

# Ruimte om te exploreren

**Hans Vermaak**

Je kunt meer halen uit veranderen, professionaliseren en onderzoeken door ze niet als gescheiden werelden te zien, maar als praktijken en gemeenschappen die elkaar kunnen versterken. Sterker nog, zodra je oprekt wat je wilt bereiken met onderzoek, verandering of professionalisering, worden de grenzen tussen die werelden vanzelf poreus. Ik verbeeld dat hier als een driedimensionale ruimte waarin professionals – dwars over die grenzen heen – kennis over organisatievraagstukken kunnen toepassen, delen en scheppen. Die ruimte heb je maar al te hard nodig zodra je complexe vraagstukken aan wilt pakken. Je kunt deze tekst lezen als een uitnodiging aan ambitieuze professionals om die ruimte te pakken in alle drie de arena's.

## Beelden van ons vak

Als startend organisatieadviseur zag ik veranderen, professionaliseren en onderzoeken als aparte domeinen. Veranderen kwam me voor als iets dat wij als adviseurs onze klanten 'aandoen'. Professionaliseren leek te staan voor een opleiding naast je werk, die je mocht volgen als je genoeg declarabel werk had. En onderzoeken leek iets dat 'ze' op de universiteit doen. Soms plukte ik daar iets vandaan als het praktisch en leesbaar genoeg was om er in de veranderpraktijk iets mee te kunnen. Het leken aparte werelden met eigen literatuur, ontmoetingen, gemeenschappen en codes. Ik hoorde bij de veranderhoek.

Deze overzichtelijke scheiding raakte steeds meer vertroebeld. In de veranderarena kwam ik terecht in de organisatieontwikkeling van het vak. Daar deden we aan werkconferenties, actieonderzoek en spelsimulaties: allemaal interventies waar óók volop geleerd en geprofessionaliseerd werd. Toen ik wat later ook organisaties ging doorlichten en systeemdiagrammen van problemen maakte, mengde zich daar het veranderwerk met onderzoekswerk. De professionaliseringsarena werd het snelst poreus. Wat mij zelf betreft, leerde ik al snel meer in de praktijk dan door opleidingen te volgen. In het professionaliseringswerk voor klanten bracht ik met anderen intervisiepraktijken, leergeschiedenissen en 'corporate academies' tot stand. Ook daar beperkte het leren zich niet meer tot individuele groei naast het werk, maar ging het net zo goed om collectief interveniëren en onderzoeken op het werk.

Ik vind de vertroebelde scheiding inmiddels wel prettig. Wat mij betreft liggen de mooiste kansen en krachtigste praktijken op het grensvlak van de drie werelden. Zodra je onderzoeken, veranderen of professionaliseren gaat oprekken om er meer uit te halen, kom je in dat grensgebied terecht.

Dat gaat echter niet moeiteloos, want niemand heeft doorgeleerd in alle drie domeinen. Een onderzoeker die zich bemoeit met veranderingen in organisaties heeft daar meestal weinig bagage voor. Hetzelfde geldt voor veranderaars die onderzoek doen. Kortom: in het grensgebied bevinden zich potentieel vele collega's uit elk van de drie 'werelden', maar niemand heeft de wijsheid in pacht. Hoe meer je het betreedt, hoe minder je lijkt te weten. Dat besef is voor het vak een zegen, maar het kan ook handelingsverlegenheid scheppen. En dat is jammer, want die verlegenheid versterkt dat inspanningen zich het meest blijven richten op waar we wel verstand van hebben: opgaven waar discipliniegrenzen in acht worden genomen, bewezen technologie beschikbaar is en spraakverwarring niet meteen ontstaat. De verlegenheid versterkt ook dat we vooral over die gescheiden praktijken en theorieën met onze directe collega's in gesprek zijn. Weick (1979) suggereert dat dit mechanisme inderdaad gemeengoed is in ons vak: we praten het meest over onderwerpen waar we veel van afweten en het minst over onderwerpen die we het minst doorgronden. De relevantie van die gesprekken lijdt daaronder. Ik denk dat het daarom juist ook verantwoord is om ons te storten op een gebied waar we géén verstand van hebben: het grensgebied.

Dat is vooral zo als je ambitieuze doelen stelt en taaie vraagstukken wilt oppakken. Je leert dit soort complexere opgaven pas kennen door eraan te werken, niet door er vanaf

