

De kunst van het intervensiëren

In gesprekken met HR-professionals over opleiden, trainen of leren valt mij op dat ik, als interventiekundige, vanuit een ander perspectief denk, praat en handel. Termen als ‘transfer’, ‘impactmeting’ of ‘competentiegericht’ zijn in de interventiekunde nauwelijks relevant. In dit artikel zet ik uiteen wat dan wel relevant is en wat dat betekent voor het ontwerp van leerervaringen, voor de organisatie en voor de mensen.

Willem de Wijs

Als interventiekundige kom je – in de definitie van Chris Argyris (1970) – binnen in een levend systeem van relaties tussen personen en groepen, met het doel om hen te helpen. In principe help je het systeem, opdat het (in de toekomst) zonder jou kan. Het is dan ook belangrijk om je als interventiekundige blijvend bezig te houden met het behouden of vergroten van de autonomie van het systeem.

Een ander belangrijk aandachtspunt voor de interventiekundige is dat je steeds oog houdt voor het *gehele* systeem, ook al heb je slechts contact met enkele sleutelfiguren. Je doet de dingen die ervoor zorgen dat iedere betrokkene baat heeft bij je interventies, zodat zoveel mogelijk betrokkenen de mogelijkheid krijgen effectiever of competentier te worden.

Dit bredere perspectief zorgt voor een andere focus op leer- en ontwikkelvraagstukken. Immers: het systeem en wat daar nodig is, is het uitgangspunt voor de interventie. Het leertraject is daar een afgeleide van.

Voor een interventiekundige staan drie taken centraal in het proces van helpen:

1. Het genereren van bruikbare en valide informatie;
2. Autonomoos werken en de autonomie van het systeem ondersteunen om vrije keuzes te kunnen maken;
3. Je verzekeren van intern commitment en eigenaarschap van de mensen in het systeem.

Het organiseren van het leren is daarmee een belangrijke taak van de interventiekundige. Je ondersteunt

de organisatie het eigen leren vorm te geven en het eigenaarschap voor het leertraject ook bij hen te laten. Tot slot ben je je als interventiekundige extra bewust van je aanwezigheid. ‘Alles wat je doet is een interventie’, aldus Edgar Schein. Dus elk gesprek, mailtje of telefoontje kan al een interventie zijn die iets in beweging brengt. Alleen al ergens aanwezig zijn en verder niets doen, is zelfs een interventie.

Uitgangspunten voor leren en ontwikkelen binnen de interventiekunde

De interventiekunde put uit een groot aantal theoretische bronnen, met name theorieën over lerende organisaties en organisatieontwikkeling (Argyris, 1970; French & Bell, 1999; Swieringa & Wierdsma, 1992; Weick, 1979). Voor leren en ontwikkelen binnen organisaties vormen het sociaal constructivisme, actieleren en de waarderende benadering belangrijke pijlers. Concreet vertaalt zich dit door in een viertal uitgangspunten, die vanuit dit perspectief extra belangrijk zijn.

1. Individueel leren en collectief leren gaan samen

Waar een organisatie als geheel wil leren, kan dat alleen als individuen in staat worden gesteld individueel te leren ten dienste van de organisatie. Leren staat dus altijd in het teken van het uiteindelijke organisatie-leren.

2. Organisatieleren is het proces van het ontdekken en het realiseren van gewenste verbeteringen in de organisatie

Leren en ontwikkelen wordt relevant als het verbeteringen in de dagelijkse praktijk teweegbrengt. Daarom zijn leertrajecten altijd verbonden aan die dagelijkse



praktijk. Interventiekundigen doen dat in de vorm van actieonderzoek.

3. Actieonderzoek is een sociaal proces van gezamenlijk leren

Tijdens actieonderzoek nemen we een gezamenlijk ervaren vraagstuk bij de kop. Al experimenterend verbeteren we stapje voor stapje. Daarbij reflecteren we op het resultaat, samen met degenen die de effecten van deze werkwijze ervaren. We zijn voortdurend in interactie met betrokken anderen.

