

Effectiever relationeel handelen en de ontwikkeling van een eigen praktijktheorie - Het perspectief van Chris Argyris -

Johan Poisquet 2011

Gedragsverandering wordt door de meeste leertheoretici en 'change agents' beschouwd als een primair criterium van leren. (Kolb, 1975). Rechtstreekse gedragswijziging is één van de manieren om gedrag te veranderen. Behavioristische leertheoretici en leerpsychologen zijn de meest uitgesproken voorstanders van deze benadering. 'De hond van Pavlov', weet u nog? Een andere manier van benaderen, is trachten te begrijpen wat de onderliggende betekenissen zijn van individueel gedrag en welke betekenissen mensen creëren in hun omgang met elkaar. Cognitieve psychologen en sociologen, veel etnomethodologen en existentialisten zijn op dit onderzoeksterrein het actiefst geweest (Argyris, 1980; Argyris en Schön, 1974, 1978). De ervaringsgerichte leertheoretici neigen tot de tweede benadering, die men zou kunnen kenschetsen als de individuele en sociale constructie van de werkelijkheid. Door mensen bewuster te maken en meer inzicht te doen krijgen in hun eigen optreden – in hun wijze van hun handelen en onderliggende redeneringen, betekenissen en bedoelingen en de feitelijke effecten – kunnen mensen zelf kiezen of zij dit gedrag willen volhouden of wijzigen. Opteren zij voor een verandering, dan kan een leerproces opgestart worden waarbij alternatieve actiestrategieën kunnen uitgetest worden, en indien nodig nieuwe onderlinge handelingstheorieën kunnen geconstrueerd worden. Nieuwe attitudes en vaardigheden kunnen dan worden aangeleerd en geïncorporeerd als vervanging of alternatief van het 'oude' gedrag. Het doel van het leerproces bestaat er dan in om iemand in die situatie te leren productief te redeneren i.p.v. defensief. Productief denken is een manier, een kwaliteit van denken, die iemand concreet vooruit helpt ook in de realisatie van zijn persoonlijk professioneel leven. Het behelst zowel het vermogen om eigen gedrag aan te kunnen passen indien de omstandigheden dit vereisen (aanpassend leren, reactief en proactief leren), als het vermogen om de eigen toekomst (een gewenst denkbeeld) beter te kunnen realiseren (scheppend of creatief vermogen). Afhankelijk van de complexiteit van het probleem of het beoogde doel (de leeroriëntatie), volstaat een verandering op het louter uiterlijke gedragsniveau (je 'hardware'), – je doet meer of minder van hetzelfde – of is een verandering vereist op het niveau van het onderliggende, innerlijke, mentale programma (je 'software') of op de daaronder liggende constituerende elementen (je 'besturingsprogramma') als zijnde drijfveren, behoeften, opvattingen, aannames, waarden, principes, wereldbeeld, mensbeeld, zelfbeeld, paradigma, ... (zie ook Wierdsma & Swieringa, 2003).

Donald Schön en Chris Argyris hebben getracht op verscheidene manieren op deze actiegerichte benadering voort te bouwen. (Argyris, 1992, 2000). Via uitgebreid onderzoek hebben zij willen zicht krijgen op hoe mensen tot betekenissen komen die hun handelen reguleren en hoe zij hun handelen corrigeren als er een ongewenst verschil optreedt, een fout zeg maar, tussen het feitelijk resultaat en wat zij hoopten of bedoelden te bereiken. In het bijzonder waren zij geïnteresseerd in het opsporen en corrigeren van fouten die voor de betrokkenen – hetzij als vertegenwoordigers van hun organisatie of onderdelen daarvan, hetzij persoonlijk – **potentieel of feitelijk moeilijk, pijnlijk of bedreigend** zijn. Belangrijke reden van deze onderzoeksfocus is dat uit hun ervaringen bleek dat organisaties juist in die omstandigheden het moeilijkst leren en hier nog weinig onderzoek naar was gedaan. Met hun onderzoek hoopte Argyris ook bij te dragen aan de verdere ontwikkeling van ervaringsleren vanuit twee bezorgdheden:

The motivation for these studies was partially caused by the apparent difficulties people, who had attended various types of laboratories, had in utilizing their newly acquired knowledge and skills. A second source of motivation for these studies was the trend, in much experiential learning, to exclude the cognitive and task dimensions to the point where an anti-intellectual bias developed, where task achievement was de-emphasised and warmth became more valued

than effective task accomplishment (Back, 1973). Learning processes that excluded cognitive dimensions, de-emphasized task achievement and effectiveness, while emphasizing warmth and interpersonal closeness, left themselves open to serious questions of whether they could achieve their purpose of educating the whole person' Chris Argyris, 'Learning environment for increased effectiveness. (p. 9.)