de tribune naar te kijken of er lang op te broeden (Rittel en Webber, 1973). Al doende merk je wat er achter het vraagstuk schuil gaat, hoe het systeem terugduwt, hoe je zelf eventueel deel van het probleem bent. Het uiteenrafelen en onderzoeken – van zowel het vraagstuk als de manier waarop de organisatie het in stand houdt – moet dan tijdens de rit gebeuren. Onderzoeken en veranderen gaan daarin gelijk op. De kennis die je daarbij opdoet trekt de derde dimensie – professionaliseren – erbij: gewapend met nieuwe inzichten begrijp je beter wat op je af komt. Je ziet nieuwe mogelijkheden of ingangen om het vraagstuk te hanteren. Die kun je vervolgens weer uitproberen: testen wat werkt en wat niet. Je koppelt dan reflectie aan actie: hét uitgangspunt van ‘reflective practicioning’ (Schön, 1983). Je slaat zo meerdere vliegen in één klap: drie processen en drie opbrengsten in één. Deze redenatie lijkt misschien een volgorde te suggereren van de drie processen. Dat is niet mijn bedoeling: het gaat om het verstrengelen van de drie processen – niet alleen in het groot, maar juist ook in het klein (Weick, 1984). Zo’n ‘multiplicity of processes’ werkt verdiepend (Dodgson, 1993): vele bescheiden duwtjes scheppen een sneeuwbaaleffect. Je kunt er méér mee bereiken.

Ik wil in de volgende twee paragrafen eerst de praktijk beknopt belichten: het oprekken van een verandertraject en het oprekken van een opleiding. In beide gevallen ontstaat daardoor een ‘ruimte’ waarin ruimschoots wordt veranderd, geprofessionaliseerd en onderzocht. Bekijk je de eerste paragraaf vanuit onderzoeksoptiek dan ben je de ‘veranderdimensie’ aan het oprekken. De cases in de paragrafen zijn voor mij referentiepunten in het denken over een ‘exploratieruimte’ waarmee we meer uit ons vak kunnen halen. In de derde paragraaf schets ik een aantal kenmerken van die ruimte. In de laatste paragraaf reflecteer ik op het begrip ‘ruimte’: hoe verhoudt die ruimte zich tot de formele organisatie?

### Meer uit veranderen halen

Er is heel wat bekend over veranderekunde. Maar er blijven ook zogenaamde ‘taaie’ vraagstukken over die het hart raken van organisaties. Dergelijke vraagstukken zijn vaak complex (Vermaak, 2009). Ze omvatten meerdere dimensies en zitten vol terugkoppelingsmechanismen, dat maakt de inhoud complex. Maar ze zijn ook sociaal complex: er zijn veel actoren bij betrokken, met verschillende belangen en gezichtspunten. Die complexiteit is vaak het grootst in het primaire proces van organisaties. Taaie vraagstukken gaan daardoor niet over bijzaken, maar juist over waar betrokkenen hun inkomsten en betekenis aan ontleen.

Taaie vraagstukken fascineren mij. Een voorbeeld betreft veranderwerk bij het Ministerie van Buitenlandse Zaken (BZ) tussen 2001 en 2006. Ik was daar betrokken bij dertig trajecten, gericht op ontwikkelingswerk vanuit ambassades: over de omslag van het oude en niet-duurzame ‘projectdenken’ – ruwweg: Hollandse ingenieurs die ‘onze’ waterzuivering in de Tropen neerzetten – naar ‘zoekende coproductie’: gelaagde ontwikkelingsprocessen beïnvloeden en sponsoren, met vele andere donoren en plaatselijke actoren, vanuit een begrip van de onderliggende dynamiek in en rond zo’n land.

Dat is een mond vol en niet eenvoudig. Het vraagt andere vermogens en inzichten dan inhoudelijke expertise en projectmatige daadkracht. En zelfs met die andere bagage blijft het beperkt kenbaar en maakbaar. Daardoor wordt een dergelijk vraagstuk als 'taai' ervaren.

Bij zo'n vraagstuk voldoet het dominante veranderrepertoire niet zomaar. Integendeel: vraagstukken worden taai als je dat repertoire blijft exploiteren: dat is meer van hetzelfde. In plaats daarvan moet je andere benaderingen uitproberen: rek je veranderrepertoire op (March, 1991). De dominante veranderpraktijk bij BZ was: we maken eerst Haags beleid, dan maken we een veranderplan dat we (te) snel implementeren. Deze praktijk knelde. Ten eerste omdat de kwesties per ambassade verschilden: de stabiliteit in Jemen bevorderen tijdens de tweede Irak-oorlog is heel wat anders dan de ontwikkelingsrelatie met Zuid-Afrika afbouwen. Exploratie betekende dat we (begeleiders en betrokkenen) de vertrouwde aanpak omdraaiden: per ambassade werken aan zelfgekozen in plaats van aangereikte vraagstukken, trajecten op maat in plaats van kant-en-klaar uitrolbaar en met één tot twee jaar looptijd in plaats van een korte investering.

