

13 Leren en veranderen in interactie

Het organiseren van collectieve leer- en veranderprocessen

Antonie van Nistelrooij en Rob de Wilde

In veel bedrijven en instellingen is het ongebruikelijk dat mensen gezamenlijk van en met elkaar leren. We beseffen te weinig dat leren en veranderen ook een kwestie is van de invloed die relevante anderen al dan niet bewust hebben op onze eigen zienswijzen. Het dominante gebruik is dat mensen in door anderen geplande settingen (moeten) leren met mensen met dezelfde functies, binnen afgebakende functionele grenzen. Daar zit doorgaans de 'leertheorie' achter die stelt dat leren binnen functionele grenzen het geheel automatisch ten goede komt. In dit hoofdstuk werken we aan de hand van een praktijkcase een interactieve benadering van lerend veranderen uit die gebaseerd is op de ervaring die we door de jaren heen hebben opgebouwd in het werken met grootschalige veranderprocessen (Van Nistelrooij & De Wilde, 2008).

13.1 Inleiding

Een overheidsorganisatie van ongeveer duizend mensen besloot in 2008 dat er hard gewerkt moest worden aan het realiseren van een nieuwe strategie. Daarvoor werd een veranderprogramma ontwikkeld door staffunctionarissen waarin onder andere met kleine werkgroepen van overwegend managers werd gewerkt aan een nieuwe strategische visie, aan voorstellen om bepaalde onderdelen van de organisatie af te stoten en aan de ontwikkeling van nieuwe projecten. Parallel aan dit veranderprogramma werd door andere staffunctionarissen een leertraject (een management-developmentprogramma) georganiseerd voor leidinggevendenden. In dit programma werden door externe docenten en trainers onderwerpen behandeld als verandermanagement (lees: geplande veranderingen), competentie management, omgaan met weerstand en meer van dergelijke klassiekers. Parallel daaraan waren andere managers bezig met de inhoudelijke vaststelling van de strategie. De aanname achter deze benadering was dat het management en de staf precies zouden weten wat de toekomstige rollen en taken van de organisatie en van leidinggevendenden zouden moeten zijn en wat deze op welk moment aan kennis en inzichten nodig zouden hebben. Dit werd noodzakelijk geacht, omdat van leidinggevendenden voorbeeldgedrag wordt verwacht en zij besef dienen te hebben van nut en noodzaak van de verandering zodat ze dit ook kunnen doorgeven. Zo was althans de redenering.

Gedurende het hele proces van management- en strategieontwikkeling begon het klachten te regenen van de directbetrokkenen dat het geleerde niet ‘landde’. Dat gold ook voor zowel het MD-programma als de inhoudelijke strategie. Praktijk en theorie stonden te ver van elkaar. Een evaluatie van het leerprogramma bevestigde dit en maakte bovendien duidelijk dat de leidinggevenden – ook zij die in allerlei werkgroepen participeerden – geen idee hadden wat de strategie precies inhield en hoe het geleerde aansloot bij waar het met de organisatie naartoe zou moeten naar hun idee. Het was wel duidelijk dat er van alles gebeurde en dat er overal initiatieven werden genomen om de organisatie in beweging te krijgen en iedereen hierover te informeren, maar de samenhang ontbrak. Op tal van plaatsen werden workshops en trainingen georganiseerd waar medewerkers en leidinggevenden zich vrijblijvend voor in konden schrijven. En ook de directie liet zich van haar beste kant zien door op tal van bijeenkomsten mensen op de hoogte te houden van wat er gaande was. Desondanks waren overal in de organisatie klachten te horen over ‘slechte communicatie’, onduidelijkheid van de top en onveiligheid.

Of mensen leren is op allerlei manieren te definiëren en zichtbaar (te maken). Bijvoorbeeld als het gaat om nieuwe inzichten die gezamenlijk worden uitgetoetst, snellere en betere samenwerking, directer en meer wederkerig contact tussen mensen met als gevolg toegenomen enthousiasme, energie en sociale saamhorigheid (cohesie). In de afgelopen zes jaar is aan studenten – in het kader van het seminar *Lerend veranderen*, onderdeel van de masteropleiding *Beleid, Communicatie en Organisatie (BCO)* aan de faculteit Sociale Wetenschappen van de Vrije Universiteit te Amsterdam – gevraagd het leren van mensen nader te onderzoeken bij bedrijven en instellingen die recentelijk een organisatieverandering hadden doorgevoerd. In totaal zijn er ruim zestig unieke verandercases geselecteerd voor een nadere analyse. Op basis hiervan is vast komen te staan dat:

1. wanneer er sprake is van een participatief veranderproces, er eerder sprake is van het realiseren van de beoogde leereffecten;
2. de geconstateerde leereffecten in nagenoeg alle gevallen beperkt bleven tot de eigen groep en bestempeld kunnen worden als *single-loop* leren (Argyris, 1992);
3. in de gevallen dat de leereffecten wel de eigen groep ontstegen, er verder niets mee werd gedaan;
4. het leren negatief wordt beïnvloed door ambiguïteit, gevoelens van onrust, frustratie, onzekerheid, gevoel van onveiligheid en de afwezigheid van een vertrouwensrelatie met het management;
5. participatie, afhankelijk van enkele randvoorwaarden, hierop een positieve en gunstige invloed heeft.

In navolging van Reg Revans, de grondlegger van *action learning*, zijn wij van mening dat mensen eerder leren van herinterpretaties en heroverwegingen van

eigen ervaringen dan van verwerving van nieuwe kennis (Van Nistelrooij & De Wilde, 2008, p. 186). Eerdere ervaringen zijn vanzelfsprekend subjectief van aard en volgens Revans (1998, p. 15) vaak slecht gestructureerd en daardoor moeilijk toegankelijk. Over je ervaringen praten met anderen die dezelfde dagelijkse indrukken opdoen zou deze ervaringen volgens hem eerder toegankelijker maken. Perceptie – en vooral sociale perceptie – zou hier een belangrijke rol bij spelen. Met sociale perceptie refereren we aan de meer gedeelde betekenis die ontstaat als gevolg van sociale uitwisselingsprocessen en het herinterpreteren van de eigen positie ten opzichte van relevante anderen binnen het sociale geheel waar we deel van uitmaken. Een dergelijk uitwisselingsproces – in dit hoofdstuk ook dialoog genoemd – is het belangrijkste vehikel om gezamenlijk bewustwording en verandering in zienswijzen en veranderbereidheid op gang te brengen.