In de historische situering van het groepsleren gaf ik reeds aan dat de leeroriëntatie binnen de T-training-traditie steeds sterker kwam te liggen op het verschaffen van bewustzijns-verruimende ervaringen. Als een tegenwicht voor de overaccentuering van de relationele en emotionele ervaringsdimensie van leren, brengen Argyris en Schön door hun onderzoeks-accenten de relatie tussen denken (redeneerprocessen, mentale modellen) en effectief handelen terug op de voorgrond. Argyris hoopte met hun werk het dalende vertrouwen in het ervaringsleren te herstellen. Het is ook, denk ik, vanuit deze achtergrond dat hun focus van onderzoek, hun onderzoeksresultaten en de latere sterk cognitief gerichte trainingsaanpak van Argyris best kan begrepen worden (zie ook: Lambrechts en Grieten, p 52 ev., 2007). Hij beklemtoont deze verschuiving ook door het soort leren dat hij beoogt, te laten vallen onder de noemer 'effectiviteitsleren':

Effectiveness, consistency, congruence and competence are central to life. I should like therefore to call the learning to be discussed, effectiveness learning or education. Associated with behaving effectively are such factors as the need for behaving competently, the compellingness of real tasks, the involving quality of problem-solving, and the exhilarating, exhausting quality of membership in hard-working groups that accomplish difficult but reachable goals.

Gezien **effectiviteit** dus hun hoofdbezorgdheid vormde, richtten zij zich tot de effecten van het handelen op i. the world in which the individuals were immersed, ii. the nature and quality of learning iii. the degree of effectiveness of the behavior. De criteria die zij hanteerden voor effectiviteit zijn:

- (a) The degree to which the individual (group or whatever the size of unity in question) was aware of the variables relevant to the problem being solved;
- (b) The degree to which the problem remained solved;
- (c) The degree to which (a) en (b) were accomplished without deteriorating the present level of problem-solving effectiveness (Argyris, 1970).

Hun bevindingen leverden belangrijke inzichten op in de oorzaken van ongewenste verschillen of fouten en in de wijze waarop zij hersteld kunnen worden. De ideeën zijn bruikbaar bij het opsporen en corrigeren van ongewenste verschillen op technisch-praktisch, bestuurlijk-organisatorisch of sociaal menselijk (individueel, groeps-, intergroeps- en op organisatorisch) terrein. Hun concepten en ideeën zijn terug te vinden in meeste latere publicaties over de lerende organisatie. Argyris en Schön kunnen dan ook met recht de grondleggers van deze stroming genoemd worden. Diverse O.D.-onderzoekers en praktijkbeoefenaars hebben op hun onderzoek voortgebouwd. Te vermelden valt hier vooral Peter Senge die met zijn bestseller 'The fifth discipline: The art and practise of the learning organization.' (Senge, 1990) hun inzichten concreet wist te vertalen naar managementpraktijken en hiermee de status van managementgoeroe verwierf. Hun denken heeft de visie op en de aanpak van leren in onze langlopende ervaringsgerichte programma's sterk beïnvloed.

Het leren is gericht op **de ontwikkeling van een persoonlijke actie of praktijktheorie**. Theorie is pas zinvol als ze je helpt je eigen ervaringen beter te begrijpen en geïntegreerd is in je eigen persoon. Theorie wordt dan een conceptualisering en ordening van wat je meemaakt, waarneemt, voelt en denkt. Modellen, concepten en theorie tonen pas hun waarde als ze kunnen vertaald worden naar de eigen

praktijk. We zullen de deelnemers dan ook aanmoedigen om hun eigen theorieën, concepten, kaders en technieken te ontwikkelen over wat werkt en wat niet werkt (Corthouts & Vermeulen, 2003, p. 14).