Verder worden vraagstukken taai als ze van iedereen én van niemand zijn: ze overschrijden dan individuele mandaten en afdelingsgrenzen. Het dominante veranderrepertoire leidt er de ene keer toe dat het vraagstuk van de agenda af valt, de andere keer roept het een overmaat aan overlegcircuits op om actie te coördineren. Exploratie betekende dat we tijdelijke 'werksystemen' organiseerden (Hoebeker, 1994) dwars over structuurgrenzen heen: wie nodig was om een opdracht te volbrengen werd erbij gehaald, de rest werd geweerd. Omdat er meerdere vraagstukken waren, werkten we in een aantal werksystemen naast elkaar. Dat klinkt misschien alsof het méér overleg en vergadertijd vergt, maar het omgekeerde blijkt het geval: de meeste coördinatie moet je tóch een keer doen, alleen geschiedt dat nu in werksystemen 'onderlangs' en dat is veel efficiënter. Bovendien hoeven allerlei mensen niet langer mee te doen die niet nodig zijn voor de opdracht. Wat effectief was per vraagstuk bleek overigens niet voorspelbaar, dus planden we de veranderprocessen incrementeel, in plaats van vooraf ontworpen. Dat was überhaupt wenselijk omdat ook de context verschoof, bijvoorbeeld door herplaatsing van mensen (elke 3-4 jaar), door onlusten in het land of door concurrerende verandertrajecten.

We deden tegelijkertijd ook allerlei professionaliseringsinspanningen. Dat leek nodig om afhankelijkheid van 'veranderexperts' te reduceren. Hoe lastiger een verandering, hoe groter de neiging om er tijdelijk iemand van buiten bij te halen en die verantwoordelijk maken voor de verandering: de uitbestedingsreflex (Hendriks, 1987). Uitbesteding werkt echter niet als het om vraagstukken gaat die sterk verknoopt zijn met het primaire proces van de organisatie. Een verandering verlangt dan een verschuiving in de dagelijkse manier van doen en dat lukt alleen als je er een blijvende, continue inspanning van maakt. In zo'n geval moeten de betrokkenen zelf in staat raken om hun eigen verandertrajecten te realiseren. Bij de ambassadetrajecten bood de fysieke afstand ook weinig keus: het was geen optie om als begeleiders maandelijks (fysiek) ergens in Afrika of Azië aan te schuiven. We gingen daarom veranderingen in coproductie uitvoeren: betrokkenen faciliteerden hun eigen trajecten zoveel mogelijk en beschermden

die waar nodig. Als begeleiders deden we wat nog niet opgepakt werd, waarbij men de kunst meteen van ons kon afkijken. Of we brachten kennis of kunde in die het proces konden verdiepen, zoals principes van teamwerk of het denken in dilemma's. Het betekende dat mensen zich al doende professionaliseerden als veranderaars: niet individueel naast het werk, maar collectief óp het werk – de pragmatische 'leerschool' (Sauquet, 2004). Dat was gunstig, omdat de bestuurlijke drukte veelal te groot was om veel tijd voor leren te reserveren naast het werk. Die tijd was er alleen als 'het rustig was': wanneer er weinig op het spel stond. Terwijl het uittesten van andere ideeën en interventies juist interessant wordt als er veel op het spel staat: dan is het de energie en inspanning waard. Juist dán kunnen betrokkenen ontdekken waar ze capabel zijn en waar professionalisering nodig is. Dat betreft soms andere capaciteiten dan de betrokkenen zelf vooraf hadden verwacht.

Het opzoeken van andere ideeën en perspectieven levert wel weer allerlei spanningen op, want elk idee zal zo zijn voor- en tegenstanders hebben. Is, bijvoorbeeld, terrorisme in Jemen een reden om méér of juist minder geld en energie te steken in ontwikkelings samenwerking in dat land? Zolang contrasterende opvattingen betrekking hebben op een gezamenlijke taak, werkt een 'optimaal conflictniveau' innoveren en leren gelukkig in de hand (De Dreu, 2006). Als innoveren en leren tenminste goed gefaciliteerd worden. Dat is een kunst op zich, want faciliteren staat haaks op hiërarchische besluitvorming of consensusvorming, de gebruikelijke manieren om met diversiteit om te gaan. Hiërarchische besluitvorming of consensusvorming reduceren diversiteit, faciliteren maakt er juist gebruik van. Dat impliceert een professionaliseringslag: hoe vul je dat faciliteren in? Je kunt dat allemaal zien als het kweken van 'medeveranderaars'. Dat werkt informele verspreiding in de hand: die nieuwe veranderaars delen hun ideeën en ervaringen in informele netwerken en na herplaatsing initiëren er altijd wel weer een paar vernieuwing elders.

Daarnaast deden we onderzoeksinspanningen om 'taalarmoede' te reduceren. Er was binnen de organisatie een gebrek aan concepten die helpen legitimeren, contrasteren en overdragen hoe je anders dan anders kan veranderen, waarom dat wenselijk is en hoe dat werkt. Het legitimeren is belangrijk omdat je bij taaiere vraagstukken op twee fronten moet werken: je moet een vernieuwend proces organiseren rond de kwestie, maar ook de huidige praktijk problematiseren. Want per definitie is de reactie op een vernieuwende route: 'zo doen we dat hier niet', 'ik kan het me niet echt voorstellen' of 'waarom doen we het niet zoals anders' (Argyris, 1990). Dat is logisch, want anders waren de problemen niet zo taai geworden.

