

# Ontketenen van strategisch leren met professionals: emotie als sleutel

*Paul Kloosterboer*

Inleiding

9.1 Verborgen potentieel

9.2 Emotie als slot

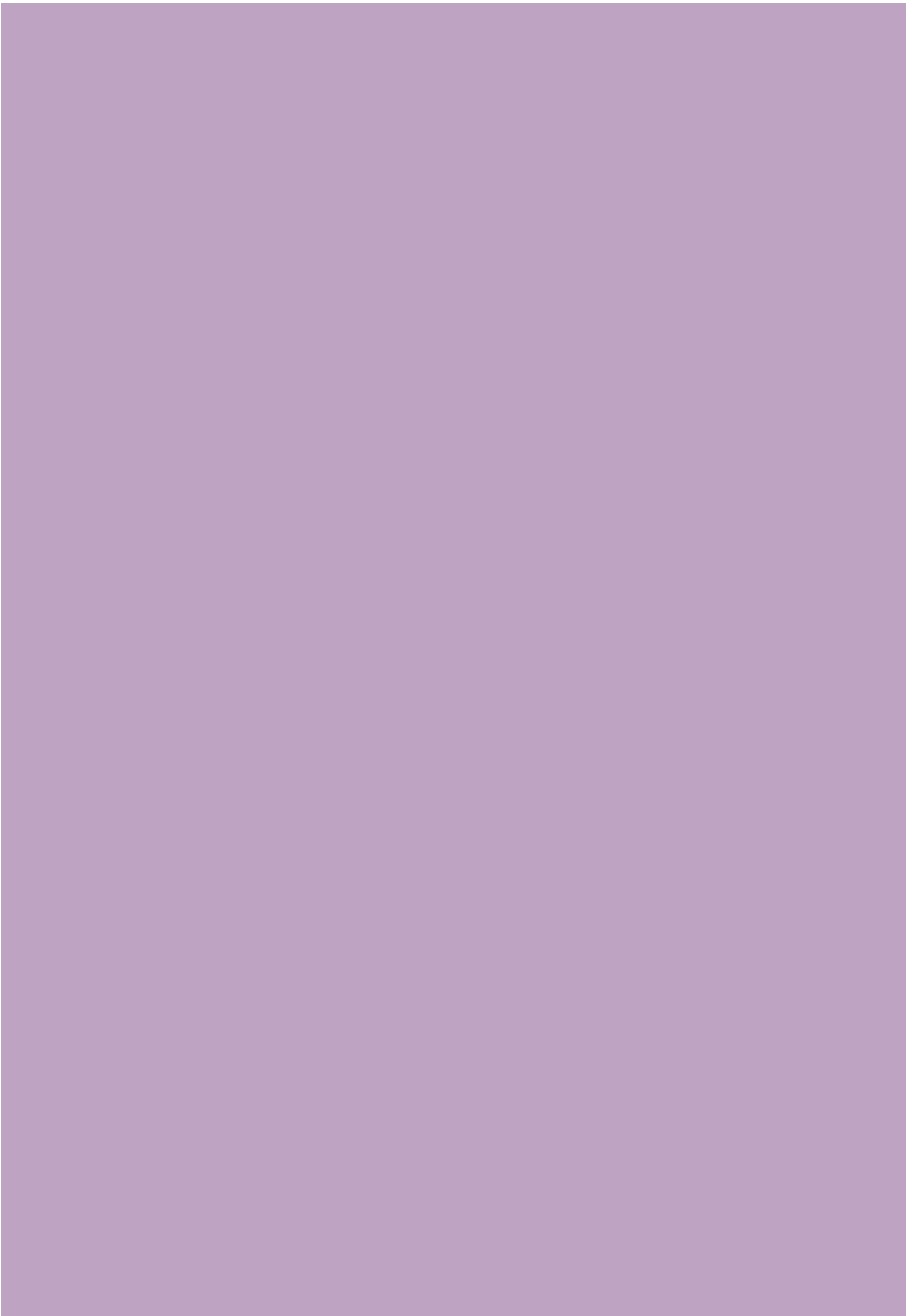
9.3 Emotie als sleutel

9.4 Van waarnemen naar waarmaken

9.5 Theoretische en praktische implicaties: bruggen slaan

9.6 Tot slot

Literatuur



# 9

## Ontketenen van strategisch leren met professionals: emotie als slot en sleutel

### INLEIDING

In de praktijk van alledag lossen professionals tal van diverse problemen op, onder andere rond klanten; zelfstandig of in teamverband. Daarbij creëren ze positieve en soms ook negatieve waarde. Bijvoorbeeld een even briljante als eenvoudige oplossing voor duurzaam bouwen, een nieuwe operatietechniek, of een nieuwe lesmethode. Vaak zaken waar een directie geen weet van heeft en al helemaal nooit toe heeft besloten.

Wil je als manager of bestuurder met enig gevoel voor realiteit iets veranderen aan de strategie van een kennisintensieve organisatie, dan moet je zicht krijgen op zulke praktijken én ervan leren. Daarbij zijn relatief autonome professionals sowieso niet makkelijk te bewegen tot strategische verandering, tenzij ze zich eigenaar van de beslissing voelen (Dirks et al., 1996; De Bruijn, 2008). Ten slotte *moeten* organisaties in een snel veranderende, complexe omgeving volgens Mintzberg et al. (1999) wel leren om te achterhalen wat er gaande is. Daarbij doen zich echter twee problemen voor.

Ten eerste: hoe gedreven en getalenteerd professionals en managers ook zijn om te leren, dit lukt maar moeizaam van en met elkaar in organisatieverband. Terwijl dat juist hard nodig is, als het om strategie gaat. Waarom toch?

Het tweede probleem is dat maar heel weinig organisaties weten welke waarde ze hier en nu creëren voor hun primaire belanghebbenden. Financieel lukt dat vaak nog wel. Maar welk ziekenhuis heeft actuele, valide informatie paraat over zijn positieve én negatieve waardeprestatie in de ogen van patiënten, verwijzers, verzekeraars, dokters, verpleging, de overheid enzovoort? Welke uitgever weet wat lezers, boekhandels, adverteerders, auteurs, redacteurs en andere medewerkers in de samenwerking met hen als positief én negatief waarderen? En *hoe* kun je het eens worden over een koers ter vergroting van die waarde, zónder dit vertrekpunt te kennen als ijkpunt?

Doordat dit vertrekpunt vaak ontbreekt, behouden managers en professionals hun eigen ijkpunten. Berustend op verouderde beelden en een beperkt blikveld, afgezet tegen eigen zorgen en belangen. Menselijke emotie – ons werkelijke beslissingssysteem – berust op vergelijking met zulke ijkpunten. Geen wonder dat strategisch leren met managers en professionals vaak zo moeizaam gaat.

Het doel van dit hoofdstuk is tweeledig. Ten eerste het ontrafelen van emotie als diepere oorzaak voor het moeizame strategisch leren met professionals, opgevat als het komen tot een betere logica in denken en doen. Hierbij komen zowel de paradox tussen inhoud en betekenis, als die tussen ratio en emotie terug (zie hoofdstuk 1 van De Witte en Jonker).

Ten tweede het op basis hiervan ontwerpen van een interventiemethode hoe strategisch leren met professionals toch voor elkaar te krijgen. Paragraaf 9.1 inventariseert belemmeringen hiertoe in de literatuur. Paragraaf 9.2 identificeert de sterke emotionele dynamiek bij strategisch leren met professionals als het ultieme slot, maar ook als de mogelijke sleutel tot succesvol strategisch leren. Daartoe wordt het verschijnsel emotie verder ontleed als proces van collectief vergelijkend herwaarderen in twee stadia: primair en secundair. In paragraaf 9.3 volgen, op basis hiervan, twee kerncondities en vier principes voor strategisch leren. Paragraaf 9.4 schetst de expeditie naar waarde met professionals als interventiemethode die hieraan voldoet. In paragraaf 9.5 wordt stilgestaan bij enige theoretische en praktische implicaties van de voorgestelde benadering. Dit hoofdstuk sluit af met enkele prikkelende vragen voor praktijk, onderzoek en ethiek.

## 9.1 **Verborggen potentieel**

Hoe kan het dat strategisch leren met getalenteerde, beroepsmatige probleemoplossers – wat professionals zijn – zo moeizaam verloopt? Sinds het klassieke artikel van Argyris (1991) *Teaching Smart People How to Learn*, is dit paradoxale verschijnsel veelvuldig beschreven en geanalyseerd. Een inventarisatie hiervan levert een palet aan inzichten (Kloosterboer, 2011), die in de volgende subparagrafen worden samengevat in vijf punten.