Een actiegerichte benadering van theorie begint met de opvatting over mensen als ontwerpers van handelingen (Argyris 1976, 1980, 1982; Argyris en Schön, 1974, 1978). Een visie op menselijk gedrag vanuit een handelingsperspectief houdt in, dat dit gedrag wordt gevormd door de betekenissen en bedoelingen van diegene die het gedrag vertoont. Degene die het gedrag vertoont bedenkt handelingen die ertoe moeten leiden dat zijn bedoelingen of behoeften worden gerealiseerd en controleert of zijn handelingen het beoogde effect sorteren. Hij geeft zijn omgeving zin door er betekenissen aan te hechten en laat zich daardoor leiden. Persoonlijke actiekennis ontwikkelt zich best in de actie waar de actor emotioneel en actief is bij betrokken. De uitspraak van Kurt Lewin indachtig; als je iets wil begrijpen, tracht het dan te veranderen, wijst in die richting. Actie en theorievorming worden dan geïntegreerd in éénzelfde beweging. Intervenieren is tegelijkertijd onderzoeken en levert 'actionable knowledge' op.

Door te letten op de effectiviteit van zijn handelingen, controleert hij tevens of deze passen bij de sociaal-economische-politieke omgeving waarin ze plaatsvinden (context-smartheid). Aangezien het niet waarschijnlijk is dat mensen voor elke situatie iedere keer opnieuw passende redeneringen en handelingen bedenken, moeten mensen er actietheorieën - een stelsel van regels die worden gebruikt om hun eigen gedrag in de praktijk te brengen, en om het gedrag van anderen te begrijpen – op na houden die zij als persoonlijk referentiekader hanteren van effectief gedrag. Via deze handelingstheorieën ontwerpen we ons gedrag. Zij omvatten onze normen en waarden, en meestal onze persoonlijke fundamentele opvattingen over wat we wel en niet wenselijk vinden in ons gedrag en in ons leven. Ze ontsnappen doorgaans aan ons bewustzijn omdat ze automatisch en snel ons gedrag kunnen aansturen, uitgelokt door signalen of prikkels uit de omgeving. Hoewel we ons volgens Argyris doorgaans niet bewust zijn van deze programma's, zijn zij bepalend voor alle bewuste vormen van menselijk gedrag. Dit vereist dat mensen zich een vereenvoudigde voorstelling maken van de omgeving, evenals een hanteerbaar geheel van causale redeneringen die aangeven hoe de beoogde effecten kunnen bereikt worden. Met enig denkwerk en onderzoekend gesprek kunnen deze expliciet geformuleerd worden als stellingen over effectiviteit: 'Als ik mij op die en die manier gedraag, zal dat de volgende consequenties hebben.' Omdat deze stellingen dezelfde structuur hebben als de stellingen in elke wetenschappelijke theorie, noemen Argyris en Schön ze **handelings- of praktijktheorieën**. Deze handelingstheorieën bestrijken het hele handelingsveld van mensen; van praktische zaken zoals 'Hoe kook je best een eitje?' tot sociaal complexe zaken als 'Hoe voer ik best een ontslaggesprek met een naaste medewerker naar aanleiding van een herstructurering?'. **Door naar de effecten van ons gedrag te kijken, krijgen we informatie over het succes van onze programma's en kunnen we leren effectiever te handelen.**

Modellen van gehanteerde theorieën kunnen worden geconstrueerd volgens het schematisch kader in onderstaande figuur. **Bepalende variabelen** zijn principes, waarden, strevingen, behoeften die mensen trachten te 'optimaliseren'. Bv. Hoe kunnen we Jan vooruit helpen, zonder zijn probleem over te nemen of hem te gaan betuttelen? Hoe kunnen we Argyris zijn bevindingen uitleggen, op een manier dat zijn kernideeën niet verloren gaan, met zo min mogelijk eigen interpretatie, en toch voldoende helderheid zodat lezers niet afhaken? In deze twee vragen zitten verschillende (wellicht juiste en onjuiste) expliciete en impliciete waarden, betrachtingen, vooronderstellingen die ons concreet gedrag zullen bepalen. Om die reden noemt Argyris deze factoren '**governing values**'.