4. Interactief leren leidt tot acties in de organisatie op verschillende niveaus

Als we interactief en collectief leren, worden ook verbeterwensen op andere niveaus in de organisatie zichtbaar. Door ook die serieus te nemen, kan de organisatie als geheel ontwikkelen en ontstaat een lerende organisatie. Daarbij wordt leren op verschillende niveaus gerealiseerd.

Manon Ruijters (2016) schetst in een verhelderend artikel in M&O de verschillende grondtonen van leren. Ik denk dat het interventiekundig perspectief een duidelijke meerwaarde heeft waar het gaat om het collectief, transformatief en generatief leren dat zij benoemt. Voor deze grondtonen zijn het systeem of de mensen binnen dat systeem leidend. Daar zit de focus van het interventiekundig perspectief, namelijk: de nadruk ligt op de systeeminterventie op organisatieniveau, in plaats van op de leerinterventie op individueel niveau. Organisatieleren als interventie streeft ernaar duurzame verandering teweeg te brengen in hoe mensen samenwerken en samen organiseren.

Als ik met een klant praat over training en opleiding als interventie verschuift het onderwerp van:

- perspectief op individu naar perspectief op totale systeem;
- opleidingsbehoefte naar organisatiebehoefte;
- aanleren van kennis en vaardigheden naar ontwerpen van leersituaties in de praktijk;
- simulaties in de training naar leren tijdens het werk;

- overdracht van het geleerde naar lerend werken en werkend leren;
- verantwoordelijkheid voor leren van trainer/opleider naar deelnemer.

In de praktijk

Hoe de genoemde (vier) uitgangspunten zich vertalen in een leerprogramma, wil ik graag illustreren aan de hand van een concrete casus bij 'Tata Steel Europe', waarbij ik betrokken ben geweest als programma-manager.

De vraag was: *'Een leertraject ontwerpen voor een nieuwe generatie fabrieksdirecteuren. De context daarbij is niet onbelangrijk.'*

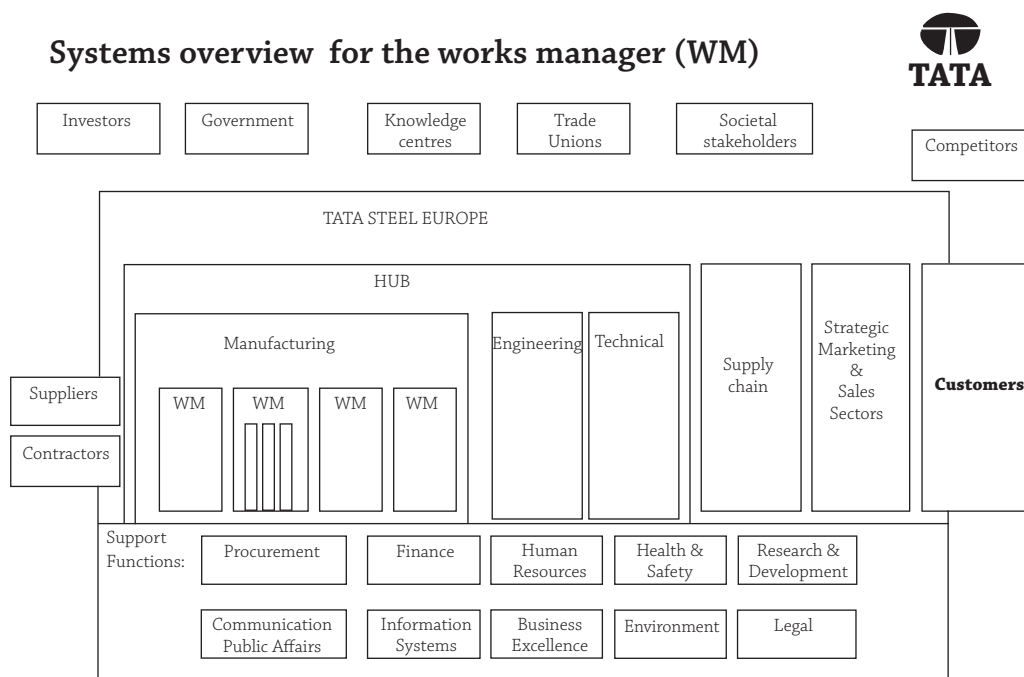
Tata Steel Europe (TSE) is het in 2007 door Tata gekochte Corus, ontstaan uit de fusie in 1999 van British Steel en Koninklijke Hoogovens. Deze overname bracht een versnelling in de tot dan toe nog niet erg succesvolle Europese integratie: er waren al veel reorganisaties geweest en diverse programma's geïmplementeerd op het gebied van besturing, innovatie, kwaliteit en efficiency. Onder de noemer van 'one company' werd de samenwerking tussen de Nederlanders en Engelsen opgepakt: leren van elkaar in plaats van concurreren met elkaar. Een nieuwe generatie ingenieurs stond klaar om hogere posities in te nemen, opleidingen voor deze groep waren echter niet (meer) aanwezig. Kortom, er was een grote behoefte aan leren, inzicht in de samenhang van initiatieven, uitwisseling van ervaringen en gedachten over hoe het Europese bedrijf werkte en hoe het idealiter zou werken.