### 9.1.1 **Begaafdheid en balans**

Kenniswerkers als (hoog)begaafde mensen zijn getalenteerde probleemoplossers, maar hebben ook vaker dan gemiddeld moeite een balans te vinden met hun sociale omgeving, wat in organisaties tot aanpassingsproblemen kan leiden (Nauta en Corten, 2002). Zij voelen zich bijvoorbeeld in vergadersettingen gemakkelijk onbegrepen en raken daardoor geïrriteerd. Dit maakt het benutten

van het talent van zeer begaafde kenniswerkers voor strategisch leren niet gemakkelijker.

### 9.1.2 **Leerangst**

Zowel (top)managers als vakinhoudelijke professionals hebben moeite met strategisch leren, omdat ze hun succesvolle mentale modellen niet gemakkelijk ter discussie stellen, aldus Argyris (1991). Hun logica in denken en doen is onderdeel van hun professionele identiteit. Bovendien is hun aspiratieniveau doorgaans zeer hoog. Falen mag dus niet. Professionals én (top)managers hebben daarom bovengemiddeld veel leerangst, volgens Argyris.

---

*Een researchlaboratorium op het gebied van chiptechnologie heeft een strategieteam geformeerd, bestaande uit interne 'zwaargewichten', zowel managerial als wetenschappelijk. Het bedrijf wil zowel z'n product-, als z'n kennisontwikkeling versnellen, tegen lagere kosten. Tijdens de eerste inhoudelijke bijeenkomst beginnen enkele leden van het strategieteam elkaar vliegen af te vangen. Ze werpen daarbij hun persoonlijke ervaringskennis en succesprincipes als researchleider in de strijd. Anderen trekken zich tijdens de discussie steeds meer terug. Na enkele uren verlaat men ontevreden de bijeenkomst, met weinig fiducia in het vervolg van het strategietraject.*

---

### 9.1.3 **Comfortzone**

Volgens Schein (1961; 1999) is leren een evolutionair, adaptief proces dat zich pas voltrekt als de 'overlevingsangst' groter is dan de 'leerangst'. Anders gezegd: een mens leert pas als de angst voor de gevolgen van niet-leren groter is dan de angst en onzekerheid die leren met zich meebrengt. Bij professionals zorgt hun relatieve onvervangbaarheid vanwege hun schaarse expertise, voor een lage overlevingsangst, terwijl hun leerangst hoog is. Ze neigen daardoor langdurig in hun *comfortzone* te blijven.

### 9.1.4 **Complicaties in relatie tot strategische context**

Kenniswerkers en hun managers kampen nogal eens met veranderende contexten en een selectieve kijk daarop (Prahalad en Krishnan, 2008; Scharmer, 2009). Dit brengt verschillende, soms strijdige belangen, logica's, vormen van *governance* en bijbehorende moraliteiten met zich mee, die vaak onbewust en onuitgesproken het strategisch leerproces compliceren (Freidson, 2001; Hoek, 2007). Zwart-wit gesteld redeneren managers vanuit een transactionele logica, waarin veel onderhandelbaar is, terwijl professionals veeleer een normatieve logica volgen, via vakgebonden standaarden.

### 9.1.5 *Allergie tussen managers en professionals*

- a. Een verworvenheid van de kenniswerker is dat verticale, hiërarchische sturing is vervangen door horizontale, vakmatige sturing en autonomie (Weggeman, 2007). Mede door hun relatief hoge 'leerangst' en lage 'overlevingsangst' zijn professionals moeilijk te bewegen zich constructief met strategische vragen bezig te houden buiten het eigen domein. Een valkuil is dat dit de allergie versterkt voor alles wat met management te maken heeft. Er bestaat een risico te vergroeien met het eigen kennisdomein (Wanrooy, 2001; Van Amelsvoort, 2007).
- b. Een verworvenheid van de (top)manager is dat hij gaat over de strategie van de organisatie (of een onderdeel daarvan). De valkuil is dat hij dit domein niet wil delen met hen die hij daarvoor nodig heeft: de kenniswerkers van het kernproces (Hanson, 1996). Managers prefereren het planmatig implementeren van strategie vanwege de schijn van beheersbaarheid. Professionals voelen zich hierdoor miskend en niet gehoord, wat leidt tot ritualisme, 'pocket veto' of rebellie (Van der Grinten en Meurs, 2005; De Jong en Van Waes, 2007).
- c. Het gevolg van a en b is dat negatieve stereotype beeldvorming over en weer ontstaat, die samenwerking verder belemmert, waar men elkaar voor strategisch leren juist nodig heeft (Mastenbroek, 1991; Van Delden, 1996; De Caluwé en Vermaak, 2006; Weggeman, 2007). De stereotypie komt erop neer dat professionals managers zien als hinderlijke technocraten met gebrek aan vakkennis, terwijl managers hun kenniswerkers zien als eigengereid en vakgedeformeerd, met weinig oog voor wat er in de 'echte wereld' gaande is.

---

*In een ziekenhuis is een strategiegroep geformeerd, bestaande uit leden van het Ziekenhuis Management Team (ZMT), het medisch Stafbestuur en enkele specialisten, projectmanagers en ondersteuners. Al snel doen zich allerlei spanningen voor binnen en tussen het Stafbestuur en het ZMT: wie heeft welke (verborgen) agenda? 'Ze' doen toch niet wat je afspreekt. Heeft de directeur zijn strategie al klaarliggen en dient de strategiegroep slechts ter legitimatie? Het lukt dan ook niet het eens te worden over de aanpak van het strategieproces. Zo vinden de dokters het niet hun taak zelf bij te dragen aan strategisch vooronderzoek. Het duurt uiteindelijk vier maanden voor een datum is gevonden voor een eerste strategische analysebijeenkomst van een halve dag.*

---

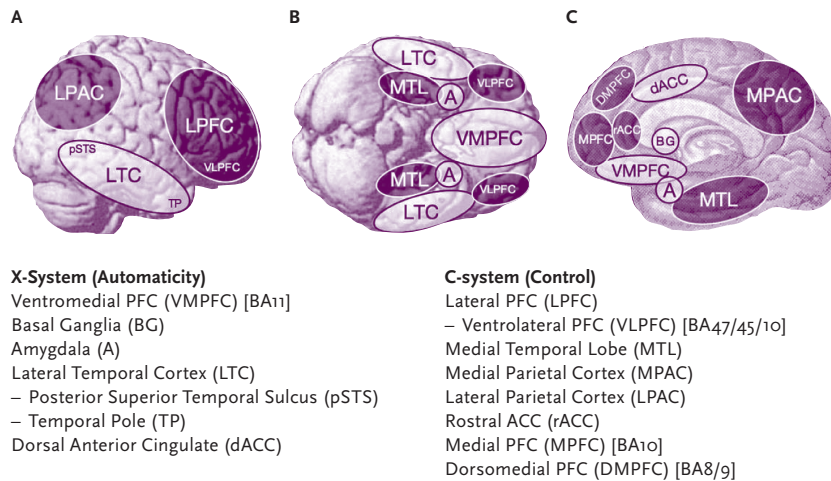
Het moeizame strategische leren met professionals is een gelaagde paradox, met oorzaken van het individuele tot en met het contextuele niveau. Omdat die oorzaken structureel van aard zijn, bieden ze tegelijk weinig perspectief ze weg te nemen. Gevolg is een dynamiek van zelfbevestigende en oplopende emoties die strategisch leren steeds verder frustrleert.

Als emoties verantwoordelijk zijn voor deze psychologische opsluiting, bevatten ze dan ook een sleutel tot effectiever strategisch leren? Hoog tijd het verschijnsel emotie wat verder te ontrafelen.