Bepalende → Handelings- → Effecten

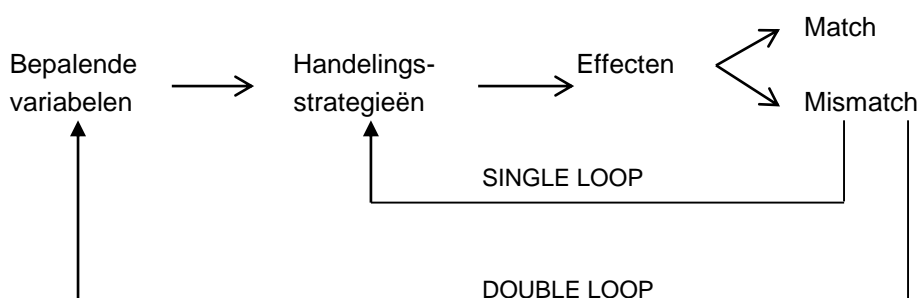
variabelen strategieën

Figuur 2.2 Model van een gehanteerde theorie, Argyris & Schön

Elke gedragsbepalende variabele kan voorgesteld worden als een continuüm met een geprefereerde omvang. Zoals uit de voorbeelden blijkt, leven we in een omgeving met vele bepalende variabelen die door ons handelen beïnvloed kunnen worden. De onderliggende waarden zijn vaak concurrerende waarden (zie ook Quinn, 1998 en 2008). De ene waarde vergroten, kan de andere waarde verkleinen. In ons voorbeeld: Jan helpen kan tegelijkertijd zijn vermogen om zichzelf te helpen verminderen. Willen we Jan helpen op een manier die wij wensen, dan moeten we de verschillende waarden die in het geding zijn tegenover elkaar afwegen en in ons handelen een werkend optimum vinden. We trachten **actiestrategieën** te ontwikkelen die hieraan tegemoet komen. Een actiestrategie is een reeks van opeenvolgende handelingen die de bepalende variabelen optimaliseren op een wijze dat we denken dat zij tot de gewenste effecten zullen leiden.

Bv. In de casus van 'Jan heeft een probleem'. Onze handelingsstrategie zou de volgende kunnen zijn: ik ga eerst wat contact leggen, het ijs wat breken en hem wat op zijn gemak stellen. Vervolgens laat ik Jan best eerst aan het woord. Ik ga hierbij alleen vragen ter verheldering stellen of vragen stellen die hem zijn eigen noden scherper helpen te verwoorden, toch indien ik voel dat dit nodig is. Ik toets vervolgens best af hoe Jan in zijn nood geholpen wil worden en wat hij van mij verwacht. Ik ga veel ruimte laten voor open dialoog, betrokkenheid, eigenaarschap. Bereiken we het resultaat dat we beogen, dan is ons gedrag adequaat en kunnen we spreken van een overeenkomst tussen bedoeling en resultaat en wordt de gehanteerde theorie van de actor bevestigd. Is het resultaat niet zoals we verwacht hadden, vooral wanneer deze contraproductief zijn, dan is er sprake van een fout of gebrek aan overeenkomst. De eerste vraag is dan, of we het goede programma gebruikt hebben maar de actie niet goed hebben afgestemd. Dat blijkt als we binnen hetzelfde programma de actie wijzigen. Wanneer een fout wordt ontdekt en hersteld zonder de onderliggende waarden van het systeem ter discussie te stellen, spreekt Argyris van **single-loop leren**. Hij ontleende deze benaming aan de cybernetica waarin bijvoorbeeld een thermostaat werkt volgens een single loop. De thermostaat is geprogrammeerd op het ontdekken van toestanden die zijn gedefinieerd als 'te koud' of 'te warm', en corrigeert de situatie door de verwarming aan te zetten of uit te schakelen. Als de thermostaat zich zou gaan afvragen **waarom** hij is ingesteld op twintig graden of waarom hij is geprogrammeerd zoals hij is geprogrammeerd, zouden we kunnen spreken van double-loop leren (Argyris, 1992, 1996).

Argyris gebruikt de term **double-loop leren** wanneer een gebrek aan overeenstemming wordt gecorrigeerd door eerst de onderliggende gedragsbepalende variabelen te onderzoeken en te wijzigen, en daarna de acties.



Figuur 2.3_Single en double loop leren, Argyris

Argyris en Schön wijzen erop dat bij complexe problemen niet volstaan kan worden met het eenvoudig corrigeren van fouten (aanpassend leren), maar dat de basisveronderstellingen en de dominante waarden ter discussie gesteld moeten worden (vernieuwend leren). **En omdat de meeste sociale problemen complex van aard zijn, volstaat single-loop leren hier zelden.** Zij stellen vast dat het ter discussie stellen van waarden en veronderstellingen bij zowel personen als organisaties echter weinig voorkomt. Dat vereist immers een grote mate van openheid en bereidheid tot luisteren naar afwijkende opvattingen en visies.

Meer concreet bevestigden Argyris en Schön door hun onderzoek drie van hun aannames:

(1) We doen niet altijd wat we belijden of zeggen dat we doen.

