstand hadden van wat er echt gebeurt. De leergroep adopteerde een van de top down initiatieven (globale ondernemingscultuur, gedeelde waarden). Zij probeerden de intentie van het initiatief te waarderen (namelijk het aanwakkeren van een dialoog over normen en waarden) en te vertalen naar hun eigen werkomgeving. In plaats van het volgen van de standaard workshops over ‘de 10 waarden van de organisatie’ begonnen de managers regelmatig gesprekken met hun collegae en medewerkers over ‘normen en waarden’ op locatie. *Wat vinden wij hier oké, wat minder?* Deze aanpak leek te werken in die zin dat het veel los maakte in de organisatie en de mensen waren dankbaar dat zij werden gehoord (in plaats van dat zij opgelegde normen en waarden moesten volgen). Interessant waren vooral ook verschillen van normen en waarden op de werkvloer tussen etnische groepen of verschillen tussen landen (e.g. Duitsland en Frankrijk). In het delen van de verschillende perspectieven kon men elkaar meestal ook weer vinden en gezamenlijk werkafspraken maken.

De leergroep besloot hun ervaringen op een waarderende manier te delen met de

betreffende stafafdeling op het hoofdkantoor. Er ontstond een goed gesprek tussen de verantwoordelijke change manager en de leergroep. Voorwaarde was het benadrukken dat het om een constructieve aanvulling ging en zeker niet om het bekritisieren van een aanpak. Ook de verantwoordelijke change manager leek gefrustreerd te zijn dat het initiatief in de landen nauwelijks van de grond kwam en hij voelde zich gesteund door de feedback van de groep. Het was de eerste keer dat iemand vanuit de landenorganisaties hem direct benaderde. De hefboom in dit verhaal was het wijzen van de locatiemanagers op hun verantwoordelijkheid voor het geheel (*inordenen* in plaats van *onderordenen*) en daarmee te appelleren aan hun eigen gezonde verstand.

- ⁵⁰ Ik vergelijk hier deze aanpak met strategieën zoals bijvoorbeeld beschreven door Kotter (1995). Ik bedoel hier niet te zeggen dat deze ‘geplande’ change aanpak principieel fout is. Het is eerder zo dat in huidige moderne organisaties een change programma het andere volgt en ‘opgelegde verandering’ – vaak ondersteund door een heel leger hulpverleners – een zichzelf versterkend proces wordt. Het systeem kan dan zijn eigen beweging niet meer vinden. Het medicijn (de change programma’s) is dan erger dan de ziekte (de noodzaak om de dingen anders te doen).
- ⁵¹ Zie uitleg van Varela’s theorie in Sigaloff, Nabben en Bergsma (2007): De traditionele manier om naar organisaties te kijken is ‘input-gerelateerd’: De organisatie interacteert met de omgeving door input en transfer. Varela geeft een alternatieve versie door organisaties als ‘operationally closed systems’ te zien. Organisaties zijn vanuit dit perspectief alleen te verklaren vanuit een interne coherentie die wederom een gevolg is van de interne verbanden. Deze zienswijze komt overeen met de systemische benadering van organisaties.
- ⁵² Zie hierover de eigentijdse kijk op organisatieverandering van Thijs Homan (2005). Stafford Beer (1979) ziet organisaties als ‘in principe’ *viable*, dus levensvatbaar ook zonder ingrepen van buitenaf. Om organisaties leefbaarder of vitaler te maken zijn ingrepen wel nodig. Deze ingrepen versterken altijd de al in het systeem aanwezige kracht.
- ⁵³ Zie ook Bruijns et al. (2004), die beweren dat het bij veranderingen eerder om een EN EN aanpak gaat dan om een OF OF. Een EN EN strategie vraagt wel van de betrokken partijen om de dominante bril op organisaties (organisatie via hiërarchische piramides) te kunnen afleggen en speelser naar het proces van organiseren te kijken (zie bijvoorbeeld Gergen, 1994). Een van deze speelse manieren vond ik bij Paul de Blot (2006). Hij stelt dat (verander) interventies op vier niveaus kunnen plaatsvinden: het praktische (bijvoorbeeld het medicijn bij de arts), het relationele (het gesprek over de klacht), het psychologische (vragen naar de onderliggende rede) en het spirituele (de ontmoeting op het zijnsniveau). Dit laatste gebeurt in stilte....
- ⁵⁴ Leuk is de anekdote van de scheepsmechanicus die 500 euro vraagt om een defecte motor te repareren. Het schip zit vast in de haven en de bemanning weet zich geen raad. Zij besluiten toch maar de dure mechanicus te vragen. Hij start de kwakkelende

motor, luistert, voelt hier en daar en pakt zijn hamer uit de tas. Dan geeft hij met de hamer een enorme dreun op de motor en deze begint weer normaal te draaien. *‘Dat is dan 500 euro’* zegt hij en pakt zijn spullen weer in. De bemanning was stomverbaasd en vroeg waarom een simpele slag met de hamer zo veel geld kost. “De slag met de hamer is maar een euro” antwoordt de mechanicus, ‘maar mijn kunde om precies op de juiste plek te slaan kost 499 euro!’