Hier helpen concepten en cognitieve kaarten: die kunnen vanzelfsprekende praktijken zichtbaar maken als eenzijdig, en verschaffen inzicht in waarom goede intenties toch taaiere problemen opleveren. Daarnaast en daarna kunnen ze ook taal verschaffen voor vernieuwende praktijken zodat die beter te begrijpen en over te dragen zijn.

Dat soort conceptuele taal was schaars binnen het ministerie: er was vooral veel 'unorganized experience' (Hassard, 1998), waarin patronen moeilijk zichtbaar zijn en lessen verborgen blijven. Het stelt betrokkenen niet in staat om vele waarnemingen, ideeën en opvattingen te ordenen die er altijd rond nieuwe uitdagingen leven. Er was

wél genoeg taal over diplomatie, procedures en beleid (exploitatie van de dominante praktijk), maar veel te weinig over vernieuwen, innoveren, leren en faciliteren (exploratie van nieuwe benaderingen). Er waren ook afstotingsverschijnselen tegen jargon van die tweede categorie, tegen termen als: ‘koerszoekend werken’, ‘reflectief handelen’ of ‘bewust onbekwaam maken’.

De beste manier leek ons om die tweede taal niet alleen periodiek van buitenaf aan te bieden, maar ook om met elkaar in de praktijk uit te zoeken wat vernieuwt en wat niet: actieonderzoek dus (Eden en Huxham, 1996). Door te participeren in dat onderzoek was er meteen een extra leerroute voor allerlei betrokkenen. Omdat de verandertrajecten onderling nogal verschilden qua aanpak, kwestie en lengte moest het conceptualiseren zich richten op achterliggende principes en mechanismen. Want alleen die kunnen gemeenschappelijk zijn. Een voordeel was dat dit goed aansloot bij de systemische aard van de verschijnselen: het eerst begrijpen waardoor dingen werken in plaats van het opstellen van kant-en-klare recepturen van wat je moet doen. Maar het betekende wel ambitieuzer spitten en patronen herkennen. Het werd mijn promotieonderzoek (Vermaak, 2009). Hierin raakten veranderen, professionaliseren en onderzoeken dus met elkaar vervlochten.

### Meer uit opleiden halen

In deze paragraaf laat ik zien hoe je vanuit de opleidingskant in de ‘exploratieruimte’ terecht komt. Ik hou van opleidingen: plekken waar je als docent je verhaal kwijt kunt en je als student aangenaam kunt laten verrassen. Maar het valt me op dat klassieke opleidingen hun waarde lijken te verliezen naarmate de ervaring van veranderaars toeneemt. Het instructiemodel verliest dan aan kracht: het leent zich vooral goed voor verbreding (‘de modules staan gereed’), terwijl dit soort ‘studenten’ meer toe is aan verdieping, zelfs in verschillende richtingen. Ook hebben dergelijke studenten zelf veel ervaring, waar zo’n ‘overdrachtsformat’ geen ruimte voor laat. Misschien moeten we dan van ‘teaching’ naar ‘learning’ (Brown en Duguid, 1996).

Ik ben steeds meer geïnteresseerd geraakt in de ontwikkeling van ervaren veranderaars. Eind 2003 stapte ik daarom in het kernteam om een nieuwe masteropleiding (‘ACM’) te starten bij Sioo. Het was de opvolger van een opleiding die 45 jaar met succes had gedraaid. Die oude opleiding deed veel aan overdracht door ervaren docenten. Hierdoor lukte het altijd wel om de onzekerheid te vergroten bij studenten. En dat had waarde waar studenten te weinig afstand van eigen praktijkwijsheid konden nemen. Het leek ons een goed plan het eens om te draaien: kunnen we er niet van uitgaan dat veranderaars met tien tot dertig jaar ervaring en allerlei opleidingen achter de rug al professionaliteit meebrengen? Wat echter opvalt als ik ervaren collega’s vraag wat ze nou precies doen, is dat hun taal en uitleg daar zelden recht aan doet. Veel ervaren veranderaars hebben moeite om uit te leggen wat ze precies doen en waardoor dat werkt: hun kennis is ‘tacit’, ‘nog niet uitgesproken’ (Polanyi, 1966). Ze kunnen de woorden niet vinden. Dat remt zowel hun ontwikkeling als hun bijdrage aan het vak.

