

2.3-3.

Werken in een portfolio van rollen

Nieuwe kansen voor leren en organiseren

Dr. G.J. Schuiling

Inhoud

1	Inleiding	2.3-3.03
2	De rups en de vlinder	2.3-3.04
3	Transitie	2.3-3.08
4	Theorieën over rollen	2.3-3.12
5	Rollen in processen	2.3-3.14
6	Schakelen tussen processen	2.3-3.16
7	Mondigheid	2.3-3.19
8	Opbouwen van rollenportfolio's	2.3-3.22
9	Samenstellen van rollenportfolio's	2.3-3.26
10	Opleiden voor rollenportfolio's	2.3-3.27
11	Van bedrijf naar school	2.3-3.29
12	Tot slot	2.3-3.32

Auteur:

Dr. G.J. (Gertjan) Schuiling is zelfstandig adviseur en lector Leren in Veranderende Organisaties aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (gertjan.schuiling@planet.nl).

1 Inleiding

'Leren in veranderende organisaties' is een breed herkenbaar thema, want veel organisaties zijn continu in verandering en dat vergt veel van het leren van mensen. Het is ook een intrigerend thema omdat mensen meer van leren houden, dan van veranderen. Het thema is zo geformuleerd dat de focus op het leren ligt, de veranderende organisatie is daarvan context én onderwerp. Welke leerprocessen spelen zich momenteel in veranderende organisaties af? Als we er van uitgaan dat leren allereerst in het werk plaatsvindt, kan de vraag ook anders worden gesteld: welke veranderingen vinden er thans plaats in het werk van mensen en welk leerpotentieel zit hierin opgesloten? De verandering waarvoor in dit hoofdstuk aandacht wordt gevraagd is het fenomeen dat mensen in organisaties in toenemende mate meerdere rollen vervullen. Naast hun 'gewone' werk doen zij projecten om veranderingen te bedenken en te realiseren. Medewerkers krijgen sneller een deeltaak in het leidinggeven. Bovendien worden zij vaker uitgenodigd mee te denken over de strategie en de operationele vertaling ervan. Kortom, medewerkers hebben een portfolio van rollen.

Welke kansen biedt deze ontwikkeling om talenten van mensen veelzijdig tot hun recht te laten komen en in te zetten? Ontplooiing van mondigheid is hierbij naast flexibel organiseren een belangrijke invalshoek.

In dit hoofdstuk ga ik eerst in op het vraagstuk van persoonlijke ontwikkeling tijdens organisatieveranderingen. Vervolgens op het werken in rollenportfolio's. Daarna worden de thema's mondigheid en rollenportfolio samengevoegd in de stelling dat de mondigheid van mensen toeneemt als zij rollen vervullen in meerdere bedrijfsprocessen. Tot slot wordt deze stelling uitgewerkt naar het onderwijs.



Figuur 1: Een vlinder in de handen van een kind

2 De rups en de vlinder

Als kind ving ik graag vlinders. Wonderlijk hoe je zoiets teers tussen je handen kon vangen en daarna weer weg laten vliegen. Ik stopte ze ook wel in een jampotje, maar dan gingen ze dood. Vervolgens stopte ik een rups in het jampotje. Zou je nu kunnen zien hoe hij vlinder wordt? Maar hoeveel blaadjes ik ook in het potje deed en hoeveel gaatjes ik ook in het dekseltje prikte, ook de rups ging dood. Het proces van gedaanteverwisseling van rups tot vlinder wilde zich in dit kleine laboratorium van het jampotje niet afspeelen. Dit proces was niet maakbaar.



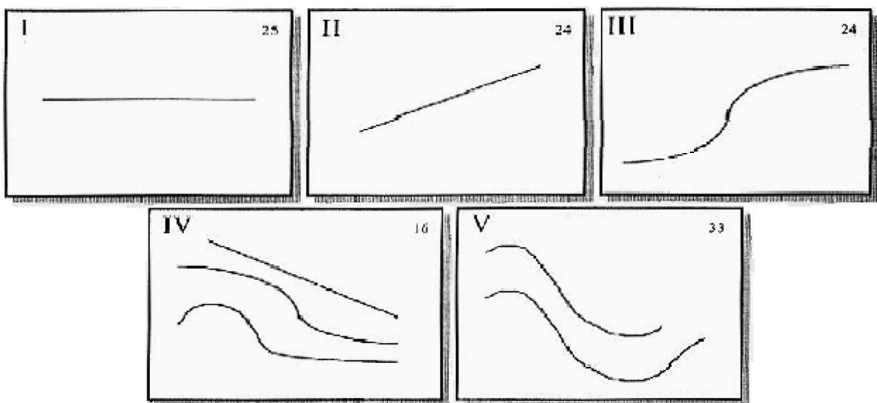
Figuur 2: Rups op kinderhand

De fotograaf die de afgebeelde serie foto's maakte heeft de verpoping in de natuur gevolgd. De middelste foto laat het moment zien dat de vlinder uit de cocon te voorschijn komt. De linkerfoto toont de pop twee dagen ervoor. De oranje en zwarte vleugels zijn dan al zichtbaar door de cocon heen. De rechterfoto toont de vlinder die zich nog enkele uren vasthoudt aan het omhulsel tot zijn vleugels droog zijn. Ondertussen zuigt de vlinder de cocon leeg en pompt zijn vleugels vol met het sap tot ze sterk zijn. Het zijn de laatste stappen in een proces van gedaanteverwisseling waarin de larve zich transformeert tot een volwassen insect.



Figuur 3: Drie momenten aan het eind van de verpoping

In de twee weken ervoor lijkt de pop uitwendig in rust te verkeren terwijl in-tussen van binnen de larvale organen worden afgebroken en worden omgebouwd tot de organen die het volwassen insect nodig zal hebben. Zou het niet boeiend zijn als we een soortgelijke serie foto's hadden van lerende mensen in veranderende organisaties? We zien daar vrij gemakkelijk de veranderingen aan de buitenkant, maar nemen de veranderingen aan de binnenkant veel moeilijker waar. Iemand maakt promotie, of verliest zijn baan, of vindt een nieuwe baan, dat is allemaal goed te zien. Maar welk proces speelt zich van binnen af, worden daar ook organen afgebroken en omgebouwd tot organen die men in de nieuwe rol nodig heeft? En welke omgevingscondities maken dat mogelijk of juist kapot?



Figuur 4: Vijf typen persoonlijke groeicurven

Figuur 4 is saai en bleek vergeleken met de mooie foto's van de vlinder, maar het is een benadering. De figuur laat zien hoe medewerkers en managers van een fabriek hun eigen persoonlijke ontwikkeling tekenden na een zeer ingrijpende organisatieverandering.¹ Hierbij verloor de helft van de collega's zijn baan. Het aantal managers halveerde. En van de medewerkers werd na de herstructurering meer zelfstandigheid in het nemen van beslissingen verwacht. De eerste figuur duidt op onverstaanbaarheid van circa twintig procent van de mensen temidden van verandering, de tweede en derde op het meegroeien van circa veertig procent van de mensen met de organisatieverandering, de vierde en vijfde op de moeite die circa veertig procent van de mensen heeft om in de nieuwe opzet hun draai weer te vinden.²

Het bijzondere van de aard van het veranderingsproces was dat een representatief deel van de medewerkers de verandering intensief mee had ontworpen. Ik wilde met onder meer de groeicurven meten of een hoog participatieniveau inderdaad leidt tot persoonlijke groei, zoals de theorie van organisatieontwikkeling altijd heeft beweerd.³ De conclusie uit de verwerking van de kwantitatieve gegevens was dat deelname aan de herontwerpteam niet de discriminerende factor was. De participatietheorie van organisatieontwikkeling moest dus worden verfijnd. De interviews suggereerden dat de persoonlijke relatie met de nieuwe rol die men na de verandering had gekregen de bepalende factor was. Medewerkers die hun nieuwe rol als promotie ervaren, tekenen een curve van versnelde groei. Het versnellingspunt tekenen zij op het moment van deelname aan het herontwerpteam en dan nog eens op het moment van benoeming in de gewenste positie in de nieuwe structuur. De uitnodiging lid te worden van zo'n team ervaart men als erkenning dat men kwaliteiten heeft die van belang zijn voor het welslagen van de verandering. Iemand die een neergaande lijn tekent kan deelgenomen hebben aan een herontwerpteam, maar heeft moeite zich te vinden in zijn nieuwe rol in de nieuwe structuur. Hij houdt innerlijk vast aan de oude rol en wordt daarin bevestigd door tal van mensen die een beroep blijven doen op zijn oude kwaliteiten. De curven geven daarmee een beeld van de mate waarin men zich met de nieuwe rol kan identificeren. De vierde en vijfde curve geven een beeld van de stemming van mensen die hun oude rol innerlijk nog niet hebben losgelaten en zich in hun nieuwe rol (nog) niet thuis voelen. Zij waren misschien blij dat zij niet zoals anderen hun baan verloren, maar lopen grote kans bij de volgende kleinere reorganisaties 'afgeschud' te worden. Dege- nen die bij de eerste grote ronde eruit gingen hebben een behoorlijke dreun gehad, maar daarmee ook de ruimte iets nieuws te beginnen.

¹ Het gaat hier om een fabriek in België, die destijds eigendom was van Gist-brocades. Het onderzoek is beschreven in Schuiling (2001).

² Bij het construeren van de vijf typen op basis van 122 tekeningen heb ik de richting van de lijnen als leidraad genomen. Achteraf blijkt dit in overeenstemming met de conclusie uit het onderzoek van Poffenberger & Barrows uit 1924 dat richting belangrijker is voor de emotionele waarde van lijnen dan ritme en vorm. De emotionele waarde van een opgaande lijn blijkt 'vrolijk', 'krachtig' en 'opgewonden' te zijn. Een neergaande lijn staat voor 'droevig' en 'zwak'. Een horizontale lijn voor 'rustig', 'aardig' en 'serieus'.

³ Pasmore & Fagan, 1992. Van belang is ook de benadering van participatie als transitieruimte (Vansina, 1998; Amado & Ambrose, 2001).

Ik zelf heb dit proces van onvrijwillige scheiding van je werk als gevolg van organisatieverandering tweemaal meegemaakt. De eerste maal als docent aan de universiteit, toen mijn vakgebied werd opgeheven. Je verliest dan niet alleen je baan, maar ook je professionele identiteit, of althans de maatschappelijke erkenning ervan. Je bent opeens 'doctorandus in niks', zoals een studiegenoot het uitdrukte. De tweede maal als intern adviseur bij een Nederlandse multinational. Ik had daar veel plezier gekregen in de rol van intern adviseur en daar een nieuwe identiteit in gevonden. Ik moest naar buiten en werd weer extern adviseur, nu onafhankelijk en het duurde een jaar voor ik daar van begon te genieten. Opnieuw beginnen is een intensief proces van je losmaken uit die oude rol en context en je open stellen voor nieuwe rollen in nieuwe contexten. Identiteiten van rollen lopen sterk uiteen en daarmee ontstaat ook de vraag wie je zelf bent in al die rollen. Het voelde voor mij aan als ging het om het afbreken van de oude organen en het ombouwen tot organen die je in de nieuwe rol nodig hebt. Je kunt dat natuurlijk aanpassingsvermogen noemen. Dat is het ook. Maar het zou mooi zijn als we wat meer onderscheidingsvermogen krijgen voor de microveranderingen die zich daarbij afspelen. Een opleidingskundige werkend bij een bank en zelf met haar afdeling object van organisatieverandering schreef me laatst: 'Toch voelen die reorganisaties ook elke keer weer alsof je net lekker met je blokken aan het spelen bent en dan komt er iemand langs die ze omver schopt. Op dat soort momenten wil ik wel 's heel wat anders, iets zelf 'ondernemen' bijvoorbeeld, maar wat?' Het verlangen zelf te ondernemen is hier naar buiten gericht, weg van de bank, waar het zeer waarschijnlijk ook weer onderwerp van verandering zal zijn. Hoe kan nu deze ondernemingszin zinvol ingezet worden tijdens de organisatieverandering, waardoor je toch nog als subject kunt optreden van een organisatieverandering die je niet zelf hebt bedacht en gewild? Oké, je blokken zijn weer eens danig door elkaar gegooid, maar je hervindt jezelf door een nieuwe opstelling te maken waar je weer een tijd mee verder kunt. Onmiskienbaar moet je eerst door frustraties heen, maar het leuke daarna is wel dat er weer iets nieuws ontstaat, mede door je eigen toedoen. Je ontwikkelt zo je vermogen antwoorden te vinden op ongewenste verstoringen, je rol te vernieuwen en je persoonlijke balans te herstellen. Competentie is het vermogen om je omgeving en jezelf in die omgeving te sturen.¹ Het is een voortdurend schakelen tussen sturen en je laten sturen, tussen als object behandeld worden en als subject weer handelingsruimte zien te vinden.