We gaan nader in op de mogelijkheden en beperkingen om met behulp van een dialoog een bijdrage te leveren aan groepsoverstijgende leerprocessen. We doen dit aan de hand van enkele centrale vragen. De eerste vraag luidt: Welk verband is er te leggen tussen sociale perceptie, leren en gedragsverandering? De tweede vraag die we in dit hoofdstuk aan de orde stellen, heeft te maken met de aggregatieniveaus binnen een organisatie: ‘individu-groep-organisatie’, zoals dit zowel in de case als in de onderzoeksresultaten naar voren komt. De vraag luidt: Als organisationeel leren een proces is dat de eigen groep ontstijgt, wat zijn dan de beperkingen en mogelijkheden qua interventies om het gezamenlijk leren aan te spreken? De laatste vraag betreft het effect van dergelijke interventies: Wat is de diepgang van interactief leren en wat zijn daarbij belangrijke beperkingen? Aan de hand van geformuleerde antwoorden en de verdere uitwerking van de case sluiten we het hoofdstuk af met enkele proposities.

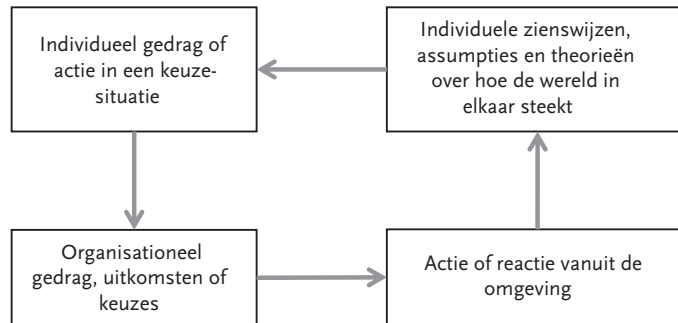
13.2 De rol van sociale perceptie in leren en veranderen

Experimenteel psychologisch onderzoek toont aan dat sociale perceptie een belangrijke rol speelt bij verandering van het eigen gedrag (Dijksterhuis & Knippenberg, 1998, p. 866). Met sociale perceptie wordt gerefereerd aan het veelal automatische proces van interpreteren en het toekennen van betekenis aan datgene wat we waarnemen bij anderen die zich binnen dezelfde sociale context bevinden. Kurt Lewin, een van de eersten die zich bezighield met theorievorming rondom menselijke dynamiek en veranderprocessen, formuleerde in 1948 samen met Paul Grabbe (1948, p. 57) de volgende stelling over het belang van sociale perceptie voor verandering van het menselijk gedrag: ‘Social action no less than physical action is steered by social perception.’ Deze stelling geeft het idee dat, wanneer mensen op een andere manier leren kijken naar hun omgeving, ze daar als het ware een andere betekenis in zien en ervaren dat daarmee een belangrijke aanzet is gegeven voor aanpassing van het eigen (sociale) gedrag.

Kenneth Benne (1976, p. 321), een van de vroegere collega's van Lewin, omschreef het effect van sociale perceptie in essentie als volgt: 'De individuele deelnemer kan proberen te ervaren en te voelen hoe anderen in zijn groep naar de wereld kijken. Tijdens een 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.' Verhoogd zelfbewustzijn en een toegenomen zelfregulatie zijn volgens cognitief psycholoog Dijksterhuis van belang bij het doorbreken van automatisch gedrag. Verhoogd bewustzijn ontstaat wanneer de normale gedachtestroom wordt doorbroken, wanneer er ruimte en een nieuwe dynamiek ontstaan, doordat we een andere werkelijkheid gewaar worden 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'. Omdat we gaandeweg de uitwisseling, zoals hierboven bedoeld, beseffen dat onze eigen manier van kijken een van de vele is, gaat het hier niet alleen om individuele bewustwording, maar ook om collectieve bewustwording. Men leert tot op zekere hoogte zichzelf en de eigen gedragingen te zien met de ogen van de ander – of, zoals Senge et al. (2006, p. 30) het verwoorden, het laat 'ons ons' zien.

Als het gaat om bewustwording, dan beseffen we dat een dergelijk proces zo veel mogelijk het zelfregulerend vermogen van de deelnemers moet aanspreken. Dat betekent dat er in het proces en het ontwerp daarvan ruimte zal moeten zijn voor actieve participatie van de direct-belanghebbenden bij de realisatie van het veranderdoel. Actieve participatie begint met de vraag: Wat vind je zelf? Het betekent ook dat je dit uitsprekt en verantwoordelijkheid neemt voor datgene wat je zegt en luistert naar de mening van een ander. Dat betekent bovendien dat er in het proces ruimte is – *airtime* zogezegd – voor ieders mening en dat er duidelijkheid vooraf mag zijn over de grenzen van deze ruimte – zeg: het speelveld. Het nadenken, het uitspreken en het luisteren naar anderen gebeuren gefaseerd. We hebben het dan bijvoorbeeld over beeldvorming, oordeelvorming, gevolgd door eventuele besluitvorming. Maar ook over cyclische of iteratieve analysestappen binnen een bepaald onderwerp en ook over een pendelbeweging tussen individu, groep en het sociale geheel waar ieder individu deel van uitmaakt. Het is lastig om al deze dynamiek in een figuur te vatten, maar een goed voorbeeld om mee te beginnen is in onze beleving het inmiddels klassiek geworden besluitvormingsmodel van March en Olsen (zie figuur 13.1).

March en Olsen (1975) benadrukken in hun conceptualisering van organisatoneel leren het belang van borging op individueel niveau. Dat wil zeggen dat – voorafgaand aan een handeling of het doen van een uitspraak – aandacht dient te zijn voor de persoonlijke oriëntaties van mensen. Stilstaan bij de eigen perceptie van de werkelijkheid waar we het eerder over hadden.