## 9.2 Emotie als slot

Het menselijk beslissingssysteem is emotioneel van aard (Nelissen, 2004). Een mens kan wel intuïtief beslissen zonder na te denken, maar het is onmogelijk te beslissen zonder emotie. Frijda (1988) reserveert het begrip emotie voor gevoelens die gepaard gaan met een verandering in actiebereidheid. Emoties ontstaan volgens veel auteurs als gevolg van een psychologische evaluatie van de situatie tegen het licht van eigen zorgen en belangen, ofwel *appraisals* (Frijda, 1988; Ekman, 2003; Grandjean et al., 2008). Valt zo'n evaluatie negatief uit, dan ontstaat een bereidheid zich tegen de situatie te verzetten of zich eraan te onttrekken. Bij een positieve evaluatie van de situatie ontstaat de bereidheid zich ervoor in te zetten. Concepten als 'leerangst' en 'overlevingsangst' (Schein, 1961; 1999) en 'stretch' (Senge, 1992; Ghoshal en Bartlett, 1997; Hamel en Prahalad, 1994) illustreren het belang hiervan voor strategisch leren, waarbij leren en veranderen een functie is van het emotionele *saldo* van twee evaluaties (bijvoorbeeld wel versus niet leren). Emoties komen verder langs twee routes tot stand: het primaire (X-) en het secundaire (C-)systeem (Lieberman, 2007). Hierna volgt een korte toelichting op beide en de wijze waarop dit het leren in kennisintensieve organisaties beïnvloedt.

FIGUUR 9.1 X-systeem en C-systeem vanuit lateraal (A), ventraal (B) en mediaal (C) gezichtspunt (Lieberman, 2007)



### 9.2.1 Primaire emotie

Primaire emotie verloopt via het snelle, reflexieve, lymbisch gewortelde X-systeem in samenspel met het sympathische systeem. Dit *auto-appraisal-system* fungeert als 'coördinerend superprogramma' voor gedragspatronen en werkt 'precognitief',

voordat het bewuste denken de kans heeft op gang te komen (Ekman, 2003; Nelissen, 2004; Seltzer, 2005; Lieberman, 2007). Aangeboren sociaal-emotionele neigingen kleuren waarneming en primaire emotie verder in. Enkele relevante voorbeelden:

- *Selectieve waarneming.* Het permanente interactieproces tussen individu en sociaal-fysieke context (*enactment*) zorgt voor een stroom van omgevingssignalen (Weick et al., 2005; Grandjean et al., 2008). In deze *enactment* openbaart zich tevens aanwezige, onbewuste kennis en ervaring van het individu. Omdat *enactment* altijd een fractie voorloopt op de onbewuste selectie van signalen, gelooft een mens niet zozeer wat hij ziet; hij ziet veeleer wat hij gelooft. Dat geldt bij uitstek voor managers en andere professionals met hun diep verankerde, maar sterk uiteenlopende waardensystemen.
- *Attentie.* Het lymbisch systeem is geprogrammeerd op het detecteren van gevaar. Elk onverwacht, afwijkend signaal dat wordt waargenomen, roept een zekere mate van angst op (Rock en Schwartz, 2007). Attentie is een milde vorm hiervan. Leerangst is dan ook te zien als een natuurlijke reflex bij de aanvang van elk leerproces, vooral als men de leersituatie niet vertrouwt.
- *Ingroup-outgroupeffect.* De groep waartoe men zichzelf rekent, de *ingroup*, wordt veel genuanceerder en positiever beoordeeld dan de *outgroup* (Thienpont, 2004; Dasgupta et al., 2009). Dit mechanisme levert problemen op als managers en professionals van dezelfde organisatie elkaar als *outgroup* zien. Bijvoorbeeld omdat zij zich meer identificeren met collega's van de eigen beroepsgroep, ook al werken die elders.
- *Affectieve spiegeling.* Iemand iets zien ervaren, wordt gespiegeld in het zelf ervaren daarvan via zogenaamde 'spiegelneuronen' in het brein (Nelissen, 2004). Dit leidt tot een gewaarwording van de emotie in kwestie: je voelt wat de ander voelt. Verschijnselen als empathie en *mood contagion* (gevoelsbesmetting) zijn hierop gebaseerd (Epstude en Mussweiler, 2009). Bij strategisch leren kunnen niet alleen begrip en inleving, maar ook overlevingsangst, leerangst, ambitie of vrijblijvendheid op deze wijze razendsnel om zich heen grijpen.
- *Gezagsreflexen.* Wanneer we iemand een zekere autoriteit of gezag toedichten, dan nemen we sneller dan gemiddeld iets van deze persoon aan. Dit is een gevolg van het selectief uitschakelen van het brein uit oogpunt van *efficiency* en groepeerfectiviteit (Kiesler, 1983; Burger, 2009). Professionals en managers dichten elkaar echter niet snel een dergelijk gezag toe.
- *Zelfbepaling.* Gevoelens van competentie en zelfbepaling komen uit onderzoek naar voren als basale menselijke behoeften die intrinsiek motiverend werken (Argyris, 2004; Deci, 1975). Professionals hebben door hun talent en hard werken de begerenswaardige combinatie van autonomie en intrinsieke motivatie bereikt en geven dit node prijs.
- *Associatie.* Emoties, gedrag en denken worden vaak tegelijk geactiveerd, waardoor ze met elkaar geassocieerd raken. Als gevolg daarvan is het activeren van



één aspect voldoende om alle andere reacties ook te activeren. Bijvoorbeeld, een lach imiteren zorgt ervoor dat je je blij voelt (Strack et al., 1988).

Als we dit rijtje overzien, is het begrijpelijk dat managers en professionals tijdens strategische leerprocessen elkaar niet spontaan begrijpen c.q. elkaars oordeelsvorming vertrouwen. Ze nemen dezelfde werkelijkheid anders waar, interpreteren deze via een andere logica en zien elkaar als *outgroup*. Pogingen elkaar te overtuigen en te beïnvloeden met standpunten, argumenten en redeneringen werken averechts. Negatieve emoties jegens het leerproces en jegens elkaar versterken zich, wat elke poging deze dynamiek te doorbreken verder bemoeilijkt.

### 9.2.2 *Secundaire emotie*

Secundaire emotie verloopt via het tragere, reflectieve, neocorticaal gedreven C-systeem, in samenspel met het parasympathische systeem. Denken kan met enige vertraging secundaire emoties beïnvloeden. Hoe werkt dit?

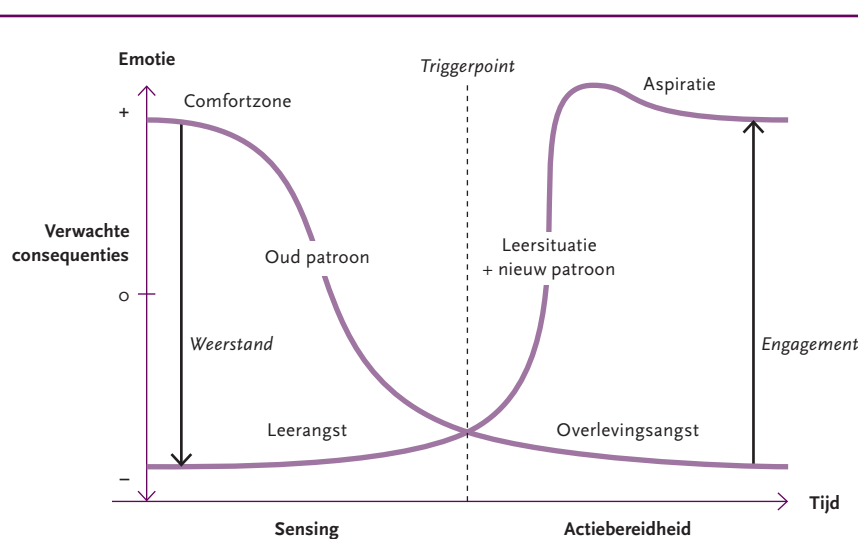
*Appraisals* werken via een ijkpunt, veelal onbewust. We waarderen wat we zien en meemaken altijd door te vergelijken met wat we anders zouden verwachten. Loop je normaal gesproken een lift uit, dan voel je niets. Heb je er zojuist drie kwartier in vastgezeten, dan ervaar je diezelfde stappen de lift uit in euforie. De reden is dat het emotionele ijkpunt is veranderd. Dit wordt wel 'herkalibreren' van emotie genoemd (Cosmides en Tooby, 2000).