Hoe onvrijwilliger nu de verandering, hoe meer iemands gevoel van controle bedreigd wordt. Als het gevoel van controle bedreigd wordt gaan mensen vaak nog meer verlangen naar de nu afgesloten alternatieven.² Er is dus voor betrokkenen heel wat omschakelwerk nodig om deze neiging om te bouwen naar proactief gedrag waarin zij informatie over de verandering zoeken, open staan voor feedback en zichzelf door de verandering heen managen. Onvrijwillige verandering is niet te vermijden, goed hanteren van de weerstand die dit oproept is wel te leren, zowel voor de initiatiefnemer tot de verandering als

¹ De Leeuw, 2000: 495.

² Dit is de reactantietheorie, geformuleerd door Brehm, 1993.

voor degene die de verandering ondergaat. Het is dit spel van initiëren van verandering en reageren op de initiatieven van anderen waar we meer bedreven in zouden willen worden. Ook managers zijn om de haverklap object van onvrijwillige en door hen ongewenste veranderingen. Bovendien willen we dat de initiatieven tot verandering ook van onderop komen. Daarom is de terminologie van manager en medewerker hier achterhaald. Ik spreek liever van initiatiefnemers en betrokkenen. De initiatiefnemers kunnen betrokkenen openlijk informeren over de verandering en uitnodigen tot meedenken, betrokkenen kunnen hun tegenzin de ruimte geven en transformeren tot een nieuwe keuze.

3 Transitie

Voor deze ervaringskant van organisatieverandering wordt het transitiebegrrip gebruikt. Verandering is situationeel en extern, transitie is psychologisch en intern.¹ Nu veranderen individuen in hun werkende leven vele malen van rol. Louis (1980) deelt loopbaantransities in vijf groepen in: gaan werken bij een organisatie, transities binnen deze organisatie (promotie, overplaatsing, demotie en tijdelijke opdrachten), transities tussen organisaties, transities tussen beroepen en tot slot het vertrek uit organisaties (je baan opzeggen, ontslagen worden, sluiting, pensioen, enzovoorts).

In het vak *management development* denkt men vooral na over de transities van managers in hun loopbaan binnen een organisatie. Die worden dan voorgesteld als stappen omhoog, waarbij elke stap vraagt om het verwerven van een nieuw referentiekader, nieuwe vaardigheden en nieuwe relaties.² Ik sta een bredere benadering voor, een die toepasbaar is voor alle medewerkers. Bij talentontwikkeling gaat het om het ontwikkelen van de talenten van alle medewerkers.

Medewerkers krijgen in toenemende mate een sturende rol in bedrijfsprocessen. Dit gebeurt onder invloed van onder meer verplating en vraagsturing. Zo regelt in zorginstellingen de teamleider niet meer alles.³ Medewerkers moeten nu zelf de planning doen. Het gaat in het bijzonder om het opstellen, laten uitvoeren en evalueren van het zorgplan. Dat is immers de locomotief van de gehele verdere trein. De eerstverantwoordelijke verzorgende die samen met de klant het zorgplan opstelt moet sturend optreden naar collega's opdat de klant de afgesproken diensten krijgt. Hierbij ontmoet de eerstverantwoordelijke verzorgende allerlei problemen. Vaak klopt de indicatie niet, dan moet je met externe instanties in de weer om de indicatie te herzien. Of je collega's voeren het zorgplan niet uit, omdat ze niet de tijd nemen om het dossier te lezen, of de situatie van de cliënt verandert en het plan wordt niet bijgesteld en dan kan men zich er ook niet meer aan houden. Hoe nu collega's aan te spreken op de naleving van het plan? Onderling is men aardig voor elkaar, men vangt elkaars tekortkomingen op. Maar wie is er nog verantwoordelijk voor dat de cliënt de juiste zorg krijgt? De omslag die van medewerkers gevraagd wordt, is deze ver-

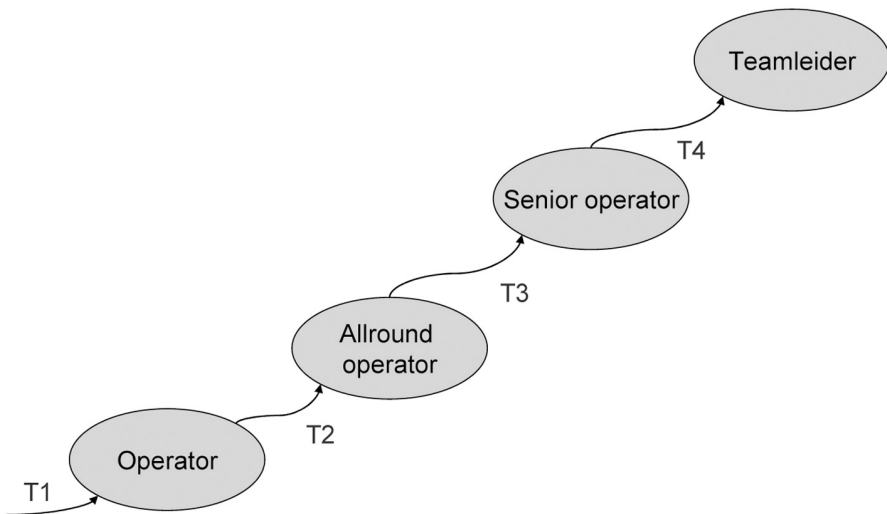
¹ Bridges, 1991.

² Charan, Drotter & Noel, 2001.

³ Deze casus is gebaseerd op een adviesopdracht in een zorginstelling.

antwoordelijkheid niet meer automatisch door te schuiven naar de leidinggevende, maar zelf te sturen en bij te sturen.

Of neem deze situatie. Een team docenten op een school functioneert niet.¹ Ze plannen te weinig en houden elkaar niet aan de afspraken. De opleidingsmanager voert met iedere docent intensieve gesprekken, daarbij komen zoveel problemen op tafel dat hij twee adviseurs inschakelt om het team te begeleiden. Hij heeft zijn handen al vol, hij moet immers nog vier andere docententeams aansturen. De docenten geven in de gesprekken met de adviseurs aan dat zij al jaren om geluidswerende wanden vragen – je kunt inderdaad alles horen van de klas ernaast – en om meer computers. Maar er gebeurt niets. Zij voelen zich machteloos. Wat heeft het dan voor zin als team bij elkaar te gaan zitten? Als je samen ergens toe besluit gebeurt er toch niets. Het ontbreekt hen aan sturend vermogen richting managers, net als het de managers aan sturend vermogen ontbreekt richting dit team. De kunst is dan een leerproces op gang te krijgen waarin manager en docenten met elkaar die sturing ontwikkelen. Dat is een kwetsbaar proces: waar zit de larve van het sturend vermogen, wat zijn de stadia van verpopping?



Figuur 5: Transitie in productie

Tegen de achtergrond van deze twee situaties raakte ik zeer geïntrigeerd tijdens een interview met een senioroperator in de procesindustrie. We wilden een nieuwe opleidingsarchitectuur ontwerpen en hielden daartoe transitie-interviews. Het doel van het interview was helder te krijgen wat er kritisch is in het leerproces bij de loopbaanstap van operator naar senioroperator en vervolgens naar teamleider. Hij kon niet zo goed antwoord geven op onze toch erg duidelijke vraag. Tenminste, wij gingen uit van het ieder en ook hem bekende onderscheid tussen de functies van operator, senioroperator en teamleider

¹ Het betreft hier een VMBO-school.

(figuur 5). Zo hangen aan deze drie functies drie verschillende salarisschalen. Hij zei echter: 'Het ene moment ben ik als senior operator waarnemend teamleider – moet ik alles in de gaten houden en zo nodig iemand aanspreken –, het andere moment ben ik operator, wordt ik ook maar aangestuurd.' Die aansturing, zo legde hij uit, kan komen van zijn hiërarchische baas, de teamleider (een salarisschaal hoger), maar kan ook komen van de meetkameroperator, een rol die door de allround operators (een salarisschaal lager dan de senior operator) bij toerbeurt wordt vervuld. De woordkeuze 'ook maar aangestuurd' wekte de indruk dat hij aangestuurd worden minderwaardig vond aan aansturen, wat in termen van beloning klopt. Maar het zal duidelijk zijn dat ik iets anders veel opmerkelijker vond. Hier sprak iemand die zo flexibel was dat hij per dag of mogelijk zelfs per moment kon schakelen tussen sturen en zich laten sturen, en nog wel in relatie tot dezelfde groep mensen. Het ene moment kon hij sturing geven aan mensen die het volgende moment hem weer aanstuurden. Dus niks geen gefixeerde rolverdeling tussen leider en medewerker. Hier zouden de eerder genoemde eerstverantwoordelijke verzorgende en het team van docenten mogelijk wat van kunnen leren.

Op het spoor gezet door deze senioroperator zijn we toen in de transitie-interviews meer vragen gaan stellen over de rollen waartussen mensen schakelen.¹ Terwijl ons doel was het verschil tussen taken op diverse organisatieniveaus helder te krijgen – om zo precies mogelijk te bepalen wat de inhoud zou moeten zijn van de opleidingen die we per loopbaantrap wilden aanbieden – ontdekten we steeds meer rollen die mensen op één en hetzelfde niveau vervullen. Het oude beeld van een functie waarin mensen 40 (of 36) uur per week hetzelfde werk doen bleek niet meer te kloppen. We stelden na vele interviews en discussies het volgende vast:

- In toenemende mate doet iedere medewerker naast zijn 'gewone' werk projectwerk om veranderingen te bedenken en te implementeren. Dit is een bekend fenomeen op hogere niveaus in de organisatie. Het blijkt ook aan de orde te zijn voor medewerkers op mbo- en hbo-niveau. Een manager van een administratieve afdeling schatte dit op tien procent van het totale werk.
- De leidinggevende rol differentieert. Naast de hiërarchische rol ('zorg voor mensen en middelen') zijn het aansturen van mensen in projecten en in ketens ook leidinggevende rollen.
- Van ieder wordt bovendien verwacht dat hij/zij inhoudelijke expertise zó aandraagt, in de vorm van advies en procesbegeleiding, dat een ander daar mee verder kan. Men is dus niet alleen vakman temidden van vakgenoten, maar ook een expert die samenwerkt met mensen van andere disciplines en die dit proces van samenwerken kan vormgeven.
- Bovendien wordt aan medewerkers in toenemende mate gevraagd mee te denken in de strategievorming en de operationele vertaling ervan. Men is dus niet alleen uitvoerder, maar ook meedenker en meedoener.

¹ Het betreft hier een project van DSM Nederland om een nieuwe opleidingsarchitectuur tot stand te brengen voor de medewerkers op mbo en hbo-niveau.

Kortom, iedere medewerker moet worden opgeleid voor een portfolio van rollen. We stapten af van het idee van een functiecurriculum en gingen uitvinden hoe een rollencurriculum eruit ziet.

Het begrip rollenportfolio gebruik ik hier als nadere uitwerking van wat Handy in 1989 de 'werkportfolio' heeft genoemd. Dat was in een tijd dat zichtbaar begon te worden dat een fulltime baan voor het leven niet meer het dominante werkmodel was. Mensen hebben een baan en doen daarnaast freelancerwerk, huishoudelijk werk, vrijwilligerswerk, en studiewerk. En dat alles na elkaar en naast elkaar. Een werkportfolio omvat al die verschillende stukken werk en beschrijft hoe zij in ons leven samenhangen en een gebalanceerd geheel vormen (Handy, 1989: 146). Handy spreekt zelfs van portfoliomensen, mensen die als je ze vraagt wat ze doen, niet zullen zeggen 'ik ben loodgieter, manager of lector' maar: 'Het kost een tijdje om je dat allemaal te vertellen, welk stuk wil je horen?'



Figuur 6: You will laugh and you will cry

Het begrip rollenportfolio is een uitnodiging stil te staan bij de observatie, nu bijna twintig jaar later, dat de baan niet alleen een onderdeel is van een portfolio, maar zelf ook weer meerdere soorten werk omvat. In toenemende mate zie ik mensen in organisaties actief zijn in meerdere bedrijfsprocessen. In de wereld van organisatieadviesbureaus is dit al lang een vertrouwd fenomeen. Neem dit lijstje rollen dat ik recent optekende uit de mond van een senior adviseur/trainer:

‘Bij de klant ben ik adviseur, trainer, coach en ontwikkelaar van trainingen. Waarbij de rol van trainer weer wordt gedifferentieerd naar docent, facilitator, cotrainer en leadtrainer. In het bureau ben ik mentor, projectverantwoordelijke, acquisiteur en leidinggevende. Opmerkelijk eigenlijk’ – zo voegde zij er aan toe – ‘ik ben ooit geassessed voor de functie van leidinggevende. Daar bleek ik niet geschikt voor omdat ik te weinig kon schakelen. Nu schakel ik tussen al die rollen, waarbij leidinggevende er maar één in het rijtje is. Blijkbaar kan ik toch schakelen. Heb ik dat ondertussen geleerd, of ben ik destijds verkeerd geassessed?’

Boeiende vraag! Bij assessments wordt schakelvermogen alleen beoordeeld op het schakelen tussen gedragstijlen. Bijvoorbeeld schakelen tussen instrueren, delegeren en coachen. Of schakelen als gesprekstechniek, tussen inhoud, procedure, interactie en gevoel. Het begrip rollenportfolio is een uitdaging ook na te denken over het vermogen te schakelen tussen rollen.¹ En wel schakelen in beide betekenissen van het woord: van rol veranderen (zoals je in een auto van versnelling verandert) en de rollen in een verband brengen (zoals je schakels tot een keten vormt of iets deel doet uitmaken van de stroombaan).