Zij ontdekten dat mensen er twee handelingstheorieën op na houden: hun beleden of praat-theorie (espoused theory) – die beschrijft wat zij zeggen over hun gedrag – en hun gehanteerde theorie, (theory-in-use) die anderen kunnen afleiden uit hun feitelijk vertoond gedrag. Onze praktijktheorie klopt vaak alleen in theorie, niet in de praktijk; erger nog, we doen vaak het omgekeerde van wat we ons voornemen om te doen. We gedragen ons volgens een programma waarvan we weten dat het geen succes zal hebben. We ontwerpen onze fouten zelf. En als we merken dat we ongewenste resultaten bereiken, doen we er nog een schepje bovenop, waarmee we de situatie nog verergeren. Eenvoudig gesteld gedragen mensen zich consequent inconsistent, onbewust van de tegenstelling tussen hun beleden theorie en hun feitelijk gehanteerde theorie, tussen de manier waarop zij denken dat zij handelen en de manier waarop zij in werkelijkheid handelen.

(2) We zijn ons hier zelden van bewust.

De vraag is volgens Argyris, waarom we ons gedrag zo moeilijk bijstellen, terwijl we weten dat het niet werkt, zelfs als we ook de wens hebben, het programma te veranderen. Het antwoord is, dat we ons niet bewust zijn van onze programma's, en ook niet bewust van het feit, dat we er ons niet bewust van zijn. Wij beheersen niet het programma, maar het programma beheerst ons. Om uit deze impasse te geraken, hebben we anderen nodig. Zij kunnen ons op deze incongruentie wijzen en pas dan kunnen we er iets mee doen. Dat vereist een open en eerlijke en ook moedige houding ten opzichte van elkaar.

(3) We slagen er niet in om te leren in potentieel of feitelijk emotioneel bedreigende situaties.

Bedreigende problemen zijn problemen waar – om in de computermetafoer te blijven – onze software en ons besturingsprogramma in het gedrang komen. Juist wanneer de behoefte om te leren het grootst is, treden onze afweermechanismen in werking en gaan we in de verdediging, in het gevecht, of lopen we er van weg. Kortom, we trachten de bedreiging te omzeilen. Alle omzeilings- of vermijdingspogingen leiden doorgaans tot escalatie van afweer en verdere opstapeling van fouten, en werken daarom niet corrigerend.

Blijkbaar maken Argyris en Schön niet zozeer een onderscheid tussen praktijk en theorie, maar een onderscheid tussen twee theorieën; **de praat-theorie** zeg maar en **de doe-theorie** zoals die uit observatie van het gedrag af te leiden is. Dit onderscheid staat centraal in het actieleren van Argyris. Bijzonder verhelderend vind ik de verklaringen van hun drie belangrijkste bevindingen. De oorzaak van deze vaststellingen liggen volgens hen besloten in de theorieën die mensen bij hun optreden in de praktijk brengen. Het zijn handelingstheorieën die door socialisatie diep in ons systeem verankerd zitten. Zonder wijziging van deze ingeslepen denk- en redeneerpatronen en onderliggende 'governing values'

zal een fundamentele gedragsverandering niet plaats vinden en blijven we onszelf herhalen. Naast oorzaken formuleren zij tevens aanbevelingen hoe deze wijziging kan bekomen worden. Ik licht kort toe.

Wat stelden zij vast?

Hoewel het gedrag van mensen sterke onderlinge verschillen vertoont en beleden handelingstheorieën eveneens van elkaar verschillen, troffen zij vrijwel geen verschillen aan tussen de feitelijk gehanteerde theorieën. Dit stelde hen in staat een model te formuleren van een gehanteerde theorie die zeer generaliseerbaar is. Zij noemden dit **Model I - gedrag**. Model I gaat vooral over het éézijdig gebruik van macht en de hardnekkigheid van gewoontes en automatismen.

Doordat mensen in hoofdzaak functioneren vanuit Model I - modus, scheppen zij gedragscontexten waarin afweermechanismen en behoudend gedrag dominant aanwezig zijn. Fouten maken wordt gevreesd. Gedragsstrategieën zijn er op gericht om pijnlijke of bedreigende situaties te voorkomen. Mensen vermijden zich kwetsbaar of onbekwaam te voelen. In die zin is het hoofdprogramma dat de meeste mensen gebruiken defensief, stelt Argyris. Defensief redeneren zet mensen ertoe aan de vooronderstellingen, redeneringen of gevolgtrekkingen en conclusies die hun gedrag vorm geven voor zich te houden of/en te voorkomen dat deze kritisch worden onderzocht. De bedoeling van actieleren is niet dit model uit te bannen, maar het te ontdoen van zijn automatische werking. Als programma voor gedrag kent het situaties waarin het uitstekend toepasbaar is. De opgave is echter, over het model te kunnen beschikken en niet omgekeerd, door het model beheerst te worden.

