

Hoofdstuk 7 Talent- en organisatieontwikkeling

Het belang van de bomen én het bos zien

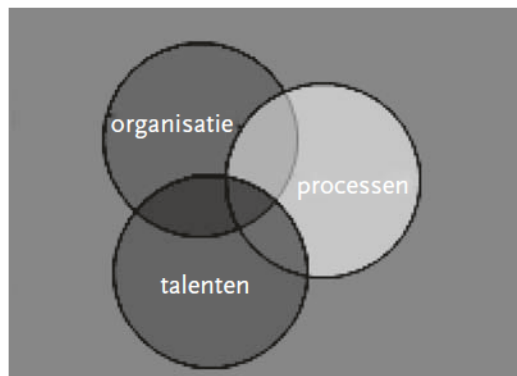
Auteurs: Antonie van Nistelrooij en Boudewijn Overduin

Inleiding

De manier waarop in organisaties de ontwikkeling van medewerkers wordt vormgegeven, is de laatste jaren drastisch veranderd. Datzelfde geldt voor de talentprogramma's die bedoeld zijn voor een groep geselecteerde talenten – vaak verenigd in een zogenaamde talentpool. Er zijn een viertal fundamentele ontwikkelingen te noemen die hun weerslag hebben op het doel en ontwerp van leer- of ontwikkelingstrajecten. Uiteraard hebben die ontwikkelingen de bedoeling die trajecten effectiever en zinvoller te maken.

De eerste die we aanstippen is de zogenaamde *Human Performance Improvement* (HPI). Bij deze benadering bereik je een betere organisatieperformance door niet alleen op de *performers* te focussen, maar ook op de organisatie-omgeving, dus op de inrichting van het werk, de processen en de structuur (Overduin en Arets, 2008; Overduin, hoofdstuk1). Performanceverbetering vindt altijd plaats op het snijvlak van die elementen (zie figuur 1).

Figuur 1 Performance vindt altijd plaats op het snijvlak van organisatie, processen en talenten





dr. Antonie

van Nistelrooij

Organization Development

Management Consultancy

Education

www.avannistelrooij.nl

Anders gezegd: performance wordt voortgebracht door een systeem. Beroemd is in dit kader de uitspraak van Rummler geworden: *'If you put a good performer against a bad system, the system will win almost all the time.'* In een langjarig en grootschalig onderzoek van Harald Stolovitch (2004) bleek dat 75 procent van de factoren die de individuele performance bepalen in de omgeving liggen en slechts 25 procent in de directe invloedssfeer van de medewerker, in dit geval het talent. Dat die omgevingsfactoren bij training en opleiding zo dominant zijn, werd reeds veel eerder door De Wilde en Overduin (1993) aan de hand van een aantal (mislukte) leertrajecten aangetoond. Bij een leer- of ontwikkelingstraject dat een bijdrage moet leveren aan de ontwikkeling van de organisatie (de resultaten of de strategie), is een dergelijke benadering een essentieel onderdeel, maar niet het enige.

Verwant met de eerste ontwikkeling is de tweede ontwikkeling: de opvatting over een leercultuur of leerfilosofie die wel aangeduid wordt met het *70-20-10-model* met name succesvol in de markt gezet door Charles Jennings (Jennings, 2013). Het model geeft een percentageverdeling van de bronnen waarvan mensen het meeste leren:

- 70 procent van alle leerervaringen vinden plaats in en door het werk (uitdagingen, nieuwe opdrachten).
- 20 procent leert men van en door anderen (collega's, bazen, social media).
- 10 procent leert men via formele training, workshops, opleidingen of gewoon lezen.

De verhouding is bedoeld als een gemiddelde, maar is steeds meer een eigen leven gaan leiden. Wanneer bijvoorbeeld de kenniscomponent groot of juist klein is, zal ook de component formeel leren toe- of afnemen. De verschillende vormen van leren kunnen voor elkaar als katalysator fungeren. Het grootste leereffect ontstaat volgens Jennings wanneer de drie bovenstaande leerbronnen geïntegreerd worden. In het licht van deze nieuwe leercultuur zullen ook talentprogramma's, zowel in doelstelling als ontwerp, veel meer verweven moeten zijn met de uitdagingen die het werk bieden. Eveneens zal gedragsverandering of het aanscherpen van competenties zo veel mogelijk in interactie met relevante stakeholders tot stand komen.¹

¹ We willen hier wel melding maken van de kritiek op het 70-20-10-model, met name vanwege de gesuggereerde precisie en het ontbreken van empirische onderbouwing van het model (Vermeren, 2014). Ook de toepasbaarheid op een algemene doelgroep in plaats van een typische (top) management-doelgroep is twijfelachtig. Het model vindt namelijk zijn oorsprong in een studie waarbij die laatste doelgroep centraal stond (McCall, 2004). Niettemin willen we de sterke (positieve) invloed die er in de markt van uitgaat benoemen, met name als het gaat om een veel integralere aanpak van leren en leerprogramma's die niet alleen steunen op formele training of coaching.

De derde fundamentele ontwikkeling heeft te maken met interactie, opdrachten op maat, *feedbackloops* en stukjes training *on command*. Deze zijn door *nieuwe leertechnologieën* onmiddellijk voorhanden voor elke individuele deelnemer. Deze ontwikkeling is ook wat de nieuwe generatie lerenden veel aantrekkelijker vindt dan alleen *talking heads* voor de groep. Feedbackgevers en opdrachtgevers worden betrokken in het traject en zo wordt de kring stakeholders rondom de talenten *in* het traject getrokken. Op die manier wordt gepoogd persoonlijke ontwikkeling of die van de groep te verweven met organisatieontwikkeling.