Bij schakelen komt zeker meer kijken dan het verwisselen van masker, het klassieke beeld voor het verwisselen van rol (figuur 6).

4 Theorieën over rollen

Het rolbegrip is dus onmisbaar voor het doordenken van leren in veranderende organisaties. Opmerkelijk is dan dat dit begrip in de literatuur van organisatieontwikkeling geen prominente plaats inneemt.² We moeten te rade bij de organisatielkunde en de sociale wetenschappen. Beiden zien een rol als een positie in een sociale structuur, maar zij kijken elk vanuit een eigen perspectief naar deze positie.

¹ Belangrijk is hier het onderscheid tussen macroroltransities en microroltransities. De macroroltransitie is de psychologische en (indien relevant) fysieke beweging tussen rollen die men *na* elkaar bekleedt. De microroltransitie is de psychologische en (indien relevant) fysieke beweging tussen rollen die men *gelijktijdig* bekleedt. De macrotransities zijn zeldzame en min of meer permanente veranderingen binnen het sociale domein van het werk. De microtransities zijn regelmatig terugkerende bewegingen zowel binnen als tussen sociale domeinen. Bij een macrotransitie laat je de oude rol los, bij een microtransitie schort je hem even op (Ashforth, B.E., Kreiner, G.E. & Fugate, M., 2000; Ashforth, B.E. 2001: 7). Mogelijk moeten we hierbij onderscheid maken tussen schakelen en omschakelen. Bij microtransities gaat het om schakelen, bij macrotransities om omschakelen. Omschakelen is het veranderen van richting en van werking. In letterlijke zin door een schakelaar, in figuurlijke zin ‘inrichten naar een nieuwe toestand’. Van Dale (1984) geeft de volgende uitdrukkingen als voorbeeld: ‘de industrie moest weer op de vredestand omschakeld worden’; ‘in die nieuwe betrekking moest hij zich helemaal omschakelen’.

² In het trefwoordenregister van Gallos (2006) komt de term ‘rol’ in het geheel niet voor. French & Bell gebruiken het rolbegrip alleen als onderdeel van de behandeling van de rolanalysetechniek en de rolonderhandelingsstechniek. In het handboek van Cummings & Worley (2005) wordt daarnaast het rolbegrip ook genoemd in relatie tot stress en tot netwerken. De Caluwé en Vermaak (2006) gebruiken het rolbegrip alleen in ‘rolgerichte cultuur’ en ‘rollen in teams’.

De organisatiekunde kijkt bij een rol naar taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden. Zo stellen Keuning en Eppink (1996: 99) dat een functiebeschrijving zoals bij een toneelstuk de in de organisatie te spelen rol uitschrijft. De rol specificeert het door de organisatieontwerper 'gewenste gedrag van de organisatieleden' (idem: 100). Galbraith c.s. (2002) stelt dat bij organisatieverandering geen ontwerpactiviteit zo belangrijk is voor de medewerkers als deze. Vaak is er (enige) verwarring over rollen waardoor frustratie en inefficiëntie ontstaat. Vroeg tijd besteden aan het verhelderen van rollen leidt later tot grote voordelen.

Jaques (1996) onderscheidt negen typen rolrelaties. Een rolrelatie is de verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden tussen elke twee rollen in een organisatie.¹ De managerial rolrelatie is één van deze negen. Het bijzondere van de rol van manager is dat een persoon in die rol niet alleen verantwoordelijk is voor de eigen output, maar ook voor de output van anderen. De acht andere rolrelaties zijn adviserend, assisterend, auditerend, collateraal, coördinerend, voortgangbewakend, voorschrijvend en serviceverlenend.

In de rol werkt men aan een taak. Een taak is een opdracht om een gespecificeerde output tot stand te brengen binnen de afgesproken tijd, met de toegevoegde middelen en volgens gespecificeerde werkwijzen. Werk is wat de persoon moet doen om de taak te vervullen. Onderdeel van ieder werk is dat men zijn oordeelsvermogen gebruikt en beslissingen neemt om obstakels te overwinnen. Werk vindt altijd plaats in een proces, dit is een serie activiteiten die leiden tot een bepaald doel. Met deze begrippen kunnen we elke rol in een rolportfolio beschrijven en zitten we niet meer vast aan een statische functieomschrijving.² Tot zover de organisatiekunde.

In de sociale wetenschappen is er oog voor de rol als een vaste, gegeven positie in een sociale structuur met een bijbehorende set gedragsverwachtingen, maar is er ook oog voor hoe individuen fluïde met elkaar via onderhandelen tot een gedeeld begrip van een gegeven rol komen. Een volwassen persoon vervult al gauw vele rollen, bijvoorbeeld vader, echtgenoot, manager, collega, sportvriend enzovoorts (Jansen, 1996: 143). De gedragsverwachtingen rond deze posities zijn voor een groot deel gegeven, maar individuen geven de rol een betekenis en invulling, die zij met elkaar uitwerken binnen de structurele beperkingen. Dit subtiele spel tussen objectieve en subjectieve elementen wordt benaderd met begrippen als rolgrenzen, roldentiteit, rolset en roltransities. Ik volg hier de definities van Ashforth (2001). De *rolgrenzen* zijn de mentale hekken die individuen optrekken om de omgeving te vereenvoudigen en te ordenen. De *rolgrens* is dat wat de omtrek van een rol afbakent. Eenmaal geconstrueerd

¹ Verantwoordelijkheid is een situatie waarin een individu of een orgaan een ander individu ter verantwoording kan roepen voor zijn/haar acties en het individu erkenning kan geven voor die acties. Bevoegdheid is de macht verleend aan een persoon uit hoofde van zijn rol om resources te gebruiken – materieel, technisch en menselijk.

² Competentiemanagement is niet de oplossing voor statische functieomschrijvingen. Een competentie specificeert immers gedrag, niet taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden. Wel heeft men competenties nodig om per rol te bepalen welk gedrag effectief is bij het verrichten van de taak, bij uitoefenen van de bevoegdheden en bij het afleggen van reken-schap.

wordt een rolgrens als een gegeven beschouwd. De *rolidentiteit* omvat de doelen, waarden, overtuigingen, normen, interactiestijlen en tijdspanne die typisch verbonden zijn met een rol. De *rolset* is de set van mensen met wie iemand rolrelaties heeft. De rolset omvat alle mensen met wie het individu betekenisvolle interacties heeft in verband met het vervullen van de eigen rol. Dus in de rol van manager bestaat de rolset uit medewerkers, collega's, bazen, klanten enzovoorts. En *roltransitie* is de psychologische en (indien relevant) psychologische beweging tussen rollen, dus het je losmaken van de ene rol en je verbinden met een andere rol.

Het voordeel van de sociaalpsychologische manier van kijken is dat deze onderscheidingen aanlevert waarmee we kunnen waarnemen hoe mensen hun rollen invullen en hoe zij zich in de loop van een werkdag en in hun levensloop bewegen van de ene rol naar de andere. Welke leerprocessen spelen zich hierbij af en hoe zijn deze te ondersteunen? Het voordeel van de organisatiekundige manier van kijken is dat we kunnen beoordelen of het samenspel van de rollen wel goed is ingericht met het oog op de effectiviteit van de organisatie. We hebben dus beide perspectieven nodig als we het hebben over leren in veranderende organisaties.

5 Rollen in processen

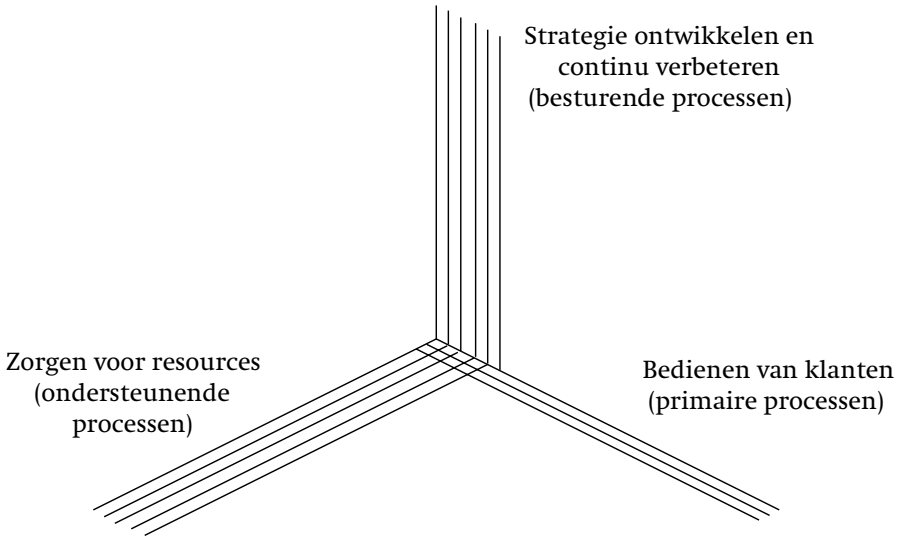
Hoe kunnen we nu enige ordening aanbrengen in de veelheid aan rollen die mensen in organisaties vervullen? Het meest bekende schema uit de organisatiekunde, het organigram, is hiervoor minder geschikt. Het gaat uit van een '1:1'-relatie tussen persoon en rol terwijl we een schema nodig hebben waarmee we '1:n'-relaties kunnen weergeven of op zijn minst suggereren. Het drie-assenmodel dat bij R&D-afdelingen al langer in gebruik is, biedt daartoe een aanzet. Alleen moet dit op zijn voeten worden gezet. Dat wil zeggen: het gebruikelijke drie-assenmodel typeert drie soorten management: projectmanagement, resource management en sciencemanagement. Dit is in feite een toepassing van het aloude onderscheid tussen operationele, hiërarchische en functionele zeggenschap.¹ Als we het over de rollenportfolio hebben moeten we echter het werk voorop stellen, managen is immers 'slechts' één van de werkzaamheden.² Om vanuit organisatieoogpunt verschillende soorten werk te onderscheiden is de in de organisatiekunde gangbare driedeling tussen primair proces, ondersteunend proces en besturend proces geschikt. Het primaire proces vormt het bestaansrecht van de organisatie, daar wordt in economische of in maatschappelijke zin waarde toegevoegd. Het gaat dan bijvoorbeeld om de productie in een bedrijf, of het onderwijsleerproces in een school.

¹ Zie Keuning & Eppink, 1996: 127-129.

² Deze omkering heb ik eerder bepleit met Boy van de Wiel (Schuiling & Van de Wiel, 2005a). Cruciaal in ons denken is het onderscheid tussen managen op drie niveaus: bedrijfsniveau, procesniveau en activiteitsniveau. Dit onderscheid wordt in de handboeken voor management en organisatie niet zuiver gemaakt, naar ons idee. Het vak *performance improvement* maakt onderscheid tussen de drie niveaus organisatie, proces en taak/presteerder (Rummler & Brache, 1995). Dit is een iets andere driedeling, omdat een activiteit niet hoeft samen te vallen met de taak van een individu. Een individu kan op alle drie niveaus een bijdrage leveren, op activiteitsniveau, procesniveau en bedrijfsniveau.

Een ondersteunend proces zorgt ervoor dat geschikte resources beschikbaar worden gesteld aan de andere processen (en aan zichzelf). Denk aan middelen, faciliteiten, medewerkers, gebouwen, geld, relaties. Een besturend proces omvat de richtinggevende en richtingbewakende activiteiten gericht op het bedrijf of de instelling als geheel. Besturen noem ik hier in één adem met verbeteren en innoveren. Besturen is immers managen van verandering geworden en dat kent twee accenten: de incrementele verbetering en de radicale vernieuwing.¹⁷

Deze drie typen processen zijn in figuur 7 grafisch in een drie-assenmodel weergegeven.



