

GENERATIEMANAGEMENT, LEEFTIJSBEWUST PERSONEELSBELEID OF GENERATIELEREN ZIJN ALLEMAAL TERMEN DIE EEN DIFFERENTIATIE SUGGEREREN BIJ HET KIJKEN NAAR DE MENS EN ZIJN (LOOPBAAN)ONTWIKKELING. DIE DIFFERENTIATIE IS GEBASEERD OP KENMERKEN VAN DE GENERATIE OF DE LEEFTIJDSGROEP WAARTOE IEMAND BEHOORT. VERSCHIL WORDT GEACCENTUEERD. HET UITGANGSPUNT IS DAT MENSEN UIT VERSCHILLENDE GENERATIES ANDERS BENADERD MOETEN WORDEN, ANDERS GEMANAGED MOETEN WORDEN. ER DIENT EEN APART (HR-)BELEID ONTWIKKELD TE WORDEN NAARGELANG DE GENERATIE. WIJ VINDEN DIT EEN BEPERKENDE BENADERING EN STELLEN EEN ALTERNATIEF VOOR.

Generatief leren tussen en in organisaties

**FRANK LAMBRECHTS, HILDA MARTENS EN
JOHAN POISQUET**

In de manier waarop vele HR-professionals en beleidsmakers in hun leeftijdsbewust personeelsbeleid kijken naar leren, dreigt het verschil tussen mensen gereduceerd te worden tot slechts één criterium, met name leeftijd(skenmerken). Enkel managen op dit verschil sluit per definitie heel wat mogelijkheden tot persoonlijke en professionele ontwikkeling uit en kan bovendien stigmatiserend werken.

Wij stellen een alternatief voor, met name generatief leren. Met generatief leren bedoelen we leren dat patroondoorbrekend werkt, nieuwe mogelijkheden en actieperspectieven opent, en nieuwe kennis genereert via het stimuleren van nieuwe combinaties van (ervarings)kennis (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990). Uit onderzoek blijkt dat dit leren sterk samenhangt met het ontwikkelen van kwaliteitsvolle relationele praktijken en duurzame diepgaande verandering (Argyris & Schön, 1978; Schein, 2002; Bouwen, 2002, 2004; Lambrechts & Grieten, 2007). Relationele praktijken zijn ingebedde manieren waarop een diversiteit van betrokkenen in relatie gaan of elkaar bejegenen (Lambrechts & Grieten, 2007). Deze zijn kwaliteitsvol als ze worden gekenmerkt door een grote mate van co-auteurschap en

mede-eigenaarschap; wederzijdse, geïllustreerde en tegenspreekbare communicatie; wederzijds energiegevend activiteit en een gevoel van interdependentie; besef van uitzicht en nieuwe energie (e.g. Bouwen, 2002; Lambrechts & Grieten, 2007).

Generatief leren biedt een meer productief alternatief op generatieleren omdat er tijdens het leerproces continu aandacht wordt geschonken aan de kwaliteit van relatieopbouw tussen alle betrokkenen. De relatie staat centraal in plaats van leeftijds- of generatiegebonden, individuele kenmerken die uitvergroten dreigen te worden tot blokkerende verschillen.

In dit artikel willen we aan de hand van twee cases¹ illustreren hoe generatief leren concreet vorm kan krijgen binnen een organisatie en tussen organisaties. Bedrijven zetten immers diverse interne leerpraktijken op en nemen in toenemende mate deel aan leergroepen die de grenzen van de eigen organisatie overstijgen (Hovelynck, De Weerd & Dewulf, 2006; Prins, Schruijer, Verboven & De Witte, 2007). Ze doen dit om de uitdaging van continue verbetering aan te gaan.

De eerste case gaat over hoe een traject van generatief leren wordt opgezet tussen 'meester' en 'gezel', ingebed in een ruimer ontwikkelingstraject van kennisdeling en opvolging binnen de matrassenfabrikant Veldeman Bedding.

De tweede case gaat over hoe de ‘actieleergroep’ tot hefboom wordt van generatief leren tussen organisaties (Lambrechts, Martens & Poisquet, 2007).

De stelling die we aan de hand van beide cases willen illustreren, is dat naarmate mensen kwaliteitsvolle relaties ontwikkelen, de verschillen tussen hen zich integreren in een generatief leerproces. In dergelijk leerproces komen de (vaak als problematisch ervaren) verschillen (bijv. jong-oud, onervaren-ervaren, meester-nieuweling, vzw²-productiebedrijf, etc.) in de beleving van de betrokkenen geleidelijk aan op de achtergrond en worden verschilpunten eerder gezien als wederzijdse verrijkingpunten.

De opbouw van het artikel ziet er als volgt uit. We nodigen de lezer uit om samen met ons in de twee cases te duiken (zie 1 en 2). In deze cases verwoorden we telkens hoe het proces verlopen is: ‘met wie’ en ‘de manier waarop’ staat hierbij centraal. Daar waar helpend kaderen we met theoretische reflecties.

We geven een beeld van wat er mogelijk is en de manier waarop leertrajecten procesmatig aangepakt kunnen worden. Op die manier willen we tegemoetkomen aan de toenemende nood om een procesgerichte manier van werken zichtbaarder, concreter en duidelijker te maken. De manier waarop (case 1) het in-company leertraject binnen Veldeman en (case 2) de actieleergroepen zijn vormgegeven is niet simpelweg ‘over te nemen’ juist omdat mede-eigenaarschap essentieel is. Maatwerk is daarom steeds noodzakelijk. Wel denken we dat de twee praktijkverhalen nieuwe mogelijkheden en acties kunnen oproepen bij de lezer. We besluiten het artikel met afsluitende beschouwingen.

Case 1: Generatief leren tussen ‘meester’ en ‘gezel’

BEDRIJFSVOORSTELLING

De praktijkervaring die we hier met de lezer willen delen, speelt zich af bij de productieorganisatie Veldeman Bedding, een Belgische fabrikant van matrassen en lattenbodems³.

Het bedrijf is opgericht in 1954 en telt begin 2006 160 medewerkers (111 arbeiders en 49 bedienden). Veldeman is een familiale KMO met als meest kenmerkende karakteristieken: de centrale rol van de bedrijfsleider, korte communicatielijnen, lage uitstroom (hoge anciënniteit), gemiddelde leeftijd van 49 jaar (‘omgekeerde leeftijds piramide’), sterke on the job opleiding en

een familiaal-hiërarchische cultuur. Enerzijds wordt er heel hiërarchisch gewerkt, anderzijds legt men de nadruk op een goede sfeer tussen de medewerkers. Vanaf midden 2005 tot heden wordt er binnen Veldeman extra aandacht besteed aan het delen en overdragen van ervaring en kennis. De belangrijkste reden hiervoor is dat de komende jaren een groot aantal personeelsleden het bedrijf verlaat omwille van het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd. Hierdoor zal er heel wat kennis en ervaring verdwijnen. Het gaat dan vooral over vakmanschap waarbij over de jaren heen een grote hoeveelheid stielkennis is opgebouwd, d.w.z. ervaringskennis die vaak een impliciet karakter heeft (‘Fingerspitzengefühl’).

Naarmate mensen kwaliteitsvolle relaties ontwikkelen, integreren de verschillen tussen hen zich in een generatief leerproces

De uitdaging is het grootst in de arbeidersgroep: de komende tien jaar zullen 72 van de 111 arbeiders natuurlijk uitstromen. Vooral in 2011 en 2012 gaat een groot aantal arbeiders afvloeien via brugpensioen, respectievelijk elf en dertien arbeiders. Bijkomend wordt een probleem gezien in de kwaliteit van de instroom omdat het veelal knelpuntberoepen betreft. Dit alles maakt de organisatie kwetsbaar: de continuïteit, en bijgevolg de concurrentiepositie, komt op termijn in gevaar.

De komende jaren zal er een stevig personeelsbeleid moeten zijn om adequate antwoorden te bieden op deze uitdagingen. Dit personeelsbeleid is er nog niet. De verantwoordelijke van de personeelsdienst ziet het ontwikkelingstraject dan ook als een kans om van een personeelsadministratie te bewegen naar een personeelsbeleid. Het traject wordt begeleid door twee externen: een consultant van Itineris Advies en een onderzoeker-consultant van de Universiteit Hasselt (de eerste auteur). Het Ervaringsfonds en het ERSV Limburg zijn betrokken vanuit een subsidiërende overheidsrol. We zoomen in op het traject en maken aanpak en ervaringen zichtbaar voor de lezer.