- ⁵⁵ Begrippen zoals de lerende organisatie zijn in feite ‘reificaties’ – of ver-ding-ingen – die alleen in interactie en in een specifieke context zin hebben. Zoals ook sociale innovatie, kenniseconomie, et cetera. Als reificaties worden deze begrippen snel onderdeel van een politiek debat: het technocratische versus het mensgerichte of het hiërarchisch-positio-nale versus het zelforganiserende enzovoort.
- ⁵⁶ ‘Beter’ kun je hier zien als een contextgebonden begrip, waarvoor je dus niet hoeft te weten wat goed in absolute zin is. (Zie ook De Shazer et al, 2007). Waartoe die betere samenwerking dient, wat ‘beter’ dus betekent, dient collectief te worden onderhandeld.
- ⁵⁷ (Thölke et al, 2006a, b, c). Deze ontwikkelingen op het gebied van nieuwe vormen van management leren zijn o.a. gestimuleerd door beweringen uit het veld dat de bekende methodes niet tot verandering leiden (zie o.a. Beer et al. , 1990, Groot, 1993, Rost van Tonningen, 2003).
- ⁵⁸ “Organization and learning are essentially antithetical ... to learn is to disorganize and increase variety. To organize is to forget and to reduce variety”. (Weick & Westley, 1996: 440)
- ⁵⁹ Dit sluit ook aan bij het verhaal van Covey (2001) en zijn ‘circle of influence’. Als men zich bezighoudt met aspecten buiten zijn eigen invloed verliest men ook kracht. Dat betekent overigens niet ‘passiviteit’, maar een strategie van kleine stappen (gericht op dat wat in het hier en nu te beïnvloeden valt).
- ⁶⁰ De illusie van onafhankelijkheid: Wierdsma (1999) heeft het over drie fases in de menselijke ontwikkeling. Eerst is men als kind afhankelijk, dan komt het onafhanke-lijkheidsstreven in de puberteit en uiteindelijk erkent een volwassen mens zijn inter-afhankelijkheid van de ander. Mens-zijn impliceert ook in-relatie-zijn. In die zin is het onafhankelijkheidsstreven een puberale aangelegenheid.
- ⁶¹ Stam (2004:42) formuleert dat zo: Een leider maakt het kader waarbinnen anderen kun-nen functioneren. Zo gezien komt een leider op de eerste plaats te staan.
- ⁶² Wibe Veenbaas gaf in een van zijn sessies aan dat “begeleiders (of managers) die aan-geven niet bang te zijn daarmee anderen bang maken”. Dit kan een impliciete strategie zijn. Wie van zichzelf niet bang mag zijn, kan ook geen onzekerheid toelaten. Het kader dat deze leiders scheppen is een kader van angst en wantrouwen.
- ⁶³ Echter, vanuit een commercieel perspectief – en vanuit dit perspectief worden de meeste workshops en seminars over leiderschap aangeboden – verkoopt volgen minder goed dan leiden.
- ⁶⁴ Zie bijvoorbeeld Patching (1999), Quinn, (1996) of Covey (2001).