Figuur 13.1 De besluitvormingscyclus van March en Olsen (1975)

Figuur 13.1 impliceert daarmee ook dat organisationeel leren geborgd is in individueel leren. Dit sluit aan bij een van de centrale stellingen in de literatuur over organisationeel leren: ‘Organisaties leren wanneer de individuele medewerker leert’ (Bogenrieder & Nootenboom, 2004, p. 287). Maar daarmee zijn we er nog niet. Individueel leren, persoonlijke borging en individuele bewustwording zijn slechts één kant van de medaille. Organisationeel leren, zoals ook impliciet in het model van March en Olsen is aangegeven, kent ook een collectieve kant. Daarom zou onze stelling zijn: ‘Organisaties leren wanneer individuele medewerkers in gezamenlijkheid leren en hun zienswijzen, inzichten en ervaringen met elkaar delen en hierop reflecteren.’ Het punt dat we hiermee willen maken, is dat het leren van mensen in organisaties, vooral als het gaat over organisatieverandering, niet alleen individueel en op intragroepsniveau geborgd moet zijn, maar ook op intergroepsniveau. Dat zou betekenen dat in het uitwisselingsproces tussen mensen, zoals geïmpliceerd in figuur 13.1, een zekere balans of, beter nog, een zekere wederkerigheid dient te zitten ten aanzien van de uitwisseling tussen individu, groep en de organisatie als geheel (Crossan, Lane & White, 1999, p. 523).

13.3 Het belang van groepsoverstijgend leren

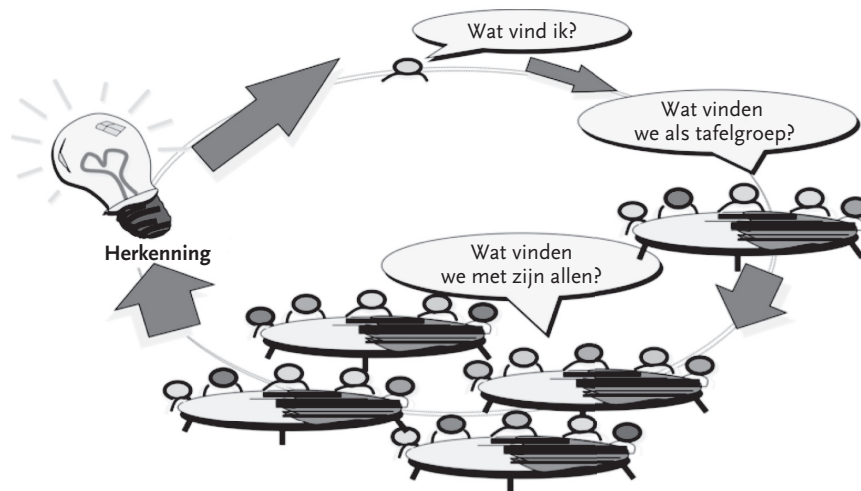
Organisationeel leren houdt per definitie een proces in dat de grenzen van de eigen groep ontstijgt. Veel veranderkundige interventiemethoden, zoals trainingen en teambuildingsessies, volgen de bestaande structuur van een organisatie. We spreken dan van een cascademodel – als een waterval worden boodschappen echelonsgewijs naar beneden gezonden (De Wilde en Geverink, 2001). Het idee hierachter is dat als het boven regent het uiteindelijk onder in de organisatie ook wel nat zal worden. Hoe nat is dan nog maar de vraag. Hoewel de hele organisatie zo uiteindelijk bij het proces wordt betrokken, is de interventie als zodanig

hier niet op gericht. Met de eigen afdeling, functionele groep of managementlaag bespreken wat de problemen zijn, levert doorgaans een bevestiging op van wat men al weet en vaak ook van het eigen gelijk (tenslotte ligt het aan de anderen). De reikwijdte van de interventie zal in dergelijke gevallen nauwelijks de grens van de eigen afdeling, groep of managementlaag overstijgen. Het gaat ons dus niet zozeer om de richting van de verandering, of het proces van bovenaf of van onderop wordt ingestoken, maar meer om het punt dat hokjesdenken niet wordt doorbroken door te interveniëren binnen hokjes.

Interventies gericht op het individu of op de binnenkant van de groep (de intragroep) zijn niet per se gericht op de dynamiek tussen groepen (intergroep), afgezien van het praten over andere groepen, die niet aanwezig zijn. Dat betekent bijvoorbeeld dat men het risico loopt dat het bestaande ‘wij-zij’-denken tussen groepen verder wordt versterkt en verder polariseert (Van Nistelrooij, 1998). Oplossingen voor problemen zijn zo adequaat als het blikveld breed is van degenen die ze bedenken. Zolang interventies niet groepsoverstijgend zijn en niet verder reiken dan de grenzen van de eigen groep, zullen oplossingen beperkt blijven tot de werkelijkheidsbeleving én invloedssfeer van die groep. Het heeft weliswaar raakvlakken met wat Argyris (1992) omschrijft als *single-loop* leren, maar het gaat er vooral om dat – zoals Benne het beschrijft – (relevante) zienswijzen van buiten de eigen groep nodig zijn om die van jezelf bij te stellen. Als we de onderliggende theorieën en assumpties (zie figuur 13.1) van mensen willen veranderen, zoals bijvoorbeeld wordt beoogd met *double-loop* leren, dan vraagt dat om een uitwisselingsproces waarbij interne zienswijzen worden geconfronteerd met relevante externe zienswijzen. Edgar Schein (1990, p. 112) is hier zeer stellig over: ‘If we combine insider knowledge with outsider questions, assumptions can be brought to the surface; but the process of inquiry has to be interactive, with the outsider continuing to probe until assumptions have really been teased out and have led to a feeling of greater understanding on the part of both the outsider and the insiders.’