Meestal neemt dit echter meer tijd in beslag dan in het liftvoorbeeld. Empirische research wijst op de vaak langdurige incubatiefase (*contemplation*) die aan gedragsverandering vooraf gaat (Prochaska et al., 1992). Onvrede met de status quo en ambitie bouwt geleidelijk op voordat actiebereidheid ontstaat. Bovendien vallen mensen regelmatig terug in de contemplatiefase. Bailey en Johnson (1991) concluderen, op basis van een review van empirische studies, dat strategische actie wordt voorafgegaan door een *strategic sensing* fase. Deze begint met bewustwording van een relevant signaal, gevolgd door een incubatiefase. Hierin wordt de situatie verder afgetast, bijvoorbeeld via aanvullende waarnemingen, cijfers, gesprekken en via kleine, incrementele acties tot een *triggerpoint* wordt bereikt. Bijvoorbeeld een significante knik in een belangrijke *performance indicator*. Dan volgt fundamentele leren en actie. De periode rond het *triggerpoint* roept extra spanning op. Dit is het gevolg van het falen van de huidige handelingspatronen en de onzekerheid rond mogelijke nieuwe (Vince, 2001; Homan, 2001).

Gedragsverandering vereist een emotionele herwaardering van handelingsalternatieven ten opzichte van elkaar. Dit vergt voldoende tijd, intensiteit, ontspanning en zodoende ontstaat verwerking van afwijkende, 'patroonvreemde' waarnemingen op z'n consequenties. Dijksterhuis et al. (2006) spreken in dit verband van het *Deliberation-Without-Attention-Effect*. Doordat het onbewuste complexe informatie ordent via holistische patronen, is de verwerkingscapaciteit vele malen groter dan via bewuste analytische processen. Vooral de rechterhersenhelft blijkt over deze

synthetische kwaliteit te beschikken (Nelissen, 2004). Ontspanning en hartcoherentie bevorderen dit onbewust verwerken (Servan-Schreiber, 2001). Vlak voordat een nieuw patroon doorbreekt, vindt een explosie van 40 Hz gammagolven plaats, waarna in een kettingreactie complexe *sets* van nieuwe neurale verbindingen ontstaan (Kounios en Jung-Beeman, 2009). Dit gaat gepaard met gevoelens van euforie (zie figuur 9.2).

FIGUUR 9.2 *Ideaaltypisch leren als emotioneel herwaarderen*



In figuur 9.2 is emotie bij strategisch leren te zien als het dynamische *saldo* van de continue vergelijking tussen niet en wel leren en veranderen. Door emotioneel herwaarderen verandert dit saldo van weerstand via een *triggerpoint* naar engagement voor een nieuw patroon in denken en doen.

In strategische discussies tussen professionals en managers heeft iedereen zijn eigen referentiekaders als emotionele ijkpunten. Deze ijkpunten zijn diep geworteld in vroegere ervaringen, persoonlijke en professionele habitus, logica en dominante *peer-group*opinies (*professional* of *managerial*).

Daarmee lopen zowel de waarnemingen over de werkelijkheid, als de emotionele ijkpunten van professionals onderling en hun managers sterk uiteen. Het gevolg is dat emoties steeds hoger oplopen en het strategisch leerproces vastloopt.

### 9.3 Emotie als sleutel

Zo goed als emotie de reden kan zijn van psychologische opsluiting en niet-leren, zo bevat emotie ook de sleutel tot anders leren denken én doen. Strategisch leren vergt dat het proces van vergelijkend waarderen wordt gevoed met nieuw, relevant

vergelijkingsmateriaal. Als professionals en managers hierin slagen, wordt een gezamenlijk referentiekader van strategisch relevante waarnemingen opgebouwd, de cognitieve component van emotie. Dit maakt een collectieve emotionele herwaardering mogelijk tussen bestaande en alternatieve handelingspatronen, oftewel een overgang naar een nieuwe logica in denken en doen.

Hierna zijn twee kerncondities geschetst die emotioneel herwaarderen mogelijk maken en vier leerprincipes die de kwaliteit van strategisch leren als collectief emotioneel herwaarderen vergroten.

### 9.3.1 ***Twee kerncondities voor strategisch leren***

Een effectieve methode voor strategisch leren met professionals via deze invalshoek stelt twee nauw verbonden kernvoorwaarden. De eerste is het samenbrengen van managers en professionals voor strategisch leren op een wijze die *niet* gelijk alle primaire, limbische alarmbellen doet afgaan. Dat wil zeggen dat elke poging elkaar te beïnvloeden en te overtuigen, niet gestoeld op het delen van valide waarnemingen, uit den boze is. Het waarborgen hiervan wordt ook wel *containment* genoemd (Homan, 2001: 72). De belangrijkste normsteller in dit verband is de *general manager*. Hij moet laten merken dat het ‘menens’ is, zónder zijn ambitie om te zetten in voorbarige antwoorden, maar in hoge eisen aan het strategisch leren.

---

*Tijdens een strategiesessie van een mediaconcern valt op hoe de bestuursvoorzitter met ‘onzichtbare hand’ stuurt welke informatie gewicht krijgt en welke niet. Pogingen van de aanwezige adviseur dit te corrigeren, sorteren weinig effect. Korte tijd later melden enkele leden van de strategiegroep zich bij de adviseur en beklagen zich over de ‘ondermijnende’ rol van de bestuursvoorzitter. Hiermee geconfronteerd, wijst hij op een gebrek aan durf en ondernemerschap, zijn eigen rol lijkt hem ondergeschikt. ‘Op dit niveau moet men zich niet door elk zuchtje uit het lood laten brengen.’*

---

Elke vorm van manipulatie werkt averechts. Diverse auteurs beschrijven een dergelijke mengvorm van macht en lerend leiderschap. Wierdsma (1999) noemt het een balanceren tussen maakbaarheid en broosheid. Kahane (2010) spreekt van *power and love*. Het meest treffend als motto is wellicht een parafrase op Ramses Shaffy: ‘vecht én verwonder’.

De tweede kernconditie is het delen en verwerken van overvloedige, ongefilterde en daarmee onverdachte, strategisch relevante signalen, zo veel mogelijk op waarnemingsniveau. Bijvoorbeeld over actuele, werkelijk gecreëerde waarde voor primaire belanghebbenden en van alle mogelijke bewegingen in het strategische veld. Dan het benoemen van consequenties hiervan voor nu en later. En de consequenties van wel én niet veranderen even diepgaand onderzoeken. Deze activiteiten boren bij uitstek de cognitieve talenten aan waar kenniswerkers zo rijkelijk mee zijn uitgerust. En ze steunen het emotionele beslissingssysteem, dat

is geprogrammeerd op emotioneel herwaardenen van consequenties van handelingsalternatieven ten opzichte van elkaar. Liggen positieve consequenties op korte termijn voor de hand, dan kan het snel gaan. Maar zelfs als dit niet het geval is, is strategisch leren mogelijk.

### 9.3.2 **Vier leerprincipes**

Kloosterboer (2008; 2011) draagt een viertal principes aan die de kwaliteit vergroten van strategisch leren als proces van collectief vergelijkend herwaardenen. Elk principe activeert een andere conceptuele leer- en verandermotor (Van de Ven en Poole, 1995):

1. *Variëren* in bijvoorbeeld gegevensbronnen, redeneringen en betrokken personen activeert een dialectische leermotor. Variatie zorgt voor constructieve verstoringen, waaruit nieuwe, gekoppelde betekenissen (dus emotionele ijkpunten) ontstaan (Wierdsma, 1999). Dit voorkomt opsluiting in ‘meer van hetzelfde’-oplossingen. Dynamische werkvormen en experimenten versterken dit effect.
2. *Valideren* van waarnemingen zo dicht mogelijk bij de bron versterkt het realiteitsgehalte ervan. Denk aan valideren van financiële of marktgegevens, opinies van klanten of medewerkers, eigen aannames en professionele praktijken; evenals van procesaspecten, zoals vertrouwen in het strategieproces. Valideren toetst en corrigeert de eigen en gezamenlijke handelings- en waardeloga. Dit is een belangrijk werkingsprincipe van constructivistische leerbenaderingen en voorkomt *superstitious learning* (Argyris en Schön, 1996). Om koers te zetten naar waardevergroting, is het bijvoorbeeld zaak de actuele waardecreatie en -vernietiging als vertrekpunt te valideren.
3. *Verbinden* betreft activiteiten en condities die het gelijktijdig verwerken en leren in de hele organisatie bevorderen en daarmee het ontstaan van samenhangende actie en momentum. Verbinden vergroot variatie, mogelijkheden tot zelfbepaling en affectieve spiegeling. Het betekent ook een positief anticiperen op de onvermijdelijke competitieve selectie uit handelingsalternatieven door betrokkenen, de evolutionaire leermotor. Het legt criteria voor die selectie bloot, helpt erop in te spelen en versterkt het wij-gevoel. Dit voorkomt tekentafelstrategieën van de top en het verloren gaan van beloftevolle strategieën van professionals in de basis.
4. *Verwerken* leidt tot diepgaand leren en engagement op individueel niveau. Het activeert de fysiologische adaptatie van een vorig naar een volgend neurale patroon in denken en doen via:
  - a *Waarnemen*: onverwachte, afwijkende waarnemingen doen, c.q. toelaten, zonder voortijdig tot oordelen over te gaan: *suspended judgement* (Dewey, 1910). Een ingrijpende omvorming van patronen vergt intensieve afwisseling van aandacht en ontspanning. Dit wordt wel *attention density* genoemd (Rock en Schwartz, 2007).