De vierde en laatste ontwikkeling die we zien is het inzicht dat organisaties of delen ervan door mensen ‘geconstrueerd’ worden, ook wel sociaal-constructionisme of sociaal-constructivisme genoemd. Mensen die door hun rol of functie in een bepaalde groep met elkaar samenwerken delen ook vaak een bepaalde cultuur, een set normen en waarden, hebben belangen of een bepaalde kijk op de organisatie en creëren daardoor hun eigen bestaande werkelijkheid. Binnen één organisatie kunnen er dus ‘meerdere, al dan niet contrasterende werkelijkheden’ zijn (Van Nistelrooij & Sminia, 2010). Ontwikkeling van individuele talenten staat dus in deze benadering altijd in verbinding met de organisatie en met de verschillende werkelijkheidsbeelden die daarbinnen bestaan. Bij leer- en ontwikkelingstrajecten gaat het ook om verandering. Het betrekken van alle betrokkenen, het *hele systeem*, bij het waarom, het wat en het hoe van het leerproces is in deze ontwikkeling dan ook essentieel. Dat geldt eveneens voor het voeren van een dialoog, die onmisbaar wordt geacht om een gemeenschappelijk beeld te vormen van de uitdagingen die voorliggen.

In combinatie met elkaar bieden de genoemde ontwikkelingen – de systeembe-nadering, het 70-20-10 leerprincipe, het betrekken van meerdere stakeholders en de sociaal-constructionistische zienswijze – een meer (w)holistisch perspectief op talentontwikkeling. Als zodanig kan het een zeer bruikbaar kader zijn om ontwikkelingstrajecten handen en voeten te geven en in te bedden in de organisatie. Tevens biedt het een adequaat raamwerk om bestaande trajecten te evalueren, vooral wanneer die trajecten geen resultaat hebben gehad en de klant toch nog naar een oplossing zoekt. Bovendien biedt deze benadering een vernieuwend perspectief op talentontwikkeling dat overeen komt met de benadering die Iles e.a. (2010) typeren als een *social capital*-benadering (zie ook **hoofdstuk**).

In dit hoofdstuk bespreken we een casus afgezet tegen de achtergrond van deze ontwikkelingen, gecombineerd met een scheutje HPI, als het gaat om een analyse van de performancefactoren. Beide benaderingen gaan uit van een ‘systemische’ zienswijze en laten zich goed combineren. We beogen zo een antwoord te geven op de vraag hoe we talentprogramma’s of leertrajecten voor

talentpools interactief en motiverend kunnen maken voor nieuwe generaties talenten, vanuit het gegeven dat ze een veel duurzamer effect hebben.

Talentprogramma's zijn doorgaans gericht op:

- Het aanreiken van bij de context van het bedrijf passende kennis en inzichten.
- Het meer mondiger maken van mensen.
- Het doorbreken van vastgeroeste opvattingen.
- Het aanscherpen van gewenste gedragscompetenties door middel van begeleide oefeningen en experimenteren van nieuw gedrag.

Het uiteindelijke doel van veel talentprogramma's is niet alleen het verbeteren en ontwikkelen van allerlei persoonlijke componenten, maar ook het intrinsiek betrekken van mensen bij de organisatiedoelstellingen en het het handen en voeten geven aan nieuwe en bestaande strategieën. We geven hieronder een recent voorbeeld van zo'n programma.

Frisse wind

De CEO van een Nederlandse vestiging van een internationaal kabelbedrijf had besloten dat voor het tweede en derde echelon een talentprogramma zou worden ontwikkeld door de afdeling P&O. Het was een goed idee volgens de CEO, omdat vanuit deze lagen te weinig initiatief werd genomen om de nieuw ingezette strategie 'vleugels te geven'. Dat was hard nodig, omdat het marktaandeel in de overvolle kabelmarkt in Nederland onder druk stond. Voor dit traject diende uit deze twee echelons een relatief grote groep van ongeveer 25 tot 30 high potentials geselecteerd te worden. In het door P&O ontwikkelde talentprogramma werden door externe docenten en trainers onderwerpen behandeld als strategie, cultuur, effectief leiderschap en verandermanagement. Voor elke module trad zoveel mogelijk een andere specialist aan. De aanname achter deze benadering was dat de (externe) specialisten meer boven op de ontwikkelingen in hun eigen vakgebied zaten en dat er zodoende ook een frisse wind van buiten de organisatie naar binnen zou waaien.

Het voorbeeld van de kabelaar is typisch een geval van opleidingsreflex (Overduin en Arets, 2008). Achter een dergelijke aanleiding voor een talentprogramma gaat vaak een veel groter (performance)probleem schuil. En gezien het karakter van de oorzaken van dit probleem is het zeer onwaarschijnlijk dat die oorzaken alleen met een opleiding of leertraject kunnen worden weggenomen. Dat komt in het trainingsvak regelmatig voor: wel een performanceresultaat willen halen (de strategie 'vleugels geven'), maar daar niet de juiste

interventies voor inzetten. Wij hebben dat ooit de *performanceparadox* genoemd (Overduin en Arets, 2008). Ook in ons voorbeeld bleek er bij navraag nogal wat aan de hand te zijn met de performance van het bedrijf. We schetsen hieronder een aantal problemen van de kabelaar en geven telkens tussen haken de performanceniveaus uit figuur 1 aan.

De kabelaar kwam rond 2005 negatief in het nieuws met een haperende levering aan klanten en een groeiend negatief imago bij de consument. Rond 2009 was dit terug te zien in de financiële resultaten, een stagnerend aantal aansluitingen en een tegenvallend marktaandeel (organisatieniveau). Het bedrijf reageerde te langzaam op ontwikkelingen in de markt, op verschuivende behoeftes bij de consument en op technologische innovaties bij haar directe concurrenten. In het algemeen heerste intern een aanbodgestuurde mentaliteit die niet meer paste in het tijdsgewricht van het nieuwe millennium. Het kwam erop neer dat men volledig vertrouwd was op de eigen technologische superioriteit, zonder dat men daarbij oog had of de consument hier eigenlijk wel op zat te wachten. Men was door de jaren te veel naar binnen gericht geraakt. Het contact tussen de strategische top en de directe managementlagen daaronder liep vast in allerlei overlegstructuren en bureaucratische procedures (procesniveau).