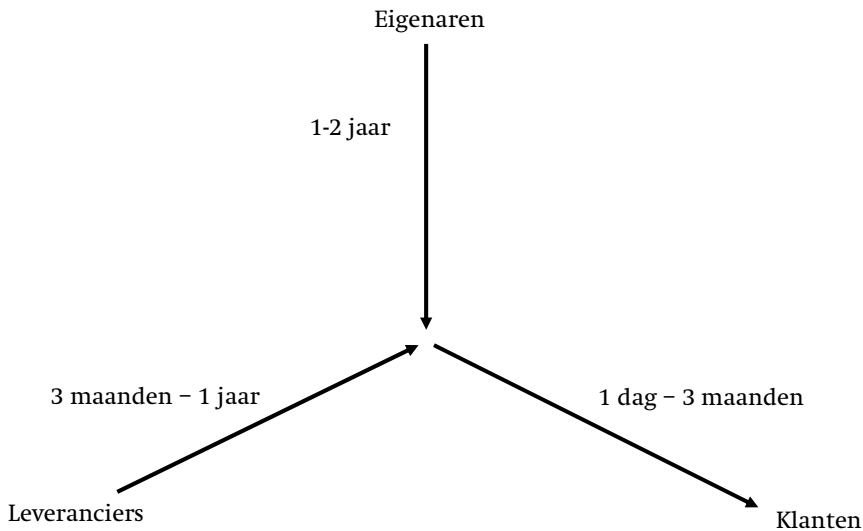
Figuur 7: Drie groepen processen

In de klassieke taakverdeling is een persoon 1:1 toebedeeld aan een proces en heeft men als taak een onderdeel van dit proces uit te voeren. Met het ontstaan van rollenportfolio's werkt een individu in de loop van een dag, week of jaar in meerdere processen naast elkaar. In elk van die processen heeft hij of zij een andere rol, dus andere verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Bovendien heeft elk proces zijn eigen karakteristieken in termen van aard van het werk, externe relaties en tijdshorizon. Juist vanwege die verschillen krijgt elk proces

¹ De sturing op procesniveau vindt plaats binnen het proces en de sturing op activiteitsniveau vindt plaats binnen de activiteit. Dit betekent dat een medewerker ook in een activiteit en in een proces een niveau hoger kan doorschuiven door naast uitvoerend ook besturend werk te gaan doen. In de taakverrijkingbeweging van de jaren zeventig en tachtig ging het vooral om verrijking van een uitvoerende functie met besturingstaken op activiteitsniveau.

De sturing op procesniveau zou je in figuur 7 grafisch weer kunnen geven door een as onder te verdelen in een stuk sturing en een stuk uitvoering. De keuze die men dan moet maken is of de sturing vanuit het nulpunt begint en de uitvoering naar buiten loopt of omgekeerd. In het eerste geval is het nulpunt van de drie assen het centrum van de macht, in het andere geval zit de sturing dichtbij de externe partijen klanten, leveranciers en eigenaren. Een poging om alle drie de sturingniveaus zichtbaar te maken in de vorm van een schaakbord is te vinden in Schuilings & Van de Wiel, 2005b.

van oudsher aparte functies: de manager hoeft dan niet te communiceren met de chauffeur van de vrachtwagen die het product de poort uitrijdt op weg naar de klant en op zijn beurt hoeft de operator niet te communiceren met de eigenaren. Maar als er nu rollenportfolio's ontstaan waarin één individu in meerdere assen werk verricht, dan leert dit individu vanuit meerdere perspectieven te denken, vanuit het perspectief van klanten, eigenaren en leveranciers, en leert het tevens te schakelen tussen de totaal verschillende tijdspannen van een dag tot drie maanden of die van een jaar tot twee jaar, en tussen verschillende typen werkzaamheden als het bedienen van een machine en het meedenken over strategische keuzes (zie figuur 8). En dit allemaal in steeds wisselende rolrelaties tot collega's. Het ene moment voert de desbetreffende persoon voor zijn manager een opdracht uit, het volgende moment adviseert hij hem over de strategie, dan weer bewaakt hij de voortgang van zijn werk in het kader van een project dat hij leidt. Dat samenspel lukt alleen als beiden competent zijn in sturen en zich laten sturen.



Figuur 8: Verschillen in relaties en tijdspanne¹

6 Schakelen tussen processen

Het intrigerende van de rollenportfolio is nu het grote contrast tussen de moeitelosheid waarmee mensen elke dag schakelen tussen de meest uiteenlopende rollen, zonder er een moment bij stil te staan, en het enorme gebrek aan schakelvermogen op cruciale momenten. In het dagelijkse leven schakelen we

¹ Wat betreft de indicaties van de tijdspanne volg ik Hoebeke (1994). De hier gebruikte tijdspanne gelden alleen voor werksystemen in het 'toegevoegde waarde'-domein. Hoebeke onderscheidt naast het 'toegevoegde waarde'-domein ook het innovatiedomein, het waardesystemendomein en het spirituele domein. Werksystemen in het innovatiedomein hebben een tijdspanne van een tot tien jaar, in het waardesystemendomein vijf tot vijftig jaar en de tijdspannen van werksystemen in het spirituele domein zijn ruimer dan twintig jaar.

doorgaans moeiteloos tussen de rol van vader, echtgenoot, zoon, vriend, medewerker, manager, enzovoorts.

Laten we eens kijken naar een paar voorbeelden waar mensen moeite hebben met schakelen en ons afvragen waar dat aan ligt. Is het een gebrek aan flexibiliteit bij mensen, aan verkeerde organisatie van het werk, ontbreekt het aan ervaringsopbouw? Eerst de voorbeelden.

Schakelen 1: van onderwijs naar onderzoek

Een lector heeft altijd zijn eigen bedrijf gehad en verbaast zich in zijn nieuwe rol als lector over het gebrek aan ondernemerszin bij de docenten in zijn kenniskring. Heeft hij nota bene in mei de opdrachtgevers voor hun onderzoeksprojecten klaargezet, gaan de leden van zijn kenniskring niet bij hen op bezoek, sterker nog: zij bellen niet eens even op om een afspraak met die opdrachtgever te maken. Waarom niet, vraagt hij hen. Het is bijna schoolvakantie, dus dat heeft geen zin meer, zeggen de docenten. Ja maar, zegt de ondernemer in de lector, dan bel je toch in juni om te zeggen dat je in augustus een afspraak wil. Eind augustus hebben de docenten nog steeds niet gebeld, ze hebben het te druk met het voorbereiden van hun eerste lessen.

Schakelen 2: van probleem melden naar probleem oplossen

Na een organisatievernieuwing is een operator er onzeker over of hij wel genoeg technische kennis heeft van de machine om zelf het onderhoud te regelen en de onderhoudsman zelf uit te leggen wat er aan de hand is. Als in de oude situatie een machine het niet deed, zei de operator tegen zijn baas: 'hij doet het niet meer' en ging vervolgens koffie drinken. Nu wordt van hem verwacht dat hij er verantwoordelijkheid voor neemt het probleem zelf op te lossen. Hij vraagt zich af of hij wel voldoende technische kennis heeft om te kunnen bepalen wat hij zelf kan doen en wanneer hij de onderhoudsman moet inschakelen. Als hij te snel belt, slaat hij misschien een gek figuur, lijkt het dat hij niet competent is. Belt hij te laat, dan ligt straks mogelijk de hele productie stil.

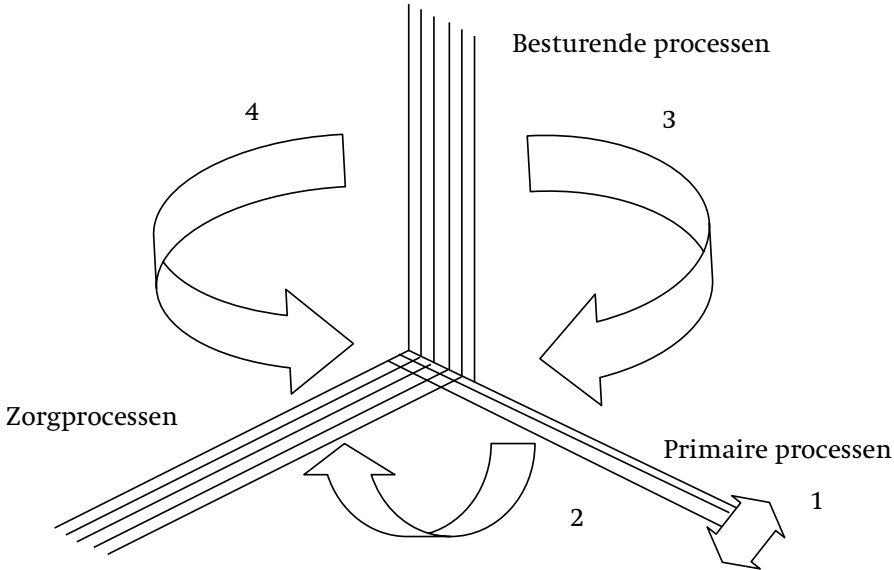
Schakelen 3: van routine naar onzekere toekomst

Een fabriek werkt veel duurder dan de concurrentie. Een veranderteam heeft een radicaal plan bedacht om minimaal twintig procent goedkoper te gaan werken. Enkele teamleiders worden op vrijdagmiddag uitgenodigd om in werkgroepen het plan te toetsen en uit te werken. Kan deze verandering worden doorgevoerd zonder gedwongen ontslagen, vraagt één van hen. Nee, antwoordt de human resource manager. Is dit een opdracht of een uitnodiging, zo vraagt een ander. Je mag nee zeggen, antwoordt de directeur. 's Maandags zijn alle genodigden aanwezig, verschillende van hen hebben echter het hele weekend niet geslapen vanwege de beslissing die ze zelf moesten nemen.

Schakelen 4: van bestuurskamer naar cursuszaal

De voorzitter van de Raad van Bestuur – hij zit midden in een fusieproces en holt van de ene bespreking naar de andere, moet vechten en compromissen zoeken, de toekomst van het bedrijf en zijn eigen positie staan op het spel – heeft een discussie met de high-potentials van zijn bedrijf tijdens hun cursus van een week. Normaal doet hij zoiets zonder problemen, hij vindt het leuk en heeft charisma. Dit keer provoceert hij ze te agressief, waardoor ze dichtklap-

pen. De volgende ochtend uiten de talentvolle jonge medewerkers – als hij al lang weg is – hun boosheid: hij heeft niet naar hen geluisterd, hen niet serieus genomen, hun punten van tafel geveegd.



Figuur 9: Schakelen tussen processen

In deze voorbeelden schakelen mensen tussen processen binnen een as of tussen assen (zie figuur 9):

- 1 de docenten moeten schakelen van onderwijs naar onderzoek (1);
- 2 de operator moet schakelen van productieproces naar onderhoudsproces (2);
- 3 de teamleiders moeten schakelen tussen hun vertrouwde rol in productie en een geheel nieuwe rol in het proces van strategie ontwikkelen (3);
- 4 de voorzitter moet schakelen van strategie ontwikkelen naar het proces van opleiden van mensen (4).

Wat komt er nu kijken bij deze transitities, bij deze procesovergangen?

Ten eerste gaat het erom dat individuen verantwoordelijkheid durven nemen ook voor zaken waar zij zich nog onzeker in voelen en dat zij de bereidheid hebben gaandeweg te leren. Vertrouwen hebben in collega's en baas dat ze je ruimte bieden om te leren van fouten helpt daarbij. Maar beslissend is toch vooral zelfvertrouwen.

Ten tweede gaat het om organisatieontwerp. Neem de docenten. De hogeschool onderkent drie primaire processen en wil daartussen een kenniskringloop tot stand brengen. Een docent leert via commerciële dienstverlening nieuwe ontwikkelingen in de praktijk kennen, gebruikt deze kennis in het onderwijs en brengt het vak door onderzoek op hoger niveau. De tijdspanne van het onderwijsproces is echter een geheel andere dan die van de commerciële dienstverle-

ning. Het onderwijsproces werkt met tijdsblokken die lang van te voren vastliggen, in de dienstverlening moet je vandaag een afspraak voor morgen kunnen maken, terwijl je onderzoek weer lang van te voren op maat moet plannen. Verder zijn de rolrelaties anders. De docent is in feite gewend aan een managerial rolrelatie. Hij is verantwoordelijk voor de output van studenten, hij geeft opdrachten, de studenten doen het werk en de docent beoordeelt de resultaten. Zodra de docent commercieel werk gaat doen moet hij overstappen naar een serviceverlenende rolrelatie, die andere verantwoordelijkheden en andere bevoegdheden kent. De beoogde kenniskringloop zal niet gaan draaien als de hogeschool de drie processen niet zo leert in te richten dat een docent gemakkelijk van het ene in het andere proces kan stappen.

Ten derde gaat het om de dialoog over deze twee onderwerpen: verantwoordelijkheid nemen en organisatieontwerp. De moeilijkheid die zich hierbij voordoet is dat degenen die verantwoordelijk zijn voor het organisatieontwerp zich doorgaans met een andere snelheid bewegen dan degenen die binnen dit ontwerp hun werk moeten doen. In het voorbeeld van de voorzitter van de raad van bestuur en de high-potentials is er geen ontmoeting en praat men langs elkaar heen. Mensen met een verschillende zakelijke en emotionele snelheid luisteren niet naar elkaar als ze woorden uitwisselen. Ze moeten eerst wederkerig hun bewegingen aanpassen om een gelijke snelheid te krijgen: remmen, versnellen en sturen. De cursisten die op hun tweede cursusdag net gewend zijn aan de vertraging van de cursus door het uitwisselen van ervaringen in kleine groepen en aan de intimiteit die dit met zich meebrengt willen ook met de voorzitter ervaringen uitwisselen, en slagen er niet in om te schakelen naar zijn snelle vechtedrag. Omgekeerd wil de voorzitter omschakelen van het beleefd bespreken van de inhoud van de strategie naar het bespreken van het gedrag van medewerkers, maar hij doet dit te abrupt en te agressief, waardoor geen gezamenlijke reflectie op gang komt.