- b *Ontspannen*: ontspanning werkt via het parasympathische systeem en een rustige, regelmatige hartslag (Servan-Schreiber, 2001). Onverwachte waarnemingen worden dan relatief gemakkelijk toegelaten en verwerkt tot nieuwe patronen. Vertrouwen, veiligheid, synchrone activiteiten, mediteren, sporten, slapen en positieve gedachten helpen dit te bereiken (Dijksterhuis et al., 2006; Subramaniam et al., 2009).
- c *Waarderen*: vergelijkend (her)waarderen van waargenomen en verwachte consequenties van bijvoorbeeld:
  - niet veranderen: ‘comfortzone’ (nu) versus ‘overlevingsangst’ (later);
  - wel veranderen: leerangst (nu) versus aspiraties realiseren (later);
  - samen veranderen of alleen je nek uitsteken.

## 9.4 Van waarnemen naar waarmaken

Het accent op het doen van gezamenlijke waarnemingen in relatie tot waardecreatie geeft een methode voor strategisch leren met professionals het karakter van een strategische ontdekkingsstocht, ofwel een ‘expeditie naar waarde’ (Kloosterboer, 2011). Deze start met de voorbereiding voor het borgen van de twee kerncondities en vervolgt via waarnemen en waarderen naar willen en waarmaken. Elke fase activeert gelijktijdig de vier leerprincipes. Eerst schetsen we een voorbeeld, dan de technische stappen van de expeditiemethode.

---

### Expeditie naar waarde Triodosbank Nederland

Triodos Bank Nederland begint zijn strategieproces in 2008 met te formuleren op welk gebied de top zelf graag zou willen leren en hoe ze de organisatie daarbij wil betrekken.

#### Waarnemen

Dan volgt een uitgebreide waarnemingsperiode bij een groot aantal belanghebbenden (particuliere klanten, zakelijke klanten, aandeelhouders, medewerkers, maatschappij, fondsmanagement en vermogensbeheer) én bij enkele inspiratoren voor een nieuw toekomstperspectief. Er wordt een customer safari gehouden om naamsbekendheid en reputatie van de bank persoonlijk te onderzoeken bij het publiek. Het MT houdt lunches met medewerkers om de eigen toegevoegde waarde en die van de bank als werkgever te onderzoeken. Verder vinden gesprekken met ‘inspiratoren’ plaats. De verzamelde informatie wordt regelmatig gedeeld met iedereen via hearing en workshops, zónder hieraan al conclusies te verbinden over wat er moet gebeuren. De begeleidende adviseur zoekt met het MT de grenzen van hun geduld hierin op. Ten slotte maken groepen managers en medewerkers een waardefoto die de actuele, bij de bron gevalideerde waardeprestaties voor de primaire stakeholders toont. Opvallend is de nieuwsgierige en exploratieve houding van de directeur tijdens al deze activiteiten.

### Waarderen

Na een klein halfjaar (inclusief de zomer) gaat het MT op retraite voor een strategie-sessie. Daar zijn het de momenten waarop het MT de consequenties van niet leren en veranderen onder ogen ziet en doorleeft, die ertoe doen. Bijvoorbeeld door het verwerken van alle omgevingsontwikkelingen in een verwachte waardefoto bij voortzetting van het huidige beleid. De kern is dat Triodos NL op dat moment van alles een beetje doet, maar op die manier onvoldoende excelleert en zich onvoldoende profileert, waardoor haar toegevoegde waarde erodeert. Deze conclusie confronteert het MT met haar eigen besluitvormingspatroon. De hieruit volgende emotionele herwaardering van het eigen handelen creëert een springplank (triggerpoint) voor vernieuwing.

Cruciaal in deze fase is de bereidheid van het MT zichzelf als onderdeel van het vraagstuk te zien en de hand in eigen boezem te steken. De tijdelijke afzondering van de rest van de organisatie en de prikkelende vragen van de adviseur helpen hierbij.

### Willen

Via ontspanningsoefeningen (geleid door de directeur) en imaginatie vertaalt het MT alle waarnemingen en ambities in een 'highest possible future' voor Triodos NL: concentreren op kernactiviteiten (bijvoorbeeld geen assurantieactiviteiten meer), opinieleiderschap op gebied van duurzaamheid belichamen en Welkom aan klanten. Opvallend is de dynamische en intense beleving van dit gesprek, waar volgens de aanwezigen de vonken vanaf vliegen. Video-observatie van ditzelfde gesprek toont echter een rustige, haast serene sfeer, een zeer rustig spreektempo en lange spreekpauzes van alle gespreksdeelnemers. Deze welbewust opgeroepen 'generative flow' is de optimale gemoedstoestand voor cocreatie.

### Waarmaken

Het lange en intensieve waarnemende voorwerk betaalt zich uit. De organisatie ervaart tijdens de uitgebreide terugkoppeling van het MT de nieuwe strategie en keuzes als 'echt' en vanzelfsprekend. Ze worden met de volgende echelons uitgewerkt in prototypes, die binnen honderd dagen operationeel zijn: bijvoorbeeld een Welkomservice voor zakelijke en particuliere klanten, ondersteund via de website; een vereenvoudigd proces voor kleine kredieten; het naar klanten communiceren waar hun geld heen gaat (onder andere via de website) en een netwerkevenement voor zakelijke relaties rondom een actueel, duurzaam thema.

Zo'n anderhalf jaar later is Triodos Bank Nederland in omvang verdubbeld. Ze heeft zich ontpopt tot een zelfbewuste bank die zich profileert op duurzaamheid en opinieleiderschap en ze verschijnt met de regelmaat van de klok in de media. De ambities zijn meer dan waargemaakt en reiken steeds verder, mede dankzij het gevoel van wederzijds respect dat door het strategieproces is opgeroepen.

---

Hierna worden de essentiële activiteiten per stap in de expeditiemethode beschreven (zie figuur 9.3).

## o. Voorbereiden

Hier vindt het eerste testen en afstemmen van wensen en verwachtingen plaats. Ten eerste of de *general manager* wil vechten voor een diepgaand leerproces en de uitkomsten ervan, en er zelf óók oprecht van wil leren. Ten tweede gaat het over de samenstelling van het expeditieteam met beslissers én vernieuwers uit de kringen van professionals en managers. Ten slotte gaat het over de expeditieaanpak. Dit proces van aftasten en afstemmen is een accurate barometer voor het succes van een expeditie naar waarde.

### 1. Waarnemen

In deze fase staat het actualiseren en verrijken van het collectieve referentiekader centraal, via het exploreren van het strategische veld, waardebeleving bij klanten en andere belanghebbenden, professionele *hot spots* en inspirerende personen of plaatsen. Het gaat om het zien wat wel en niet werkt voor wie en waarom. Verder is het zaak de opbrengsten daarvan intensief én breed te delen, te laten bezinken en op zich in te laten werken. Al doende groeit het vertrouwen in de expeditie en in elkaar.