- ⁶⁵ Van Wibe Veenbaas leerde ik in groepen de vraag te gebruiken: 'Wie was je eerste leider?' Bij de deelnemers uit organisaties waar ik werkte, was het vaak niet de vader en dat is vanuit een systemisch perspectief al een interessant gegeven. Het is mij in mijn carrière met groepen maar één keer gebeurd dat een deelnemer een leraar aanwees als zijn eerste contact met voor hem voedend leiderschap.
- ⁶⁶ Interessant is het om het begrip *innovatie* als maatschappelijk fenomeen ook contextueel en historisch te bekijken. Het begrip innovatie is nauw verbonden met de technologische ontwikkeling sinds de industriële revolutie en de naoorlogse wapenwedloop, dus ook technologieontwikkeling (Leo Marx, 1987) in het jaren-70 debat: Does improved technology mean progres?). De door een steeds groter wordende competitie voortdurende druk op organisaties om nieuwe producten te ontwikkelen leidde tot wat Kash (1989) vergeleek met de wapenwedloop van de koude oorlog. Dit proces leidde in westerse landen tot een technologische vooruitgang en een welvaart zonder weerga. Meer kritische stemmen wezen onder andere op het zichzelf instandhoudende proces van innovatie: zeker op het gebied van productinnovatie is er weinig verbinding tussen het aanbod en dat wat consumenten zoeken (Thölke, 1998). Deze 'oude' discussie steekt steeds weer de kop op. Symptomen daarvan zijn boeken als 'de intensieve menshouderij' (Peters en Pouw, 2004), Angelsaksen versus Rijnlanders (Brouwers, 2005) of het thema van de laatste Nexus-lezing (2007, What is an educated man in the knowledge society?). Wij mensen hier in de westerse wereld beginnen steeds meer de gevolgen te voelen van een mede door onszelf geschapen onbalans in de wereld en ... in onszelf.
- ⁶⁷ Zie ook artikel 'Innovate or die' (Thölke, 2005).
- ⁶⁸ Gevolgen zijn: zorgen over ons ecosysteem, het groeiende verschil tussen arm en rijk, maar ook een armoede in ons sociaal-emotionele (relatie)systeem. Zie o.a. bijdragen van Capra (1993, 1982), Wilber (2000), of Senge (2005) rond dit thema. Er komt ook steeds meer aandacht voor vitaliteit en spiritualiteit in organisaties. Niet voor niets ontstaat er bijvoorbeeld ruimte voor een leerstoel Business Spiritualiteit op de Business Universiteit Nyenrode (zie De Blot, P. 'de Chauvigny', 2006: www.nyenrode.nl/download/lectures/deblot.pdf).
- ⁶⁹ 'Ik vroeg om handjes en ik heb mensen gekregen' zou Henry Ford teleurgesteld hebben gezegd. Een zucht die ik menig manager nog steeds hoor uiten: 'deden ze maar wat zij zijn opgedragen om te doen.' Barry Oshry (1995) heeft een interessante simulatie ontwikkeld ('the powerlab'), waarin mensen uitgenodigd worden voor een leiderschapstraining op een luxe landgoed. Ter plekke worden de deelnemers willekeurig ingedeeld in de elite (tops), burgers (the middles) en immigranten (bottoms, of zij die het werk doen). Immigranten moeten al hun spullen aan de spelleiding overdragen en mogen alleen hun kleding, een set ondergoed, en een tandenborstel in hun bezit houden. Op het landgoed aangekomen, moeten de immigranten op zoek naar een plek om te slapen, zonder geld en dus ergens in de stallen. De elite en burgers betrekken luxe suites en

meer-persoonskamers in het hoofdgebouw. Al snel ontwikkelt zich een spel waarbij zelfs de meest ‘sophisticated’ deelnemers niet uit het systeem kunnen stappen. Hun rol en dus de positie in het systeem bepaalt het gedrag. De elite verzint achter prachtig gedekte tafels visie’s en strategieën voor een betere toekomst van het landgoed, terwijl de immigrants vooral bezig zijn met het overleven. De burgers (middles) worden verscheurd: zij willen enerzijds mee doen met de top, en anderzijds worden zij geconfronteerd met de realiteit van het alledaagse. Deze manier van organiseren is diep geworteld in ons ‘collectieve weten.’ Een groot aantal bekende veranderkundige vraagstukken zijn al voorgeprogrammeerd door deze structuur.

⁷⁰ Naar een citaat van Albert Einstein

⁷¹ ‘Stapsgewijs:’ ook al lijkt het soms in grote sprongen te gaan. Ook een grotere sprong is ingebed in voorafgaande kleine stappen. Doorbraken komen pas als het orgaan in beweging ‘rijp’ is.