Onderzoeksinspanningen zijn daarom vanaf het begin ingebed in de opleiding. Het lag voor de hand om te onderzoeken waaruit de professionaliteit van de studenten bestaat en of je die nog verder kunt verdiepen. De meeste praktijkmensen leren door een klus te doen, daar op de terugweg in de auto op te reflecteren, er bij problemen met collega's nog eens over te praten en het resultaat na afloop met klanten te evalueren. Men leert dan vooral door reflectie en interactie. Dat werkt: er vallen altijd wel kwartjes. Die suggereren ook weer nieuwe acties en ervaring groeit zo. Alleen ontstaat zo geen samenhangend verhaal: reflectie en interactie zijn daar namelijk niet sterk in. Hier helpt een derde cognitief proces dat praktijkmensen minder opzoeken: constructie (Ruijters, 2006). Daarin 'conceptualiseer' je je eigen ervaring. Die concepten helpen jou en anderen om gaten in je redenties en blinde vlekken in je percepties te signaleren. Voor zo'n 'constructieslag' heb je wel munitie nodig: je moet je eigen praktijk waarnemen, die 'rijk' beschrijven met de hulp van anderen en zoeken naar meerdere mogelijke interpretaties in termen van patronen, ideeën of aanpakken. Die zet je vervolgens naast de literatuur, om te kijken hoe je je verhoudt tot vakgenoten. Voor de studenten is dit een grote stap: het oogsten van eigen ervaring door die te expliciteren als methode, bijvoorbeeld in de vorm van een handboek, artikel of demonstratie. Maar er gebeurt vaak meteen iets anders: door het expliciteren worden ook de grenzen bespreekbaar. Dat gaat over de geldigheid in verschillende situaties, over schaduwkanten van de methode, maar ook over 'juweeltjes' waar meer uit te halen is. Dat opzoeken van de grenzen wordt geholpen door elkaar de maat te nemen: in gesprekken tussen studenten, in beoordelingen door ons of in 'sparring' met experts van buiten.

Veranderingsinspanningen zijn hierin relevant als onderzoeksmateriaal én als experimenteromgeving. Studenten brengen oude casuïstiek in kaart en scheppen nieuwe casuïstiek naast de opleiding, omdat ze blijven werken. Bij veel mensen verschuift hun manier van interveniëren in die nieuwe casuïstiek: door het scherper krijgen van de eigen manier van werken maar ook door te exploreren hoe die interventies relevanter of spannender kunnen worden. Een vast onderwerp is het verkennen van engagement: het is natuurlijk prima als iemand persoonlijk groeit, maar als de resulterende methodologie in de buitenwereld niet veel verschil maakt is dat toch een gemiste kans. Dat geldt ook als iemand geëngageerd is, maar zelf weinig ontwikkeling doormaakt. Door juist de combinatie van beiden op te zoeken, wordt ontwikkeling spannend en werkzaam. Je gaat dan op zoek naar een methode rond grotere en persistente organisatievraagstukken die bij de student past, die geloofwaardig is en verdiept.

Ook hier is taaie vraagstukken verkennen daarom vaste prik geworden: als object van verandering, als toetssteen van relevantie, als profilering van de veranderaar naar de buitenwereld. Het ligt niet in de verwachting dat methodologie daar als vanzelf aan voldoet.

Daar zijn meerdere redenen voor. Zo verpakken klanten hun vragen vaak in termen van mogelijke aanpakken: samenwerking tussen medisch specialisten, verplegers en patiënt raakt dan versmald tot 'doet u ons maar een managementdevelopment-trajectje voor de zorgcoördinatoren' of 'kunt u niet een cultuurcode maken'. Dit zorgt er voor dat taaie vraagstukken wegvallen: daar heeft men niet zomaar een aanpak voor. Of,

erger, de organisatie verlangt een vertrouwde aanpak die dat probleem juist taai heeft helpen maken. Waar klanten niet met oplossingen komen, verwachten ze die wel van hun adviseurs. Die komen daar aan tegemoet, al was het maar omdat ze anders denken met lege handen te staan. 'Als een klant een lastig vraagstuk heeft, kun je als adviseur toch niet vertellen dat je ook geen idee hebt wat er speelt, maar het wel leuk vindt om het mee te ontdekken?'

Deze reflexen van zowel klant als adviseur stimuleren een actiegedrevenheid die je verder van huis brengt, omdat je taaie vraagstukken toch zult moeten ontrafelen en begrijpen om te weten wat het beste werkt. Dat vóóraf proberen te doen, biedt overigens geen soelaas: het scheidt 'paralysis by analysis' (Conklin, 2006) want de vraagstukken laten zich pas 'werkendeweg' goed ontdekken. De hang naar heldere diagnoses en voorspelbare aanpakken is wel begrijpelijk omdat juist lastiger vraagstukken naar houvast doen verlangen (Gabriel en Hirschhorn, 1999). De taal van de eigen methode kan helpen uitleggen waarom een zoekende benadering toch niet zo'n gek idee is. Het is een kennisinterventie die nodig is wil je veranderingen legitimeren tegenover anderen én tegenover jezelf, die onzekerheid en onvoorspelbaarheid niet wegpoetst, maar opzoekt.

Professionalisering oprekken leek verder nog mogelijk door naar een doorgaand, continu proces te streven. Het is prima als studenten kennis en vaardigheden van docenten leren, maar het is krachtiger als ze leren om hun eigen professionalisering te organiseren. Dat kan door hun eigen leerprocessen, onderzoeken en experimenteren te blijven initiëren. Ook hulp van anderen gebruiken, zoals collega's, klanten en wetenschap is daarbij belangrijk, óók na anderhalf jaar opleiding. Het ligt dan voor de hand daar in de opleiding al mee te beginnen: we spreiden en delen daarom de sturing van de leerprocessen over de twintig studenten, om iedereen die sturing meer in de vingers te laten krijgen (Gronn, 2002). Dat betekent niet dat er geen docenten, literatuur of oefeningen zijn, maar dat studenten de kans krijgen zelf die mensen en die kennis te selecteren en erbij te trekken die 'op maat' hun ontwikkeling steunen. Als begeleiders stellen wij onze contacten en kennis van het veld daarbij ter beschikking. Waar studenten hierin slagen boeken we winst op inhoudsniveau. Als ze er niet in slagen grijpen we dit aan om te bekijken hoe iemand zijn leerproces beter kan organiseren. Beiden zijn wenselijk. Zo ontstaat een leerproces met meerdere lagen (Dibella e.a. 1996).