### 3. Waarderen

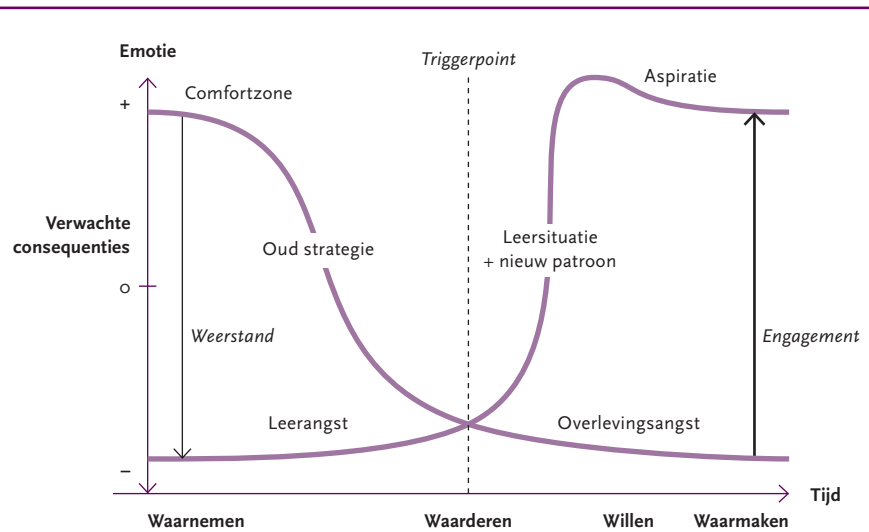
Deze fase draait om het onderdompelen in een totaalbeeld van werkelijke en verwachte waardecreatie voor belanghebbenden bij ongewijzigd beleid en om samen reflecteren op bijbehorende praktijken en patronen. Emotioneel gaat het om het doorleven en beseffen van de organisatorische én persoonlijke consequenties daarvan. Dit creëert waar nodig de springplank tot werkelijk engagement en actie. Hoe sneller en breder dit onder alle managers en professionals resoneert, hoe beter.

### 4. Willen

In deze fase komen alle verzamelde waarnemingen en innerlijke behoeften en ambities in het expeditieteam samen via associatieve, creatieve en imaginaire werkvormen. Alles is gericht op cocreëren van een 'hoogst mogelijke toekomst': praktijken en strategieën met de hoogst mogelijke waarde voor klanten, financiers, partners en professionals. Het resulterende toekomstbeeld fungeert als ijkpunt voor waardevolle bestaande of nieuwe initiatieven in de organisatie.

### 5. Waarmaken

Bij waarmaken gaat het gelijktijdig om uitvoeren én doorleren. Dus prototypes en beloftevolle praktijken van kenniswerkers en managers direct uitvoeren, kortcyclisch testen op hun waarde in de praktijk en verder ontwikkelen. Zo verankert een nieuw patroon snel in een belichaamde ervaring, wat de associatieve kracht ervan bevordert. Verankering in de plan- en controlcyclus moet ook, maar 'waarmaken' wacht hier niet op. Coproduceren met professionals en klanten versterkt het momentum.

FIGUUR 9.3 *Emotioneel herwaardenen als functie van waarnemen, waarden, willen en waarmaken*

Kwalitatief onderzoek op basis van *case analyses* geeft veelbelovende eerste aanwijzingen over de effectiviteit van de expeditie naar waarde in kennisintensieve organisaties (Kloosterboer, 2011).

## 9.5 Theoretische en praktische implicaties: bruggen slaan

De belangrijkste bijdrage van een theorie en een methode voor strategisch leren als emotioneel herwaardenen lijkt te liggen in het slaan van bruggen tussen schijnbaar onverenigbare werelden. Theoretisch gaat het om een brug tussen cognitie en gedrag, praktisch om een brug tussen managers en professionals.

### 9.5.1 *Theoretische implicaties*

De psychologische literatuur bevat een veelheid aan theorieën waarin het principe van vergelijken een centrale rol vervult, zoals de sociale vergelijkingstheorie en de cognitieve dissonantietheorie van Festinger (1957), de verwachtingstheorie van Vroom (1964), de leertheorie van Argyris en Schön (1996), waar leren ontstaat door werkelijke en verwachte gedragseffecten te vergelijken, de zelfdiscrepantie-theorie van Higgins et al. (1985) en de in paragraaf 9.2 genoemde concepten van leer- en overlevingsangst en *stretch*.

De onderliggende logica is dat een mens de stroom van signalen die hij ontvangt, slechts kan plaatsen, betekenis geven en waarden tegen de context van eerdere,



andere waarnemingen, ervaringen en samenhangen daarin (Stacey, 2007: 11). Ons brein is hier dag en nacht mee bezig (Raichle en Snyder, 2007). Tot op zekere hoogte is dit proces van verwerven van ervaringskennis vergelijkbaar met hoe de wetenschap zich ontwikkelt. Maar dan in de rommelige praktijk, geholpen en gekleurd door allerlei evolutionaire erfenissen, met hun eigen, misschien soms verouderde functionaliteiten. De huidige oplaaierende ‘scholenstrijd’ tussen toegepaste sociale wetenschappers enerzijds en medisch psychologen en gedragsbiologen anderzijds, laat overigens zien dat het wetenschappelijke discours soms al even rommelig is. De primair emotioneel gedreven status- en territoriumstrijd tussen beide groepen zou beter kunnen plaatsmaken voor een gezamenlijke onderzoeksagenda. De fundamentele ontdekkingen vanuit de neurowetenschappen en de praktische, in het werkveld opgebouwde kennis van de toegepaste sociale en organisatiewetenschappen kunnen samen het gebied van organiseren en veranderen nog een stuk vooruit helpen.

### 9.5.2 *Praktische implicaties*

Peters en Pouw (1999) spreken van organisaties als ‘intensieve menshouderijen’. Deze denkwijze schildert de manager af als bron van alle bureaucratisch kwaad en verdiept daarmee de negatieve stereotypering, zoals in paragraaf 9.1 is beschreven. Van Delden (1991) en De Bruijn (2008) stellen hiertegenover dat ook kennisintensieve organisaties behoefte hebben aan hiërarchische (bij)sturing. Bijvoorbeeld als tegenwicht voor gebrekkige onderlinge professionele controle, bij het verwerven en alloceren van schaarse middelen, of omdat professionals eigen doelen en waarden wel eens hoger stellen dan de externe vraag. Of voor het stimuleren van samenwerking en het knopen doorhakken bij interne tegenstellingen.

De expeditie naar waarde wil de tegenstelling tussen manager en professional niet verscherpen, maar juist helpen overbruggen. Dat geldt trouwens ook voor tegenstellingen tussen managers of professionals onderling of tussen manager en medewerker. Strikwerda (2010) stelt: ‘Vertrouwen bestaat alleen dán als betrokkenen de moed hebben in een open, inhoudelijke dialoog hun existentiële onzekerheden onder ogen te zien en met elkaar te bespreken.’ Dat is wat een expeditie naar waarde mogelijk wil maken en waar een goede expeditieleider op aan koerst. De focus op waarde voor alle primaire belanghebbenden geeft een alpartijdig perspectief, dat dit bruggen bouwen verder vergemakkelijkt. Zo voert de expeditie niet alleen naar waarde, maar ook naar zingeving en naar vertrouwen in een gezamenlijke toekomst en in elkaar.

## 9.6 **Tot slot**

Een benadering van strategisch leren als collectief emotioneel herwaarderen geeft niet alleen antwoorden, ze roept ook vragen op. Zo opent ze de deur naar een nieuw areaal van interventies, waar de expeditie naar waarde er slechts één van

is. Wat werkt nog meer? Verder is het een spannende research om een agenda te ontwikkelen op het snijvlak van theorieën over cognitie, motivatie, leren en veranderen. De koppeling van fundamentele ontdekkingen vanuit de neurowetenschappen en in het werkveld opgebouwde kennis van de organisatiewetenschappen kan belangrijke nieuwe inzichten en toepassingen genereren. En ten slotte, als emotioneel herwaarderen de crux van strategisch leren is, dan roept dit ook ethische vragen op voor verandermanagers en hun adviseurs. Waar ligt bijvoorbeeld de grens tussen advisering, beïnvloeding en regelrechte manipulatie? Is er een praktisch houvast te geven voor hoe aan de goede zijde van deze grens te blijven?

Adviseurs en wetenschappers op het gebied van organisatie- en veranderekunde staan hiermee voor een even spannende ontdekkingstocht als hun doelgroep in organisaties staat.