Ten vierde gaat het om de ruimte krijgen om te spelen met meerdere rollen. Als je als lid van het lager kader uitgenodigd wordt bij de strategiediscussie – terwijl je ook kaderlid van de vakbond en lid van de ondernemingsraad bent – en je hoort dat één van de opties sluiten van de fabriek is, hoe leg je dan de volgende dag aan je collega's uit dat je bereid bent mee te doen? Er wordt van je verwacht dat je vecht voor het behoud van ieders arbeidsplaats, maar ook voor een toekomst voor de fabriek. In de casus bleek het feit dat men zelf mocht beslissen of men meedeed, de oplossing te bieden voor dit rollenconflict. Een betrokkene vertelde naderhand dat hij zich, juist omdat het geen opdracht was, vrij voelde met al zijn roldidentiteiten aan het herontwerpwerk mee te doen, dus ook met de rollen van vakbondsman en or-lid. Dat betekende dat hij in de werkgroep stevige kritiek naar voren bracht, maar het voordeel was dat dit openlijk gebeurde en alle belangen en ervaringen goed op tafel kwamen en doorgesproken werden.

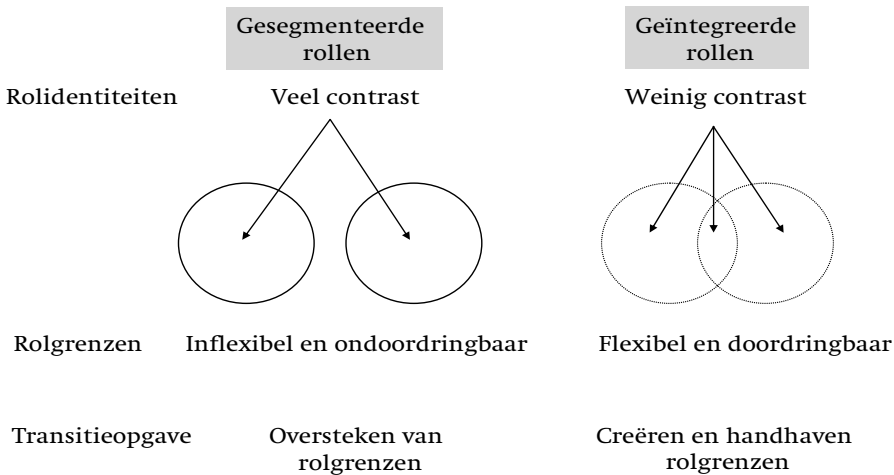
7 Mondigheid

We kunnen het ook anders zeggen. Zijn mondigheid nam toe. Hij en zijn collega's uitten hun kritiek niet in de wandelgangen, maar openlijk in het bij-

zijn van managers en met als doel tot een zo goed mogelijk veranderplan te komen. Hierdoor veranderde de cultuur van de fabriek ingrijpend. Twee factoren waren bepalend in dit voorbeeld. Zijn beslissing alle rollen mee te laten spelen in zijn inbreng. En de managementbeslissing van participatie geen opdracht maar een keuze te maken. Mondigheid komt dus van twee kanten. En we spreken echt over een fabriek waar de mondigheid voorheen moeilijk te vinden was. We zien hier de mondigheid tijdens de participatie van de vakbondsman in de herontwerpteam dus opeens als in een proces van verpoping te voorschijn komen, zoals de vlinder al zichtbaar is in de cocon.

Kunnen we dit veralgemenen? De theorie zou dan luiden: de mondigheid van mensen neemt toe als zij uitgenodigd worden rollen in meerdere bedrijfsprocessen op zich te nemen en zij deze uitnodiging zo oppakken dat zij inzichten en ervaringen van de ene rol meenemen naar de andere.

Het meenemen van kennis en ervaringen van de ene rol naar de andere impliceert dat men de grenzen tussen rollen doordringbaar maakt. Dit is een keuze binnen een continuüm. Figuur 10 laat de twee uiteinden van dit continuüm zien. Links staan twee duidelijk gesegmenteerde rollen: er is veel contrast tussen de identiteiten van beide rollen, de grenzen zijn inflexibel en ondoordringbaar en de opgave bij het overstappen van de ene rol naar de andere is het overschrijden van die grenzen. Rechts staan twee rollen die elkaar overlappen, die weinig contrast hebben. Hun grenzen zijn flexibel en doordringbaar. En de opgave bij het overstappen van de ene rol naar de andere is hier juist het creëren en handhaven van grenzen.



Figuur 10: Het rolsegmentatie-integratie continuüm (Ashforth, Kreiner & Fugate, 2000)

Waar twee rollen liggen op dit continuüm wordt allereerst bepaald door het sociale domein dat de grenzen en identiteit van rollen bepaalt, maar ook door de persoonlijke keuzen die mensen maken. Zo zijn maatschappelijk werk en privé van elkaar gescheiden, maar bij de een meer dan bij de ander.

De maatschappelijke trend is er één van rolvervaging. Helaas betekent dit niet dat mensen hun kennis en ervaring makkelijker overdragen van de ene

rol naar de andere. In tegendeel, het lijkt vaak alsof mensen juist des te meer bezig zijn met grenzen trekken. Met het oog hierop is het belangrijk onderscheid te maken tussen assertiviteit en mondigheid. Assertiviteit is je eigen mening en wensen aan anderen duidelijk kunnen maken en iets kunnen weigeren, met of zonder reden. Hoe assertiever iemand is, hoe meer hij helder kan zijn in zijn rol en hoe beter hij grenzen tussen rollen kan bewaken. Echter, zo lijkt mij, assertiviteit kan niet de hoogste waarde zijn. Die mening en wensen moeten immers ook nog verstaan kunnen worden door anderen. Mondigheid nu is het vermogen zich te verstaan met anderen. Zeker in relaties waarin afhankelijkheid gevoeld wordt, is mondigheid niet gemakkelijk.

Laten we dit uitwerken via een zijstapje naar de pedagogiek. De Nederlandse pedagoog Langeveld (1979) heeft zich intensief bezig gehouden met de spanning tussen sturing en zelfsturing in de relatie tussen opvoeder en kind. Het uiteindelijke doel van de opvoeding zag hij in de zelfverantwoordelijke zelfbepaling van het kind. Daaraan werken is de taak van ouders en van mensen in het onderwijs. Toegroeien naar zelfverantwoordelijke zelfbepaling is een proces waarvoor Langeveld begrippen introduceerde als geleide afhankelijkheid, geleide zelfstandigheid en zelfgeleide zelfstandigheid. De Vries (2007) heeft deze gedachten centraal gesteld in haar gloedvolle pleidooi voor meer keuzevrijheid in het onderwijs. Zij stelt daarbij terecht dat Langeveld te beperkt dacht toen hij stelde dat de groei naar zelfbepaling ophoudt bij de volwassenheid.¹ De Vries stelt dat verantwoordelijkheid nemen in het beroepsleven niet voor iedereen vanzelfsprekend is. In het kader van een leven lang leren, zo stelt zij terecht, dient het actief opnemen van zelfverantwoordelijke zelfbepaling een blijvend punt van aandacht en groei te zijn.

Een organisatiekundige vertaling van dit beginsel is dat iemand zijn eigen werk kan sturen op activiteit- en procesniveau, en ook toegang krijgt tot en meedoet met de ondersteunende en besturende processen in de organisatie. En dat er in de besturende processen een dialoog over de besturing wordt gevoerd tussen mensen die in de verschillende groepen processen werkzaam zijn. In die zin is schakelvoorbeeld vier (van bestuurskamer naar cursuszaal) voor mij het meest fascinerend. Het is daarom zo interessant omdat de betreffende topmanager zich als pedagoog zag. Zijn vader was onderwijzer geweest. Zijn opvoedingsdoel was van zijn medewerkers ondernemers te maken, die zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun handelen ten opzichte van kansen en bedreigingen. En die ook voor hun idee blijven staan als hun baas in eerste instantie nee zegt. En juist als hij ze uitnodigt meer met hun ideeën en kritiek naar voren te komen, mislukt de dialoog. Hij luistert niet naar hen en zij zetten hun punt niet door. Het gaat hierbij vooral om verschillende snelheden. Hij beweegt zich in de hectiek van het fusieproces in de top, terwijl de jongere medewerkers zich bewegen in de vertraging die een cursus met zich meebrengt. Het ging zo.

¹ Langeveld ziet de volwassene als een mondige persoonlijkheid. Daarom is niet langer sprake van opvoeding maar van vorming en dat hoort niet in de pedagogiek, maar in de andragologie thuis. Sinds de opheffing van de andragologie is er te weinig gewerkt aan theorie over en onderzoek naar mondigheid bij volwassenen. Opmerkelijk is dat we tijdens onderzoek naar verwaarlozingverschijnselen in organisaties alleen bij de pedagogiek aanknopingspunten vonden en dus niet bij de organisatiekunde en de psychologie (Kampen & Schuiling, 2005).

Na een klein uur zegt de voorzitter van de Raad van Bestuur tot de groep high potentials: 'Wat zijn jullie tam. Waarom zijn jullie niet wat agressiever?' Waarop een cursist reageert: 'Dat is exact het probleem in dit bedrijf.' De voorzitter vraagt verbaasd: 'Wat is het probleem in dit bedrijf?' De cursist stelt onmiddellijk: 'De agressieve cultuur in de top. Daar hebben we zo ontzettend veel last van.' Waarop de voorzitter met stemverheffing antwoordt: 'We hebben helemaal geen agressieve cultuur in de top van dit bedrijf!' Hierna valt de discussie stil.

Dit is geen uitzondering, een echte dialoog tussen mensen uit verschillende niveaus van de organisatie is zeldzaam. Argyris en Schön (1996) hebben daarin enige helderheid gebracht door twee typen gedragsstrategieën te onderscheiden. Het ene is gericht op winnen (in ieder geval niet verliezen), het andere op het voor elkaar mogelijk maken van weloverwogen keuzes. Argyris laat er geen misverstand over bestaan dat het eerste type gedragsstrategie de regel is en het tweede bij uitzondering wordt gehanteerd. Zijn stellingname is in die zin optimistisch dat het tweede model te leren valt, als men maar blijft oefenen. De competentieopbouw op dit terrein vindt ondanks al het oefenen echter tergend langzaam plaats. Daarom wil ik aan de inzichten van Argyris graag het perspectief van Negt en Kluge toevoegen. Mondigheid is volgens hen geen individuele eigenschap.²⁰ Mondigheid is het vermogen zich te verstaan met mensen die in een andere zakelijke en/of emotionele snelheid verkeren. Het zich wenden tot een ander is de oerel van de verlichting. Als je de ander werkelijk wilt ontmoeten, moet je tijdelijk uit je eigen proces stappen. Daar is een moment van rust voor nodig. Mondigheid ontstaat collectief en als neveneffect van talrijke toenaderingen. Een derde, zoals een adviseur, ziet hoe zo iets werkt en draagt de ervaring over naar andere situaties. En als hij het in zijn eigen relaties moet toepassen staat hij zelf weer met lege handen.

8 Opbouwen van rollenportfolio's

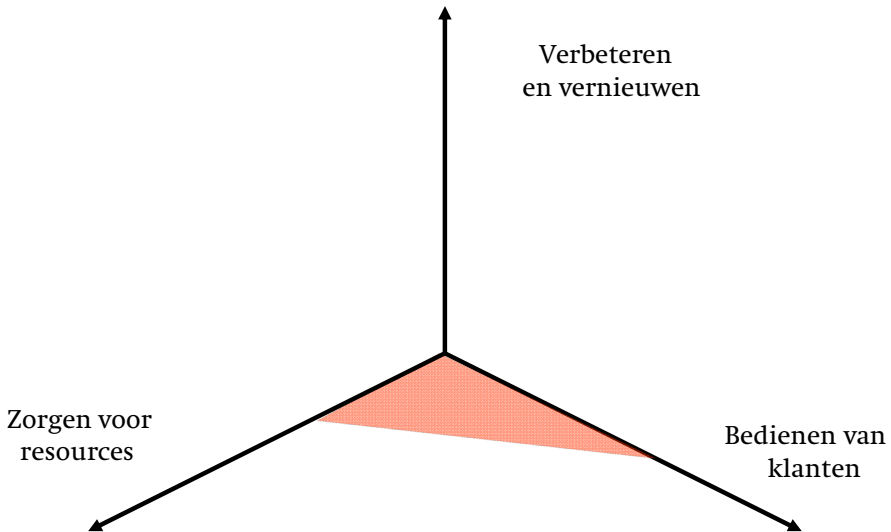
De theorie die we hebben geformuleerd luidt: als mensen uitgenodigd worden meerdere rollen op zich te nemen en als zij deze uitnodiging zo oppakken dat zij inzichten en ervaringen van de ene rol meenemen naar de andere, zal hun mondigheid toenemen. Ik zal nu enkele rollenportfolio's schetsen, waarbij het vakmanschap steeds breder wordt.