Om gezamenlijk iets te bereiken dienden allerlei schotten (intern sprak men over silo's) tussen afdelingen en echelons doorbroken te worden. Met de gestaag toenemende inertie die dit tot gevolg had, nam exponentieel ook het aantal KPI's (Key Performance Indicators) toe (performerniveau). Tevens werd gemeld dat het gevoel van eigenaarschap afnam, alsook het gevoel van urgentie om dingen (echt) voor elkaar te krijgen. Niet dat er niet genoeg initiatieven werden genomen, in tegendeel zelfs. Het ontbrak echter aan focus, onderlinge afstemming en trans- openheid parantie, en ook aan een gerichte afstemming met de (strategische) doelstellingen. Ondertussen werd hard gewerkt – volgens velen te hard – liepen er tal van projecten door de organisatie en volgde in een toenemende frequentie de ene reorganisatie de andere op. Reorganisaties die in de ogen van de betrokkenen zelden of nooit naar behoren werden afgerond. Daarbij was het opvallend dat niemand hierover in het openbaar zijn of haar beklag deed.

Zonder hier in te gaan op oorzaak en gevolg is duidelijk dat een groep talenten 'vleugels (laten!) krijgen in een los van de dagelijks context staand talentprogramma niet de oplossing is voor de performanceproblemen. Ook is het nog maar de vraag of een dergelijk opgezet talentprogramma de panacee is voor een onvoldoende gearticuleerde strategie en voor het laten(!) ontwikkelen van meer urgentiegevoel en meer betrokkenheid. Hetzelfde kan worden opgemerkt over het laten(!) ontstaan van meer verbinding in een context waarin structuur, processen en performers (nog) niet alligned zijn en waarin de druk op de

performers wordt opgevoerd door hen (nog meer) KPI's op te leggen. Een onduidelijke strategie levert daarbij onduidelijke KPI's op, die zodoende al snel noodverbanden en losse vliegwielen worden. Cumulatieve onduidelijkheid ontstaat wanneer men iets onduidelijks ragfijn gaat communiceren. Als de strategie niet duidelijk is of onvoldoende gearticuleerd, helpt communicatie niet veel. Dat brengt de onhelderheid alleen maar feilloos over.

Gedurende de eerste leergang van het programma waren er veel klachten van de direct betrokkenen. Het geleerde 'landde' niet. De deelnemers gaven in de evaluatie aan dat zij niet inzagen wat de toegevoegde waarde was van het programma voor de problemen en uitdagingen die zij in hun werk ervoeren. Bovendien waren er veel deelnemers die vonden dat het niet veilig was in de groep, die geen idee hadden wat de strategie precies inhield (sic!) en hoe het geleerde aansloot bij waar het met de organisatie naar toe zou moeten. Ook bij de docenten was te horen dat er vanuit de deelnemers veel 'weerstand' was en dat de groep met 25-30 deelnemers te groot was voor een interactieve manier van kennisoverdracht. Maar de opvallendste opmerking van de docenten was toch wel dat de groep timide was en dat de deelnemers, als ze zich al durfden uit te spreken, dit toch vooral deden in termen van hoe goed zij het als organisatie deden.

Stel u bent de verantwoordelijke P&O-er en dient binnen enkele weken met verbetervoorstellen te komen voor dit talentprogramma. Wellicht bent u dan geneigd om de groep voor de tweede leergang kleiner te maken, de inhoud van het programma beter af te stellen op het niveau (universitair/MBA) van de deelnemers, de docenten (nog) beter te instrueren en te selecteren op eindtermen. Dit is ook wat er bij de tweede leergang is gebeurd, maar dit leidde niet tot vermindering van de klachten. Sterker nog, die namen alleen maar toe, zowel bij de deelnemers als bij de docenten. Hoe had het anders gekund?

Voorwaarden voor een goede leerinterventie

Een goede interventie voldoet aan twee voorwaarden. Een interventie moet de deelnemers duidelijk maken wat het *burning platform* precies is, welke oorzaken daarvoor in het heden zijn en aan welke te verbeteren processen zij welke prestatie moeten koppelen om een betere organisatieperformance te krijgen. Dit alles met de bedoeling om de werkprocessen beter in lijn te krijgen met een helder gearticuleerde en gecommuniceerde strategie. Dat is de eerste meer 'zakelijke' voorwaarde die een performance-analyse zal expliciteren. Gewoon duidelijkheid waarvoor de talenten uit hun stoel moeten komen. Maar gaan ze dat ook doen? Dan komen we bij de tweede voorwaarde: betrokkenheid, deelname en dialoog met alle belanghebbenden ofwel stakeholders.

In veel bedrijven en instellingen is het ongebruikelijk dat mensen in en rond hun werk op een open manier, gezamenlijk van en met elkaar leren (Van Nistelrooij & De Wilde, 2010). Het is eerder gebruik dat men leert wat anderen vinden dat je moet leren, omdat het 'in het belang is van de organisatie'. Dan wordt leren geen vrije intrinsiek motiverende ervaring maar eerder een hiërarchische opgelegde exercitie (Kessels en Poell, 2001). Ook was de impliciete veronderstelling bij de opzet van het programma dat wie wil leren eerst geacht wordt te weten en te snappen – dat doen we dan in het talentprogramma – alvorens te kunnen doen en durven – dat doen we dan daarna in de dagelijkse praktijk. Een talentprogramma wordt helemaal een van de organisatie losgeslagen vliegwieltje wanneer niet vooraf met de deelnemers wordt afgestemd wat zij in het kader van de doelstelling van het traject aan dagelijkse problematiek ervaren. Vaak worden talentprogramma's ontworpen voor mensen (in talentpools) met dezelfde functies, van hetzelfde echelon, of worden ze ontworpen om ze afdelingsgewijs te laten volgen. Opvallend in al deze keuzes is dat daarbij het bestaande organigram vaak bepalend is en bijvoorbeeld niet de onderliggende verander- of ontwikkelvraag, of de gewenste toekomstige situatie.