De kaders voor het programma waren traditioneel: organiseer vier bijeenkomsten van drie dagen, met een doorlooptijd van maximaal een jaar. Gegeven de bovenstaande organisatiecontext en de sterke behoefte aan een beweging naar 'one company' was dus collectief, transformatief en generatief leren noodzakelijk. Samen met een interventiekundig denkende senior manager en met steun van de CEO hebben we binnen dat kader zoveel mogelijk de interventiekundige uitgangspunten gehanteerd bij het ontwerp van het leertraject.

Het *begrijpen* van de Europese organisatie als systeem in al haar aspecten en dynamieken, én het begrijpen van de eigen rol en positie daarin, hebben we centraal gesteld in de doelstelling van de leergang. Als aanpak kozen we voor een gezamenlijk en individueel onderzoek naar dat 'begrijpen'. Dat vroeg om eigenaarschap voor eigen ontwikkeling en leren, met de groep als bron voor reflectie, feedback en consultatie.

Om het resultaat van dat individuele leerproces zichtbaar te maken, zou het ook impact moeten hebben op de eigen organisatie van iedere deelnemer.

De uitdaging was om het topmanagement en het senior management van lijn- en stafafdelingen hun perspectieven en expertise te laten delen. Niet omdat



Figuur 1. Schets van elementen in en buiten het systeem van TSE

er geen geld was voor dure externe expertise, maar juist omdat zij bij uitstek de informatiebronnen waren voor het onderzoek dat de deelnemers met elkaar uitvoerden om de organisatie beter te leren begrijpen.

Vanuit de interventiekundige aanpak zijn we gestart met het in kaart brengen van het hele systeem. Onder het motto 'Het systeem en ik en ik in het systeem' was deze schets bedoeld als overzicht van zowel de schakels in de keten van het bedrijfsproces, als van de belangrijkste relevante betrokken partijen binnen en buiten het systeem. Niet het organogram (dat zeer verwarrend en onduidelijk was) was dus leidend, maar deze relatief eenvoudige schets van elementen in en buiten het systeem van TSE (zie Figuur 1).

Onderzoek, dialoog en actie

Het kader voor de leergang was zoals gezegd duidelijk: een reeks van vier bijeenkomsten van drie dagen, met een doorlooptijd van maximaal een jaar. Aan ons de ambitieuze taak om binnen dat kader leerervaringen en interactie te organiseren. Deze hadden vooral ten doel onderzoek, dialoog en actie te genereren.

Ieder blok van drie dagen kreeg een eigen thema/onderzoeksvraag:

1. In het eerste blok stond het hele systeem centraal: Tata Steel Europe als 'one company'. Het topmanagement besprak zijn visie, perspectief en ervaringen, historie en toekomst, kijk op 'business excellence' en belangrijke ontwikkelingen op het gebied van leiderschap.
2. In het tweede blok lag de focus op de productieketen. De perspectieven van productie, onderhoud, technologie, R&D en logistiek, en de spanningen daartussen werden onderzocht. Verbeteraanpakken en -projecten werden doorgesproken.