¹ Negt & Kluge (1981: 999-1000) kritiseren de definitie die de Duitse filosoof Kant van verlichting en mondigheid gaf. 'Onmondigheid', zo stelde Kant (1783/1982), 'is het onvermogen zich zonder leiding van anderen van zijn eigen verstand te bedienen'. En verlichting is bij hem 'der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit' (Kant, 1783/1982: 53). Dit is een individualistische invulling van mondigheid, alsof mensen los van anderen zouden kunnen denken. Zonder sturing door wat mensen al in hun jongste opvoeding hebben meegekregen zou het verstand leeg zijn. Wij kunnen alleen denken (en handelen) dankzij anderen, waarbij leiden en volgen, sturing en zelfsturing hand in hand gaan. Negt en Kluge nemen het begrip *Ausgang* van Kant letterlijk als stappen uit je dagprogramma om iemand te ontmoeten die in een andere zakelijke en/of emotionele snelheid verkeert.

Allereerst kan een rollenportfolio binnen een proces worden opgebouwd. Taakverbreding (*job enlargement*) is het uitbreiden van de individuele taak met werkzaamheden van hetzelfde niveau. Taakverrijking (*job enrichment*) is het toevoegen van sturende taken. Denk aan planning, werkverdeling, registratie, controle en beheer, werkzaamheden die voorheen door staf- en hulpdiensten werden verricht.¹

Ten tweede kan een portfolio binnen een as worden verbreed. Docenten gaan naast lesgeven ook onderzoek doen.

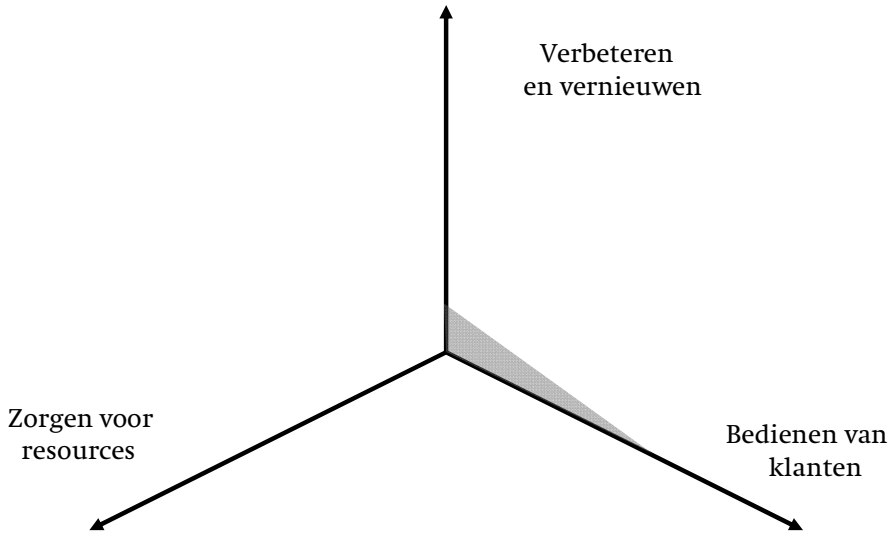
Ten derde kan de portfolio verbreed worden door ook taken op zich te nemen in de zorg voor resources.



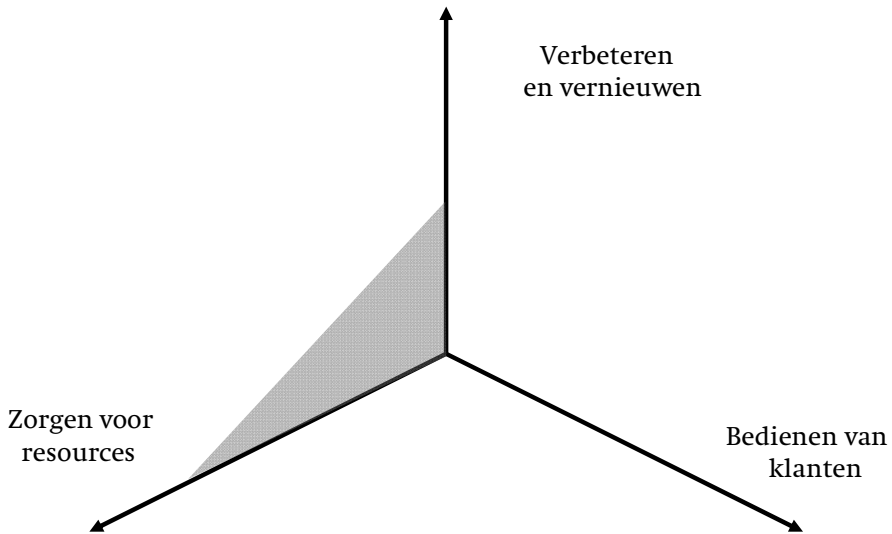
Figuur 11: Ook verantwoordelijkheid nemen voor de zorg voor resources

Ten vierde kan de portfolio verrijkt worden als mensen boven het proces gaan staan, zich oriënteren op doelen en strategische keuzen en van daaruit verbeteringen en vernieuwingen bedenken en realiseren. Dit kan zowel betrekking hebben op de primaire processen (figuur 12) als op de resourceprocessen (figuur 13).

¹ Keuning & Eppink, 1996:183.

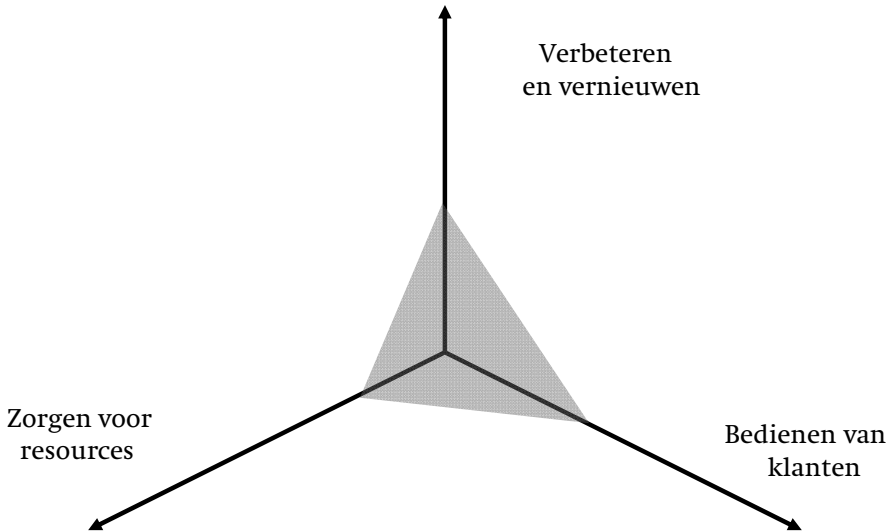


Figuur 12: Meedenken over verbeteren en vernieuwen



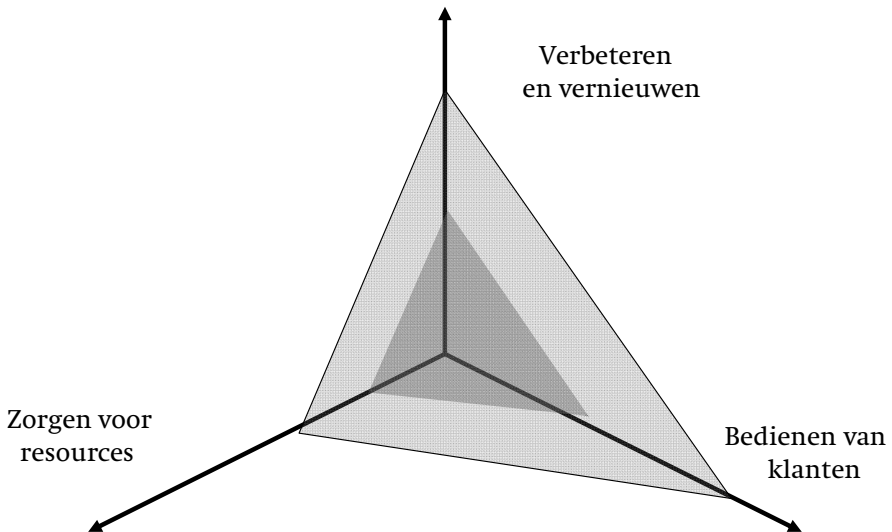
Figuur 13: Verbeteren en vernieuwen van zorg voor resources

Een veelzijdige portfolio staat weergegeven in figuur 14: men is verantwoordelijk voor een product of dienst richting de klant, voor een stuk van de resources en voor verbeteringen en vernieuwingen.



Figuur 14: Een veelzijdige portfolio

Het profiel van ondernemend vakmanschap ontstaat als we het veelzijdige portfolio op de drie assen uitrekken naar de betrokken externe partijen (figuur 15).



Figuur 15: Het profiel van ondernemend vakmanschap

Naar mijn idee is dit ondernemende portfolio-profiel het model van de toekomst. Het voldoet aan het streven van veel mensen naar alzijdige ontwikkeling van hun talenten. Het voldoet aan de flexibiliteitsbehoefte van bedrijven en instellingen bij het inzetten van medewerkers in de diverse processen. En

het betreft medewerkers bij hoe klanten, leveranciers en eigenaren naar hun bedrijf kijken en wat zij daarvan verwachten. Het draagt daarmee bij aan verbetering van organisatie-effectiviteit, aan persoonlijke ontwikkeling van de betrokkenen in de organisatie en aan maatschappelijk verantwoord ondernemen.

Een voorbeeld van een bedrijf dat dit model sterk benadert is de ZOR-F fabriek van DSM in Delft.¹ In de primaire as sturen de operators zelf hun werk zonder teamleiders en worden zij steeds meer in contact met klanten gebracht. Op de resource-as zijn de operators verantwoordelijk voor sturing en uitvoering van de zorg voor resources (via de sterpunten personeel, veiligheid en kwaliteit). Dat kan gaan om het installeren van een nieuwe machine, maar ook om het selecteren van nieuwe medewerkers in geval van een vacature. Bovendien zijn de operators bevoegd zelf werkvergunningen af te geven. Op de besturingsas zijn operators samen met medewerkers van R&D actief in procesverbetersteams, nemen zij deel aan de kwartaalbesprekingen van het jaarplan en bedenken zij alternatieve strategische scenario's als de Raad van Bestuur van DSM overweegt de productie naar China te verplaatsen. Bovendien ontvangen zij zelf de leden van de Raad van Bestuur als deze de fabriek bezoeken.

9 Samenstellen van rollenportfolio's

Wat is nu wijsheid bij het samenstellen van een rollenportfolio? Ik stel voor onderzoek te doen naar de vraag welke rollen zich wel en niet goed laten combineren en of er een volgorde is in het uitbouwen van een portfolio. Over het combineren van rollen *na* elkaar is in het kader van *management development* veel nagedacht. Over het combineren van rollen *naast* elkaar veel minder. Ik stel me voor te beginnen voorkomende en mogelijke portfolio's in kaart te brengen. Een portfolio van rollen kan bijvoorbeeld inhouden dat een medewerker een hoofdtaak heeft, als projectmedewerker actief is bij het plaatsen van een nieuwe installatie, coach is van een junior operator en lid van een werkgroep die nieuw personeelsbeleid ontwikkelt. Terwijl de betrokken persoon misschien in zeven jaar senior medewerker wordt en dit vervolgens dertig jaar blijft, verandert zijn portfolio van rollen herhaaldelijk, al naar gelang de behoeften van de organisatie en zijn of haar eigen behoeften aan ontwikkeling. Er is dus veel meer dynamiek dan het loopbaantraject volgens het functiegebouw laat zien. Anders gezegd, door de portfolio's in kaart te brengen geven we mensen erkenning van de vele rollen die ze vervullen, we maken de rollen zichtbaar voor degenen die hier nog wat minder alert op zijn, en we kunnen waarnemen welke combinaties van rollen bevallen en effectief zijn. Mogelijk ontdekken we dan ook dat sommige portfolio's juist ingeperkt moeten worden. Neem de rol van de afdelingsmanager. Hij is:

- 1 verantwoordelijk voor de output en activiteiten waaraan de afdeling zijn bestaansrecht ontleent;
- 2 verantwoordelijk voor de zorg voor mensen en middelen;

¹ Schuiling & De Wit, 2007; Schuiling, 2007b.

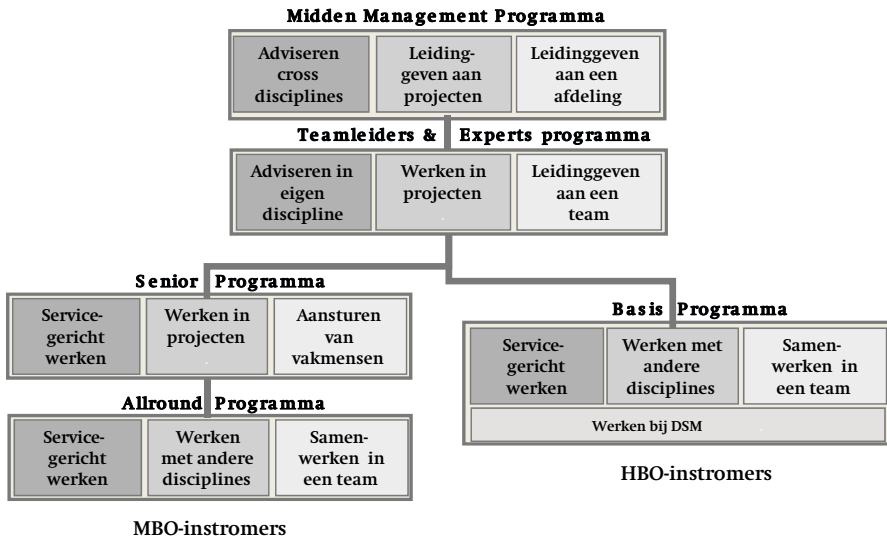
- 3 lid van het managementteam;
- 4 medewerker in projecten om nieuw beleid te ontwikkelen, audits te doen of veranderingen te realiseren.¹

Is dit nu een effectieve combinatie van rollen? Als je afgaat op de klachten van de lijnmanager over werkdruk en van medewerkers over gebrek aan aandacht zijn hier vraagtekens op hun plaats.