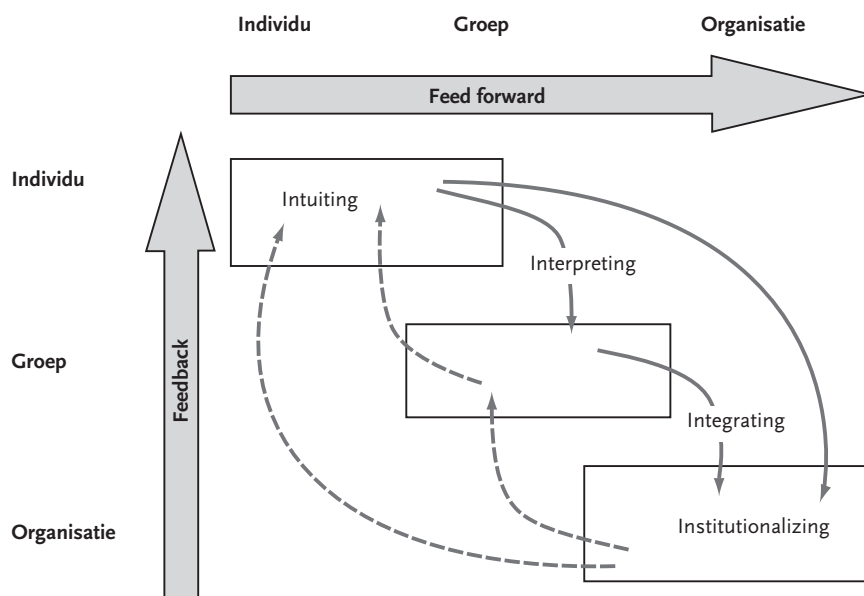
De essentie van de achterliggende werkwijze zit hem niet zozeer in de grootte van de groep als wel in de samenstelling van de groepen. Deze is afhankelijk van het veranderdoel waarbij zoveel mogelijk wordt geprobeerd zowel het insider- als het outsiderperspectief in de groep aanwezig te hebben. Als nut en noodzaak bekend zijn, is de vraag wie er probleemeigenaar is of – anders geformuleerd – wie degenen zijn die belang hebben bij de realisatie van het doel. Tezamen vormen deze mensen het reisgezelschap oftewel het sociale systeem dat nodig is om het veranderdoel te realiseren. Elke volgende bijeenkomst zal qua samenstelling van het geheel en de afzonderlijke (tafel)groepen die tot dit geheel behoren een representatie zijn van dat sociale systeem. We spreken dan van een *max-mixgroep*. Een tafelgroep in een *large group intervention* (LGI) heeft een omvang van zeven à acht mensen, afkomstig van verschillende functionele groepen. Hoeveel tafelgroepen er nodig zijn of hoe groot de groep moet zijn,

maakt op zich niet eens zoveel uit – wel moet er een zekere kritische massa in de zaal zijn. Om qua omvang nog te kunnen spreken van een reële afspiegeling van het grotere sociale geheel ligt de ondergrens op veertig deelnemers (daarboven ontstaat een andersoortige groepsdynamiek), maar dit is duidelijk geen wet van Meden en Perzen (Van Nistelrooij & de Wilde, 2008, p. 197-198). Een systemische samenstelling, ofwel een afspiegeling van het geheel, van elke tafelgroep, doorbreekt al snel bestaande, bij de eigen groep horende zienswijzen en stimuleert op een directe wijze de uitwisseling over de grenzen van de bestaande groep heen. Figuur 13.2 is op dit punt een verdere uitwerking van figuur 13.1 en visualiseert een typische procesgang tijdens een onderdeel van een LGI-bijeenkomst.



Figuur 13.2 Voorbeeld van interactiecyclus, zoals toegepast tijdens een LGI-bijeenkomst (Bron: Van Nistelrooij & De Wilde, 2008)

In onze conceptualisering is organisationeel leren een dynamisch en interactief multilevelproces. De wisselwerking tussen individu, groep en organisatie draagt bij aan nieuw opduikende beelden, inzichten en verschijnselen die een verklaring bieden voor wat er op het niveau van het geheel gebeurt. Op zoek naar een goede visualisering hiervan kwamen we in de literatuur het artikel van Crossan, Lane en White (1999) tegen. Zoals schematisch weergegeven in figuur 13.3, verbinden Crossan, Lane en White de verschillende aggregatieniveaus met diverse feedforward- en feedbackprocessen, door hen benoemd als *intuition*, *interpreting*, *integrating* en *institutionalizing*.



Figuur 13.3 Model van Crossan, Lane en White (1999)

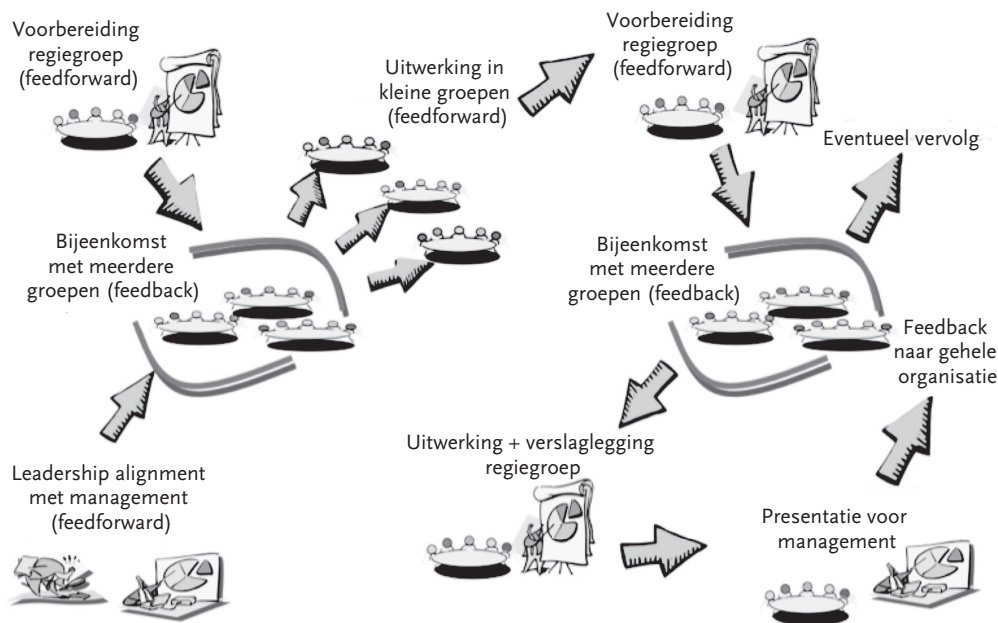
Feedforwardprocessen zijn volgens Crossan, Lane en White gerelateerd aan exploratie van nieuwe inzichten zoals deze bestaan bij individuen en groepen. De auteurs relateren feedbackprocessen aan exploitatie van deze nieuwe inzichten, zoals deze bijvoorbeeld in aangepaste procedures en andersoortige ingrepen in de organisatie worden teruggekoppeld naar groepen en het individu. De auteurs benoemen het onbewust en spontaan leren als intuïtief leren (*intuiting*) en verbinden dit met hoe vanuit persoonlijke zienswijzen en assumpties over hoe de wereld in elkaar steekt, veelal onbewust richting wordt gegeven aan individueel gedrag (zie ook figuur 13.1). *Interpreting*, het proces van betekenis toekennen aan eigen waarnemingen en analyses, gebeurt op individueel niveau, maar zal voor het functioneren van groepen ook op groepsniveau dienen plaats te vinden. Het proces van *integrating* verbinden de auteurs met het proces van collectieve bewustwording, waarin we ‘ons ons’ leren zien en dat zich geheel op groepsniveau afspeelt. *Institutionalizing* betreft volgens de auteurs het proces van omzetting – middels besluitvorming op organisationeel niveau – van nieuwe (subjectieve) inzichten naar nieuwe (geobjectiveerde) procedures, structuren en afspraken. Volgens Crossan, Lane en White (1999, p. 525) lopen deze vier processen vloeiend in elkaar over zonder dat aangegeven kan worden wanneer het ene proces begint en het andere eindigt. Voorop staat dat het cyclische processen zijn waarbij sturing op wat iemand wel of niet leert niet aan de orde is.