Een ander uitgangspunt is variatie in leeromgevingen (Dodgson, 1993): naast overdracht óók fascinaties, laboratoria, kenniscyclus, coachingsmomenten, reizen en manifestaties naar de buitenwereld. Als je leerprocessen als cycli ziet waarin mensen verschillende soorten activiteiten doorlopen om tot ontwikkeling te komen (bijvoorbeeld Nonaka, 1998; Engeström, 2004), dan kun je variatie in leeromgevingen zien als een manier om die cycli sneller en vaker te doen doorlopen. Bij de een ontstaat een 'aha-erlebnis' door het (her)vinden van eigen fascinaties, bij de tweede door een stevig experiment en bij de derde door literatuur die taal verschaft voor wat men wil zeggen. Variatie in leeromgevingen is daarmee ook een manier om in te spelen op individuele verschillen, al blijft er spanning bestaan tussen individuele ontwikkeling en collectieve leersettings. Misschien vindt het meeste leren daarom juist plaats tussen



beide extremen in: in allerlei activiteiten die in deelgroepen op eigen initiatief (en veelal buiten de formele contacttijd) worden georganiseerd, variërend van eigen leesgroepen, meelopen met elkaar, interviews, experimenten en productbesprekingen. Het meeste gebeurt daarmee buiten ons zicht, maar dat is met gedeelde en gespreide sturing niet zo erg. Dat elke editie van de leergang daardoor anders uitpakt maakt het alleen maar interessanter.

## Kenmerken van de exploratieruimte

Bovenstaande ervaringen geven een indruk van wat er gebeurt als we onderzoeken, veranderen en professionaliseren als verbonden arena's, processen en disciplines beschouwen en inzetten. Je kunt je dat voorstellen als drie dimensies die met elkaar een 'ruimte' scheppen (zie figuur 1), waarin aandacht is voor:

- *Verandering*: vraagstukken hanteren, interveniëren in organisaties.
- *Professionalisering*: mensen ontwikkelen, vakmatigheid versterken.
- *Onderzoek*: verschijnselen ontrafelen, kennis scheppen.

Wat mij opvalt, is dat die 'exploratieruimte' vanzelf in zicht komt zodra je vanuit één van de dimensies ambitieus wordt. Zodra je oprekt wat je met een opleiding, een onderzoek, een verandering kunt bereiken ga je je handelingsrepertoire verbreden en verdiepen. Verbreden betekent hier: situationeel handelen, meervoudig kijken, parallelle werksystemen, een 'advocaat van de duivel' organiseren of vele centra van sturing inrichten. Met verdiepen bedoel ik: complexere vragen stellen, je onderdompelen in rijke data, een optimaal conflictniveau zoeken, leer- en veranderprocessen van een diepere orde opzoeken, omgaan met verstorende contexten. Zowel verbreden als verdiepen rekken de betreffende dimensie – veranderen, professionaliseren of onderzoeken – op.

Maar er gebeurt nog iets: in het oprekken gaan de drie dimensies elkaar steeds meer raken, met elkaar mee liften. Het is geen toeval dat in beide behandelde voorbeelden soms dezelfde begrippen en principes opduiken: er zijn allerlei inspanningen die in de ruimte tussen de assen thuishoren en juist daardoor krachtig zijn. Denk bijvoorbeeld aan het 'hier & nu als microkosmos' waarbij je wat op dat moment in een groep gebeurt (bijvoorbeeld zwartepieten rond schuldvragen) aangrijpt om inzicht en vaardigheden te vergroten: dat is een leerinterventie die niet alleen in veranderarena's past, maar ook in professionaliseringsarena's. Het koppelen van dimensies zie je ook ontstaan bij coproductie in processturing, leren op de werkplek of bij het participatief uitvoeren van onderzoek. Zo ontstaat onderlinge versterking: sneeuwbaaleffecten en inverdienmogelijkheden. Tenminste, zolang de verschillen tussen de methoden en ideeën uit de drie dimensies niet gladgestreken worden, want dan wordt het weer 'meer van hetzelfde' (Huy, 2001). Dé uitdaging bij het combineren van contrasterende inbreng is om die afzonderlijk genoeg tot uitdrukking te laten komen, zodat iedere inbreng goed kan werken. Intensieve combinaties zijn het krachtigst, maar zijn alleen mogelijk waar betrokkenen in staat zijn om frequent, snel en collectief te schakelen tussen contrasterende benaderingen (Vermaak, 2009). Dit is de meeste organisaties niet gegeven en ook de

meeste veranderaars niet. Het kan gelukkig geleerd worden: door eerst een tijdlang contrasterende benaderingen kunstmatig in tijd en plaats te scheiden, te stimuleren dat laagfrequent wordt geschakeld en elke omschakeling expliciet te maken. Zo wordt variëteit erkend én ingezet in de mate waarin de betrokkenen dat op dat moment wél succesvol kunnen volbrengen.