BEGELEIDINGSTRAJECT

Verkennde gesprekken

In een eerste gesprek ligt de nadruk vooral op contact maken ('contacting') en het samen verkennen van de problematiek. Betrokken zijn: de directeur Interne Diensten, de productiedirecteur en de verantwoordelijke personeelsdienst van Velde-man, Itineris Advies, UHasselt, ERSV Limburg en het Ervaringsfonds.

In een tweede gesprek (met dezelfde partijen behalve ERSV Limburg) wordt snel duidelijk dat er, gezien de uitdagingen die er liggen, behoefte is om (1) een organisatiebreed ontwikkelingstraject op te zetten rond het delen en overdragen van kennis en ervaring en (2) op korte termijn een individueel traject te starten rond de kennisdeling en opvolging van de meester-stoffeerder. Dit is een functie in de productontwikkeling die o.a. bestaat uit het realiseren van prototypes, onderzoek doen naar nieuwe technieken en methoden, mee helpen aan het ontwikkelen van nieuwe of gewijzigde productiemethoden. Het is een functie waarin creativiteit, experimenteren en 'aanvoelen' heel belangrijk is. De meester-stoffeerder wordt gezien als één van de meest kritische functies binnen de organisatie. Hij is 60 jaar (anno 2005), werkt 4/5 en wil in 2006 halftime werken tot zijn 62ste om dan op vervroegd pensioen te gaan. Hij is een meester vakman, heel fier op zijn job, met enorm veel ervaringskennis en expertise; kennis die op geen enkele manier in de organisatie gedocumenteerd en/of verankerd is. De directie en personeelsdienst heeft al veel moeite moeten doen om hem over te halen om tot zijn 62ste te blijven. Hij wordt gezien als 'onmisbaar'. In het gesprek valt het idee om zijn functie zodanig te ontwikkelen dat hij (1) zijn kennis al doende door kan geven aan zijn opvolger in een meer coachende rol en (2) door deze functieverandering mogelijk goesting krijgt om toch langer aan de slag te blijven.

Er wordt besloten om (1) een organisatiebreed bedrijfsplan op te stellen, met alle behoeften en problematieken rond in- en uitstroom scherp in kaart, van waaruit dan telkens trajecten opgezet kunnen worden en (2) het individuele traject rond kennisdeling en opvolging van de meester-stoffeerder zo snel mogelijk te starten. Dit laatste traject wordt door de groep gekaderd als een opstap- en leertraject om in een later stadium de verbreding te kunnen maken naar de groep en organisatie.

Het uitgangspunt is dat de personeelsverantwoordelijke toekomstige trajecten van kennisdeling en -overdracht gaat ondersteunen. De externe begeleiders benadrukken dan ook sterk dat hun rol er vooral in bestaat om de personeelsverantwoordelijke te ondersteunen bij haar aanpak van dit traject, in plaats van zelf gedeeltes van het traject op zich te nemen. Op die manier willen de externen zorgen voor de ontwikkeling van interne competenties zodat de organisatie bij toekomstige trajecten geen of minder beroep dient te doen op externe bege-

De personeelsverantwoordelijke moet toekomstige trajecten van kennisdeling en -overdracht gaan ondersteunen

leiders én dat dit project ook gezien wordt als een hefboom om van een loutere personeelsadministratie naar een volwaardig personeelsbeleid te evolueren. Tijdens dit tweede gesprek zijn ook de randvoorwaarden aangeraakt opdat de personeelsverantwoordelijke dit traject succesvol zou kunnen begeleiden: ruimte en tijd, voldoende autonomie, ondersteuning vanuit de top. De reactie van de directie is 'het is goed en doe maar'. De externe begeleiders hebben vervolgens, in continu gesprek met de personeelsverantwoordelijke, een trajectplan 'kennisdeling en opvolging' uitgewerkt waarin mogelijke stappen beschreven staan die de personeelsverantwoordelijke kan nemen. Dit plan is uitgebreid uitgewerkt zodat het voor andere, soms minder kritische functies makkelijk op maat aangepast kan worden.

Appreciatief interview met de meester

Een volgende stap is een drie uur durend gesprek tussen de meester-stoffeerder, de personeelsverantwoordelijke en de twee externe begeleiders.

Het gesprek verloopt in twee delen. In het eerste deel wordt vooral gepeild naar (1) de kijk op de job en de toekomst en (2) de motivatie om verder te doen en actief te participeren in het traject.

In het tweede gedeelte wordt (1) de mogelijke rol en taak van de meester-stoffeerder in het traject samen onderzocht en scherp gesteld en (2) samen gekeken naar hoe dit best aan te pakken.

In dit gesprek hebben we vooral via een informeel, appreciatief contact de meester willen betrekken bij zijn eigen opvolging en kennisdeling. We zijn gestart met het traject te kaderen (waarom doen we dit, wat zijn de aanleidingen) met appreciatie van de betrokkene: 'Jij hebt een belangrijke functie, we horen in de organisatie "onmisbaar", "niet evident om te vervangen", "we waarderen die man sterk"; vandaar dat we je maximaal willen betrekken, jij bent de expert.' Vervolgens hebben we gevraagd hoe de betrokkene erover denkt ('Hoe zie jij dit verhaal, wil je erin meedoen?'). We peilen zowel naar 'goestinggevende' krachten in de job als naar factoren die het uitvoeren van de job bemoeilijken. We zoeken samen naar een goede aanpak op basis van een eerste aanzet 'plan van aanpak' van de personeelsverantwoordelijke en externe begeleiders. We benadrukken dat we vooral samen willen zoeken: 'Wat denk jij dat het meest helpend is om kennis te delen, welke stappen moeten we zeker meenemen als belangrijk?' We zoeken ook samen naar welke rol de betrokkene zichzelf ziet spelen en wat mogelijke rollen van anderen kunnen zijn. Deze stap is in die mate belangrijk dat ieders rol en taak in het komende traject duidelijker wordt: is het mogelijk het eigenaarschap van het traject bij de betrokkene te leggen, zal hij zeker gemotiveerd zijn om van zijn opvolging een succesverhaal te maken?

In Veldeman is de meester-stoffeerder snel bereid om een coachende rol op zich te nemen, hij zoekt actief mee hoe dit best aan te pakken. Er wordt ook gepeild naar (1) hoe hij de rol van coach ziet en (2) naar succescondities: 'hoe zie je de rol van coach, welke ondersteuning heb jij hierbij nodig?'. We nemen deze stap om optimaal gebruik te maken van de kennis en ervaring van de meester en om hem auteur en eigenaar te maken van het traject van kennisdeling en opvolging. De betrokkene wordt hierbij ingeschakeld in het succes van zijn opvolging. Uit het gesprek wordt een eerste keer duidelijk wat de huidige rol van de meester is, wat de energiegevende krachten van de job zijn, welke taken cruciaal zijn, waar het 'Fingerspitzengefühl' zit, en hoe de meester het traject en zijn toekomstige rol van coach ziet. De personeelsverantwoordelijke en de externe begeleiders wijzen er een aantal keer op dat het traject op voorwaardelijke wijze uitgestippeld wordt. De uitein-