⁷² Er zijn ook steeds meer geluiden die Innovatievermogen niet alleen ‘in technische zin’ definiëren (o.a. Volberda, 2005). Begrippen als *Sociale Innovatie* en *kennisintensieve organisaties* zijn manifestaties van deze beweging, net als de roep om investeringen in het onderwijs in het algemeen. Het gevaar is echter, dat sociale innovatie louter gezien wordt als doel voor technische innovatie i.p.v. als middel om een ‘andere’ (meer mensgerichte) groei te bewerkstelligen (slim en flexibel organiseren). Sociale Innovatie zoals ik dat zie is dus niet innovatie om het zichzelf instandhoudende proces efficiënter te maken, maar om naar mogelijkheden te zoeken om op een goede manier uit het proces te stappen en een meer gebalanceerde ontwikkeling mogelijk te maken. Zie ook Sio Lie, 2006:1): Sociale innovatie als vaardigheid om samen het veranderingsproces gestalte te geven richting nieuwe, gezonde verhoudingen tussen maatschappelijke partijen gericht op ruimte voor diversiteit, eigen initiatief en autonomie.

⁷³ Ik veronderstel hiermee dat mensen meer zin in een vernieuwing hebben als deze voor de betrokkenen ‘zinvol’ lijkt. Het wordt lastiger als deze ‘zin’ niet direct zichtbaar is of als de innovatie juist geen ‘zin’ lijkt te hebben. Het laatste is door de grootschaligheid in hedendaagse organisaties steeds meer het geval doordat afstanden tussen mensen groter worden en taken gesplitst. Ieder mens heeft echter de wens om het eigen leven te ervaren als een zinvolle schakel in een groter geheel! Gezamenlijke ‘zin-geving’ moet dus weer worden gecreëerd. Dit is volgens mij een taak van het management.

⁷⁴ In ‘Zen and the art of motorcycle maintenance’ (1984, p.87-89) legt Pirsig dit gegeven haarfijn uit: “*To speak of certain government and establishment institutions as ‘the system’ is to speak correctly, since these organizations are founded upon the same structural conceptual relationships as a motorcycle. They are sustained by structural relationships even when they have lost all other meaning and purpose. People arrive at a factory and perform a totally meaningless task from eight to five without question because the structure demands that it be that way. There is no villain, no ‘mean guy, who wants them to live meaningless lives, it’s just that the structure, the system demands it and*

no one is willing to take on the formidable task of changing the structure because it is meaningless.

But to tear down a factory or revolt against a government or to avoid repair of a motorcycle because it is a system, is to attack effects rather than causes; and as long as the attack is upon effects only, no change is possible. The true system, the real system, is our present construction of systematic thought itself, rationality itself, and if a factory is torn down but the rationality which produced it is left standing, then the rationality will simply produce another factory. If a revolution destroys a systematic government, but the systematic patterns of thought that produced that government are left intact, then those patterns will repeat themselves in the succeeding government. There is so much talk about the system. And so little understanding.”

⁷⁵ Rob Wetzels samen met Jaap Peters (2004) in ‘Niets nieuws onder de zon.’

⁷⁶ De top down invoering van het Nieuwe Leren of de eis dat hogescholen meer onderzoek moeten doen zijn daar sprekende voorbeelden van. Komt bijvoorbeeld de manier waarop wij de vernieuwing in de organisatie brengen overeen met de boodschap, de vernieuwing zelf? Hebben de bringers van het idee ook een lerende houding? Hoe kunnen medewerkers *onderzoekend* zijn als men op de chefetages (en dus ook de lectoraten) vooral van *boven-vindend* (in de zin van vondsten opleggend) is? Ik ben overigens terecht gewezen op het feit dat een rigide eis van congruentie wederom het gevaar in zich draagt een medicijn te zijn dat erger is dan de ziekte zelf. Het gaat natuurlijk om de intentie middel en boodschap gelijk te stellen. Mensen kunnen veel van elkaar verduren, mits men vanuit goede intenties handelt. Dat is een hele uitdaging voor het management en de lectoren. Het lijkt me wel zinvol de spanningsvelden en dilemma’s expliciet te maken (individueel en collectief) en niet te doen alsof er twee groepen bestaan: zij die wel willen en zij die niet willen veranderen.

⁷⁷ Zie ook boeken als ‘De vertraagde tijd’ van Cornelis (1999) of initiatieven als www.slowmanagement.nl/

⁷⁸ Zijn naam is Credo Mutwa

⁷⁹ Ik baseer mij hier op de ‘miracle question’ van Steve de Shazer. Beschreven bijvoorbeeld in De Shazer (2007) of op www.solution-focused.nl/; en www.brief-therapy.org

⁸⁰ Het gaat om de meta-expertise om een zoektocht aan te gaan (Thölke et al. 2006). Als gevolg van dit streven zijn wij een leerprogramma steeds minder als een opzichzelfstaand iets gaan zien. Rond het bekende programma dat uit modules bestaat, ontstonden steeds meer soorten platformen waar men mét en ván elkaar kan leren. Sterker nog, deze aanvullende – inhoudelijk lege – leerplatformen schoven in opleidingen naar de voorgrond, terwijl het in de klas zitten – voor zover dat überhaupt nog bestaat – steeds meer tot bijzaak werd.