Belangrijke voorwaarden om tot een betekenisvol traject te komen zijn: betrokkenheid van alle belanghebbenden (niet alleen van de eigen groep), elkaars visie en beelden delen in een dialoog en participeren bij het ontwerp en de doelstelling van het talentprogramma. Te vaak zien wij dat deze voorwaarden wel als uitgangspunten worden omarmd, maar te weinig ook daadwerkelijk worden toegepast. Dat roept de volgende vragen op:

- Als actieve participatie door deelnemers gewenst is bij de opzet en uitvoering van een talentprogramma, wat zijn dan de beperkingen en mogelijkheden?
- Als leren iets is wat je beter niet kunt opleggen, hoe pas je dit principe dan toe in het kader van een talentprogramma waarvan de globale doelstelling en het kader vaststaan?
- Hoe spreek je bij een talentprogramma niet alleen het individueel leren aan maar ook meer het gezamenlijk leren, zodat de organisatie als geheel daar baat bij heeft?
- Hoe kan vanuit een systemische ontwikkelvisie, een door de deelnemers participatief ontwikkeld talentprogramma opgezet en uitgevoerd worden dat aansluit bij de hedendaagse problematiek van het bedrijf?

In de bespreking van de antwoorden op deze vragen geven we eerst aandacht aan enkele theoretische inzichten over participatief veranderen en leren door middel van dialoog met alle betrokken stakeholders. Vervolgens doen we naar aanleiding daarvan enkele concrete voorstellen.

Teamontwikkeling en teamleren door actieve participatie

Of mensen leren is op allerlei manieren te definiëren en zichtbaar (te maken). Bijvoorbeeld als nieuwe inzichten gezamenlijk worden uitgetoet. Of wanneer een snellere en betere samenwerking, of directer en meer wederkerig contact tussen mensen tot stand komt, met als gevolg toegenomen enthousiasme, energie en sociale cohesie.

In de afgelopen jaren is aan studenten aan de masteropleiding Beleid, Communicatie en Organisatie (BCO) aan de faculteit Sociale Wetenschappen van de Vrije Universiteit te Amsterdam gevraagd te onderzoeken wat de leereffecten zijn geweest bij bedrijven en instellingen die recentelijk een organisatieverandering hadden doorgevoerd. In totaal zijn er 62 unieke verandercases geselecteerd voor een nadere analyse.

Uit de analyses is gebleken dat:

1. De geconstateerde leereffecten in nagenoeg alle gevallen beperkt bleven tot de eigen groep en bestempeld kunnen worden als *single loop* leren.
2. In de gevallen dat de leereffecten wel de eigen groep ontstegen er in de beleving van de betrokkenen verder niet veel mee werd gedaan.
3. Het leren negatief wordt beïnvloed door ambiguïteit, gevoelens van onrust, frustratie, onzekerheid, gevoel van onveiligheid en de afwezigheid van een vertrouwensrelatie met het management.
4. Actieve participatie in de opzet en uitvoering hierop een gunstige invloed heeft (Van Nistelrooij & De Wilde, 2010).

Het is alsof we ons te weinig beseffen dat leren ook plaats kan vinden door een open gesprek met als doel te ontdekken, wat relevante andere mensen vinden van de problemen en uitdagingen die we in ons dagelijkse werk ervaren en dat-dante vergelijken-met wat wijzelf daarvan vinden. Organisatieontwikkeling is een collectieve aangelegenheid die gestoeld is op individueel leren. Talentontwikkeling staat niet op zichzelf en is niet alleen gericht op ontwikkeling, inzet en retentie van talent, maar ook op ontwikkeling van de organisatie als geheel. Ook ontwikkelen talenten zich beter – juist wanneer ze zich meer bewust zijn van hun positie in de organisatie als geheel. Sterker nog, zoals in het kader hieronder is aangegeven, blijkt zelfs dat dit ook een bepalende factor kan zijn in het vasthouden van talenten voor de organisatie.

Vertrekredenen

Een van de grotere internationaal opererende ICT-aanbieders in Nederland stelde in 2012 vast dat in haar grootste en belangrijkste afdeling, met 3000 medewerkers van de in totaal 5600 in Nederland, dat jaar een grotendeels ongewenst verloop had van 17,5 procent. Nader onderzoek, uitgevoerd in 2014 stelde vast dat als belangrijkste vertrekredenen golden: (1) een gebrek aan langetermijnplanning, (2) een gebrek aan (helikopter)overzicht binnen de eigen organisatie, (3) geen zicht op hoe het eigen werk en de ontwikkeling bijdragen aan de strategie van de organisatie en (4) een gebrek aan inzicht wat andere afdelingen deden en welke loopbaanmogelijkheden daar waren (Evers, 2014).

Talentontwikkeling; gezamenlijk en meervoudig

Een van de centrale aannames achter de Organization Development (OD) is dat menselijk gedrag samenhangt met wat in de groep sociaal geaccepteerd wordt en dat bewustwording daarvan een belangrijke aanzet vormt voor ontwikkeling en verandering (Van Nistelrooij & Sminia, 2010). Mensen reageren dan ook niet zozeer op een 'objectieve realiteit', maar op een werkelijkheid die bestaat uit hun eigen en al dan niet met anderen gedeelde percepties over hoe de wereld er in hun ogen uitziet. In navolging van wat Paul Watzlawick (1990) daarover schrijft gaat het hier om een 'werkelijkheid' die, althans in onze beleving, een bepaalde mate van onwrikbare zekerheid krijgt wanneer maar voldoende mensen ervan overtuigd zijn dat het daar een adequate weergave van is. Belangrijk daarbij is het besef dat we deze 'werkelijkheid' dus ook zelf – in interactie met relevante anderen – kunnen beïnvloeden en veranderen.