Ik heb in figuur 1 trefwoorden toegevoegd voor manieren waarop je elk van de dimensies kan oprekken. En daarmee dus als manieren om uit die ene dimensie in een rijkere 'ruimte' terecht te komen. De trefwoorden grijpen deels terug naar de behandelde voorbeelden. Ze verwijzen impliciet naar werkingsprincipes en -mechanismen die ik hier nauwelijks nog toelicht maar die andere hoofdstukken deels uitpakken en inkleuren. Ze lijken daarmee op wat Engeström (2004) 'springboards' noemt: leidende gedachten die, hoewel niet altijd helemaal begrepen, tot exploratie kunnen aanzetten. Die moeten volgens hem altijd wat 'contextvreemd' zijn en geven juist daardoor een hint over hoe het anders zou kunnen. Dat is ook de rol die ik ze hier wil geven: als richtingaanwijzers die steeds minder cryptisch worden naarmate je ermee werkt.

De richtingaanwijzers zijn, wat mij betreft, niet het meest typerend voor de exploratieruimte. Zodra we ons daarin zouden vastbijten, ontstaat er een (nieuwe) ideologie voor hoe je moet onderzoeken, professionaliseren en veranderen: dat reduceert juist weer 'ruimte' in plaats van dat het die vergroot. Voor mij is essentieel hoe verbreding, verdieping en koppelen meervoudigheid versterken. Keuzevrijheid is daarmee een typerender kenmerk van de exploratieruimte: dat variëteit mag (en-en, niet of-of) en dat je kunt doen wat je wenselijk en werkbaar acht. Waar dat zo is, is meer mogelijk en begint exploratie.

De gebruikte richtingaanwijzers zijn vanuit die optiek vooral van waarde wanneer ze (situationeel) dominante praktijken oprekken. McCaskey (1982) spreekt hier over 'Janusian thinking'. Janus was een Romeinse god met twee gezichten die een verschillende kant opkijken. 'Janusian thinking' refereert aan het tegelijkertijd en als gelijkwaardig beschouwen van opponerende gezichtspunten vanuit de overtuiging dat juist dát je in staat stelt te creëren en te vernieuwen. Het verlangt dat je onderdrukkende praktijken onder de aandacht brengt. Dominante praktijken problematiseer je juist vanwege hun overdaad. Maar je blijft deze onverkort gebruiken waar dat het effectiefst blijkt. Alleen dan blijft de hele exploratieruimte tot je beschikking.

De ruimte 'krimpt' als een (dominante) eenzijdigheid maatgevend blijft:

- Bij onderzoeken gaat het bijvoorbeeld om een onderwerpsbegrenzing naar meetbare en regelmatige verschijnselen, om vraagstellingen die niet zomaar mogen verschuiven, om interpretaties die moeten passen binnen de eigen discipline. Ook kun je denken aan onderzoek dat onderbouwing zoekt voor al bestaande ideeën. Of stel je voor dat bevindingen puur jouw perspectief moeten zijn en niet tijdens het onderzoek meteen uitgetest mogen worden in de praktijk. Van zulke inperkingen wordt onderzoek minder controversieel en spannend. Er kleven vervelende risico's aan: tunnelvisie, 'not invented here' uitkomsten, onbekende handelingswaarde.



Figuur 1 Exploratieruimte

- Bij veranderen gaat het bijvoorbeeld om trajecten waarin ontwerp en implementatie gescheiden moeten blijven, die vooraf vastgelegde resultaten moeten opleveren en waar condities en verankering goed voor geregeld zijn. Denk aan pogingen om 'best practices' top down uit te rollen. Of stel je voor dat er één centrum van sturing is, één integraal plan voor alle veranderingen en één veranderstijl of -strategie die daar aan ten grondslag moet liggen. En dat er heldere probleemeigenaars moeten zijn: de klant als het veranderen vraaggestuurd is of het veranderteam als het aanbodgestuurd is. Ook hier geldt: het is beter te verkopen en overzichtelijker, maar het heeft een schaduwzijde: het werkt vooral voor simpele vraagstukken die organisaties zonder hulp vaak al genoeg onder de knie (kunnen) hebben.
- Bij professionaliseren gaat het dan bijvoorbeeld om het inperken tot één soort leeromgeving, bijvoorbeeld die waarin instructie van 'verplichte kost' in modules plaatsvindt door experts, buiten de werkplek. Zulke modules worden dan aangebo-

den aan individuen vóór ze naar een andere functie mogen en alleen als uit hun competentieprofiel blijkt dat het nodig is. Er kunnen spelregels geëist worden zoals rust, veiligheid en respect: het leren moet plaatsvinden in gecontroleerde omgevingen 'op de heï'. Het is een vorm van leren die zich goed laat inbouwen en programmeren: als deel van personeelsbeleid of het aanbod van een onderwijsinstelling. Maar ook hier zijn er risico's: zulk leren roept consumeergedrag op, het vindt slecht tijdelijk plaats, de diepgang is beperkt en de vertaling naar de werkpraktijk onzeker.