⁸¹ In hedendaagse Management- en Organisatieontwikkelingstrajecten worden steeds meer leervormen toegepast die concrete, praktische vraagstukken centraal stellen om het handelen in context te oefenen (Schaffer, 1992, 2002; Thölke et al. 2005; Thölke et

al. 2006b; van Tonningen, 2003). Dit is overigens niet te verwarren met ‘Leren op de werkplek’. Het gaat bij deze leervormen niet in eerste instantie om de plek maar om de problematiek. De deelnemers wisselen dan ook tussen het toepassen van een gerichte interventie op de werkplek en het reflecteren daarop met anderen in een veilige leeromgeving.

Praktische vraagstukken in organisaties hebben het doel het resultaat te verbeteren. Het zijn tegelijk leer- en businessprojecten. Voorbeelden van interessante leervormen zijn ‘interventure’ of doorbraakgroepen, waarin de deelnemers in de eigen organisatie echte interventies uitvoeren en daarop reflecteren. De naam ‘interventure’ verbindt de begrippen interventie en avontuur en stamt van Jules Koster, directeur EMDC Nyenrode.

⁸² Zoeken en actief experimenteren met de werkelijkheid mag dus en dat geldt zowel voor de deelnemer, hun leidinggevendenden, de opdrachtgevers en de gids. De ontwikkeling van management en organisatie wordt hierbij gezien als twee in elkaar verweven processen (Patching, 1999).

⁸³ Schön’s boek (1983) *The Reflective Practitioner* is een pleidooi om door gezamenlijke reflectie vakkunde te ontwikkelen tot vakmanschap. Een methodische beschrijving van deze vorm van ontwerpend praktijkonderzoek is te vinden bij Van Aken, (1994a,b, 2004, 2005), The Design-Based Research Collective (2003), Van Engelen en van der Zwaan (1994).). Ik beschrijf in mijn proefschrift (Thölke, 1998) en in een artikel met Daan Andriessen et al. (2006) hoe ‘ontwerpend onderzoeken’ kan dienen als een meta onderzoeks-strategie, waarbinnen methodes als Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967, Glaser, 1978, 92), discourse analysis (Banister et al. 1994), case study research (Guba & Lincoln, 1989, Yin, 1989) en andere moderne of postmoderne onderzoeksmethodes kunnen worden geïntegreerd.

⁸⁴ De steeds groeiende ‘theorie- en praktijkkennis’ rond leren in samenspraak met de praktijk richt zich echter vooral nog op mentale vormen van interventie (dialogoog en reflectie). Het lijkt spannend om naast deze op de mentale dimensie gerichte werkvormen meer de fysieke, emotionele en spirituele dimensies aan te spreken. Zie ook de conclusies in het themanummer van M&O nr. 1, Mei Augustus 2006: “*Intervenieren en veranderen*”.

⁸⁵ Met het oog op systemisch werk en de toepassing in het onderwijs zijn al verschillende boeken verschenen (bijvoorbeeld Boutellier, 2007, Franke-Gricksch, 2004, Galenkamp & Vollenhoven, 2003, Hubrig, & Herrmann, 2007). Er bestaan ook verschillende nationale en internationale initiatieven, bijvoorbeeld: www.hellingerinstituut.nl, www.kleurenorkest.nl, www.enhancingchildrenslearning.org. Er zijn ook veel bewegingen in het onderwijs die qua gedachtegoed aspecten gemeen hebben met de systemische manier van werken zo als Reggio Emilia of Iederwijs. Hier zal ik met veel verwondering nog veel willen leren en verbindingen leggen.

⁸⁶ Het is ook juist goed dat de staat van het onderwijs niet verschilt van de staat van de maatschappij. Dat betekent dat het onderwijs niet losstaat van wat er in de wereld

gebeurt. Er zijn echter steeds minder andere organisaties waar jeugd samenkomt (minder kerken, minder verenigingen, et cetera). De uitdaging voor scholen is bijvoorbeeld om als ‘eigenwijze’ partij samen te werken met ouders, wijken, politie, jeugdzorg, bedrijfsleven, et cetera.