De meeste feitelijk gehanteerde theorieën die Argyris en Schön onder Model I - gedrag verzamelden, zijn:

MODEL I: éézijdige beheersing

Handelingsregulerende variabelen of waarden gericht op het éézijdig formuleren van doelen en hiervoor te gaan. Mensen stellen zich competitief op en streven ernaar de touwtjes in handen te hebben. Hierbij maximaliseren zij hun winst en minimaliseren zij hun verliezen. Zij trachten zo rationeel en nuchter als mogelijk de situatie te benaderen en niet emotioneel of kwetsbaar over te komen; Negatieve gevoelens t.a.v. anderen (bv. ergernis) tracht je te onderdrukken en hou je best voor jezelf.

Met deze bepalende variabelen gaat een geheel van **gedragsstrategieën** gepaard, gericht op het éézijdig beheersen van anderen. Mensen proberen in een interactiesituatie de relaties zodanig in hun greep te krijgen of situaties en omgevingen zodanig in te richten en te managen dat zij de door hen gewenste resultaten behalen. De onderliggende strategie is: hou zoveel mogelijk het roer in eigen handen en behoud de controle op de factoren of de processen die je nodig hebt om je doel of betrachting te realiseren; pleit voor je opvatting en mening, kom op voor je zaak en laat deze niet los; bescherm je zelf en scherm ook anderen af van potentieel gezichtsverlies of pijnlijke confrontaties, m.a.w. zorg ervoor dat anderen zo weinig mogelijk van hun stuk gebracht worden, gekwetst geraken of zich moeten gaan verdedigen. Evalueer de intenties van de ander en schrijf die ander bedoelingen toe. Dit hele pakket wordt meer of minder expliciet zo gehanteerd, dat het toetsen en onderzoeken van deze meningen niet aangemoedigd wordt. De redeneringen die aan de opinies ten grondslag liggen, blijven impliciet en subjectief. Getrokken conclusies dienen vooral om het eigen gelijk te bevestigen.

Gevolgen voor de actor en de gedragsomgeving; de actor wordt door anderen gezien als defensief, niet openstaand voor kritische feedback en zichzelf niet in vraag stellend. Doordat wordt getracht de touwtjes eenzijdig in handen te krijgen, krijg je een cascade van actie en respons die

vanuit dezelfde logica ontstaan, op mekaar ingrijpen en negatief escaleren. Dit leidt tot defensieve inter-persoonlijke relaties en groepsrelaties; defensieve gedragsnormen, geringe autonomie, bewegingsruimte en keuzevrijheid, vermindering van intrinsieke betrokkenheid en motivatie, verlies aan energie, vermijden van risico's en het 'uitsteken van je nek'. Dergelijke dynamieken leiden doorgaans tot win- of verliesgroepen en groepsdynamieken waarin wedijver boven samenwerking gaat, wantrouwen boven vertrouwen en onvoorwaardelijke gehoorzaamheid en volgzaamheid boven meningsverschillen op grond van betrouwbare en toetsbare informatie. Tevens werken zij het ontstaan van coalities en politieke spelletjes in de hand.

Gevolgen voor het leren; doordat beelden, veronderstellingen, ideeën, gevoelens slechts zelden worden afgetoetst ontstaat een situatie waar mensen hun eigen 'waarheid' telkens bevestigd zien en tot zelfsluitende redeneringen komen. Daardoor wordt de situatie in stand gehouden of zelfs geschapen, waardoor niet doorgestoten wordt tot een fundamenteeler niveau en doorbraak op verandering uitblijft. Het beetje leren dat nog plaatsvindt, blijft beperkt tot brandjes blussen en geschiedt binnen de grenzen van wat sociaal-cultureel acceptabel wordt geacht.