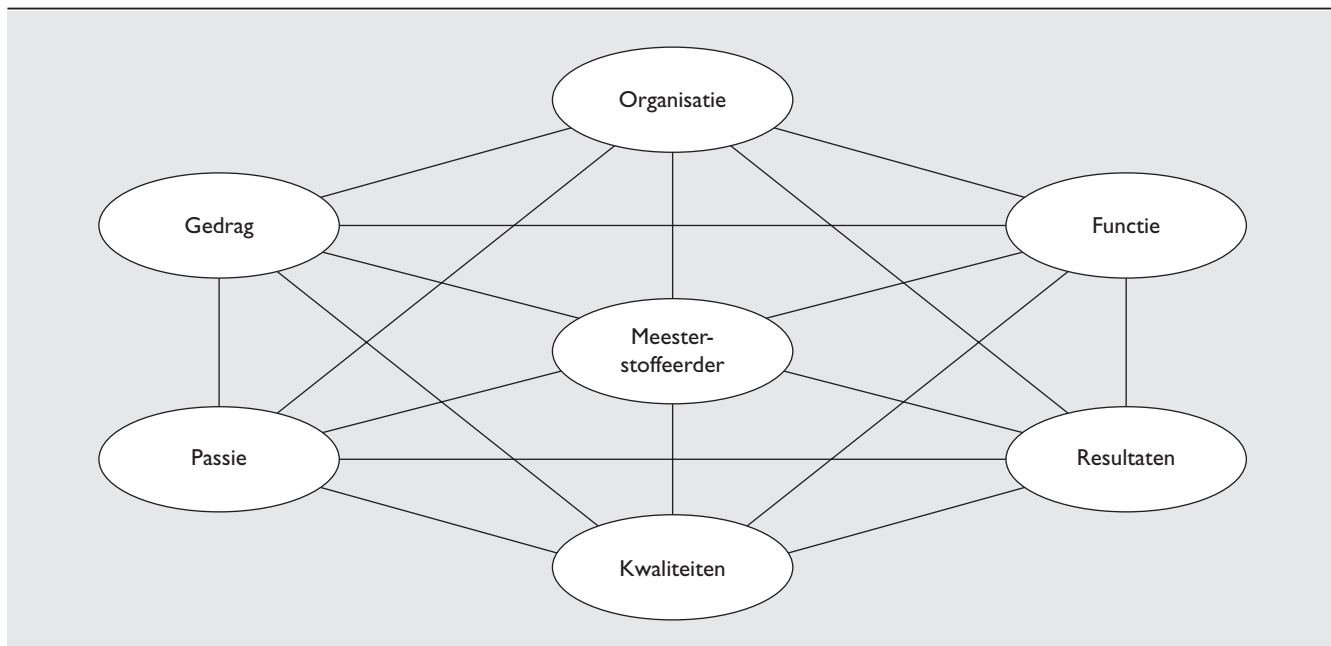
delijke nieuwkomer die de meester-stoffeerder opvolgt, heeft hierin zeker ook nog mee te spreken.

Op voorzet van de externe begeleiders wordt gezamenlijk beslist om in een volgende stap een jobstudie te doen over de functie van meester-stoffeerder via een groeps gesprek met meerdere betrokkenen. Het doel is tot een functiebeschrijving en competentieprofiel te komen én om meerdere invalshoeken samen iets te laten doen zodat er mede-eigenaarschap en een breder draag-

We zoeken samen naar welke rol de betrokkene zichzelf ziet spelen en wat mogelijke rollen van anderen kunnen zijn

vlak ontstaat voor het traject. Diverse invalshoeken worden betrokken in een groeps gesprek: wie dit is vormt tevens voorwerp tot bespreking. De functieomschrijving kan gebruikt worden om duidelijkheid te scheppen, het competentieprofiel kan zowel ondersteunend zijn bij de aanwerving van de opvolger als bij het uitstippelen van het leertraject tussen de coach (meester) en nieuwkomer (gezel).

De houding van de meester-stoffeerder vergemakkelijkt het proces: hij staat open en heeft een heel hoog basisenthousiasme. Dit kan ten dele toegeschreven worden aan de manier waarop hij benaderd wordt: hij voelt zich door de appreciatieve en informele manier van in gesprek gaan gewaardeerd en aangesproken op zijn kwaliteiten. Hij komt al snel met concrete ideeën voor kennisdeling en opvolging. Het belang van echt in gesprek gaan, echt luisteren, vanuit een welgemeende authentieke opstelling, vinden wij cruciaal (versus een strak, voorgestructureerd en instrumenteel (onecht) aandoend gesprek). Na het interview geven de externe begeleiders feedback aan de personeelsverantwoordelijke over haar gedrag en aanpak en bekijken ze hun eigen gedrag en aanpak om gezamenlijk te leren en de begeleidingscompetenties van HR gaandeweg te ontwikkelen via reflectie en oefening. Op die manier doorloopt zij een parallel leertraject. De meester-stoffeerder is niet aanwezig op deze nabespreking.



Figuur 1. De zes invalshoeken op de job.

Jobstudie via een groepsgesprek

Na het appreciatief interview met de meester worden diverse personen die een kijk hebben op de job van de meester-stoffeerder via mail door de personeelsverantwoordelijke uitgenodigd om deel te nemen aan een groepsgesprek. Het gaat om leidinggevendenden en collega's vanuit verschillende hoeken van de organisatie. De uitnodiging luidt als volgt: 'Als leidinggevende of collega van X hebben jullie een eigen kijk op zijn functie. Aan de hand van een groepsgesprek willen wij zo volledig mogelijk te weten komen wat de meester-stoffeerder allemaal moet doen, wat zijn verantwoordelijkheden zijn, welke eigenschappen zo'n medewerker moet bezitten,...'.

Enkele dagen later wordt een voorbereidende oefening gestuurd met een bondige kading van het traject, het doel van het groepsgesprek en helpende vragen ter voorbereiding. Deze oefening is gemaakt door de externe begeleiders maar wordt doorgestuurd door de personeelsverantwoordelijke. Zij trekt het project immers. Regelmatig wordt de rol en de functie van de personeelsdienst benoemd zodat die meer en inhoudelijk in beeld komt. De externe begeleiders willen met dit groepsgesprek ook de andere betrokkenen laten contacten en proeven van samenwerken over de gren-

zen van hiërarchie en afdeling heen. Dit doel wordt niet expliciet gemaakt binnen de organisatie. Dit vanuit de overweging dat het expliciet maken van dit doel mogelijk het traject kan blokkeren. Er is gekozen voor 'gewoon met elkaar doen'.

Tijdens het groepsgesprek worden de deelnemers aangespoord om vanuit de 'ideale' job verantwoordelijke modellenkamer te vertrekken (deze zou kunnen verschillen van de huidige job). De job wordt vervolgens bekeken vanuit zes invalshoeken (zie figuur 1).

Er wordt breed gestart vanuit de invalshoek van de organisatie. Er wordt in gesprek gegaan over twee vragen: (1) waarin vinden jullie dat de organisatie Veldeman moet uitblinken en (2) welke kwaliteiten moeten dan alle medewerkers van de organisatie bezitten? Vanuit de invalshoek van de functie wordt stilgestaan bij een inventaris van al de verantwoordelijkheden en taken binnen de functie. Vanuit de invalshoek van de resultaten wordt samen verkend welke resultaten er in de betrokken functie behaald moeten worden. Vervolgens wordt meer ingezoomd op de invalshoek van de benodigde kwaliteiten door in gesprek te gaan over de vraag: 'als de meester weggaat, wat zou je dan vooral missen?'. Vanuit de

invalshoek van passie wordt vooral gezocht naar de motiverende, energiegevendende factoren in de job. Vanuit de invalshoek van concreet gedrag is er vooral gezocht naar antwoorden op de vraag: 'welk concreet gedrag zien we iemand stellen die deze functie "ideaal" invult, welk concreet gedrag apprecieer je het meest van de meester, overloop eens stapsgewijs een dag/week met de meester, welk gedrag zie je hem achtereenvolgens stellen?'. Kijkende naar al het voorgaande wordt in een laatste fase van het groepsgesprek gezocht naar de combinatie van ingrediënten die de job van meester-stoffeerder ideaal moet bevatten.

Dit groepsgesprek is een zeer constructieve oefening. De directie neemt wel vaak het woord en de externe begeleiding moet er soms voor zorgen dat ieder aan het woord kan komen, maar er is veel wederzijds respect: ze laten elkaar uitpraten, er wordt echt geluisterd, er wordt hardop gedacht en gezocht, de sfeer is ontspannen, er wordt voortgebouwd op elkaar, ieder doet een actie-ve inbreng en stelt zich constructief op. Deelnemers durven ook tegen de directie in te gaan (meer tegensprekbaarheid) en er worden diverse verbeterpunten gegeven waarvan enkele best confronterend zijn. Zo is de vraag gesteld: 'Wie stuurt de meester-stoffeerder aan en hoe gebeurt dit?'. Daarop antwoordt de officiële leidinggevende van de meester: 'Ik ken eigenlijk niet veel van die job.' Anderen zeggen 'We weten het eigenlijk niet goed.' Dit verbeterpunt wordt kort op de bal opgelost door de directie door een duidelijke leidinggevende van de modellenkamer te benoemen, een interne promotie. Hierover straks meer. Het groepsgesprek wordt als positief cultuurdoorbrekend ervaren. Op het einde van het gesprek wordt er door verschillende mensen gezegd: 'Amaai, het is niet te geloven wat er allemaal uitkomt als we samen rond de tafel zitten', 'Het is prachtig dat we op een drietal uur met elkaar kunnen komen tot dergelijk resultaat, dat moeten we meer doen.'

Op basis van het groepsgesprek wordt een functiebeschrijving en competentieprofiel ontwikkeld door Itineris Advies. Deze twee documenten worden in een volgende stap besproken met de personeelsverantwoordelijke en de meester-stoffeerder. Aanvullingen worden opgenomen. De manier waarop Itineris Advies de functiebeschrijving en het competentieprofiel heeft gemaakt, wordt tussentijds besproken met de personeelsverantwoordelijke zodat zij dit een volgende keer zelf kan doen.