## Plek en ruimte

Het begrip 'ruimte' past goed bij het hier gesuggereerde besef van keuze, van mogelijkheden, van exploratie in gecombineerde verander-, professionaliseer- en onderzoeksprocessen. De Certeau (1984) schrijft veel over het onderscheid tussen 'plek' en 'ruimte'. 'Plekken' ziet hij als de openlijke omgevingen waar ons handelen onderhevig is aan sociale orde en disciplinerende: 'strategized places'. Hij schetst, verwijzend naar Foucault, hoe dit soms kan leiden tot beknellende omgevingen waar 'doen wat hoort' belangrijker kan worden dan 'doen wat werkt'.

Sterker nog: waar iemand die rangorde doorbreekt, kan dat zelfdestructief uitpakken. Die persoon kan namelijk stevig tegengas verwachten van zijn collega's en superieuren. In die openbare plekken kan de meerderheid gemarginaliseerd raken: een ervaring van machteloosheid die herkenbaar is in organisaties waar medewerkers kampen met taaie vraagstukken. Daar voelt dan eigenlijk niemand zich bij machte om de status quo op eigen houtje te doorbreken. En wijst men soms, hoopvol of verwijtvol, naar anderen die dat mogelijk wel kunnen. Niet zelden richten de blikken zich op de top van de organisatie. De top heeft echter niet vanzelfsprekend meer vernieuwingsmogelijkheden omdat de druk om zich te conformeren daar vaak het grootst is (Letiche en Statler, 2005).

Interessant is hoe De Certeau beschrijft dat het leven zijn weg weer (her)vindt via informele tactieken, waarin mensen 'in between spaces' gebruiken (in contrast met 'strategized places') om kansen te grijpen zodra die zich ergens aanbieden. De winst die mensen daarin boeken kunnen ze beter niet proberen vast te leggen, want daarmee krijgt het weer een plek en wordt het (af)pakbaar. Hij beschrijft hoe juist in de marges 'tactic mobility' veel beter werkt: je besteedt je winst, zet het in voor iets nieuws en pakt nieuwe kansen als die langs komen. Hij geeft voorbeelden hoe straatkinderen in de informele economie geld, relaties en betekenis scheppen waar eigenlijk geen plek voor ze is in het officiële verkeer. Ook in organisaties is zichtbaar hoe innovaties het best in de rand van organisaties gedijen en macht het best te herwinnen is via informele kanalen (Linstead en Grafton-Small, 1992). Kortom, in het gebruiken van 'ruimte' spelen verzwegen en verborgen processen een belangrijke rol. Juist deze processen zijn effectief als overlevings- en scheppingsmechanisme.

De Certeau suggereert verder dat plekken en ruimten altijd tegelijk voorkomen. Het is niet of-of, maar en-en. Sterker nog: er is altijd ruimte, juist ook waar geen plek is gemaakt of voorzien: ruimte voor straatjongeren om een bestaan bijeen te ritselen waar ze niet horen te wonen, ruimte voor vernieuwers om te innoveren waar dat in de

organisatie controversieel is. Voor geen van beiden is toestemming, goede condities of zichtbaarheid nodig. Vanuit de 'plek' van de formele arena rekent men zich hier altijd arm: allerlei levengevende processen worden over het hoofd gezien. Maar vanuit de ruimte van de (constructieve) ritselaar gezien, zijn er altijd mogelijkheden die je kunt grijpen (Warren, 2000).

Zo geldt dat in mijn ogen ook voor de exploratieruimte van de organiseer-professional: het is een ruimte die je zelf kan vinden en oprekken, die je niet aangereikt hoeft te krijgen. Soms kun je de ruimte zelfs afdwingen. En daarmee ben ik terug bij het begin van het artikel waar ik sprak over hoe ik startte in dit vak. Nu, twintig jaar later, ben ik nog lang niet op het vak uitgekeken en ik denk dat het besef van ruimte daar iets mee te maken heeft. Er blijven genoeg vraagstukken waar we in de veranderarena de vinger nog lang niet achter hebben. Er valt nog genoeg te professionaliseren om echt goed te worden in dit vak en meer voor elkaar te krijgen. En er is genoeg te onderzoeken, zodat we meer kennis krijgen over wat nou waardoor werkt. De exploratieruimte is daarmee relevant voor de beroepspraktijk, verlokkelijk voor de eigen ontwikkeling en interessant voor kennisvorming. Wat kan een ambitieuze organiseer-professional zich nog meer wensen?