## Literatuur

- Amelvoort, P. van (2007). *Als het hek van de dam is, lopen de schapen overal*. Afscheidsrede. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*, reprinted in: C. Argyris (1992). *On Organizational Learning*.
- Argyris, C. (2004). Double-Loop Learning and Organizational Change: Facilitating Transformational Change. In: J.J. Boonstra (ed.). *Dynamics of organizational change and learning*. Chichester: Wiley, p. 389-402.
- Argyris, C. en Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.
- Bailey, A. en Johnson, G. (1991). *Perspectives of the process of strategic decision-making*. Strategic Management Group, Cranfield Institute of Technology, Cranfield information and library services.
- Bruijn, J.A. de (2008). *Managers en professionals, over management als probleem en als oplossing*. Den Haag: Academic Service.
- Burger, J.M. (2009). Replicating Milgram. Would people still obey today? *American Psychologist*, 64, p. 1-11.
- Caluwé, L. de, en Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen, een handboek voor de veranderekundige*. 2<sup>e</sup> geheel herziene druk. Deventer: Kluwer.
- Cosmides, L. en Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. In: M. Lewis en J.M. Haviland-Jones (eds.). *Handbook of Emotions*. 2nd Edition. NY: Oxford University, p. 91-115.
- Dasgupta, N., DeSteno, D. en Hunsinger, M. (2009). Fanning the flames of prejudice: The influence of specific incidental emotions on implicit prejudice. *American Psychological Association*, 9 (4), p. 585-591.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.

- Delden, P.J. van (1996). *Professionele organisaties, vernieuwen onder druk*. Amsterdam: Contact.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass.: D.C. Heath.
- Dijksterhuis, A., Bos, M.W., Nordgren, L.F. en Baaren, R.B. van (2006). On making the right choice: The deliberation-without-attention effect. *Science*, 311, p. 1005-1007.
- Dirks, K.T., Cummings, L.L. en Pierce, J.L. (1996). Psychological ownership in organizations: conditions under which individuals promote and resist change. *Research in Organizational Change and Development*, p. 1-23.
- Ekman, P. (2003). Darwin, Deception, and Facial Expression. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000, p. 205-221.
- Epstude, K. en Mussweiler, T. (2009). What you feel is how you compare: How comparisons influence the social induction of affect. *Emotion*, Vol. 9, p. 1-14.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Freeman, R.A., Harrison, J.S. en Wicks, A.C. (2007). *Managing for stakeholders, Survival, Reputation and Success*. New Haven/Londen: Yale University Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, The Third Logic*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Frijda, N.H. (1988). *De emoties, een overzicht van onderzoek en theorie*. Amsterdam: Uitgeverij Bakker.
- Ghoshal, S. en Bartlett, C.A. (1997). *The Individualized Corporation, A Fundamentally New Approach to Management*. New York: HarperBusiness.
- Grandjean, D., Sander, D. en Scherer, K.R. (2008). Conscious emotional experience emerges as a function of multilevel, appraisal-driven response synchronization. *Consciousness and Cognition*, 17, p. 484-495.
- Grinten, T.E.D. van der, en Meurs, P.L. (2005). *Gemengd Besturen. Besturingsvragen en trends in de gezondheidszorg*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Hamel, G. en Prahalad, C.K. (1994). *De strijd om de toekomst*. Schiedam: Scriptum Management.
- Hanson, E.M. (1996). *Educational Administration and Organizational Behaviour*. Boston: Allyn and Bacon.
- Higgins, E.T., Klein, R. en Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3, p. 51-76.
- Hoek, H. (2007). Governance van de gezondheidszorg, private, publieke en professionele invloeden op bestuur, toezicht en verantwoording van zorgaanbieders. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 2007/2.
- Homan, T. (2001). *Teamleren, theorie en facilitatie*. Schoonhoven: Academic Service.
- Jong, G.R.A. de, en Waes, A.C.M. van (2007). Professional Services Firm Typology. In: G.R.A. de Jong (2007). *Professional Services Firms*. Laren: Strategic Management Centre.
- Kahane, A. (2010). *Power and Love*. San Francisco: Berrett-Koehler, Inc.

- Kiesler, D.J. (1983). The 1982 Interpersonal Circle: A Taxonomy for Complementarity in Human Transactions. *Psychological Review*, Vol. 90, No. 3., July.
- Kloosterboer, P.P. (2008). Navigeren bij strategievorming, lessen uit de literatuur. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, nr. 5.
- Kloosterboer, P.P. (2011). *Expeditie naar waarde, strategie ontdekken met professionals*. Academisch proefschrift. Den Haag: Academic Service.
- Kloosterboer, P.P. en Schotsman, H. (2009). De waardesprong, een episode van strategische leren in een regionaal Nederlands ziekenhuis. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, nr. 4.
- Kounios, J. en Jung-Beeman, M. (2009). The Aha! moment: The cognitive neuroscience of insight. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 18, No. 4, p. 210-216.
- Lieberman, M.D. (2007). Social Cognitive Neuroscience: A Review of Core Processes. *Annual Review of Psychology*, Vol. 58, p. 259-289.
- Mastenbroek, W.F.G. (1991). *Conflicthantering en organisatie-ontwikkeling*. 3<sup>e</sup> druk. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. en Lampel, J. (1999). *Op strategie-safari, een rondleiding door de wildernis van strategisch management*. Schiedam: Scriptum.
- Mintzberg, H. en Waters, J.A. (1985). Of Strategies, Deliberate and Emergent. *Strategic Management Journal*, Vol. 6, No. 3, p. 257-272.
- Moen, J., Ansems, P., Hanse, J. en Vintges, M. (2000). *Leiden of lijden? Het handlingsrepertoire van de manager*. Assen: Van Gorcum.
- Nauta, N. en Corten, F. (2002). Hoogbegaafden aan het werk (Gifted adults in work). [Voor de praktijk] *TBV*, 10 (11), p. 332-335.
- Nelissen, M. (red.) (2004). *Waarom we willen wat we willen, de invloed van evolutie op wat we kopen, wat we doen, wie we graag zien en wie we zijn*. Tiel: Lannoo.
- Peters, J. en Pouw, J. (1999). *Intensieve menshouderij, hoe kwaliteit oplost in rationaliteit*. Schiedam: Scriptum.
- Prahalad, C.K. en Krishnan, M.S. (2008). *The New Age of Innovation, Driving Co-created Value through Global Networks*. New York: McGraw-Hill.
- Prochaska, J.O., DiClemente, C.C. en Norcross, J.C. (1992). In Search of How People Change, Applications to Addictive Behaviors. *American Psychologist*, Vol. 47, No. 9, p. 1102-1114.
- Raichle, M.E. en Snyder, A.Z. (2007). A default mode of brain function: a brief history of an evolving idea. *Neuroimage*, 1, 37 (4), p. 1083-90; discussion 1097-9.
- Rock, D. en Schwartz, J. (2007). The neuroscience of leadership. *Strategy Business Issues*, 43.
- Scharmer, C.O. (2009). *Theory U, Learning from the Future as It Emerges*. San Francisco, CA.: Berrett-Koehler.
- Schein, E. (1961). *Coercive Persuasion: A socio-psychological analysis of the 'brainwashing' of American civilian prisoners by the Chinese Communists*. New York: W.W. Norton publishers.

- Schein, E. (1999). *De bedrijfscultuur als ziel van de onderneming, zin en onzin over cultuurverandering*. Schiedam: Scriptum.
- Schraa-Liu, T. en Trompenaars, F. (2007). From Reactive to Responsible Leadership Through Reconciling Dilemma's. In: G.R.A. de Jong (2007). *Professional Services Firms*. Laren: Strategic Management Centre.
- Seltzer, W.J. (2005). Pre-Cognitive Therapy: A Way to Integrate Neuroscience and Psychotherapy. *Journal of Systemic Therapies*, Vol. 24, No. 3, p. 32-48.
- Senge, P. (1992). *De vijfde discipline, de kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Management.
- Servan-Schreiber, D. (2001). *Uw brein als medicijn*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos.
- Stacey, R.D. (2007). *Strategic Management and Organizational Dynamics, The Challenge of Complexity*. Fifth edition. Harlow: Prentice Hall.
- Strack, F., Martin, L.L. en Stepper, S. (1988). Inhibiting and Facilitating Conditions of the Human Smile: A Nonobtrusive Test of the Facial Feedback Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 54 (5), p. 768-777.
- Strikwerda, J. (2010). De rol van de organisatieadviseur in de twintigste eeuw. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, nr. 6.
- Subramaniam, K., Kounios, J., Parrish, T.B. en Jung-Beeman, M. (2009). A brain mechanism for facilitation of insight by positive affect. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21, p. 415-432.
- Thienpont, K. (2004). Darwin en de sociologie. In: M. Nelissen (red.). *Waarom we willen wat we willen, de invloed van evolutie op wat we kopen, wat we doen, wie we graag zien en wie we zijn*. Tiel: Lannoo.
- UNICE (2000). *Stimulating creativity and innovation in Europe: The UNICE benchmarking report 2000*, Brussel.
- Ven, A.H. van de, en Poole, M.S. (1995). Explaining Development and Change in Organizations. *The Academy of Management Review*, Vol. 20, No. 3, p. 510-540.
- Vince, R. (2001). Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, Vol. 54 (10), p. 1325-1351.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Wanrooy, M.W. (2001). *Leidinggeven tussen professionals*. Schiedam: Scriptum Management.
- Weggeman, M. (1995). *Collectieve ambitieontwikkeling, verbeteren van het functioneren van kennisintensieve organisaties door toepassing van een MDS-interventie in het managementproces*. Tilburg: University Press.
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement, inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. en Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science* 16 (4), p. 409-421.
- Wierdsma, A.F.M. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon

## ‘Er is geen eenduidige aanpak’

*Interview met Geke Blokzijl*

Om een bijdrage aan de gezondheid van mensen te leveren, stak Geke Blokzijl (45) jarenlang de handen uit de mouwen als verpleegkundige. Tegenwoordig doet ze als veranderkundige hetzelfde voor organisaties. Niet geheel toevallig komen haar klanten ook uit diezelfde zorgbranche.