Een kritisch punt

Een kritisch punt in het traject, een punt waarop het traject kon gestrand zijn, is het (te) snel benoemen van een nieuwe leidinggevende van de meester-stoffeerder door de directie na het groepsgesprek. Deze actie is wellicht goedbedoeld maar doorkruist het traject en is niet op voorhand afgestemd met de personeelsverantwoordelijke, de meester-stoffeerder en/of de externe begeleiders. Bij de meester-stoffeerder valt die beslissing weliswaar goed (het 'klikte' met de nieuwe leidinggevende) maar dit had evengoed niet kunnen pakken, wat een zware hypotheek zou leggen op het hele traject. Even later worden ook selectiegesprekken voor kandidaat-opvolgers gedaan door een directielid samen met de nieuwe leidinggevende zonder de meester-stoffeerder en de personeelsverantwoordelijke te betrekken. Twee kandidaat-opvolgers blijven over, met voorkeur voor een bepaalde kandidaat. Dit voorval toont enkele blanco's in communicatie en afstemming tussen de directie en de volgende hiërarchische laag. Het toont ook aan dat de rollen niet duidelijk genoeg onderhandeld zijn, bijv. de rol van de personeelsverantwoordelijke als leider/trekker van het project. Er zijn informele afspraken gemaakt maar die zijn niet geconcretiseerd in een formeel mandaat vanuit de directie. Gelukkig gooien deze gebeurtenissen geen roet in het eten.

Het maken van het leertraject tussen meester en gezelschap

In een volgende stap wordt, vanuit het competentieprofiel en de functieomschrijving van de meester-stoffeerder, een concept gemaakt van het leertraject dat de meester-stoffeerder samen met zijn opvolger zal doorlopen. Dit leertraject wordt gemaakt door Itineris Advies, de personeelsverantwoordelijke, de meester-stoffeerder en zijn leidinggevende. Het proces wordt gekenmerkt door een zoeken en aftasten, een verkennen van mogelijkheden. Het proces wordt als 'chaotisch' ervaren. Dit is volgens ons echter nodig om iets nieuws te creëren. De ervaring van ambiguïteit zet aan tot nieuwe betekeniscreatie (Weick, 1995).

De aandachtige lezer zal zich afvragen waar de nieuwkomer in dit verhaal is. Ideaal gezien zou de nieuwkomer dadelijk betrokken moeten worden, het is immers ook zijn leertraject, maar de beslissing voor een opvolger is nog niet genomen. Ook hier wordt door de externe begeleiders het voorwaardelijke karakter van het leertraject benadrukt, de nieuwkomer moet ook impact

kunnen hebben op het traject. De cultuur van het huis kan hier echter belemmerend gaan werken: er wordt nogal eens eerst 'gepraat over' (buiten diegene waarover het gaat) en dan snel 'gepraat met' (zie Shotter, 2004). Uit een ogenschijnlijke wirwar van ideeën en aandachtspunten wordt door Itineris Advies een concept-leertraject gedistilleerd.

De functie van de meester-stoffeerder blijkt te bestaan uit een complex samengaan van kwaliteiten en praktijken, wat het leertraject niet evident maakt. Vandaar dat er behoefte is aan een gevarieerd en gedifferentieerd leertraject tussen meester en nieuwkomer. Er worden vier samenhangende leerlijnen ontwikkeld voor de nieuwkomer (waarin de meester ook 'meeleert').

- Leerlijn 1. Leren via coaching in het werk. Werken met wekelijkse opdrachten

De nieuwkomer krijgt gerichte opdrachten van de meester rond de ontwikkeling van specifieke producten. Deze opdrachten worden stelselmatig uitdagender gemaakt. Er wordt tevens gezorgd voor een variatie in opdrachten zodat de nieuwkomer geleidelijk aan kan ingroeien in alle technische aspecten van de job. Wekelijks zitten de nieuwkomer en de meester samen om te leren uit de opgebouwde ervaring. De meester stuurt bij waar nodig.

- Leerlijn 2. Leren via ruimere projecten

Een aantal aspecten uit het competentieprofiel worden projectmatig opgenomen. De nieuwkomer krijgt de opdracht opeenvolgende duidelijke projecten uit te werken, zelfstandig en/of met de ondersteuning van collega's of leidinggevenden (bijv. een opleiding voor de stoffeerders in de productie). Binnen deze leerlijn documenteert de nieuwkomer kritische kennis en ervaring die nodig is om een project uit te voeren in een soort leerlogboek. Het kan dan gaan over zowel inhoudelijke kennis, ontbrekende ervaringskennis of 'de weg in de organisatie'-kennis (collega's en leidinggevenden die hij heeft moeten contacteren om voortgang te kunnen maken). Deze leeropbrengst wordt gedeeld en besproken met de meester. Op die manier kan de nieuwkomer geleidelijk ingroeien in niet alleen de technische, maar vooral ook de relationele aspecten van de job. Het leerlogboek biedt ook de mogelijkheid om bij een volgend leertraject gebruikt te worden.

- Leerlijn 3. Leren via specifieke opleidingsmodules

Een aantal aspecten van de job zijn zo organisatiespecifiek dat ze best door collega's in de vorm van opleidingsmodules aangeleerd worden (bijv. inzicht in het machinepark). Andere kennis kan aangeleerd worden door externen (bijv. informaticakennis). De nieuwkomer geeft aan de hand van zijn leerlogboek aan waar hij behoefte aan heeft.

- Leerlijn 4. Leren van het leerproces door regelmatige momenten van reflectie, evaluatie en bijsturing

Er wordt dagelijks informeel afgestemd. Wekelijks zitten de nieuwkomer en meester samen om de opdrachten te bekijken. De meester stelt reflectievragen (hoe heb je het aangepakt, wat verliep vlot, waar ben je tegenaan gelopen,...) en geeft feedback (ik heb je dit zien doen,...). De nieuwkomer stelt ook vragen, positieve zaken en bezorgdheden worden besproken. Men heeft het over hoe men geleerd heeft, men leert hoe beter te leren van elkaar. Maandelijks is er een opvolgingsgesprek tussen de nieuwkomer en de meester. In dit gesprek worden diverse zaken met elkaar opgenomen. Het competentieprofiel kan daarbij als leidraad van gesprek gebruikt worden. Driemaandelijks zitten de nieuwkomer, de meester-stoffeerder, diens leidinggevende en de personeelsverantwoordelijke uitgebreid samen om de voortgang en de volgende te nemen stappen te bespreken.

Ondertussen is de nieuwkomer (22 jaar) aan de slag. Hij wordt onmiddellijk betrokken bij het plaatje en appreciatief benaderd. Het leertraject wordt voorgesteld. Er wordt gevraagd of hij het ziet zitten en of hij nog aanvullingen heeft.

Dit is een kritisch punt in het traject. Indien hij al in dienst was, zou hij het leertraject mee gemaakt hebben wat hem meer auteur en eigenaar zou maken van het traject. Het traject loopt verder en het blijkt dat de kwaliteit van het resultaat dat de nieuwkomer levert zeer goed is. Verschillende leeractiviteiten zijn gepland, de nieuwkomer houdt een leerlogboek bij, momenten van reflectie en bijsturing gaan goed, ieder is er actief mee bezig. De opdrachten worden in het begin eenvoudig gehouden, wat dadelijk succeservaringen oplevert. Ervarensleren wordt sterk gestimuleerd door de meester. Bijv. de nieuwkomer stelt een vraag zoals 'Als ik het zo doe, op die manier, is dat dan OK?' waarop de meester antwoordt: 'Doe



De nieuwkomer...

maar, probeer het maar eens uit, dan zullen we samen kijken of het werkt en waar er verbeteringen kunnen.’ In het kader van een project gaan de meester en nieuwkomer naar een beurs om stoffen te ‘voelen’, dit om de kwaliteit ervan te kunnen inschatten. Stap voor stap wordt bekeken en afhankelijk van de stap in het leertraject wordt er versneld, vertraagd of wordt de klemtoon anders gelegd. De meester en zijn leidinggevende zitten ook informeel samen om in te schatten wat nu de best volgende stap zou zijn en dit wordt dan weer besproken met de nieuwkomer. Een ‘neveneffect’ van de projecten is dat de nieuwkomer de grenzen van afdelingen dient te overschrijden om het project met succes uit te voeren: over grenzen heen werken wordt als cultuurdoorbekend ervaren in het bedrijf.