- ⁸⁷ Daarmee wil ik niet zeggen dat er geen aandacht voor onderwijsproblematieken moet zijn op een hoog niveau, maar ik zou me iets minder vingerwijzen wensen van alle betrokken partijen en meer reflectie en dus focus op de eigen manier van doen. Onderwijs mag volgens mij niet worden belast met ‘lasten’ die eigenlijk door de ouders (of de politiek) zouden moeten worden gedragen. Zie ook de discussie in de media over buitenschoolse opvang (Reerink & Rosenberg, 2007). Micha de Winter (NRC van 13 september, p.2) stelt bijvoorbeeld dat *“de hele bso-operatie uitsluitend is bedacht vanuit arbeidsmarktperspectief [...] Het gaat alleen om participatie, om economie. Niemand staat stil bij de belangen van het kind.”*
- ⁸⁸ Insluiten betekent ook serieus nemen waar je niet vóór bent’, onderzoeken wat de waarde van het andere is. Je leert het meeste van dat wat je niet kent of niet wilt kennen. Dat vraagt om een kwetsbare opstelling van beide kanten (een lastige onderneming in een openbaar debat!). Constructieve, collectieve leerprocessen groeien in een omgeving waarin variëteit mag bestaan. Wijsheid in die context is het vermogen om ondanks de verschillen tijdelijk werkbare overeenkomsten te kunnen sluiten en zich dan – for the time being – in deze orde in te voegen. Mensen zijn hiertoe in principe bereid, mits ook hun stem wordt gehoord en gewaardeerd. Plekken om samen naar deze bereidheid te groeien, om met elkaar de verbinding aan te gaan om er samen iets van te maken, zijn actief te organiseren!
- ⁸⁹ Het betekent verantwoordelijkheid nemen voor het eigen gevoel voor kwaliteit i.p.v. veilig verbergen achter competentieprofielen, rapporten, roosters en toetsen. Dit laatste zijn instrumenten die door vakmensen vak- en menskundig dienen te worden toegepast. Dit is geen ‘nostalgische’ roep om het gezag van de ouderwetse leraar, maar een uitdaging om naar een nieuwe invulling van de taak (en passie) van de leraar te zoeken, een aspect dat in het gedoe van veranderingen en bureaucratie verloren dreigt te gaan. Gelukkig krijgt het geluid om ‘anders’ om te gaan met het verantwoording afleggen steeds meer de ruimte. Het betekent ook het uitstappen uit de bus naar Abilene (‘de bus naar Abilene is in de organisatiekunde een metafoor voor het niet aan de orde durven stellen van een ongenoegen en als gevolg daarvan te blijven zitten in een status quo, zie Harvey, 1988).
- ⁹⁰ Zodra je onzekerheid probeert weg te duwen, wordt het fenomeen ‘onzekerheid’ meer bepalend in de onderliggende orde. Er ontstaat angst in organisaties.
- ⁹¹ Zie de aanbevelingen van de commissie Rinooy Kan (2007). Ook hier vraag ik om aandacht voor een integrale kijk op leren en dus professionaliseren.
- ⁹² Hoewel deze tekst duidelijk van mij is, ontstaat het gedachtegoed nooit alleen. Ik dank allen die mij min of meer expliciet geholpen hebben om deze tekst samen te stellen,

hetzij door over concrete onderwerpen te sparren of deze aan te vullen, hetzij door mijn teksten m.b.t. de Nederlandse taal te redigeren. In het bijzonder wil ik danken: Daan Andriessen, Louise ArnoldBik, Ria Kauffman, Claes-Berend van der Kolk, Iselien Nabben, Chris Ribbius, Herman-Jan Stroes, Annet Taen, Rob Wetzels, André Wierdsma, Inge Witsiers, José Witsiers-Bouwman en Steef Woldinga.

Ik wil ook graag de vele leraren danken die ik in mijn leven mocht ontmoeten.

Sommigen heb ik ontmoet in de onderwijscontext, anderen heb ik zelf daarbuiten opgezocht. In het bijzonder dank ik Reinhart Lier, Jan Jacob Stam, Wibe Veenbaas, Matthias Varga von Kibéd voor het inwijden in de wondere wereld van systemisch werken.

Ton Witsiers verdient speciale dank omdat hij mij weer leerde te vertrouwen op mijn lichaam als een ingenieus orgaan om de wereld mee waar te nemen. Ik dank Joan van Aken, Walle Oppedijk van Veen en Henri Robben omdat zij mij hielpen mijn wetenschappelijke bril te scherpen en last but not least dank ik mijn collegae op het EMDC omdat zij mij begeleiden op mijn weg van vakdeskundige tot vakman.