10 Opleiden voor rollenportfolio's

De drijfveer bij het ontwerpen en geven van opleidingen zou moeten zijn de levendige wisselwerking tussen theorie en ervaring. Zolang die plaatsvindt, leren mensen effectiever en met verfijnder inzicht te werk te gaan. Zij kunnen dan gericht sturing geven aan hun werk, hun organisatie en hun loopbaan. Een conditie hiervoor is dat opleidingen goed aansluiten bij de taken en ervaringswereld van mensen. De bedrijfsopleidingen die mij voor ogen staan richten zich op de hele organisatie – mensen op alle niveaus leren hun vakkenis up-to-date te houden, samen te werken met mensen van andere disciplines en andere niveaus en mee te denken over strategie, jaarplan en werkwijze.

Organisaties en beroepsgroepen horen een opleidingsarchitectuur te hebben die opleidingen aanbiedt voor elke belangrijke loopbaantransitie, deelnemers kwalificeert voor een veelheid van rollen en voor het schakelen tussen rollen.²

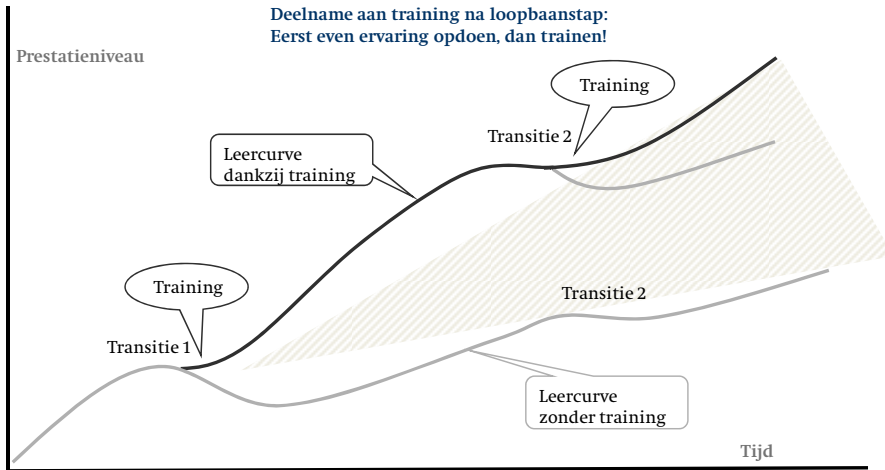


Figuur 16: TOP-architectuur DSM Nederland

¹ Schuiling & Van de Wiel, 2006a.

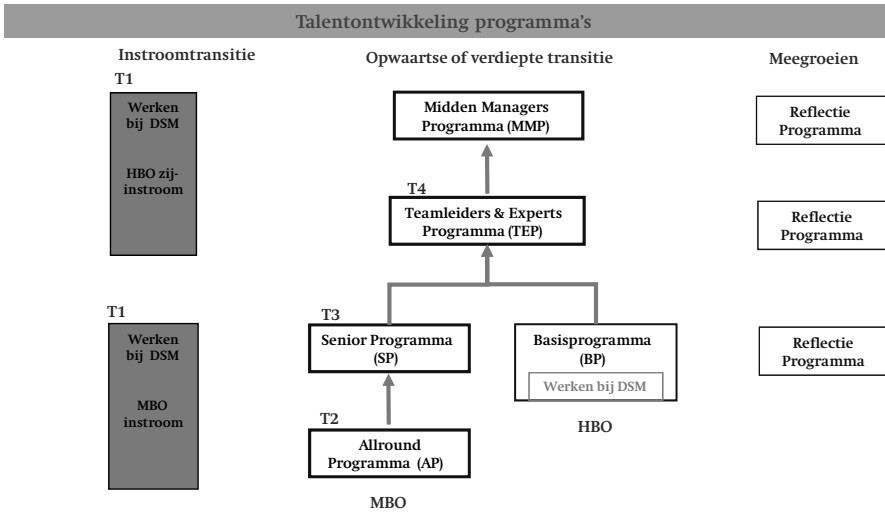
² De sociale psychologie spreekt van rolschema's en transitiecripts. Een voorbeeld van een transitiecript is dat iemand die nieuw in dienst komt ('instroomtransitie') de opdracht krijgt op te tekenen wat hem opvalt aan de organisatie en dit te delen met zijn nieuwe collega's. De collega's krijgen zo een spiegel voorgehouden waardoor ze iets over zichzelf leren. De nieuwe medewerker voelt zich door de opdracht meteen gezien en heeft een legitiem kanaal voor het articuleren van zijn transitie-ervaringen.

Een goed voorbeeld is de nieuwe architectuur van de opleidingen van DSM Nederland (figuur 16). TOP staat voor talentontwikkelingsprogramma's. De T's staan voor transities in de loopbaan van MBO- en HBO-medewerkers. Zie ook figuur 5. Er is sprake van een samenhangend bouwwerk van opleidingen, waarbij men in elke leergang focust op wat nieuw is in die transitie. Door opleidingen aan te haken op leerprocessen die betrokkenen in hun werk en loopbaan toch al doormaken, kan de leercurve van deelnemers steiler omhoog gaan (figuur 17). Het gearceerde gebied geeft weer welk voordeel met opleidingen te boeken valt vergeleken met de informele leerprocessen op de werkplek.



Figuur 17: Versnellen en optillen leercurve door opleidingen

Figuur 18 laat zien hoe de assen waarin DSM de rollen ordent (servicegericht werken in ketens, werken in projecten en leidinggeven) in elke leergang terugkomen. In elke opleiding worden de regels van het samenspel tussen de rollen op die as behandeld, waarna wordt ingezoomd op de gedragsstrategieën die effectief zijn in de nieuwe rol die men na transitie in dit samenspel te vervullen heeft. Zo verdiept men inzicht en wordt het zicht op de perspectieven van de verschillende rollen steeds duidelijker en completer.



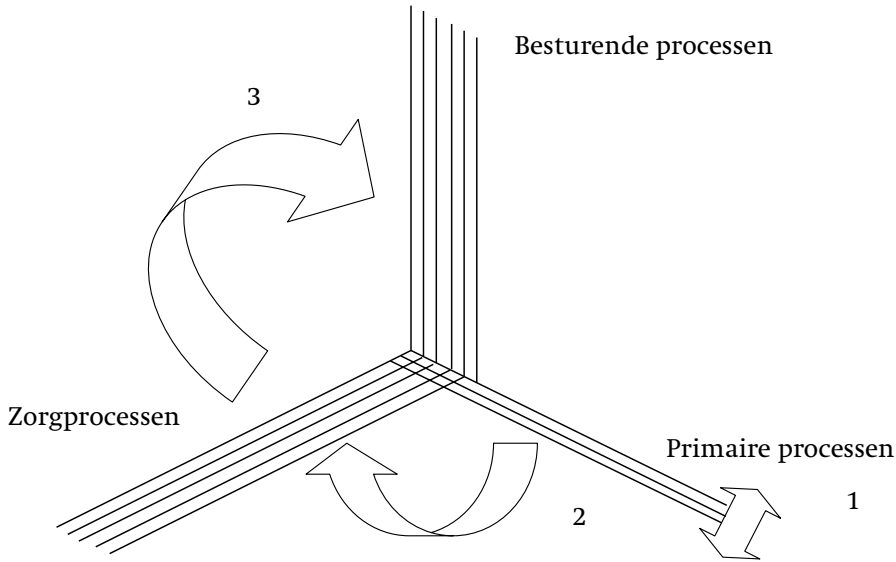
Figuur 18: De drie assen in elk transitieprogramma

11 Van bedrijf naar school

Op welke manier is het denken in termen van transitieën en rollenportfolio nu relevant voor het onderwijs? Allereerst kan men de rollenportfolio's van beginnende en/of allround medewerkers zien als de eindtermen voor het initieel onderwijs. Zicht bieden op de rollenportfolio's in relevante branches zal al tijdens het initiële onderwijs een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een realistische arbeidsidentiteit.

Het is grote winst als al tijdens het initiële onderwijs competenties worden verworven die toerusten voor het vervullen en beheren van de rollenportfolio's die ontstaan door de flexibilisering van de arbeidsvormen. Dus niet alleen voor het vakinhoudelijke werk, maar ook voor de projectrollen en leidinggevende rollen. Dat moet zowel in het curriculum als in de organisatie van de school tot uitdrukking komen. Het gaat immers ook om leren door doen. En dat is mijn tweede punt: biedt leerlingen de mogelijkheid een rijke rollenportfolio in de school zelf op te bouwen.

Ik geef het voorbeeld van de Ubuntuschool in Johannesburg Zuid-Afrika (Boonstra & Schuiling, 2005). Het is een zwarte universiteit die gratis bachelor- en masteropleidingen bedrijfskunde aanbiedt aan jongeren die historische achterstanden hebben in het onderwijs. Zij hebben veelal een beperkte vooropleiding, maar worden door hun gemeenschap beschouwd als veelbelovend en als toekomstige leiders. De kracht van de school is haar vernieuwende onderwijsorganisatie en externe relatienetwerk. Laten we het drie-assenmodel erbij nemen om dit toe te lichten (figuur 19).



Figuur 19: Studenten hebben rollen in elke as op de Ubuntu-school

Ten eerste schakelen studenten in het primaire proces tussen uitvoering en sturing. Zij nemen aan het opleidingsproces deel in lerende teams, die geleid worden door ouderejaars. Dat zijn dus al twee rollen voor ouderejaars: zelf studeren én het leerproces van jongerejaars begeleiden en sturen. Maar ook de jongerejaars sturen, bijvoorbeeld in het zelf uitnodigen van gastdocenten uit de praktijk, van mensen uit hun eigen gemeenschap en van internationale wetenschappers. Verder is het zo dat alle studenten ook schakelen naar een ander primair proces, namelijk *community development*. In de vakantie doen zij ontwikkelingsprojecten op de plek waar zij hun wortels hebben. Zij zijn leraar in hun eigen gemeenschap door leernetwerken te vormen waarin zij kennis en ervaringen overdragen. Zij verspreiden zo kennis over gezondheidszorg, aidspreventie, landbouwtechnieken, onderwijsmethoden, waterwinning en duurzaam ondernemerschap. Dit gebeurt onder het motto 'It takes a child to raise a village', wat voortborduurde op de oude waarde 'It takes a village to raise a child'. Het kind doet dus iets terug voor de gemeenschap.

Ten tweede nemen de studenten actief deel aan de zorgprocessen. Zij doen de beveiliging, de catering, de schoonmaak, de administratie, de marketing. Dit maakt het mogelijk de kosten laag te houden en bovendien de kennis die men opdoet in vakken als facility management of bedrijfsadministratie ook direct in praktijk te brengen.

Ten derde is er een enorme kracht voor verbetering en vernieuwing, omdat studenten zich door eigen contacten in de buitenwereld en door hun verantwoordelijkheid voor de zorg van de resources de trotse eigenaar van de school voelen.

Is dit nu iets uitzonderlijks dat alleen in de uitzonderlijke situatie van Zuid-Afrika kan werken? Nederland kent een rijke traditie van experimenteren met zelfregulering en projectonderwijs. Maar de onderwijskundige aanpak staat in mijn ogen veel te los van de organisatiekundige kant. Wezenlijk is dat we bevorderen van eigen verantwoordelijkheid voor leren en werken niet alleen als een curriculumopgave, maar ook als een organisatievraag oppakken. En dus als opgave een rijke rollenportfolio aan alle leden van de schoolorganisatie toe te staan en mogelijk te maken.

Neem de provincie Gelderland. Hier wordt het idee besproken leerlingen uit te nodigen een rol te nemen in het duurzaam energiebeheer van de school. Als we dit idee plaatsen in figuur 19, dan krijgen leerlingen een samenhangende portfolio op drie assen als:

- zij in het onderwijsleerproces kennis opdoen over milieu en energiebeheer (1);
- zij deze kennis kunnen toepassen in het beheer van energie op hun school (2);
- en zij betrokken worden bij de vernieuwing van de energievoorziening van de school door middel van zonnepanelen (3).

Leren in een veranderende organisatie betekent hier dat leerlingen verantwoordelijkheid leren nemen in een zorgproces van de school en daarmee ook kwaliteiten ontwikkelen waarmee zij bij kunnen dragen aan vernieuwing van dit zorgproces, wat weer bij zal dragen aan hun vermogen zelf sturing te geven aan het onderwijsleerproces. Mondigheid kan zich ontwikkelen door het werk dat zij in elk van de drie assen doen en de mensen met wie zij zich daarin hebben te verstaan.