De manier waarop er gestalte gegeven wordt aan een combinatie van diverse leerlijnen zorgt ervoor dat de nieuwkomer vlug en adequaat kan leren, d.i. ingroeien in de praktijkhandelingen van de meester en diens praktijkgemeenschap (Wenger, 1998). De nieuwkomer wordt de mogelijkheid geboden om deel te nemen aan volwaardige handelingspraktijken zoals belichaamd door de meester; hij krijgt ruime toegang tot de verschillende activiteiten van de organisatie; hij wordt gestimuleerd om een veelheid van relaties aan te gaan, om binnen een veelheid aan omstandigheden te treden, om deel te nemen aan een veelheid aan gedragswijzen; een geleidelijk leerproces te doorlopen (Wenger, 1998; De Weerd, 2004).



en de meester aan de slag.

In een volgende stap maakt de personeelsverantwoordelijke, met minimale ondersteuning van de externen, een ruimer masterplan waarin (1) de problematiek over de omgekeerde leeftijdspiramide, uitdagingen van in- en uitstroom, etc. in kaart worden gebracht, (2) de succeservaring van het leertraject tussen meester en nieuwkomer zichtbaar gemaakt wordt en (3) waarbij ingegaan wordt op de toekomstige rol van de personeelsdienst. Dit plan wordt voorgesteld aan de directie en goedgekeurd.

Samen lessen trekken voor HR-verankering

De personeelsverantwoordelijke en de externe begeleiders hebben ten slotte samen teruggekeken op het hele leertraject ten einde samen lessen te trekken. De focus ligt hierbij op het geven van adviezen aan de personeelsverantwoordelijke opdat zij toekomstige trajecten zelf kan oppakken. Uit die terugblik blijkt dat er nog een weg af te leggen is: tijd en ruimte geven aan HR is cruciaal, daar ontbreekt het soms aan; rollen scherp stellen en communicatie verbeteren tussen de directie en de volgende laag zodat trajecten niet ‘doorkruist’ worden e.a. De externe begeleiders volgen het proces op afstand en komen enkel nog op vraag. Momenteel begeleidt de personeelsverantwoordelijke diverse gelijkaardige trajecten en werkt de meester-stoffeerder nog steeds bij het bedrijf. Onlangs heeft hij zelfs aangegeven langer te willen blijven werken omdat hij zich goed

in zijn vel voelt in zijn nieuwe rol. Hij is fier op zijn job. Wat ook speelt, is dat hij nu halftime werkt waardoor hij meer tijd heeft voor zijn kleinkinderen en andere activiteiten.

Rol van de externen

Gedurende het traject hebben de externe begeleiders zich geleidelijk aan overbodig gemaakt door de diverse betrokkenen zo veel mogelijk zelf te laten doen. Op die manier stimuleren de externe begeleiders dat de betrokkenen van het bedrijf mede-auteur en eigenaar worden van het traject (Schein, 2002). Dit verhoogt aanzienlijk de kans dat zij er gezamenlijk de verantwoordelijkheid over nemen (Lambrechts & Grieten, 2007). McNamee (1998) spreekt in dit verband over het stimuleren van ‘relational responsibility’.

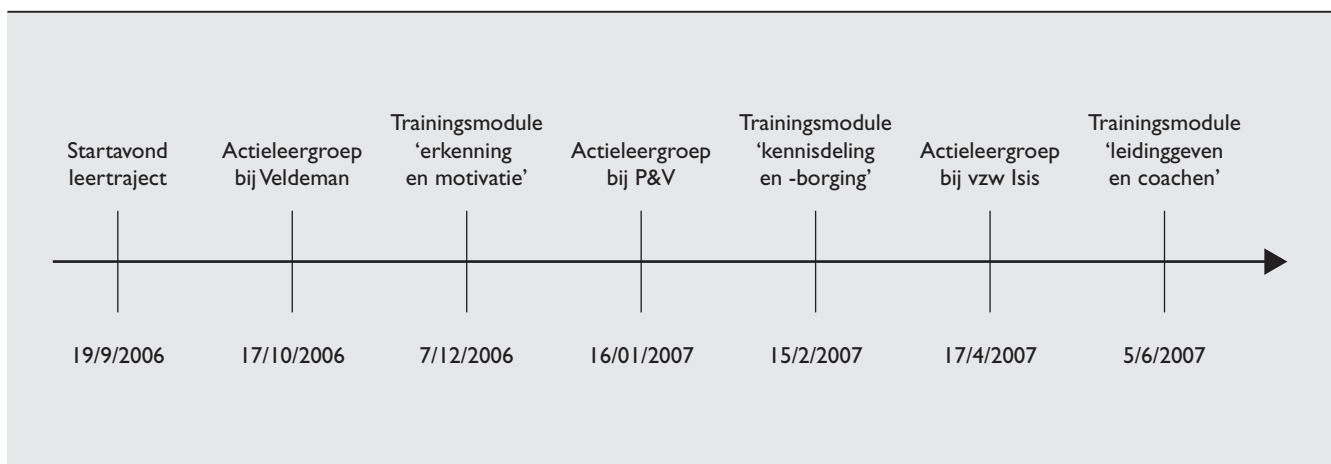
Steeds is er aandacht geweest voor de verankering van de nodige begeleidingscompetenties in het bedrijf. Niet alleen de nieuwkomer kan ingroeien in de job en een volwaardige vakman worden, niet alleen de meester kan zijn gedragsrepertorium uitbreiden in zijn rol van coach, ook de personeelsverantwoordelijke heeft de mogelijkheid gekregen om haar competenties te ontwikkelen richting HR-beleid. Op die manier heeft zij haar positie meer zichtbaar gemaakt en versterkt. De Veldeman-case is ook een voorbeeld van hoe een organisatiecultuur van onderuit geleidelijk aan veranderd kan worden naar een meer lerende cultuur (Senge, 1990; Beer, Eisenstat & Spector, 1990; Schein, 2000).

Case 2: De ‘actieleergroep’ als hefboom van generatief leren tussen organisaties

Tijdens onze consultancy- en onderzoeksopdrachten hebben we samengewerkt met diverse bedrijven die de noden en de ontwikkeling van hun mensen daadwerkelijk ter harte nemen: zij investeren in jong talent, werken heel actief rond diversiteit, waarderen de rijke ervaring van ‘oudere’ werknemers, enz. Kortom: organisaties die streven naar een zinvolle invulling van ieders job in een uitdagende werkomgeving zodat mensen met goesting blijven werken. Dit streven vergt een voortdurend en vaak moeizaam afstemmen van de noden en doelen van het bedrijf op het aanwezige menselijk potentieel.

Kant-en-klare oplossingen of aanpakken zijn er zelden. ‘Hoe doen anderen dat’ of ‘zijn we wel goed bezig’ zijn vragen die we regelmatig tegengekomen zijn tijdens onze contacten. Dit sterkt ons in de overtuiging dat we de in-companytrajecten vooruit kunnen helpen met gerichte leer- en werksessies met de verschillende bedrijven over steeds terugkomende praktijkvragen.

Daarom hebben we verspreid over het najaar van 2006 en doorlopend in 2007 het leertraject Werken aan werkgoesting opgezet. Het leertraject bestaat uit actieleergroepen in gastbedrijven en ondersteunende trainingsmodules (erkenning en motivatie, kennisdeling en -borging, coaching en leidinggeven) (zie figuur 2).



Figuur 2. De actieleergroepen en ondersteunende trainingsmodules weergegeven op een tijdslijn.

We zoomen in op de actieleergroep (Revans, Botham & Pedler, 1998; O'Neil & Marsick, 2007) als hefboom van generatief leren tussen organisaties. We stellen de aanpak aan de lezer voor, gaan dieper in op de gevolgde werkwijze en trekken lessen over (1) het leerproces dat deelnemers 'mee-maken' en (2) de werkende ingrediënten van de actieleergroep.

AANPAK

Bestaande klanten worden uitgenodigd om deel te nemen aan het leertraject. Dit zijn Vlaamse KMO's met wie leden van het werkgoesting-team reeds een vertrouwensrelatie hebben opgebouwd via lopende of recente begeleidingstrajecten.

Drie belangrijke condities om deel te nemen zijn dat

1. het geen reclameverhaal wordt, wel een welgemeend leren van elkaars praktijkervaring,
2. de vertrouwelijke informatie van de actieleergroep binnen de leergroep blijft (discretie), en
3. de deelnemers een engagement aangaan voor het hele leertraject (versus duiventil). Procesleren vraagt immers continuïteit in het opbouwen van leerrelaties (Corthouts & Vermeylen, 2003; De Weerd, 2004).