Hoewel mensen ertoe neigen in dezelfde situatie hun eigen en verschillende werkelijkheden te construeren, draagt onderlinge interactie ertoe bij dat deze werkelijkheden steeds meer op elkaar gaan lijken. Zo ontstaat geleidelijk een gedeelde werkelijkheid die meer en meer onze dagelijkse sociaal-cultureel geaccepteerde praktijk wordt. Hoe minder interactie met de omgeving, hoe meer de eigen praktijk als dé (enige) realiteit wordt ervaren en voor ons als hét referentiekader fungeert. Dat is ook de motor achter subgroep-vorming en **het** wij-zij-denken. Een **gebrekkelig** referentiekader leidt tot polarisatie van de beeldvorming binnen de organisatie. In spreektaal hebben we het dan vaak over eilandvorming, of mensen die in hun eigen koninkrijkje zitten. Vanuit het Angelsaksische taalgebied wordt – net zoals in het beschreven voorbeeld van de kabelaar – ook gesproken over silo's. Het gaat hier over een fenomeen dat bezien vanuit het overstijgende belang van de organisatie doorgaans contraproductief werkt en wat je juist in je talentprogramma niet wilt promoten.

beperkt

Een dergelijk relatief afgesloten habitus kent een opzichzelfstaande ontwikkeling, waardoor het nogal eens van buitenaf opgelegde verandervoorstellen afschermt. Dit afschermen kan door mensen die buiten de habitus staan worden opgevat als weerbarstigheid of als weerstand, vaak gebaseerd op een misverstand zoals zo aansprekend geïllustreerd in het volgende voorbeeld.

Inprenting

De Oostenrijkse etholoog Konrad Lorenz deed onderzoek naar 'inprenting' bij pasgeboren eenden: hij onderzocht hoe deze jonge dieren zich hechten aan het eerste bewegende voorwerp dat ze zien nadat ze uit het ei zijn gekomen. In een van de experimenten nam Lorenz zelf de plaats in van de moedereend en bootste haar gedrag na. In de tuin van zijn buitenhuis kroop hij op zijn knieën door het gras. Hij maakte achtvormige rondjes, keek steeds over zijn schouder om te kijken of de jonge eenden hem volgden en imiteerde het gekwaak van een moedereend. 'Ik feliciteerde mezelf met de gehoorzaamheid en de precisie waarmee de jonge eenden achter mij aan kwamen waggelen, toen ik opeens opkeek en zag dat het tuinhok afgezet was met een rij doodsbleke gezichten; een groep toeristen staarde vol afgrijzen in mijn richting. De eendjes waren verborgen in het hoge gras en al wat de toeristen zagen was een volkomen onverklaarbaar, ja zelfs krankzinnig gedrag.' Bron: Watzlawick, Beavin & Jackson (1967).

Bovenstaand voorbeeld illustreert dat het gedrag van een individu en dat van een enkele groep niet wordt verklaard door het te isoleren van zijn context. Om bepaald weerbarstig of afwijkend gedrag beter te begrijpen dient het vanuit de eigen context gezien te worden. Vanuit het belang van talent- en organisatieontwikkeling is het zaak om mensen vanuit hun eigen context kennis te laten maken met die van anderen. Dat draagt bij tot een betere onderlinge verstandhouding, maar bevordert ook een gedeelde en gezamenlijk ontwikkelde beeldvorming. Wat op haar beurt weer bijdraagt aan de organisatie als geheel. We spreken dan van een pluriforme of meervoudige (leer)context (Van Nistelrooij et al, 2013). In het voorbeeld is de context van de toeristen duidelijk te beperkt en zal het begrip van deze mensen voor het gedrag toenemen als zij in gesprek gaan met de man in de tuin. Een geschikte context om het gedrag te begrijpen bestaat in dit voorbeeld dus uit de gecombineerde perspectieven van zowel de toeristen als dat van de wetenschapper (en het liefst ook dat van de eenden).

Als het gaat om gedrag in organisaties valt er veel voor te zeggen dat mensen meer leren van herinterpretaties en heroverwegingen van eigen ervaringen dan door verwerving van nieuwe kennis. Daarom is de context voor organisatiegerichte leertrajecten voor talenten ook zo belangrijk. We hebben gezien dat die

context belangrijk is om performancefactoren op te sporen die een excellente bijdrage van talenten mogelijk maakt – of niet. Ondoelmatige (werk)processen, onduidelijke verwachtingen, een inadequate structuur of ongearticuleerde vertalingen van de strategie kunnen – in isolement bekeken – een prachtig ontworpen leertraject volkomen zinloos maken of zelfs contra-productief! Een goede performance-analyse levert dit soort kennis op. Maar de organisatiecontext is voor het leerprogramma ook vanuit een sociaal-cultureel perspectief belangrijk (Boselie en Pauwe, 2002), met name als het gaat om de veranderaanpak van talentprogramma's en het veranderproces dat daarmee in gang wordt gezet.

Het talentprogramma kan een strategisch, innovatief of organisatieontwikkelingsgericht doel hebben of een combinatie ervan. Deze doelen zijn bepalend voor de groep stakeholders die als referentiekader gaat dienen voor het beter begrijpen van het eigen gedrag en de effecten daarvan op anderen binnen het talentprogramma. Bij de precieze samenstelling en afbakening van dit sociale geheel is het aan te bevelen om ook enkele systeeminzichten te gebruiken, met name als het gaat om onderlinge afhankelijkheden (zie voor voorbeelden hiervan Van Nistelrooij & De Wilde, 2008). Een sociaal geheel kan een samenstelling zijn van verschillende individuen, werkgroepen, afdelingen en netwerkorganisaties, maar bijvoorbeeld ook van crosssectionele groepen, informele groepen en projectteams.