Double-loop leren vindt in de regel niet plaats. **De waarden die te maken hebben met hoe mensen met elkaar omgaan worden niet in vraag gesteld.** Als gevolg daarvan ontstaan er fouten, fouten die steeds meer worden verborgen; en waar ook het verbergen van fouten wordt verborgen. Dit alles schept sociale situaties waarbinnen de **effectiviteit** van het handelen en van de probleemoplossingen van de actor of van het systeem daalt. Het geloof dat het beter en anders kan, ebt weg, wordt afgedaan als naïef en niet van de echte wereld.

Leren leren in de diepte

'Ik leer als ik...

- *me overgeef aan groepsdynamiek (zie boven) en niet aan de kant blijf staan en het proces een kans geef – ook al weet ik nog niet hoe de vertaalslag te maken naar de 'boze wereld daarbuiten';*
- *aan anderen toon wie ik ben (risico nemen – deel 1) en dit niet alleen met woorden, maar ook met daden;*
- *niet te veel, maar ook niet te weinig naar binnen kijk en belevingen in relatie breng (meedeel);*
- *anderen ontmoet, open sta voor herkenning, maar ook verschil toelaat;*
- *mezelf tegenkom; geconfronteerd en uitgedaagd wordt door mezelf of anderen;*
- *mijn ontwikkelingsrichting duidelijk krijg en zicht krijg op waar ik heen wil;*
- *andere dingen doe – anders dan anders, maar (meer) in overeenstemming met wie ik ben (risico nemen);*
- *me veilig voel, op steun kan rekenen, gerespecteerd word, authentiek contact heb.'* (uit een ervaringsverslag van een deelnemer)

Wat ik tijdens Matrix tegenkom zijn dingen die ik al gehoord heb, begrepen heb... en die geen haar veranderen. Pffff... Ik zat daarmee te tobben. Kan ik (nog) leren? Boehoehoe... Ik heb die twijfels geuit. 'Waarom zit je daarmee in?' is wat ik terug kreeg. De dop ging er af en ik ging er zo oprecht mogelijk op in. Met vallen en opstaan. Zo ken ik een aantal vrienden beter. De tijd en attentie die ze mij gegeven hebben maakt dat ik mezelf en hen meer lief heb. En zo heb ik geleerd... dat ik kan leren.' Een matrix deelnemer

In aansluiting op het beheersingsgerichte, defensieve Model I-gedragsrepertorium, formuleren Argyris en Schön alternatieve handelingstheorieën die leiden tot een hogere effectiviteit in het oplossen van sociaal complexe problemen. Zij noemen dit pakket aan handelingstheorieën: **Model II**. Model II vereist

dat mensen fundamenteel andere gedragingen internaliseren dan vereist door Model I. Als 'beleden theorie' is Model II nochtans niet nieuw: de meeste mensen zullen deze theorie in woorden aanhangen of delen. Als feitelijk toegepaste theorie is zij eerder zeldzaam. In het gunstige geval slagen zij erin situaties te scheppen die het tegenovergestelde zijn van Model I. Argyris spreekt hier van gespiegeld Model I ; (1) iedereen mag participeren bij het bepalen van de doelstellingen; (2) iedereen moet winnen, niemand mag verliezen; (3) geef uitdrukking aan al je gevoelens (4) onderdruk de cognitieve, rationele aspecten van handelen. De bijhorende gedragsstrategieën zijn onder andere open onderzoek en minimalisering van eenzijdige beheersing (jezelf wegcijferen).

Model II is samengesteld als volgt;

(1) **Governing variables en waarden:**

Wat je communiceert moet betrouwbaar (valide), transparant en toetsbaar (verifieerbaar) zijn. Mensen handelen best zoveel mogelijk op basis van **vrije en geïnformeerde keuze** en vanuit een **intrinsiek commitment**;

(2) **Actiestrategieën**

De beheersing van de omgeving en de taak (de macht zeg maar) die nodig is om dingen te kunnen realiseren wordt gedeeld met hen die daartoe bekwaam zijn en relevant zijn voor het ontwerpen en implementeren van de handeling. In plaats van je vast te klampen aan het eigen gelijk en onderliggende argumenten en redeneringen met hand en tand te verdedigen of de publieke waarheidsmarkt te monopoliseren of omgekeerd, een louter onderzoekende houding aan te nemen waarbij de eigen stem weggecijferd wordt, combineert de actor in Model II zowel verdediging '**advocacy**'(opkomen voor jezelf, je gevoel, je mening en visie) als kritisch onderzoek '**inquiry**'. Het model I-gehalte van gedrag van mensen wordt verminderd door direct observeerbare data te verschaffen waar het handelen op berust en bijhorende effecten. Attributies en beoordelingen worden onderbouwd met relatief rechtstreeks waarneembare gegevens, terwijl iedereen wordt aangemoedigd tegengestelde meningen op tafel te leggen en openlijk te toetsten.