Een min of meer vaste groep van 19 deelnemers en de werkgoesting-ploeg hebben rond concrete vraagstellingen/uitdagingen van gastbedrijven gewerkt. De actieleergroep is heel gemixt samengesteld naar aard van bedrijf (vzw's, profit, sociale economie, productiebedrijven, diensten), functie (bedrijfsleiders, HR, leidinggevend, consultants, overheid, universiteit) en niveau van ervaring (van junior tot meester).

Gastbedrijven zijn Veldeman Bedding, een producent van matrassen⁴; Penders & Vanherle Elektrotechniek, een producent van schakelkasten⁵; vzw Isis, een buurt- en nabijheidsdienst⁶ (sociale economie). Belangrijk is dat elke actieleergroep gericht wordt voorbereid door het gastbedrijf en een deel van de werkgoesting-ploeg: er wordt samen verkend, gezocht en verhelderd. De vraagstellingen worden in onderling overleg gekozen zodat ze (1) aansluiten bij een gepland of lopend verbetertraject in het gastbedrijf waarover men advies wil en (2) zowel het gastbedrijf als de deelnemers vooruit kunnen helpen. De volgende vraagstellingen zijn aan bod gekomen.

Bij Veldeman Bedding hebben we gewerkt rond 'hoe de organisatie meer "sexy" maken om potentiële medewerkers aan te trekken en medewerkers met werkgoesting te behouden?'.
Bij Penders & Vanherle hebben we gewerkt rond twee vragen. Een eerste vraag handelt over 'hoe werkgoesting op peil houden in fases van groei en/of bij piekmomenten en hoe hier proactief op inspelen?'. In groei- en piekmomenten wordt de nadruk vaak gelegd op het primaire proces van de onderneming en worden menselijke en samenwerkingsaspecten uit het oog verloren. Dit terwijl aandacht voor deze intermenselijke aspecten in die periodes juist heel erg nodig is. Hoe hier pro-

Hoe kunnen we de werkgoesting op peil houden in fases van groei en/of bij piekmomenten en hier proactief op inspelen?

actief op inspelen? Een tweede vraag gaat over 'wat te doen met arbeiders die op hun 35ste hun doorgroeiplafond hebben bereikt, hoe hen toch nog perspectief bieden in de onderneming?'.
Bij vzw Isis hebben we gewerkt rond 'wat zijn de werkende, energiegevend ingrediënten bij organisatieverandering?'.
Bij voorkeur is het gastbedrijf als systeem aanwezig: niet alléén HR of de bedrijfsleiding maar ook andere invalshoeken ('staf', 'de vloer'). Bij Veldeman Bedding zijn de directeur Interne Diensten, de personeelsverantwoordelijke en de productiedirecteur betrokken. Bij Penders & Vanherle is de productieverantwoordelijke en een teamleider aanwezig. Bij Isis is de adjunct-directeur Interne Diensten en de adjunct-directeur Regiowerking aanwezig.

De focus van de actieleergroep ligt op samen leren door middel van ervaringsuitwisseling en onderlinge advisering. Als uitkomst stelden we voorop: pragmatische verbeteradviezen en een verruiming van mogelijke actiepistes en werkvormen. We gaan dieper in op 'het hoe' van de actieleergroep en beschrijven een aanpak die zijn kracht bewezen heeft.



Werken in kleine groep.

WERKWIJZE

De actieleergroep gaat telkens door in het gastbedrijf, van 14.30 tot 19.30 uur.

1. Vooreerst overloopt de trajectcoördinator bondig de werkwijze van de actieleergroep. Dit om een minimale structuur (Kamoche, Cunha & Cunha, 2003) aan te bieden die genoeg ruimte laat voor eigen invulling van de deelnemers.
2. Dan start het gastbedrijf met een bondige presentatie, al dan niet gecombineerd met videomateriaal, gekoppeld aan een bedrijfsbezoek indien mogelijk. Op die manier wordt de mogelijkheid geboden om voeling te krijgen met elkaar ('contacting') en de bedrijfscontext van het gastbedrijf. In de presentatie wordt de focus gelegd op welke acties er al ondernomen zijn, en/of gepland zijn rond de vraagstelling.
3. Vervolgens wordt in de grote groep de ruimte genomen om verhelderende vragen te stellen aan het gastbedrijf: meer voeling te krijgen met de aard van werk en bedrijfscontext, de al genomen acties, goede en minder goede ervaringen, etc.
4. In een volgende stap werken kleine groepen rondom de centrale vraagstelling/uitdaging van het gastbedrijf. De focus ligt hier vooral op elkaar adviseren omtrent pragmatische verbeter- en actiepijsten. Deze worden op een flip-over goedgekeurd. Binnen de groep wordt gewerkt met (1) een 'informant' (een deelnemer die zich kandidaat stelt) die in een



Het maken van een murkrant.

volgende stap meer uitleg geeft en (2) een detailverslaggever (iemand van de werkgoesting-ploeg) om later de detailverslaggeving te vergemakkelijken.

5. Na de broodjes houden we met de grote groep een markt of murkrant. Iedereen flaneert langs de muur en neemt kennis van het overzicht van verbeteradviezen en actiepijsten. De informanten van de kleine groepen geven tekst en uitleg bij de flip-overs van het eigen groepje en beantwoorden vragen.
6. Als slot evalueren we de actieleergroep: wat zijn de ervaringen van het gastbedrijf over inhoud en werkwijze, de ervaringen van de anderen over inhoud en werkwijze, en wat zijn verbetermogelijkheden naar de volgende actieleergroep toe? Op deze manier wordt de methodiek in belangrijke mate samen met de deelnemende bedrijven ontwikkeld en geëvalueerd teneinde er samen lessen uit te trekken en continu te verbeteren.
7. Na elke actieleergroep wordt een vertrouwelijk detailverslag gemaakt door de trajectcoördinator. Dit wordt naar de deelnemers gestuurd. Op die manier wordt de ontwikkelde kennis vastgehouden en teruggegeven aan de leergroep.

WELKE LESSEN HEBBEN WE SAMEN GETROKKEN?

Het 'mee-maken', en het tussentijds evalueren van de actieleergroep, met de deelnemers laat ons toe lessen te trekken over (1) het leerproces dat deelnemers samen (door)maken en (2) de werkende ingrediënten van de actieleergroep.

Het leerproces dat deelnemers samen (door)maken: leren op verschillende niveaus

De actieleergroepen geven de deelnemers de mogelijkheid te leren op drie niveaus: inhoud, relatie en 'leren leren'.

- Leren op het niveau van de inhoud

Op het inhoudsniveau leren de deelnemers een uitgebreid en divers scala van verbetermogelijkheden en actiepijsten kennen: nieuwe ideeën, originele invalshoeken, etc. worden als leeropbrengst benoemd. Andy Emmer, productieverantwoordelijke bij gastbedrijf Penders & Vanherle: 'Het is een hele positieve ervaring geweest. Waarom? Een aantal dingen zijn bevestigd, een aantal pijnpunten komen dadelijk naar boven en worden besproken. Er zijn ook frisse, nieuwe ideeën gekomen waar we dadelijk iets mee kunnen in de praktijk.'

Willy Vandecruys, directeur Interne Diensten van gastbedrijf Veldeman: "Er zijn veel ideeën, mogelijkheden, acties, concepten, etc. naar boven gekomen om verder uit te werken. Het heeft onze blik verruimd."

- Leren op het niveau van de relatie

Op het relationeel niveau leren deelnemers dat het mogelijk en verrijkend is om vanuit een grote diversiteit qua aard van bedrijf (vzw's, productiebedrijf, profit, sociale economie, diensten), functie (HR, bedrijfsleiding, leidinggevende, consultants, overheid en universiteit) en niveau van ervaring (junior tot meester) leerrelaties uit te bouwen. Bij de eerste actieleergroep zien vzw's en productiebedrijven niet in wat ze van elkaar kunnen leren: de verschillen tussen beide worden nogal sterk benadrukt. Bij de tweede en derde leergroep worden vooral gelijkenissen en wederzijdse leerkanalen benadrukt.