Een vaak gehoorde klacht bij ontwikkelings- of leertrajecten is dat de achterliggende verander- en leertheorieën te smal zijn, namelijk gericht op het individu of een te kleine groep. In dat geval is de kans groot dat de omgeving niet verandert. Of de oriëntatie is te breed en gericht op strategische concepten en de organisatie als geheel, zonder dat er individueel of op groepsniveau iets verandert (Senge et al., 2006). In dit verband wordt systemisch veranderen gezien als een goed en beproefd alternatief. Het gaat er daarbij om dat niet wordt gekeken naar bestaande structuren, maar naar onderlinge afhankelijkheden. Het gaat minder om de omvang en de grootte van de groep en meer om de reikwijdte en de juiste samenstelling van het sociale geheel. Centraal staat het denken in termen van gehelen, oftewel sociale systemen (Van Nistelrooij, 2012). Vanuit deze optiek gaan talentontwikkeling en organisatieontwikkeling samen, wanneer deelnemers met relevante anderen participeren in een dialoog die gericht is op verandering van het sociale systeem dat zij samen vormen.

Talentontwikkeling in dialoog

Als concept is dialoog een verzamelbegrip dat vele uitingen en vormen kent (zie kader: 'Wat is eigenlijk een dialoog?'). Om toe te lichten hoe dialoog werkt en hoe het toegepast kan worden als werkend bestanddeel in talentontwikkeling kunnen we teruggrijpen naar de al wat langer bestaande inzichten uit het OD-vakgebied. In een latere reflectie op Lewins werk (uitgesproken in de zomer van 1946) stelt

Kenneth Benne bijvoorbeeld dat de werking van OD-interventies gebaseerd zijn op het zich verplaatsen in en het uitproberen van alternatieven voor de manier waarop men zichzelf en de eigen omgeving percipieert. Letterlijk vertaald schrijft hij: 'De individuele deelnemer kan dan proberen te ervaren en te voelen hoe anderen in zijn groep naar de wereld kijken. Tijdens deze wederkerige uitwisseling van gezichtspunten en ervaringen wijzigen – vaak ongemerkt – onze eigen werkelijkheidsbeelden vaak ook, omdat we ons bewust worden van onze eigen manieren van kijken naar de wereld. Maar ook omdat we beseffen dat onze eigen manier van kijken een van de vele is' (Benne, in Van Nistelrooij & De Wilde, 2008, p. 126). Men leert tot op zekere hoogte zichzelf en de eigen gedragingen te zien met de ogen van de ander. Dit wordt in de psychologische literatuur ook wel het 'sociale zelf' genoemd en waarvan men veronderstelt dat het een belangrijke rol speelt in onze persoonlijke ontwikkeling. Je verplaatsen in anderen en het uitproberen van alternatieve gezichtspunten in het kijken naar jezelf en naar de eigen omgeving draagt bij in het wat Peter Senge en collega's verwoorden als het 'ons ons' laten zien (Senge et al., 2006, p. 30).

Wat is eigenlijk een dialoog?

In de Oxford Online Dictionary wordt *dialogue* vooral gedefinieerd in termen van het hebben van een gesprek of een conversatie. Het is a) 'A conversation carried on between two or more persons; a colloquy, talk together.' Of b) 'Verbal interchange of thought between two or more persons, conversation.' Isaacs (1999) legt in zijn definitie de nadruk op de gezamenlijke uitwisseling van betekenissen. Toegepast binnen organisatieontwikkeling gaat het in essentie om de onderlinge uitwisseling en aanvulling van de beelden die men heeft over een bepaald onderwerp, het handelen van elkaar en van zichzelf (Kessels, 1997, p. 23). Communicatiewetenschappers Montagu en Matson (1979, p. 137), die in de jaren zeventig veel onderzoek deden naar het effect van dialoog op menselijke relaties, spreken van een dialoog wanneer sprake is van een open uitwisseling van percepties, waarbij de deelnemers onderlinge verschillen accepteren en op zoek zijn naar de juiste synthese. In publicaties over dialoog binnen organisaties baseren organisatiewetenschappers als Senge (1990, p. 243), Schein (1993, p. 40) en Dixon (1998, p. 28) zich op het werk van kwantumfysicus Bohm. Deze verbindt het handelen van mensen aan de manier waarop zij de dingen om hen heen percipiëren. De context waarbinnen het menselijk handelen plaatsvindt, is volgens hem bepalend voor de betekenis die dit handelen krijgt. Een dialoog betreft in essentie een open, gelijkwaardige en wederkerige gespreksvoering in een context bestaande uit een groep mensen die de omvang van een kleine groep overstijgt. Of in zijn woorden: 'The evolution of conscious awareness of perspective, through dialogue, begins with all individuals' capacity to perceive all meanings of every-body together... That will create a new frame of mind in which there is a common consciousness.' (Bohm, 1998, p. 118). Bron: Van Nistelrooij & De Wilde, 2008, p. 181-2.