13.4 Beperkingen en mogelijkheden van gezamenlijk leren

Mensen iets leren heeft al snel iets van de ‘wees spontaan’-paradox. Een veel gehoorde spreuk in dit opzicht is dan ook dat je een paard wel naar het water kunt brengen, maar niet kunt dwingen het te drinken. Het leren van mensen is niet iets wat je kunt opleggen, hoe mooi het proces ook is vormgegeven. Als je wilt dat mensen iets leren dan veronderstelt dat ook dat ze daartoe (intrinsiek) gemotiveerd zijn. Of zoals Edgar Schein (1990, p. 112) het verwoordt ‘Working with motivated insiders is essential, because only they can bring to the surface their own underlying assumptions and articulate how they basically perceive the world around them.’ Maar wat als mensen niet gemotiveerd zijn? Dan wordt het toch een soort van Houdini-act om net als de baron van Münchhausen jezelf uit het moeras te trekken. Het bij elkaar komen in een zaal, met collega’s van andere afdelingen en andere echelons, je mening uitspreken en die met die van hen vergelijken werkt doorgaans zeer motiverend. Dat heeft waarschijnlijk te maken met het idee dat men gehoord wordt en dat vanwege de gezamenlijkheid in de aanpak men het idee heeft dat men er niet alleen voor staat.

Naar onze mening is het in ieder geval van belang dat er voortdurend een koppeling is met de persoonlijke en individuele zienswijze, zoals schematisch weergegeven in figuur 13.2. Het is weliswaar stimulerend om met elkaar te werken aan de gezamenlijke problematiek – maar dat wil niet zeggen dat de eigen inbreng ook geheel vrijblijvend is. Om de metafoor van Münchhausen nog iets verder door te trekken: voorkomen dient te worden dat na afloop van de bijeenkomst men de eigen haren weer loslaat en alles weer zoals vanouds terugzakt in de modder. Het zou daarom wenselijk zijn als voor het einde van de bijeenkomst de gedeelde oordelen en gedane afspraken ook individueel worden vertaald naar de eigen dagelijkse realiteit. Leren gaat om een proces waarbij een interventie, zoals tot nu toe besproken, een goede aanzet kan leveren, maar waarbij het voor de bestending ervan van belang is dat de interactieve sociale context zich ook daarna doorzet. Zoals schematisch is weergegeven in het voorbeeld in figuur 13.4 moeten feedforwardprocessen ook voorafgaand aan en in het verlengde van de grootschalige bijeenkomsten worden georganiseerd.

Figuur 13.4 zegt iets over de te volgen werkwijze (het ‘hoe’) en niet zozeer over de inhoud (het ‘wat’). Bij het ontwerpen van een dergelijk proces gaat het in essentie voortdurend over het op de juiste momenten de juiste mensen bij elkaar zien te krijgen en deze over de juiste onderwerpen hun zienswijzen, inzichten en ervaringen te laten uitwisselen. De herkenning – maar ook de erkenning – groeit wanneer meerdere tafelgroepen onafhankelijk van elkaar met dezelfde interpretaties komen. Interventies door de begeleiders tijdens de bijeenkomsten zijn gericht op het faciliteren van de doorstroming van betekenissen en het voorkomen van regressie en disfunctionele groepsprocessen (Van Nistelrooij &



Figuur 13.4 Voorbeeld van feedforward- en feedbackprocessen in een interactief proces met twee LGI-bijeenkomsten (Bron: Van Nistelrooij & De Wilde, 2008)

De Wilde, 2008, p. 195). Het uitwisselingsproces waar wij hier op doelen is misschien nog wel het beste te vergelijken met de manier waarop kernfysicus David Bohm het beschrijft als dialoog. Naast de systemische samenstelling van de groepen, gaat het Bohm vooral om gelijkwaardigheid en wederkerigheid in de uitwisseling zelf. Daarbij is de bedoeling dat zoveel mogelijk wordt getracht de persoonlijke inbreng en sociale veiligheid in het proces te borgen. Door de jaren heen zijn daarvoor enkele gedragsregels ontwikkeld – in de literatuur ook wel dialoogregels genoemd – die van toepassing blijken op organisatieveranderprocessen (Van Nistelrooij & De Wilde, 2008).

Dialoogregels hebben inhoudelijk geen betrekking op het gespreksonderwerp en gelden meer als richtlijnen over hoe met elkaars mening omgegaan dient te worden. Als het gaat om uitwisseling en om gemeenschappelijke beeldvorming, gaat het bijvoorbeeld niet om de beste argumenten en om het overtuigen van het eigen gelijk. Debatteren op basis van argumenten om zodoende consensus te bereiken leidt niet per se tot een gemeenschappelijk en meer gedeeld beeld. Naar onze mening brengt het eerder het risico van verdere polarisering met zich mee dan dat het bijdraagt tot een meer verrijkt en gedeeld beeld. Als we iets gemeenschappelijk willen maken, dan wil dat niet zeggen dat bestaande controverses en tegenstellingen moeten worden vermeden of met de

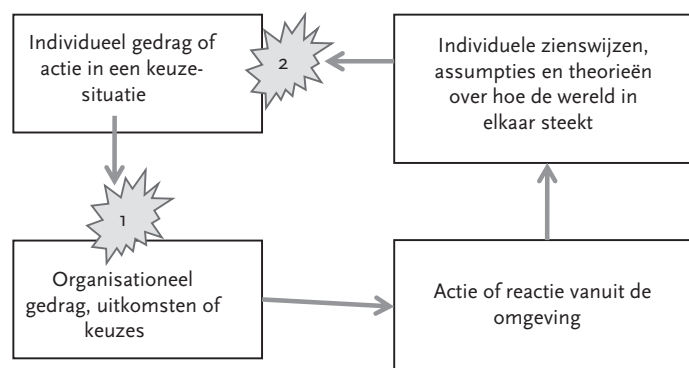
mantel der liefde moeten worden bedekt. Het gaat er juist om dat de realiteit en alle voor het veranderproces relevante perspectieven daarop voor iedereen duidelijk worden.