3. In het derde blok werd de relatie met de buitenwereld onder de loep genomen. Klanten, leveranciers, vakbonden, media en overheidsvertegenwoordigers werden uitgenodigd om hun perspectief te delen.
4. In het vierde blok werd de oogst opgehaald. Deelnemers presenteerden hun eigen verbeterprojecten. De groep deelde met het hoger management hun bevindingen uit het leer-/onderzoekstraject. Individuele leerresultaten en vervolgwensen werden bepaald en gedeeld.

Andere kernelementen van het traject waren:

- Alle vier de bijeenkomsten vonden afwisselend plaats op een van de locaties in Engeland of Nederland. De betreffende locatiemanager en zijn managementteam waren gedurende de drie dagen gastheer, ook in de avonden tijdens de informele contacten. Altijd was er ook een uitgebreid bezoek aan een van de lokale fabrieken gepland. Dit had ten doel om de verschillende aspecten en werkwijzen van het bedrijf te ervaren, maar ook om lokale 'best practices' uit te wisselen. Actieonderzoek kreeg zo vorm als een gezamenlijke reis door het bedrijf.
- Alle topmanagers (lijn en staf) begonnen hun presentatie met de persoonlijke leerpunten uit hun eigen loopbaan, om zo zichtbaar te maken welke diversiteit aan keuzes en ontwikkelingen mogelijk is. De soms zeer persoonlijke verhalen van senior managers over loopbaankeuzes waren indrukwekkend. Expliciete aandacht was er in die gesprekken voor de samenhang tussen management, leiderschap en verandermanagement. Bovenal waren deze verschillende perspectieven nuttig voor de zelfreflectie van de deelnemers op de eigen gemaakte en nog te maken keuzes.

- In de leergang zijn (vrijwel) alle interne en externe partijen aan bod gekomen. Managers van stafafdelingen presenteerden wat de betreffende afdeling te bieden had aan de organisatie en gingen daarover in gesprek met de deelnemers. We gingen op bezoek bij klanten, spraken met leveranciers, vakbonden, journalisten en actiegroepen. Voor de deelnemers was het systeemoverzicht verhelderend voor hun huidige en toekomstige positie in de organisatie; ze zagen welke invloeden en interacties van belang zijn.
- De presentaties door lijn- en stafmanagers werden gebracht als dialogen: ‘Death by PowerPoint’ was een doodzonde. Veelal werd de inhoud daarom voorafgaand aan de bijeenkomst al digitaal verspreid. Deelnemers gaven onverbloemd feedback op het gepresenteerde en de presentatie. De samenhang – of het gebrek eraan – tussen veranderingen en programma’s werd duidelijk en leidde niet zelden tot verdere acties van de betreffende managers. Naast deze presentaties en dialogen waren er ook simulaties en bedrijfsbezoeken.
- Elke deelnemer voerde in zijn eigen praktijk een verbeterproject uit, gekozen op een van de vele verbeterprogramma’s; dat varieerde dus van invoering van een kwaliteitssysteem, experimenteren met een andere leiderschapsstijl, tot een logistiek herontwerp van productieprocessen. Deze projecten werden in de vierde, laatste bijeenkomst gepresenteerd aan de sponsor van de leergang: een senior manager.
- De deelnemers zijn verantwoordelijk voor hun eigen leren. De vraag stond voorop: wat kan ik hiermee in mijn eigen praktijk? Sommigen hadden voorafgaand aan de leergang met hun leidinggevende en/of mentor ontwikkelingspunten bepaald, maar dat was niet verplicht. In iedere bijeenkomst bespraken de deelnemers met elkaar wat ze hadden geleerd. In de vierde, laatste bijeenkomst van de eerste leergang hebben ze gezamenlijk een competentiemodel opgesteld, dat ze vervolgens gebruikten voor een self-assessment. In de tweede leergang is dit competentiemodel verfijnd door de deelnemers en hebben ze hun self-assessment doorgesproken met een coach.
- De leergang was ook een gezamenlijke zoektocht naar hoe het systeem geacht wordt te werken én hoe het in de praktijk werkt. In de slotbijeenkomst van de leergang gaven de deelnemers hun gezamenlijke beeld terug aan de top over ‘the state of the business’. Dat leidde tot betere communicatie en vooral tot betere afstemming tussen programma’s en aanpassing van de bijdrage van stafafdelingen aan de behoefte van de lijnorganisatie.