‘En dat is zeker geen nadeel’, begint Geke. ‘Je kent de cultuur, weet van de veranderingen in de markt, kan meepraten als er vaktaal gebruikt wordt en kent het complexer wordende krachtenveld.’

Op papier lijkt het misschien een vreemde overstap, maar als verpleegkundige groeide Blokzijl langzaam richting de rol van adviseur. Steeds vaker zocht ze de kansen op om projecten aan te pakken. En ze scheidde er zo veel genoeg in, dat ze haar vaardigheden en kennis ging verbeteren met een doctoraal Bedrijfskunde bij AOG School of Management. Kortstondig liet Geke de zorgsector achter zich, toen ze als consultant aan de slag ging bij KPMG. Maar al gauw raakte ze uitgekeken op die lange dagen in de auto, door het gependel tussen woonplaats Groningen en de kantoorplek in Den Haag. ‘Ik had mijn kennis en ervaring, een netwerk, een slaapkamer over, een computer in huis en dus vond ik dat ik net zo goed voor mezelf kon beginnen. Toen ik dat wereldkundig maakte, kreeg ik meteen al drie klussen. Dat is inmiddels alweer twaalf jaar geleden. En sindsdien heb ik nooit zonder werk gezeten.’

Zoals veel consultants begon ze haar carrière als projectmanager. Later zat ze als interim-manager op de stoelen van directeurs, divisie managers en bestuurders. Eén ding stond altijd centraal: verandering. ‘Klopt. Daar zocht ik bewust naar. Want gewoon op de organisatie passen, dat is niet iets voor mij. Verandermanagement brengt meer uitdagingen met zich mee. Je kunt de enorme verantwoordelijkheid die je in zo’n opdracht krijgt, uitleggen als druk. Maar ik vind het juist eervol dat je zoiets mag uitvoeren.’

### **Stemmingen**

Haar meest uitdagende opdracht? Die volgde bij een thuiszorgorganisatie die financieel aan de rand van de afgrond stond. ‘Daar moest ik als interim-bestuurder flink reorganiseren. En daarbij moesten er tegelijkertijd nieuwe toekomstplannen komen, die werden gedragen door allerlei belanghebbenden. Naast de holding en medewerkers waren dat de vakbonden, de ondernemingsraad, cliëntenraad en externe partners als zorgkantoor en gemeenten. En natuurlijk liepen er allerlei belangen door elkaar heen. Het is belangrijk dat je iedereen zo veel mogelijk meeneemt in de verandering. Communicatie is daarbij van het grootste belang. En wanneer er mensen moeten vertrekken, is aandacht voor de collega’s die achterblijven

van fundamenteel belang. Want hun angst en treurnis bepaalt wel de stemming in de organisatie. Ik ben destijds erg trots geweest op het eindresultaat. Maar daarbij besef ik terdege dat ik het niet alleen heb gedaan. Maar we wisten in anderhalf jaar tijd een miljoenenverlies om te buigen in een kleine plus. De organisatie had weer toekomst.'

### **Kameleon**

Mensen meenemen in een verandering, dat klinkt abstract. Maar Geke heeft wel wat concrete voorbeelden voorhanden. 'Je kunt mensen vragen hoe ze een verandering voor zich zien, wat die verandering voor hen betekent en op welke wijze ze een bijdrage kunnen leveren. Want het is belangrijk ruimte te claimen om binnen de gestelde kaders aan cocreatie te doen. Zo kun je werken aan meer betrokkenheid en voldoening bij medewerkers, waardoor de kans van slagen van de verandering groter is.

'Maar', waarschuwt Geke, 'er is geen eenduidige aanpak. Geen standaardplan, dat je steeds weer kunt uitrollen. Het begint altijd met je goed in te leven in de reden voor de verandering. Je hebt als verandermanager vaak niet veel tijd en bent immers maar even in het leven van die organisatie. Je moet een soort kameleon zijn, die zich op een natuurlijke manier aanpast aan elke situatie, maar daarbij niet de eigen wijsheid verliest. Een belangrijke voorwaarde is dat je altijd authentiek en eerlijk blijft, geen dubbele agenda hebt en vooral geen kunstje opvoert. Respect voor de medewerkers in de organisatie vind ik een absolute voorwaarde, immers de kennis in de organisatie zit bij diezelfde medewerkers. De aanpak in mijn opdrachten verschilt dus. De ene keer werk je samen met de managers in de organisatie. Maar het kan ook voorkomen, dat de focus meer op de uitvoerende medewerkers ligt.'

Omdat ze dagelijks bezig is met verandermanagement, vindt Geke het belangrijk dat ze op de hoogte blijft van actuele trends, ontwikkelingen. Daarom toog ze in 2009 weer naar AOG School of Management, voor een summercourse Verandermanagement. 'Ik was er sowieso al grootafnemer. Eerst mijn bedrijfskundige studies, ook al met een afstudeertraject veranderkunde. En daarna dus Verandermanagement. Ik wilde bij zijn met de laatste ontwikkelingen, me laten inspireren. In die summercourse kon ik mezelf lekker onderdompelen in alle kennis. Leuk was dat ik in de groep zat met mensen met wie ik normaal werk: projectmanagers, directeuren en bestuurders. Die kruisbestuiving leverde inspirerende discussies op, die perfect aangevuld werden door de praktijkdocenten en gepromoveerde academici. Studeren geeft me ongelooflijk veel energie, zeker als je de kans hebt om het naast je werk te doen. Over één ding waren we het dan ook wel eens: wat je alleen uit boeken leert, is onvoldoende. Doordat je het direct aan de praktijk kun relateren, krijgt je studie meer betekenis. Wat ik erg interessant vond, was de passage over biopsychologie. In deze wetenschap staat je psychologisch functioneren centraal in relatie tot heel oorspronkelijke biologische processen. Bij AOG zeggen

ze trouwens vaak dat je na zo'n opleiding met meer vragen vertrekt dan dat je gekomen bent. En dat klopt ook wel, je hoort zo veel verschillende visies. Dan weer bezien vanuit theorie, de volgende keer vanuit de praktijk. Heerlijk, die verwarring. Je wordt zo gedwongen om verder te denken over verandermanagement, leiderschap en je eigen visie en concepten op het vak.'

### **Opendeurstrategie**

Al die verschillende visies kan Geke goed gebruiken, omdat ze zelf ook voortdurend van rol wisselt. 'Maar dat is ook precies waarom ik het al zo lang volhoud in dit vak. Kijk, mensen weten dat ik kom om te veranderen. En dat wekt soms huiver. Maar ik ben géén keiharde bedrijfskundige. Ik ben in mijn opdrachten als verandermanager vaak de link tussen degene die de strategie of verandering bedacht heeft en degene die het in de praktijk raakt. En daarom hanteer ik altijd de opendeurstrategie en ben ik altijd paraat voor een praatje op de trap of bij het koffiezetapparaat. Een van de mensen die wat angstig waren voor de gevolgen van mijn aanwezigheid als interim-manager zei tegen haar leidinggevende na een praatje op de trap: "Goh, ze is eigenlijk best wel aardig." En dat vond ik stiekem toch leuk om te horen!'

*Geke Blokzijl (45) is de drijvende kracht achter Imenzo, van waaruit ze organisaties helpt met verandertrajecten. Ze volgde bij AOG School of Management de opleiding Verandermanagement.*