13.5 Kijk toch eens wat we onszelf hier aandoen

In de eerder aangehaalde overheidsinstelling is na het vastlopen van het genoemde management-developmentprogramma en de strategiediscussies besloten een doorstart te maken en te breken met de routine om met losse, opzichzelfstaande interventies en van elkaar geïsoleerde functionele werk- en trainingsgroepen te werken. Om dezelfde reden werd het cascademodel losgelaten. In plaats daarvan werd getracht de onderlinge samenhang te versterken door tussen de verschillende afdelingen en projectgroepen op de zojuist beschreven manier een uitwisselingsproces op gang te brengen in de vorm van *large group interventions*, steeds met tweehonderd personen met als eerste doel meer strategische *alignment* te realiseren. De samenstelling van de groepen werd bepaald door de doelstelling van het verandertraject en die van de eerste bijeenkomst in het bijzonder. De doelstelling van de eerste bijeenkomst betrof het komen tot een gemeenschappelijk gedragen diagnose. In totaal zijn er vier grootschalige bijeenkomsten georganiseerd, met elk hun eigen accenten en doelstellingen, afhankelijk van wat er op dat moment aan de orde moest zijn.

Uit de diagnose tijdens de eerste bijeenkomst kwam onder meer naar voren dat het ontbrak aan afstemming tussen de vele veranderinitiatieven om tot een nieuwe strategie te komen. Dit bracht een zekere coördinatiebehoefte met zich mee, veelal geïnterpreteerd en uitgesproken als een oproep tot meer sturing van bovenaf. Vervolgens gingen managers – ieder binnen de eigen afdeling en binnen de eigen projecten – meer sturen, druk zetten, zonder kritisch te kijken naar de vraag in hoeverre dit nu bijdroeg aan de oplossing. Dit leverde weliswaar nieuwe plannen op, maar het versterkte als gevolg van de toegenomen *non-alignment* ook de roep om duidelijkheid – waar het nu naartoe moest met de gehele organisatie – en leidde dus niet, zoals gebruikelijk, tot een aangepast organisationeel gedrag. Deze situatie komt overeen met de blokkade (nr. 1 in figuur 13.5) in het eerder weergegeven model van March en Olsen (1975). Dergelijke aspectmatige sturing maakt niet alleen de onderlinge afstanden tussen afdelingen en echelons groter, maar zorgt ook voor een alsmaar toenemende coördinatiebehoefte.

Uit de diverse presentaties tijdens een van de bijeenkomsten werd de keten van opeenvolgende acties geïnterpreteerd als dat de directie meer sturing op de sturing toepaste. Ook het programma dat was geïnitieerd door de directie en dat was bedoeld om de ‘proactieve houding’ van mensen te verbeteren, werd beleefd als een automatische reflex die de zaak alleen maar verergerde. De deelnemers



Figuur 13.5 *Blokkades uit de besluitvormingscyclus van March en Olsen (1975), zoals van toepassing op de beschreven case*

aan een van de grootschalige bijeenkomsten verwoordden het als een zichzelf versterkende spiraal. Zelf gingen ze zich minder proactief en juist meer passief gedragen. Dat werd ook openlijk toegegeven. De automatische respons was meer van hetzelfde te doen, zo kwam men tot de conclusie. En achteraf zou je kunnen zeggen dat daarbij de eigen voorkeuren en zienswijzen niet echt meer in verbinding stonden met het eigen gedrag (blokkade 2 in figuur 13.5). Watzlawick et al. (in: Van Nistelrooij & De Wilde, 2008, p. 43-44) hebben het in dit verband over 'spellen zonder einde', omdat het spel niet voorziet in de mogelijkheid om het te beëindigen. Als mogelijke verklaring suggereert Weick (1991, p. 119) dat de manier waarop bedrijven en instellingen doorgaans zijn georganiseerd, niet gericht is op leren als zodanig maar op het produceren van dezelfde respons op verschillende stimuli – iets wat het leren, zoals hier is bedoeld, alleen maar tegenwerkt. Het punt is vaak ook dat in dergelijke omstandigheden iedereen qua oplossing wel een stukje van de puzzel heeft en vaak ook verantwoordelijk is voor een deel van het probleem, maar dat ook op dit punt het overzicht simpelweg ontbreekt. Het gevolg – of wellicht ook de oorzaak – kan zijn dat er blokkades optreden op andere plekken in de besluitvormingscyclus.

Tijdens de volgende grootschalige bijeenkomst werd dit erkend, waarop na afloop allerlei kleinere sessies werden georganiseerd, gekoppeld aan de dagelijkse werkzaamheden. De uitkomsten daarvan werden op hun beurt ook weer besproken in een volgende grootschalige bijeenkomst met het gehele sociale systeem. Bij de kleinschalige bijeenkomsten speelde de directie een belangrijke rol. Niet door de boodschappen nogmaals te zenden, maar door daadwerkelijk – volgens de werkwijze en bijbehorende dialoogregels – het gesprek aan te gaan en hiervan zelf te leren. Hieruit kwam bijvoorbeeld ook de behoefte aan een nieuwe rolinvulling voor alle managementlagen 'bovendrijven'. Aan deze

behoefte werd gehoor gegeven door in een aparte bijeenkomst met alleen leidinggevend, afkomstig van alle echelons, volgens dezelfde principes met elkaar te bespreken wat deze nieuwe rolinvulling dan zou moeten zijn en wat men voor de uitoefening daarvan nodig had aan (instrumentele) ondersteuning en kennisontwikkeling. Opvallend was dat er een geheel andere leerbehoefte werd aangegeven dan in eerste instantie (bij aanvang van het traject) voorgesteld door de afdeling P&O. Opvallend was ook en als zodanig natuurlijk niet gepland, dat het taalgebruik in de organisatie veranderde. In het begin was de term 'sturing' het panacee voor alle problemen, later werd dat meer en meer vervangen door woorden als 'dialoog', 'casus' (zie een probleem als iets waar je van kunt leren) en 'leren'.