Marijke Vanmuysen, adjunct-directeur Interne Diensten van vzw Isis, het derde gastbedrijf: 'Wij maken binnen Isis dezelfde dingen mee als hier bij Penders & Vanherle, en wij zijn een vzw. Het valt me heel hard op dat vzw's en bedrijven omtrent deze vraagstellingen hetzelfde meemaken en veel van elkaar kunnen leren.' Rik Hegge, zaakvoeder van Zweco: 'Inderdaad, we zijn allemaal bezig met mensen en dan gaat het over gelijkaardige processen, of je nu vzw of bedrijf bent.' Andy Emmer, productieverantwoordelijke bij gastbedrijf Penders & Vanherle: 'Wat ook goed is om te zien, is de hoge mate van herkenning en begrip bij ande-

ren.' Vanuit een gevoel van wederzijdse bevestiging, herkenning, uitzicht en nieuwe energie kunnen leerrelaties opgebouwd worden (Bouwen, 2002).

Ook wordt de kracht van de leergroep als reflectieve praktijk (Schön, 1994) onderlijnd: 'Het is nog maar eens duidelijk geworden dat deze momenten van stilstaan bij, grondig doorgaan op vragen, etc. echt nodig zijn. In de hectiek van elke dag maken we daar veel te weinig tijd voor' (Bob Belet, sales en consulting manager bij Van Schoonbeek Transport).

Opvallend is hoe de deelnemers grote verschillen in ervaring en maturiteit constructief hanteren: ervaringen en adviezen worden gedeeld; er wordt echt geluisterd; er wordt geïllustreerd gesproken en als dat niet zo is, wordt naar illustraties gevraagd; er wordt ruime tijd genomen om de muurkranten te lezen en iedereen neemt zijn/haar tijd om uitleg te vragen en na te denken; er is een grote openheid naar elkaar toe; er wordt samen verkend en gezocht; ieder wordt in zijn eigenheid gelaten.

- Leren op het niveau van 'leren leren'

Op het 'leren leren'-niveau leren de deelnemers beter te leren (Schein, 1996; Probst & Büchel, 1997) en om te gaan met een variëteit aan perspectieven (vzw's, bedrijven, HR, directie, teamleider, overheid, consultants, onderzoekers). Een belangrijke vaardigheid in een wereld waarin interdependentie (Bradford, Gibb, & Benne, 1964; Bouwen & Fry, 1996) of onderlinge afhankelijkheid steeds belangrijker wordt. Zij leren om te gaan met meerduidigheid: er worden vanuit diverse perspectieven immers verschillende betekenissen gegeven aan eenzelfde situatie of vraag: 'Het is een soort 'netwerking' en dat is sowieso positief. De verschillende perspectieven die kijken naar onze vraagstelling is zeer boeiend omdat verschillende nadrukken gelegd worden die we meenemen' (Petra Van Sweevelt, personeelsverantwoordelijke van gastbedrijf Veldeman Bedding).

Een tweede 'leren leren'-effect is dat de deelnemende partijen geleidelijk aan de werkwijze van de actieleergroep integreren in hun eigen gedragsrepertoire. De werkvorm is een extra pijl op hun boog geworden om met een complexe en uitdagende werkelijkheid om te gaan. Zij zijn nu in staat een dergelijke werkvorm zelf te organiseren. We zoomen ten slotte in op enkele werkende ingrediënten van de actieleergroep als hefboom van generatief leren tussen bedrijven.

Werkende ingrediënten van de actieleergroep

Het blijkt dat de diversiteit aan invalshoeken rond een specifieke vraagstelling een echte meerwaarde is. Het levert rijke contacten, inzichten, adviezen en actiepijlers op. De min of meer vaste leergroep zorgt er ook voor dat zich kwaliteitsvolle leerrelaties kunnen ontwikkelen, relaties waarop men in de toekomst nog beroep kan doen. De gerichte voorbereiding in het gastbedrijf blijkt een meerwaarde op zich te hebben. We geven immers samen gestalte aan een reflectieve praktijk – gekenmerkt door luisteren, zoeken, verkennen, stilstaan bij en verhelderen – wat leer materiaal oplevert in de vorm van verhalen, problematieken en vraagstellingen voor het gastbedrijf en de actieleergroep. Het samenwerken van diverse invalshoeken van het gastbedrijf in de actieleergroep werkt in sommige gevallen cultuurdoorbrekend: het geeft perspectief op de mogelijk werkende kracht van samenwerken over de grenzen van niveaus en afdelingen heen.

Zeer belangrijk is tevens dat de werkwijze van de actieleergroep wederkerigheid stimuleert tussen het gastbedrijf en de deelnemers. Geven is krijgen. Terwijl men het gastbedrijf advies geeft, krijgt men ook inzicht in de eigen organisatie en helpt men zichzelf. Het gastbedrijf brengt ervaringen binnen rond een vraagstelling, deelnemers bevragen het gastbedrijf op deze ervaringen, en geven het gastbedrijf én elkaar advies over hoe zij de problematiek (zouden) aanpakken vanuit eigen ervaringen.

Een belangrijk verschilpunt met andere, gelijkaardige projecten is dat de deelnemende organisaties in de eerste plaats zelf auteur en eigenaar zijn van hun leerproces en niet de begeleiders van de werkgoesting-ploeg. Deze laatste zorgen voor een minimale leerstructuur en faciliteren het proces in de kleine groepen.

Het gastbedrijf is auteur en eigenaar van de vraagstellingen/uitdagingen die aan bod komen. De werkgoesting-ploeg schat wel op voorhand in dat werken rond deze vragen ook leerrijk kan zijn voor de andere deelnemers. De manier waarop deelnemers met elkaar gestalte geven aan de relationele praktijk van de actieleergroep, wordt grotendeels door de deelnemers zelf bepaald, dit weliswaar binnen een minimale structuur en begeleiders die zich opstellen als procesbegeleiders (Schein, 2002).

De deelnemers zijn ook verantwoordelijk voor de transfer van het geleerde naar hun eigen bedrijfscontext: zij staan voor de opdracht het geleerde terug ‘in relatie te brengen’ in het eigen

bedrijf zodat ook daar mensen auteur en eigenaar worden van hun eigen leerproces. De besproken Veldeman-case kan de lezer inspireren over een mogelijke aanpak om dit doel te bereiken. De transfer van het geleerde voor het gastbedrijf is meer uitgesproken. Er is onmiddellijke transfer omdat de actieleergroep ingebed is in een gepland of lopend verbeteringstraject van het bedrijf. Bijvoorbeeld, in Veldeman Bedding worden de resultaten meegenomen in een lopend verbeteringstraject in de productie waarbij de vloer betrokken is, bij Penders & Vanherle worden de resultaten gebruikt in een strategische meeting kort na de actieleergroep.

Een belangrijke conditie voor de actieleergroepen is dat deelnemers onderling, en de deelnemers en begeleiders, van in het begin een expliciet leercontract zijn aangegaan: ‘wij zijn hier samen met de intentie om van elkaar te leren, leren is doel op zich’. ‘In essentie zijn het allemaal ondernemers die doorheen het leertraject ook ondernemer worden van leerprocessen’ (Johan Poisquet, VLAO, lid van de werkgoesting-ploeg). Door nieuwe combinaties te maken van ervaringskennis maken zij nieuwe kennis met elkaar, kennis die zich uitkristalliseert in patroon doorbrekende inzichten en nieuwe actieperspectieven.

Inhoudelijke kennisopbouw en relatieopbouw vloeien in elkaar over en zijn hefboom voor elkaar. Gelijktijdig met de inhoudelijke kennisopbouw bouwt de groep leerrelaties uit waardoor de potentie om kennis te genereren geopend wordt en toeneemt. Een belangrijke kracht die door de deelnemers stevast benoemd wordt als werkend, is de combinatie en afwisseling van de actieleergroepen en ondersteunende trainingsmodules. De actieleergroepen maken het hoofdspoor uit (focus ligt sterk op leren uit ervaringsuitwisseling, collegiale advisering, actiegericht) waaraan de ondersteunende trainingsmodules geassembleerd worden (focus ligt meer op leren uit expertkennis, oefenen en kadering). Het is net de combinatie van deze diverse soorten leren die blijkt te werken.

AFSLUITENDE BESCHOUWINGEN

Leren van elkaar wordt alsmear belangrijker. Organiseren wordt steeds complexer. Van mensen wordt vandaag verwacht dat ze goed kunnen omgaan met ambiguïteit en onzekerheid, goed kunnen omgaan met relaties en groepen, goed kunnen omgaan

met verschil, zich als een ondernemer gedragen, maximaal inzetbaar en flexibel zijn, goed kunnen omgaan met voortdurende verandering (Taillieu, 2002). Er wordt van mensen verwacht dat zij in belangrijke mate de bekwaamheid of het vermogen hebben/ontwikkelen om deze diverse ingrediënten te integreren in hun professioneel handelen. Medewerkers die hun vakbekwaamheid kunnen verbreden kunnen mee (Onstenk, 1997). De anderen niet...