(3) **De gevolgen van deze actiestrategieën voor mensen en de gedragscontext** zijn dan: de actor zal eerder ervaren worden als open en ontvankelijk voor kritische feedback dan als defensief. Er vormt zich een organisatiecultuur of gedragscontext met als belangrijkste kenmerken: onderzoekende en beperkte defensieve intermenselijke en groepsrelaties, grote keuzevrijheid en bereidheid tot het nemen van risico en het ontstaan van gedragsnormen die leren en groei in de diepte aanmoedigen.

(4) **Gevolgen voor het leren:** wederzijds leren tot op het niveau van waarden en aannames wordt mogelijk

Zoals Argyris en Schön met hun bevindingen aantoonde, zijn waarden en bijhorende actiestrategieën die zij Model II noemen, nodig om tot leren te komen dat verder gaat dan het louter corrigeren van fouten, maar doorstoot tot op het niveau van onderliggende uitgangspunten en waarden. We botsen dan heel snel op verschillende paradoxen. Het aanleren van Model II vereist een leeromgeving of een gedragscontext die overeenstemt met de kenmerken van Model II. Wetende dat de meeste mensen zich gedragen op een zelfbevestigende, zelfbeschermende manier en confrontatie en transparantie van hun beweegredenen vermijden (Model I), hoe kunnen zij dan een noodzakelijke omgeving scheppen die exploratie en confrontatie toelaat, waar gevoelens, beelden, attributies, redeneringen enz.

publiekelijk worden getoetst, bespreekbaar en tegenspreekbaar worden gemaakt zodat double-loop leren mogelijk wordt? Dit vereist van deelnemers Model II vaardigheden, en deze dienen net aangeleerd te worden. Dit veronderstelt ook Model II groepsdynamieken, waar deze feitelijk uitgesloten zijn gezien de groep bestaat uit deelnemers geprogrammeerd met Model I actietheorieën. Kortom, Model II vereist gedrag dat door Model I net wordt vermeden, onderdrukt, ontmoedigd of zelfs afgestraft. Omdat Model I de dominante logica vormt waarbinnen we onze realiteiten scheppen, organiseren en in stand houden (en in die zin ook functioneel en gewenst is), vereist het aanleren van Model II tevens het schenden van bestaande gedragsregulerende culturele, sociaal-maatschappelijke en organisatorische normen. Waar Model I veronderstelt dat menselijke autonomie en effectiviteit bereikt worden door zich terug te trekken of relatievorming af te houden en interdependentie te minimaliseren streeft Model II net naar een groei in autonomie en een verhoging van effectiviteit door meer in relatie en verbinding te treden en interdependentie te versterken (wederzijdse afhankelijkheid).

Daarenboven zal de deelnemer aan een leerprogramma gericht op Model II gedrag een wereld binnen gaan vol van dilemma:

Een eerste set van dilemma's hebben te maken met het gegeven dat de deelnemer de **inconsistentie** dient te ontdekken **in** respectievelijk zijn beleden theorie en zijn feitelijk toegepaste theorie. Een tweede set van dilemma's is gerelateerd aan het ontdekken van de **incongruentie tussen** zijn beleden theorie en de feitelijk toegepaste theorie. De derde set van dilemma's hangt samen met het ontdekken van de ineffectiviteit van de interpersoonlijke vaardigheden die sociaal aangeleerd en gecultiveerd zijn. Een vierde set betreft het leren met andere mensen, die wel bereid zijn om te helpen, maar zelf doordrenkt zijn van Model I-waarden en bijhorend gedrag. Tenslotte wijzen Argyris en Schön op dilemma's die samenhangen met het feit dat deelnemers die handelen en redeneren volgens Model I neigen om overeenkomstige groepsprocessen te creëren die leiden tot groepsdynamieken congruent met Model I. **De auteurs wijzen er om die redenen op dat mensen, groepen of organisaties niet op eigen kracht in staat zijn de stap van Model I naar Model II te maken. Hiervoor is een interventie van een actieonderzoeker nodig die hiertoe bekwaam is.** Model II kan hierbij fungeren als normatief kader om leeromgevingen in te richten of als basis voor het formuleren van effectiviteitscriteria voor het individueel en collectief leren binnen een leeromgeving.