Uitgangspunten en programma-opzet

Is er een een-op-een koppeling te maken tussen de vier uitgangspunten en de opzet van het programma? Dat

is lastig omdat de samenhang groot is; de interventiekundige aanpak is geen recept. Maar ik ga een poging doen...

Het programma is opgezet als een collectieve zoektocht naar wat er aan de hand is in het bedrijf en wat eraan gedaan wordt. Een reis door de organisatie langs de belangrijkste locaties helpt de deelnemers het systeem in de werkelijkheid te ervaren. De dialoog tussen deelnemers en presentatoren heeft vooral betrekking op de uitgangspunten twee en drie: actieonderzoek. De feedback op ‘wat eraan gedaan wordt’ geeft verdieping aan het leren op verschillende niveaus. De individuele opdracht om verbeteringen door te voeren in de eigen werksituatie is duidelijk uitgangspunt twee. Individueel leren is niet alleen georganiseerd voor de deelnemers; de reflectie op de eigen ontwikkeling van iedere presentator gaf verbinding met de andere deelnemers.

Wat was het resultaat?

Werkte de opleiding als interventie? Ja, is het korte antwoord. Wat waren dan vooral de werkende bestanddelen? Ik noem de belangrijkste:

Het systeemoverzicht was leidend in alle onderdelen van de leergang en gaf houvast. Stafmanagers bespraken de rol en bijdrage van hun afdeling aan het geheel vanuit hun perspectief, net zoals lijnmanagers dat deden vanuit hun positie in de waardeketen. Daardoor werd de samenhang duidelijk, er ontstond overzicht en inzicht. Niet alleen bij de deelnemers, ook bij de betreffende managers zelf. Dat leverde zinvolle dialogen op en resulteerde vaak in vervolgacties. Stafafdelingen stemden hun verbeteracties beter op elkaar af of pasten hun aanpak aan op grond van de feedback van deelnemers. In veel gevallen werd de communicatie naar het bedrijf sterk verbeterd. Teams uit Engeland en Nederland van vergelijkbare fabrieken zochten elkaar op om kennis en ervaring te delen.

De ontmoetingen met de buitenwereld (leveranciers, klanten, vakbonden, media) brachten spannende momenten en nieuwe inzichten. Dat gold vooral voor een bezoek aan een autoproduktiebedrijf waar TSE-staal gebruikt werd, omdat het waardevolle informatie opleverde over wat de gevolgen zijn van productiebesluiten binnen TSE voor het productieproces van de klant; dit bood keteninzicht. De gesprekken met vertegenwoordigers van vakbonden gaven ook een verhelderend blik op de verschillen tussen Engeland en Nederland.

De informele setting van de leergang, overdag en ’s avonds/s nachts, maakte andere gesprekken mogelijk dan in een formele opleiding. Voor de netwerkvorming binnen het bedrijf was dat zeer waardevol! Tussen de bijeenkomsten in ontstonden veel werkcontacten, op eigen initiatief van deelnemers.

De individuele praktijkopdrachten hadden direct impact op de resultaten van het bedrijf: *the proof of the pudding is in the eating*. Niet alleen lokaal in de eigen praktijk, maar ook als inspiratie voor de andere deelnemers en de rest van de organisatie. De projecten waren zeer divers, maar vrijwel altijd gericht op verbetering van de kwaliteit van processen of producten of verhoging van de efficiency. In een enkel geval richtte een deelnemer zich op verbetering van samenwerking en (eigen) leiderschap. Van alle projecten werd de impact op het bedrijfsresultaat gemeten.