Veel mensen werden zich ervan bewust dat hun eigen aannames en veronderstellingen niet automatisch algemeen geldig waren en dat 'ieders waarheid waar' is. De belangrijkste spin-off van de ingezette werkwijze was achteraf misschien wel dat mensen elkaar meer gingen opzoeken, minder in de overtuigingsstand stonden en er overal in de organisatie spontane aanmeldingen kwamen voor deelname aan ontwerp-, 'uitzoek'- en werkgroepen. Op veel plaatsen ontstonden ook spontaan nieuwe overlegvormen die meer afgestemd waren op het bespreken van afdelingsoverstijgende issues, waar klassieke vergaderstructuren vaak niet op ingericht zijn. Deze en andere activiteiten zorgden er uiteindelijk ook voor dat de relatie tussen de ondernemingsraad en de directie verbeterde. Tijdens de evaluatiegesprekken werd aangegeven dat dit te maken had met het toegenomen vertrouwen van de ondernemingsraad vanwege de toegenomen transparantie in de besluitvorming en het idee dat de besluiten door meer mensen werden gedragen dan alleen door de directie.

13.6 Diepgang van interactieve leerprocessen

Gedurende het proces begon de roep om duidelijkheid en sturing van boven geleidelijk aan plaats te maken voor meer zelforganisatie. De directe aanleiding was ook dat mensen de tijdens de grootschalige bijeenkomsten opgedane inzichten en afspraken eigenhandig naar de eigen dagelijkse culturele praktijk probeerden te vertalen; daarbij geholpen door de methodiek om dit in systemische groepen te doen en gebruik te maken van het principe van gelijkwaardige en wederkerige onderlinge uitwisseling. Zodoende werden in het verlengde van de centrale strategie afdelingsdoelen geformuleerd en werden met andere groepen ervaringen en inzichten uitgewisseld. Inhoudelijk hebben de grootschalige sessies in eerste instantie niet veel verandering gerealiseerd, maar vooral alignement en zelforganisatie. Achteraf gezien zorgde de gemeenschappelijke diagnose voor het doorbraakmoment en was er daarna vooral sprake van een inhaalslag. Mensen waren de gemeenschappelijke grondslag van het eigen handelen uit het oog

verloren. Men zag in dat de verschillende organisatieonderdelen als losse vliegtuilen naast elkaar heen bewogen en dat eigenlijk iedereen vanaf de bühne op elkaar zat te wachten totdat er iets gebeurde. Ondertussen gebeurde er van alles, maar had niemand het overzicht wat er nu precies gebeurde.

Met het besef dat men er niet alleen voor stond, dat de eigen problemen niet uniek zijn, dat men elkaar nodig heeft om de puzzel te leggen en een stap verder te zetten, is ook de aanzet geleverd om gezamenlijk actie te ondernemen. Je zou kunnen zeggen dat, zodra de mensen de bomen én het bos zien, er een gemeenschappelijk referentiekader is ontstaan en daarmee ook een nieuw soort betekenisverband. Een dergelijke aangepaste en meer gedeelde manier van naar de werkelijkheid kijken levert niet alleen een frisse blik op, maar vormt vaak ook een eerste aanzet om dingen te veranderen conform de nieuwe werkelijkheidsbeleving. Men heeft nog wel eens de neiging om een dergelijk proces te bestempelen als bottom-up. Dat kan, maar waar het vooral om gaat is dat er een nieuwe betekenis ontstaat voor wat de mensen aan het doen zijn en dat deze nieuwe betekenis van *binnenuit* komt. Het doel blijft hetzelfde, de eindverantwoordelijkheid blijft bij de top. Het speelveld, zoals afgebakend door de aangegeven kaders, blijft bepalend.

Inzichten die gezamenlijk worden uitprobeerde, een snellere en betere samenwerking, directer en meer wederkerig contact tussen mensen, met als gevolg toegenomen enthousiasme, energie en sociale saamhorigheid (cohesie), zijn wat ons betreft prima indicatoren van organisationeel leren. Datzelfde geldt ook voor het ontstaan van nieuwe feedback- en feedforwardlussen tussen en over de bestaande groepen en echelons heen. Ook dit is een indicatie dat de organisatie als geheel aan het leren is. Meer *alignment* op het niveau van het gehele systeem zorgde er bij de overheidsinstelling voor dat mensen in afstemming met anderen meer hun eigen toekomst ter hand gingen nemen. Men had meer gevoel voor 'het geheel' gekregen en zorgde ervoor dat dit met de vervolgacties verder werd uitgebouwd. Zo ontwikkelde zich ook het besef dat de huidige lijnstructuur als voertuig voor nieuwe rollen en taken voor de toekomstige organisatie onderhevig was aan revisie. Het maakt verschil wanneer dit besef vanuit de mensen zelf komt; vanuit een gemeenschappelijk besef van wat voor de organisatie van belang is. De verwachting is dat bij de overheidsorganisatie de verdere ontwikkeling en invoering van de participatief ontworpen hoofdstructuur geen verzet zal opleveren. De ontwerpprincipes en de achterliggende redenen, zoals deze ten grondslag liggen aan het ontwerp, zijn tijdens de diverse bijeenkomsten ontwikkeld en vervolgens door de directie vastgesteld als richtinggevend voor de nieuwe organisatie.