Gezien de toenemende complexiteit van organiseren en de verwachtingen naar mensen toe, staan we voor de uitdaging te zoeken naar veel rijkere en meer gevarieerde leervormen. Deze leervormen zijn niet alleen complexer naar inhoud toe, ze vragen ook een hoge kwaliteit van onderling met en van elkaar leren. In tijden van voortdurende verandering is niets meer zeker. Het enige zekere is dat mensen voortdurend van elkaar dienen te leren. Dit betekent dat mensen best werken aan het uitbouwen van kwaliteitsvolle leerrelaties. In deze bijdrage hebben we aan de hand van twee praktijkcases geïllustreerd hoe deze leerrelaties vorm kunnen krijgen binnen en tussen organisaties.

Een inclusieve aanpak waarin (1) tijd, ruimte en aandacht wordt gecreëerd voor leren uit meerstemmigheid; (2) een expliciet leercontract wordt onderhandeld ('onze intentie is leren van elkaar'); (3) wederkerigheid, auteurschap, betrokkenheid en relationele verantwoordelijkheid worden gestimuleerd; (4) diverse soorten van leren worden geassembleerd (Lambrechts & Grieten, 2007); geeft de mogelijkheid tot generatief leren.

Bij generatief leren worden niet de individuele verschillen tussen mensen geaccentueerd. Bij generatief leren worden ouderen niet eenzijdig ingeschakeld in de leerprocessen van jongeren waarbij de ouderen vanuit een eenzijdige bovenpositie kennis en ervaring in de jongeren proberen te 'gieten'.

Zoals we geïllustreerd hebben in de cases stelt generatief leren als alternatief van generatieleren het opbouwen van een leerrelatie centraal: een relatie gekenmerkt door gelijkwaardigheid, wederzijdsheid en tegensprekbaarheid.

We willen dit artikel besluiten met de boodschap: een authentieke bejegening van de ander staat bij generatief leren voortdurend centraal en leidt ertoe dat ogenschijnlijke 'problematische' verschilpunten na verloop van tijd door de betrokkenen aangevoeld worden als wederzijdse leeransen die de moeite waard zijn om verder mee te werken.

Frank Lambrechts is als arbeids- en organisatiepsycholoog verbonden aan de faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen van de Universiteit Hasselt. Hij is trajectcoördinator van het ESF-project Werkgoesting in KMO's.

Johan Poisquet is licentiaat in de Economische Wetenschappen (K.U. Leuven) met een postacademische vorming in HRM (Universiteit Hasselt). Hij werkt sinds 1991 bij het VIZO (nu Vlaams Agentschap voor Ondernemen) als bedrijfsadviseur en account manager.

Hilda Martens is professor Personeelsbeleid, Integrale Kwaliteitszorg en Managementvaardigheden aan de faculteit TEW van Universiteit Hasselt. Zij doet onderzoek over leeftijdsbewust personeelsbeleid en is gastredacteur van dit nummer van Develop.

LITERATUUR

- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Beer, M., Eisenstat, R.A., & Spector, B. (1990). Why change programs don't produce change. *Harvard Business Review*, 86(6), 158-166.
- Bouwen, R. (2002). De (her)ontdekking van leren als een 'Relationele Praktijk'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 15(3), 30-35.
- Bouwen, R. (2004). De Cleveland 'Organizational Behavior'-groep blijft pionieren: van groepsleren tot 'world benefit'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 17(11), 31-35.
- Bouwen, R., & Fry, R. (1996). Facilitating group development: Interventions for a relational and contextual construction. In M.A. West (Ed.), *Handbook of Work Group Psychology* (pp. 531-552). New York: Wiley.
- Bradford, L.P., Gibb, J.R., & Benne, K.D. (1964). *T-group theory and laboratory method*. New York: Wiley.
- Corthouts, F., & Vermeylen, R. (2003). *Leerzinwekkend. Fundamenten van duurzaam leren bij volwassenen*. Antwerpen: Garant.
- De Weerd, S. (2004). *Identiteitsleren als relationeel proces. Professionele ontwikkeling in de organisatiekunde*. Gepubliceerd doctoraatsproefschrift aan de faculteit Psychologie, K.U.Leuven. Diepenbeek: Universiteit Hasselt.

- Hovelynck, J., De Weerd, S., & Dewulf, A. (2006). *Relationeel organiseren. Samen leren en werken in en tussen organisaties*. Leuven: LannooCampus.
- Kamoche, K., Cunha, M.P.e., & Cunha, J.V.d. (2003). Towards a theory of organizational improvisation: Looking beyond the jazz metaphor. *Journal of Management Studies*, 40, 2023-2051.
- Lambrechts, F., & Grieten, S. (2007). *Samen bouwen aan kwaliteitsvolle relationele praktijken tijdens organisatieverandering*. Gepubliceerd doctoraatsproefschrift aan de faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit van Tilburg. Diepenbeek: Universiteit Hasselt.
- Lambrechts, F., Martens, H., & Poisquet, J. (2007). *Met goesting blijven werken en leren. Interorganisationeel leren en innoveren via actieleergroepen*. Diepenbeek: Universiteit Hasselt.
- McNamee, S. (1998). Re-Inscribing Organizational Wisdom and Courage: The Relationally Engaged Organization. In S. Srivastva & D. Cooperrider (Eds.), *Organizational Wisdom and Executive Courage* (pp. 101-117). San Francisco: The New Lexington Press.
- O'Neil, J., & Marsick, V.J. (2007). *Understanding Action Learning*. New York: AMACOM/American Management Association.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Eburon: Delft.
- Probst, G., & Büchel, B. (1997). *Organizational Learning. The competitive advantage of the future*. London: Prentice Hall.
- Prins, S., Schruijer, S., Verboven, J., & De Witte, K. (2007). *Diversiteit en vertrouwen in sociale systemen*. Leuven: LannooCampus.
- Revans, R., Botham, D., & Pedler, M. (1998). *ABC of Action Learning*. London: Lemos & Crane.
- Schein, E.H. (1996). Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning. *Sloan Management Review*, 38, 9-20.
- Schein, E.A. (2000). *De bedrijfscultuur als ziel van de onderneming. Zin en onzin over cultuurverandering*. Schiedam: Scriptum.
- Schein, E.A. (2002). *Procesadviesing. Over de ondersteunende rol van de adviseur en het opbouwen van samenwerking tussen adviseur en cliënt*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Schön, D.A. (1994). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Senge, P.M. (1990). *The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Shotter, J. (2004). Expressing and legitimating 'actionable knowledge' from within 'the moment of acting'. *Concepts and Transformation*, 9(2), 205-229.
- Taillieu, T. (2002). *De teloorgang van de hiërarchische organisatie: naar nieuwe structuren en loopbanen*. Cursustekst Burgerlijk Ingenieur en Burgerlijk Ingenieur-Architect aan de K.U. Leuven.
- Van den Nieuwenhof, R., & De Weerd, S. (2006). Didactiek van de liefde: Een pleidooi voor diepgaand leren in coaching, training en opleidingen. In J. Hovelynck, S. De Weerd & A. Dewulf (Eds.), *Relationeel organiseren. Samen leren en werken in en tussen organisaties* (pp. 75-106). Leuven: LannooCampus.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

NOTEN

1. Deze twee cases zijn ontwikkeld in het kader van 'Werkgoesting in KMO's', een ESF-project van de Universiteit Hasselt en het Vlaams Agentschap Ondernemen (VLAO), in samenwerking met diverse projectontwikkelaars (Erkend Regionaal Samenwerkingsverband) en consultants (Itineris Advies, C.O.B.A en Metamorfase). ESF (Europees Sociaal Fonds) wil bijdragen tot de ontwikkeling van de werkgelegenheid door het bevorderen van inzetbaarheid, ondernemerschap, aanpasbaarheid en gelijke kansen, en door het investeren in menselijke hulpbronnen.
2. Een vzw is een vereniging zonder winstoogmerk (afgekort als vzw), een Belgische rechtspersoon. Een vzw moet een ideëel doel nastreven: ze mag niet als eerste doelstelling hebben om winst te maken die ze onder de leden wil verdelen.
3. Voor meer info over het bedrijf: www.veldeman.com.
4. Voor meer info over het bedrijf: www.veldeman.com.
5. Voor meer info over het bedrijf: www.pnv.be.
6. Voor meer info over de organisatie: www.buurtdienst-isis.be.