Zo kunnen we ook naar de docenten kijken. Allereerst is er de vraag hoe zeker is gesteld dat zij een goed zicht hebben op de rollenportfolio's in de branches waarvoor zij opleiden. Ten tweede is er de vraag of zij zelf een rijke portfolio kunnen samenstellen. Laten we figuur 19 nog eens bekijken.

- 1 Schakelen tussen primaire processen: zet docenten die dat ambiëren niet alleen in het onderwijs in, maar ook in onderzoek. Men kan parttime lesgeven en parttime bijvoorbeeld aan een promotie werken.
- 2 Laat een aantal docenten die daar aardigheid in hebben het administratieve werk doen en betaal hen daar separaat voor. Idem voor het proces ontwikkelen van lesmateriaal.
- 3 Laat enkele docenten parttime gestructureerd werken aan schoolvernieuwingen.

Het is allemaal werk. Geen hobby, geen liefdewerk oud papier. Werk. En werk moet goed georganiseerd worden, er moet voor worden opgeleid en er moet voor worden betaald. Per rol en alleen zolang men die rol vervult, lijkt mij. Dat kan gefinancierd worden met extra middelen, en waarschijnlijk kan ook veel overhead bespaard worden als er vanuit het primaire proces een portfolioverrijking plaatsvindt naar de twee andere assen. Het biedt meer eige-

naarschap en meer keuzemogelijkheden voor docenten en school. En het maakt het beroep aantrekkelijker.¹

12 Tot slot

Interventieonderzoek is onderzoek dat geïnitieerd is door de cliënt en dat met hoge mate van betrokkenheid van de cliënt wordt uitgevoerd door een onderzoeker/adviseur.² De interventie benut al wat bekend is uit de interventietheorie ('actieregels', 'doe-uitspraken') en reflecteert op de ervaringen die daarbij worden opgedaan teneinde nieuwe kennis te ontwikkelen. De rapportage van een interventieonderzoek beschrijft op welke kennis de interventie is gebaseerd en tot welke kennis en begripsverheldering we komen dankzij dit onderzoek tijdens en naar de gepleegde interventie.

Het is belangrijk dat dit onderzoek multidisciplinair plaatsvindt. In dit hoofdstuk heb ik diverse grenzen overschreden tussen de gesegmenteerde wetenschapsgebieden organisatiekunde, opleidingskunde, pedagogiek, organisatieontwikkeling en sociale psychologie. Hierdoor vervagen de grenzen van mijn rol. De opleidingskundige zal vinden dat dit verhaal te breed is, de organisatieontwikkelaar stelt zich bij processen iets anders voor dan waarvan in dit verhaal sprake is en de organisatiekundige zal er ongetwijfeld een fout in ontdekken.³ En weer anderen zullen zich kunnen afvragen of ik niet het echt relevante vakgebied vergeet te noemen, namelijk *human resource development*.⁴ Voor het verder uitwerken van een visie op de relatie tussen rollenportfolio's en personeelontwikkeling ofwel HRD, zullen de volgende vragen nader onderzocht moeten worden:

- 1 Welke rollen vervullen leerlingen, medewerkers of managers naast elkaar?
- 2 Wanneer is het verstandig een rol uit de portfolio te verwijderen, wanneer er een toe te voegen?
- 3 Wat helpt kennis en ervaringen van de ene rol over te dragen naar een andere rol?
- 4 Op welke manier zien we mondigheid daarbij toenemen?
- 5 Wat wordt de organisatie daar wijzer van?

¹ In het hoger onderwijs blijkt een docent al meerdere rollen te hebben. Dit lijstje tekende ik op uit de mond van een docent Opleidingskunde. 'Naar studenten toe heb ik als rollen docent, studieloopbaanbegeleider, praktijkbegeleider, afstudeerbegeleider, assessor en beoordelaar. Naar de instelling heb ik als rollen ontwikkelaar lesmateriaal, besturen productgroep en besturen marktgroep. Naar de markt (commerciële poot van de studierichting) ben ik adviseur, trainer en ontwikkelaar.' Dit is een redelijk nieuw fenomeen, al deze rollen in het hoger onderwijs. Het beleid van de HAN stimuleert dit nadrukkelijk.

² Dit is de definitie die Schein (2001) geeft van *clinical inquiry*. Interventieonderzoek is dus al interveniërend onderzoeken.

³ Zo wijst Keuning (2007) er terecht op dat de term 'procesorganisatie' (Schuiling en Wiel, 2006b) onzinnig is.

⁴ Zie de kritiek van Poell (2007) op mijn artikel over het hoger onderwijs (Schuiling, 2007a). De discussie over de positionering en definitie van HRD wordt gevoerd door onder meer Poell (2006) en Schramade (2006; 2007a; 2007b).

Uiteraard zijn er veel meer vragen. Is het gekozen assenstelsel universeel toepasbaar of is de keuze van assen specifiek per bedrijf of sector? Is het portfolio-profiel van de ondernemende vakman altijd wenselijk vanuit organisatiebelang en persoonlijk belang of kan men soms op goede gronden kiezen voor smallere profielen? Op welke competenties doet schakelen een beroep en in welke mate is het schakelvermogen leerbaar? In welke mate kunnen we vertrouwen op het zelfregelende karakter van leerprocessen en waar is ondersteuning nodig? Hoe een opleidingsarchitectuur te ontwerpen die recht doet aan de rollenportfolio's?

Ik heb aandacht gevraagd voor het feit dat mensen in het domein van het werk veel meer rollen aankunnen en vaak ook daadwerkelijk vervullen dan ons beeld van organisaties en van functies toelaat te zien. Mensen pakken uit eigen initiatief meer rollen omdat ze al hun talenten willen inzetten en ontplooiën. En managers nodigen mensen ook uit meer rollen te nemen in het streven naar platte en flexibele organisaties. Het stimuleert het leren als we erkenning geven aan het veelvoud aan werk dat mensen feitelijk verzetten. Dat betekent er aandacht voor hebben, er waardering voor uiten, betrokkenen uitdagen tot verdere persoonlijke ontwikkeling, en de organisatie van al die rollen in dialoog tot stand te laten komen.

Als we rollen differentiëren naar soorten processen en een '1:n'-relatie toestaan tussen persoon en rollen, kunnen we veel concreter de dialoog tussen de betrokkenen vormgeven over zowel het samenspel tussen de rollen als over ieders rolfactiviteit en transitie-effectiviteit.

Literatuur

- Amado, G. & A. Ambrose (2001). *The transitional approach to change*. London: Karnac.
- Argyris, C. & D.A. Schön (1996). *Organizational Learning II*. Reading: Addison-Wesley.
- Ashforth, B.E. (2001). *Role Transitions in Organizational Life. An Identity-Based Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ashforth, B.E., G.E. Kreiner & M. Fugate (2000). All in a day's work: Boundaries and micro role transitions. *Academy of Management Review*, nr. 3, pp. 472-491.
- Boonstra, J. & G.J. Schuiling (2005). 'Betrokkenheid belangrijker dan middelen'. In: G.J. Schuiling & W. Heine (red.), *Leren stimuleren* (pp. 196-216). Assen: Van Gorcum.
- Bridges, W. (1991). *Managing Transitions. Making the Most of Change*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Brehm, J.W. (1993). Control, its loss and psychological acceptance. In: G. Weary, F. Gleicher & K.L. Marsh (eds.), *Control motivation and social cognition* (pp. 3-30). New York: Springer-Verlag.
- Caluwé, L. de, & H. Vermaak (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Charan, R., S. Drotter & J. Noel (2001) *The Leadership Pipeline. How to Build the Leadership-Powered Company*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cummings, T.G. & C.G. Worley (1975/2005). 'Organization development & change'. 5th Edition. Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishing.
- Evans, P., V. Pucik & J.L. Barsoux (2002). *The Global Challenge. Frameworks for International Human Resource Management*. Boston: McGraw-Hill.
- French, W.L. & C.H. Bell (1999). *Organization Development. Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. London: Prentice Hall.
- Galbraith, J., D. Downey & A. Kates (2002). *Designing Dynamic Organizations*. New York: Amacom.
- Gallos, J.V. (2006). *Organization Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Handy, C. (1989). *The Age of Unreason*. London: Business Books Ltd.

- Hoebeke, L. (1994). *Making Work Systems Better*. Chichester: John Wiley.
- Jansen, P.G.W. (1996). *Organisatie en mensen. Inleiding in de bedrijfspsychologie voor economen en bedrijfskundigen*. Baarn: Nelissen.
- Jaques, E. (1996). *Requisite Organization*. Arlington: Cason Hall & Co. Publishers.
- Kampen, J. & G.J. Schuiling (2005). Verwaarloosde organisaties. (Her)opvoeden: een vergeten taak van de manager. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, jrg. 59, nr. 5, pp. 30-50.
- Kant, I. (1783/1982). Beantworting der Frage: Was ist Aufklärung? In: I. Kant *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie und Pädagogik 1*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Keuning, D. (2007). Over de zin van deugdelijke vaktaal en de onzin over procesorganisatie. In: M. Dubbeldam & P.K. Jagersma (red.) *De passie van de professional*. Assen: Van Gorcum.
- Keuning, D. & D.J. Eppink (1996). *Management & Organisatie. Theorie en Toepassing*. Houten: Stenferit Kroese.
- Langeveld, M.J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leeuw, A.C.J. de (2000). *Bedrijfskundig management. Primair proces, strategie en organisatie*. Assen: Van Gorcum.
- Louis, M.R. (1980). 'Career Transitions: Varieties and Commonalities'. *Academy of Management Review*, vol. 5, nr. 3, pp. 329-340.
- Negt, O. & A. Kluge (1981). *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins. Nieuwe uitgave (1993), Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pasmore, W.A. & M.R. Fagans (1992). Participation, individual development and organizational change: a review and synthesis, *Journal of Management*, nr. 2, pp. 375-397.
- Poell, R.F. (2007). Teaching Smart People How To Learn? Een reactie op Schuiling (en een pleidooi voor HRD). *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*.
- Poell, R.F. (2006). *Personeelontwikkeling in ontwikkeling. Naar een werknemersperspectief op Human Resource Development*. Rotterdam: Performa Uitgeverij.
- Poffenberger, A.T. & B.E. Barrows (1924). The feeling value of lines. *Journal of Applied Psychology*, 8, pp. 187-205.
- Rummler, G.A. & A.P. Brache (1995). *Improving Performance. How to Manage the White Space on the Organization Chart*. San Francisco: Jossey-Bass Management
- Schein, E.H. (2001). Clinical Inquiry/Research. In: P. Reason & H. Bradbury, *Action research. Participative Inquiry & Practice* (p. 228-237). London: Sage.
- Schramade, P. (2007a). De opdracht van HRD: een begrip ontleed. *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 20, nr. 6, pp. 17-21
- Schramade, P. (2007b). De opdracht van HRD: een relatie ontleed. *Opleiding & Ontwikkeling*, jrg. 20, nr. 7/8, pp. 26-30
- Schramade, P. (2006). Perspectieven op de relatie tussen HRD en HRM. *Develop*, jrg. 2, nr. 4 (Winter), pp. 25-39
- Schuiling, G.J. (2007a). Doen medewerkers er in het hoger onderwijs toe? Over HRM als sturende kracht voor kwaliteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, jrg. 25, nr. 3, pp. 202-210
- Schuiling, G.J. (2007b). Ondernemende operators aan het stuur. De kunst van het dwars samenwerken. *Opleiding & Ontwikkeling*, nr. 9, pp. 8-11.
- Schuiling, G.J. (2001). *Persoonlijke ontwikkeling door organisatieontwikkeling. Werkzame ingrediënten van organisatieverandering* (dissertatie). Deventer : Kluwer.
- Schuiling, G.J. & B. van de Wiel (2006a). Pure procesorganisatie heeft de toekomst. *Management Tools*, nr. 4, pp. 22-29.
- Schuiling, G.J. & B. van de Wiel (2006b). De overbelaste manager: een structurele zaak? *Management Tools*, nr. 3, pp. 18-23.
- Schuiling, G.J. & B. van de Wiel (2005a). Lerend managen en managend leren: een voorstel voor een organisatieontwerp. In: G.J. Schuiling & W. Heine (red.) *Leren stimuleren*. Assen: Van Gorcum, pp. 7-20.
- Schuiling, G.J. & B. van de Wiel (2005b). Een schaakbord vol leermogelijkheden. In: G.J. Schuiling & W. Heine (red.) *Leren stimuleren*. Assen: Van Gorcum, pp. 30-35.
- Schuiling, G.J. & T. de Wit (2007). DSM beconcurrert China met zelfsturende teams. www.peopleplanetprofit.nl, News Archive 13 juni.
- Vansina, L.S. (1998). The individual in organizations: rediscovered or lost forever? *European Journal of Work and Organizational psychology*, nr. 3, pp. 265-282.
- Vries, B. de (2007). *Vrijheid, blijheid? Over vraaggestuurd leren en flexibele scholen*. Intreerede als lector aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.