13.7 Enkele afsluitende proposities

In antwoord op de eerder gestelde issues en vragen komen we tot de volgende proposities:

1. Mensen leren in directe, wederkerige *face-to-face* gesprekken met relevante anderen anders naar de (eigen) werkelijkheid kijken. De achterliggende aanname is dat mensen niet reageren op een objectieve wereld, maar op een wereld die bestaat uit hun eigen percepties, assumpties en theorieën over hoe de wereld eruitziet. Juist deze subjectieve beleving is de insteek voor leerprocessen. Een belangrijke beperking daarbij is dat men aldus ook nooit de absolute zekerheid heeft dat men de volledige realiteit in beeld heeft. Of zoals Wittgenstein (1977, p. 192) het verwoordt: 'Dat het mij – of iedereen – zo lijkt te zijn, wil niet zeggen dat het zo is.' Waar het ons om gaat is dat in de hier uitgewerkte aanpak de subjectieve werkelijkheidsbeleving van mensen centraal staat en dat alles erop gericht is dit zoveel mogelijk op een directe manier in beeld te krijgen. Met andere woorden, dat mensen het in eigen woorden inbrengen in het proces. Als te veel mensen namens anderen gaan praten, levert deze manier van werken al snel een schijnwerkelijkheid op. Het succes van deze manier van werken is dan ook afhankelijk van in hoeverre men de probleemeigenaren zelf aan tafel krijgt.
2. Mensen in organisaties leren als men erin slaagt om wederkerige en gelijkwaardige uitwisselingsprocessen op gang te brengen tussen individu, groep en organisatie die de bestaande functionele grenzen en echelons ontstijgen. De achterliggende aanname is dat een dergelijk uitwisselingsproces bijdraagt aan gemeenschappelijke beeldvorming en dat deze beeldvorming bijdraagt aan persoonlijke en collectieve bewustwording. Een belangrijke beperking daarbij is dat dialoog verward wordt met discussie en dat de deelnemers consensus proberen te bereiken. Wat is het probleem met consensus? Het beste antwoord op deze vraag is reeds eerder gegeven door Salomon Asch (1955, p. 34): 'Life in society requires consensus as an indispensable condition. But consensus, to be productive, requires that each individual contribute independently out of his experience and insight. When consensus comes under the dominance of conformity, the social process is polluted and the individual at the same time surrenders the powers on which his functioning as a feeling and thinking being depends.' Conformeringsverschijnselen zijn eigenlijk inherent aan het werken met groepen en zijn voor deze manier van werken disfunctioneel, en in verband met de eerste propositie een relevant afbreukrisico.
3. Mensen leren wanneer ze daartoe intrinsiek gemotiveerd zijn. Toegepast op intentionele veranderprocessen is de achterliggende aanname dat deze motivatie toeneemt, wanneer er sprake is van een actieve individuele inbreng in het proces en dat de uitwisseling plaatsvindt in groepen met een systemische

samenstelling. Een belangrijke beperking daarbij is de mate waarin mensen gedurende het proces gemotiveerd zijn of gemotiveerd raken. Zoals hierboven verwoord, is de eerste aanzet hiertoe de voorbereiding en de samenstelling van de tafelgroepen. Maar er zijn natuurlijk tal van andere oorzaken te noemen waarom mensen niet te motiveren zijn. Het succes van deze manier van werken is afhankelijk van in hoeverre men erin slaagt om in de voorbereiding de redenen hiervoor boven tafel te krijgen en het middels het draaiboek op de agenda te krijgen van de eerstvolgende bijeenkomst.

4. Mensen leren wanneer daar ruimte voor is (gemaakt). De achterliggende aanname is dat mensen zich meer verbonden voelen met de resultaten en zich daar ook meer voor inzetten als ze enerzijds merken dat er ruimte is om er ook een directe en actieve bijdrage aan te leveren en anderzijds merken dat er door het management ook iets mee wordt gedaan. Wanneer deze ruimte er niet is of als blijkt dat deze ruimte beperkter is dan nodig voor het realiseren van het veranderdoel, dan krijgen mensen al snel het idee dat ze gemanipuleerd worden. Hoe je het ook wendt of keert, er blijft iets paradoxaals kleven aan het leren binnen intentionele veranderprocessen. Het leren, en dan vooral het *double loop*-leren is gericht op het veranderen van de achterliggende assumpties. Het leerproces is erop gericht dat de individuele assumpties worden uitgelijnd met die van het collectief. Het is zoals Lewin en Grabbe reeds in 1948 (p. 65) opmerkten: 'Illogical to expect that this change will be made by the subjects themselves. The fact that this change has to be enforced on the individual from outside seems so obvious a necessity that it is often taken for granted.' Kortom, deze manier van werken heeft ook te maken met de integriteit van het management en van degenen die het proces ontwerpen. Daarbij zijn er in onze mening twee uitersten mogelijk: of je organiseert je eigen Hawthorne-effect (zie de eerdergenoemde beperkingen), of je organiseert je eigen participatieve democratie waarvoor als bepalende voorwaarde geldt dat het dus niet gaat om het idee dat 'the re-educator must be clever enough in manipulating the subjects to have them think that they are running the show' (Lewin & Grabbe, 1948, p. 65).

Literatuur

- Argyris, C. (1992). *On organizational learning* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Asch, S.E. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, November, p. 31-35.
- Benne, K.D. (1976). The processes of re-education: an assessment of Kurt Lewin's views. In: W. Bennis, K.D. Benne, R. Chin & K.E. Corey (eds.), *The planning of change* (p. 315-326). New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Bogenrieder, I. & Nootboom, B. (2004). Learning groups: what types are there? A theoretical analysis and an empirical study in a consultancy firm. *Organization Studies*, 25(2), p. 287-313.
- Crossan, M.M., Lane, H.W. & White, R.E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), p. 522-537.
- Dijksterhuis, A. (2007). *Het slimme onbewuste: denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Dijksterhuis, A. & Knippenberg, A. van (1998). The relation between perception and behavior or how to win a game of trivial pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), p. 865-877.
- Lewin, K. & Grabbe, P. (1948). Conduct, knowledge, and acceptance of new values: resolving social conflicts. In: *Selected papers on group dynamics* (p. 56-68). New York: Harper & Brothers.
- March, J.G. & Olsen, J.P. (1975). The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. *European Journal of Political Research*, 3(2), p. 141-171.
- Nistelrooij, A.T.M. van (1998). Effectief interveniëren met behulp van conferenties: collectieve cultuurinterventies. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 52(3), p. 23-47.
- Nistelrooij, A.T.M. van & Wilde, R. de (2008). *Voorbij verandermanagement: whole scale change de wind onder de vleugels*. Deventer: Kluwer.
- Revans, R.W. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos & Crane.
- Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J. & Flowers, B. (2006). *Presence: een ontdekkingsreis naar diepgaande verandering in mensen en organisaties*. Den Haag: Academic Service.
- Weick, K.E. (1991). The nontraditional quality of organizational learning. *Organization Science*, 2(1), p. 116-124.
- Wilde, R.C. de & Geverink, A. (2001). *De Large Scale Intervention: het organiseren van duurzame verandering met conferenties*. Deventer: Kluwer.
- Wittgenstein, L. (1977). *Over zekerheid*. Meppel: Boom.