In een dialoog zoals hierboven beschreven worden deelnemers uitgenodigd te kijken naar de eigen vooronderstellingen en daar dan weer op te reflecteren vanuit andere gezichtspunten, bij voorkeur de gezichtspunten van mensen en groepen die voor ons (en wat we doen) relevant zijn. Als zodanig is dialoog ook als insteek voor talentontwikkeling te gebruiken: het in interactie samen met relevante anderen veranderen van bestaande beelden en gezichtspunten (percepties) en zodoende komen tot nieuwe en meer gedeelde inzichten (cognities) als aanzet voor nieuw of aangepast gedrag. Waar het in essentie om gaat is dat er een cyclisch uitwisselingsproces plaatsvindt dat begint met een individuele inbreng, reflectie daarop en de terugkoppeling van de uitkomst daarvan naar het in de zaal aanwezige geheel. Leermomenten op individueel niveau treden op binnen een dergelijk uitwisselingsproces wanneer mensen door reflectie op hun eigen inbreng bepaalde patronen gaan zien en zich meer bewust worden van de effecten daarvan op anderen. Verhoogd bewustzijn ontstaat wanneer de normale gedachtenstroom wordt doorbroken, wanneer er ruimte en een nieuwe dynamiek ontstaat doordat we een andere werkelijkheid gewaarworden op het moment dat deze aan het ontstaan is. Het besef dat dit aan het gebeuren is valt – om een metafoor van Dijksterhuis (2007, p. 195) te gebruiken – ‘als een rijpe appel in de schoot van het bewustzijn’. Wie een dergelijke verschuiving in de werkelijkheidsbeleving meemaakt, weet ook hoe krachtig deze is.

Wanneer *zij* vertrekt en *wij* binnenkomt, verandert vaak niet alleen het individuele bewustzijn, maar ontwikkelt zich ook zoiets als een gezamenlijk bewustzijn. Als gevolg van het gedeelde inzicht dat elke subgroep niet alleen last heeft van de gevolgen van de door andere subgroepen veroorzaakte problemen maar daar zelf ook aan bijdraagt – wat op zich een typisch systemische eigenschap is – ontwikkelt zich nieuwe saamhorigheid die de grenzen van de eigen groep ontstijgen. In dit geval is ook duidelijk dat er een onderlinge afhankelijkheid is in de uitvoering van het werk. Wanneer deze wederkerig is (i.e. *interdependent*) neemt niet alleen de onderlinge afhankelijkheid toe, maar ook de behoefte om hier systemisch naar te kijken. Een dergelijke manier van kijken draagt ook bij tot een vernieuwd en verruimd werkelijkheidsbesef. Dit kan de aanleiding zijn om nieuwe mogelijkheden te zien die men vooraf niet zag. Een dergelijke insteek kenmerkt zich doordat men niet redeneert in termen van bestaande structuren, maar in termen van bestaande wederzijdse afhankelijkheden zoals deze duidelijk worden in onderlinge communicatiepatronen. Dat betekent dat we in de samenstelling en begeleiding van de talentengroep kijken naar de effecten van het eigen gedrag en de reacties daarop zoals die van belang zijn binnen de context waarin dit plaatsvindt. Bijvoorbeeld binnen de context van een bepaald werkproces, maar ook binnen de context van een bepaalde leeropdracht. Een belangrijke voorwaarde is daarbij wel dat deze context in alle gevallen meer dan één perspectief of gezichtspunt bevat en daarmee dus meervoudig van aard is.

Talentontwikkeling in dialoog betreft een open, gelijkwaardige en wederkerige gespreksvoering met verschillende stakeholders die samen een inhoudelijk belang delen in relatie tot een of meerdere organisatiethema's. Eigen ervaringen worden meer toegankelijk wanneer men hierover van gedachten wisselt met anderen die met dezelfde problematiek te maken hebben. Herinterpreteren van eigen en andermans ervaringen en het daarop reflecteren vereist een eigen actieve inbreng, waarbij men zoveel mogelijk handelt op eigen initiatief. Daarom dient voorkomen te worden dat iedereen om de beurt door een centrale discussieleider spreektijd krijgt toegewezen. Net als in het geval waarbij voortdurend 'deskundigen' (*talking heads*) het woord voeren in een klassikaal opgezette module, is hier ook het gevolg dat deelnemers passief worden en afstand nemen van wat gezegd wordt. In traditionele carré- of U-opstellingen is dit ook waar te nemen wanneer de talentgroep groter is dan vijftien personen. Een situatie in het voorbeeld van de kabelaar, waarin een 'deskundige' voortdurend aan het woord is in combinatie met een te grote groep, gaan mensen al snel beschouwend (lees: afstandelijk) met de stof om. Dit is fnuikend voor het eigen reflecterend vermogen, de eigen inbreng en uiteindelijk ook voor de kwaliteit van het leerproces.

Praktische premissen voor een systemisch talentprogramma

Talenten ontwikkelen zich beter:

1. In real time vanuit *common ground*.
2. In systemische groepssamenstellingen.
3. Vanuit actieve participatie in een dialoog gerelateerd aan beleidsuitvoering.

1. In real time vanuit common ground

Een van de problemen in de case van de kabelaar was dat één persoon voor de andere bepaalde wat goed was om te leren. Een ander belangrijk punt was dat de CEO in alle oprechtheid dacht dat hij wist waar het aan schortte. Daarmee diskwalificeerde hij geheel onbedoeld een hele groep mensen in de organisatie. De deelnemers moesten verplicht deelnemen aan het talentprogramma. De docenten naar wie ze moesten luisteren was verteld dat de deelnemers tekortschoten als het ging om hun bijdrage aan de strategie, ze moesten die strategie immers weer 'vleugels geven'. De deelnemers gingen dus een programma in omdat ze niet voldeden in de ogen van de CEO, zonder dat daar een uitgebreide performance-analyse aan ten grondslag lag. En zonder dat daarbij vooraf was gekeken naar de raakvlakken tussen deze constatering en de problemen die de deelnemers zelf in hun dagelijkse praktijk ervoeren. Alle ingrediënten dus voor een negatieve evaluatie en een mislukt programma. In een contextgerichte aanpak, die aansluit bij de actuele strategie, de cultuur en de organisatiedoelstellingen is het van belang dat men boven op de realiteit zit. Dus een talentprogramma dient vanuit dit perspectief *in real time* in te gaan op de

problematiek waar de deelnemers op dat moment mee kampen. Liefst dus mede op basis van een gemeenschappelijk uitgevoerde en gedragen performance-analyse.