Wat betreft de individuele ontwikkeling van de groep: alle deelnemers zijn nu senior manager, binnen of buiten Tata Steel. De individuele praktijkopdracht, de tussentijdse reflectie en intervisie, en het self-assessment zijn als zeer waardevol geëvalueerd. In die zin is de leergang ook geslaagd als individuele functiegerichte opleiding.

Kanttekeningen

Behalve dat het traject veel positiefs heeft opgebracht, zijn er ook een aantal kanttekeningen en aandachtspunten naar voren gekomen. Onder andere:

Eigenaarschap voor eigen leren en actief onderzoeken als leerstijl vergt introductie en gewenning bij deelnemers die gevormd zijn in een andere wijze van opleiden. Een goede intake en voortdurende aandacht voor het leerproces tijdens de bijeenkomsten helpt.

Dialogo voeren met deelnemers, in plaats van 'Death by PowerPoint', vergt goede begeleiding van de presentatoren. Want ook bij senior managers is het overbrengen van een heldere boodschap en het openstaan voor scherpe vragen niet altijd een basiscompetentie. Dit vraagt om een behoorlijke investering van de kant van de programmamanager, niet alleen in de voorbereiding met de betreffende presentator, maar ook in de begeleiding tijdens de sessie. Duiding van het betreffende perspectief op het systeem, de waarde ervan voor het systeem, maar ook de spanning met andere perspectieven en belangen zichtbaar maken, vraagt een goed systeembegrip en de 'moed' om lastige vragen en thema's in te brengen.

Een duidelijke contractering van de aanpak met de deelnemers en de stakeholders en de stevige rol als facilitator van de programmamanager hierin is essentieel. Het waarom en hoe van de interventiekundige werkwijze in het leertraject vergt een goede uitleg (en soms een stevig gesprek).

Voorwaarden

Kan deze opzet in iedere organisatie worden gekozen? Een aantal voorwaarden dient volgens mij wel aanwezig te zijn:

- Allereerst de wil van het senior management open te staan voor dialoog over de ingezette organisatie-

ontwikkeling. Overigens groeit dit ook tijdens de rit.

- De benodigde expertise zal vermoedelijk in grotere organisaties eerder beschikbaar zijn; dan zal een mix gezocht moeten worden met externe deskundigheid.
- De wil en de durf om met externe stakeholders in interactie te gaan is belangrijk; omgaan met die spanning is niet altijd gemakkelijk.
- De HR(D)-organisatie en -professionals begrijpen deze aanpak en zijn consistent in hun denken en handelen daarnaar.

Tot slot

In mijn ervaring wordt het vormgeven van leerinterventies vanuit een interventiekundig perspectief een inspirerende en zinvolle ervaring waar zowel de deelnemers als de organisatie beter van worden. Dit perspectief is vooral relevant voor leertrajecten waarbij collectief of gezamenlijk leren centraal staat. Het biedt aangrijpingspunten die kunnen helpen het eigenaarschap voor het traject bij de deelnemers zelf te laten, wat de impact en effectiviteit van het leertraject vergroot. In de praktijk merk ik nog heel vaak dat het leertraject zelf het uitgangspunt van ontwerp is binnen de context van een organisatie.

Ik zou het mooi vinden als L&D-professionals zich bij het ontwerpen van leerprogramma's vaker afvragen of het centraal stellen van het *systeem* niet meer impact oplevert voor de organisatie. ●

Literatuur

- Argyris, C. (1970). *Intervention theory and method: a behavioral science view*. Boston: Addison-Wesley.
- French, W. & C. Bell (1999). *Organization Development. Behavioral science interventions for organization improvement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Van Kesteren, B., H. Laarakker & W. de Wijs (2020). *De kunst van het interveniëren*. Haarlem: Mediawerf.
- Ruijters, M. (2016). Het is de toon die de muziek maakt. Componeren van ontwikkelstrategieën. *Mens & Organisatie*, 2016-6.
- Swieringa, J. & A. Wierdsma (1992). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Noordhoff.
- Weick, K. (1979). *The social psychology of organizing*. Boston: Addison-Wesley.



Drs. Willem de Wijs MBA is mede-eigenaar van het Instituut voor Interventiekunde en co-auteur van *De kunst van het interveniëren*.