Het is vanuit een(w)holistisch perspectief ondoenlijk, zo niet onmogelijk dat één persoon in zijn eentje voor iedereen in de organisatie bepaalt wat de realiteit is waar zij mee te maken hebben. Het is dan ook zaak dat bij de selectie van de ontwikkelthema's niet alleen een P&O-afdeling betrokken is, maar ook het voor de strategie van het bedrijf eindverantwoordelijke gremium: directie, raad van bestuur of wie dan ook. Het is aan te bevelen dat de directie deze thema's zelf actief in conclaaf met P&O formuleert. In termen van organisatieontwikkeling hebben we het dan over een *leadership alignment* waarin de sponsors van het programma met elkaar in gesprek zijn over de eindtermen hiervan, maar ook over de scope en de verbinding die zij zien met de strategische doelen. In een dergelijke sessie is het tevens van belang dat men goed nadenkt over de eigen rol in termen van begeleiding, positie en bijdrage aan het programma en over de eigen aannames met betrekking tot dit programma. Het is sterk aan te bevelen om dit aan de voorkant te expliciteren en deze geëxpliciteerde aannames ook als zodanig op te nemen in het talentprogramma.

2. In systemische groepssamenstellingen

In het voorbeeld van de kabelaar koos men voor een grotere groep van 25-30 deelnemers vanwege de relatief hoge kosten van het programma. Wanneer men de groep systemisch samenstelt maakt de groepsgrootte in principe niet uit. Waar het om gaat is dat de groep een goede dwarsdoorsnede vormt van alle in de organisatie aanwezige belangengroepen, om ook daadwerkelijk te kunnen werken aan oplossingen voor actuele problematieken en uitdagingen. Daarbij moet worden gekeken naar partijen die een *stake* hebben in de aanpak daarvan. Het geheel aan stakeholders dat op deze manier wordt samengesteld is daarbij het sociale geheel, oftewel het systeem dat in het programma deelneemt. Het enige wat dan nog moet gebeuren is dat men bij elke stakeholdergroep kijkt naar wie als talenten gekenmerkt kunnen worden.

Wat het programma zelf betreft is het zaak dat men niet in de traditionele opstellingen zit, maar juist in kleine groepen van zeven á acht deelnemers en dat aan elke tafel het sociale geheel (i.e. alle stakeholders) vertegenwoordigd is. Het programma kan dan inhoudelijk worden begeleid door een procesbegeleider of door een externe inhoudelijke deskundige, zolang deze laatste binnen de door hem/haar gestelde inhoudelijke (theoretische) kaders maar de groepen zoveel mogelijk invulling laat geven vanuit hun eigen organisatieperspectief. Dit is de basisopstelling, het vertrekpunt van elke module. Daarbij gaat het dus niet zozeer om wie er bij wie aan tafel zit, zolang maar het hele systeem aan de tafels is

vertegenwoordigd, zodat een volledig beeld kan ontstaan van de te bespreken actuele problematiek. Naast deze basisopstelling zijn dan nog allerlei variaties mogelijk in de vorm van cross-sectionele projectgroepen die over de tafelgroepen heen werken aan speciale opdrachten, presentaties en dergelijke. Ook is het mogelijk dat er externe deskundige of mensen van andere afdelingen of echelons uit het bedrijf worden uitgenodigd om met de deelnemers in gesprek te gaan over de realiteitswaarde van hun uitwerkingen.

3. *Vanuit actieve participatie in dialoog gerelateerd aan beleidsuitvoering*

Het is vreemd om te zien dat bij het ontwerp en de uitvoering van een talentprogramma de doelgroep – de deelnemers – vaak niet betrokken worden. Net zoals in het inleidende voorbeeld wordt er dan in feite voor hen gedacht en over hen gesproken. In termen van empowering en het sterker maken van de talenten in je organisatie doe je dan vanzelfsprekend iets niet goed. De door de directie aangereikte thema's dienen over de modules verdeeld te worden en niet alleen uitgewerkt te worden door een externe deskundige maar vooral en ten eerste voorgelegd te worden aan de deelnemersgroep. Het gaat niet alleen om een gevoel van eigenaarschap met het programma, maar vooral ook om het ontwikkelen van *extra role* of (*extra-curricular*) *behavior* en het ontwikkelen van een common ground. In dit verband is het aan te raden om alle deelnemers in een eerste, voorbereidende en explorerende sessie in gesprek te laten gaan met mensen uit de directie over de strategie, de achterliggende vooronderstellingen, aannames, bedoelingen en verwachtingen. Vervolgens laat men ze groepsgewijs op de thema's intekenen en ze de thema's voorbereiden; ze selecteren zelf experts en samen met hen de directie werken ze het programma voor desbetreffende modules uit. Ook bij het intekenen geldt dat het de voorkeur heeft dat de groepssamenstelling systemisch is; dus meervoudig – daarmee verschillende belangengroepen vertegenwoordigd.

In een direct actief-participerende aanpak is het ook zaak dat deelnemers leren om issues als 'veiligheid', zoals in het voorbeeld speelde, zelf aan te pakken. Dus dat de deelnemers het zelf inbrengen en bespreekbaar maken. Evaluatie is op deze manier niet een verplicht nummer aan het einde van de module en wordt op deze manier zelfs overbodig. Daarbij is het handig dat men bij aanvang enkele gedragsafspraken maakt over hoe men met elkaar wil omgaan en dat men zich hier ook aan committeert. Actieve participatie levert veel leermomenten op en helpt mensen actief naar oplossingen te zoeken, maar is minder succesvol als de inzet tijdens een talentprogramma niet resulteert in een door de directie uitgedragen vervolg.