

Expeditie naar waarde

Meer informatie over deze en andere uitgaven kunt u verkrijgen bij:
Sdu Klantenservice
Postbus 20014
2500 EA Den Haag
tel.: (070) 378 98 80
www.sdu.nl/service

© 2011 Paul Kloosterboer

Academic Service is een imprint van Sdu Uitgevers bv.

Zetwerk: Holland Graphics, Amsterdam
Omslagontwerp: Villa Y, Den Haag
Ontwerp binnenwerk: Holland Graphics, Amsterdam
Druk- en bindwerk: Deltahage, Den Haag

ISBN 9789052618739
NUR 801

Alle rechten voorbehouden. Alle intellectuele eigendomsrechten, zoals auteurs- en databankrechten, ten aanzien van deze uitgave worden uitdrukkelijk voorbehouden. Deze rechten berusten bij Sdu Uitgevers bv en de auteur.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet gestelde uitzonderingen, mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16 h Auteurswet, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet) dient men zich te wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro). Voor het overnemen van een gedeelte van deze uitgave ten behoeve van commerciële doeleinden dient men zich te wenden tot de uitgever.

Hoewel aan de totstandkoming van deze uitgave de uiterste zorg is besteed, kan voor de afwezigheid van eventuele (druk)fouten en onvolledigheden niet worden ingestaan en aanvaarden de auteur(s), redacteur(en) en uitgever deswege geen aansprakelijkheid voor de gevolgen van eventueel voorkomende fouten en onvolledigheden.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the publisher's prior consent.

VRIJE UNIVERSITEIT

Expeditie naar waarde strategie ontdekken met professionals

Theorie en methode voor strategisch leren en vernieuwen
in kennisintensieve organisaties

ACADEMISCH PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad Doctor aan
de Vrije Universiteit Amsterdam,
op gezag van de rector magnificus
prof.dr. L.M. Bouter,
in het openbaar te verdedigen
ten overstaan van de promotiecommissie
van de faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde
op donderdag 7 juli 2011 om 13.45 uur
in de aula van de universiteit,
De Boelelaan 1105

door

Paul Peter Kloosterboer
geboren te Amsterdam

promotoren: prof.dr. L.I.A. de Caluwé
prof.dr. T. Elfring

‘Men schrijft niet om iets mede te delen, maar om iets aan de weet te komen’
– W.H. Auden –

‘Vele vroegere expedities maakten in naam van hun regering aanspraak op het gebied waar de expeditie heen leidde, bijvoorbeeld kolonieën of protectoraten. Andere expedities waren op zoek naar legendarische oorden, goud en andere edelmetalen of onontdekte plant- en diersoorten. De expeditie naar waarde is evenmin belangeloos. Het ontdekken van waardevolle praktijken verleent er zin, richting en betekenis aan.

De term expeditie refereert verder aan de systematische aandacht voor (inter)menselijke en methodische condities om onzekere en onvoorspelbare omstandigheden aan te kunnen. Juist het zorgvuldig en professioneel borgen daarvan stelt een ‘strategisch expeditieteam’ in staat effectief te bewegen in het ongewisse en risicovolle gebied van strategievorming. Ten slotte verwijst een expeditie naar avontuur, spanning, uitdaging en voldoening bij het volbrengen ervan.’ (p. 28)

Voorwoord

‘W’ weet jij eigenlijk wel wat strategie is,’ vraagt Jacqueline ergens in 2005, nadat ze mij wekenlang aan een artikel hierover heeft zien werken. Tientallen kladjes, artikelen, boeken, powerpoints en tekstfragmenten zwerven op en rond mijn bureau. Geërgerd en gepijnigd begin ik een antwoord te formuleren, dat het maar net is hoe je het bekijkt en dat daar allemaal wat voor is te zeggen. En dat ik daar nu zo’n mooi kader voor heb gevonden.

Geduldig en een tikje meewarig hoort ze mij aan en de adrenaline begint door mijn bloed te stromen. Ik voel me betrappt. Wie zei dat ook weer? Hoe meer je weet, hoe meer je je realiseert hoe weinig je weet? Nee, onwetendheid is het ook niet helemaal. Nog niet de essentie te pakken hebben van wat ik wél weet, dat is wat haar vraag onthult. Het mantra van mijn vroege leermeester Willem Mastenbroek weerklinkt: Wat is nu de kern?

Voortdurend op zoek naar de diepere logica achter de wereld om mij heen. Dat is het verhaal van mijn leven. Uit nieuwsgierigheid, maar ook om mijn omgeving en mijzelf ermee vooruit te helpen. Deze drang heeft belangrijke keuzes in mijn leven bepaald, zoals die voor mijn studies economie en psychologie, mijn beroep als organisatieadviseur tot en met mijn liefdes- en levenspartners. Je moet toch samen de lol van dat gefilosofeer inzien. Anders wordt je gek van elkaar, in plaats van op elkaar. In de combinatie van mijn huidige professionele activiteiten als onderzoeken, publiceren, adviseren en doceren komt deze drijfveer goed van pas. Vooral met klanten en collega’s die af en toe eens stil willen staan bij waar ze mee bezig zijn.

De puzzel, of liever paradox, die mij door de jaren heen het meest is gaan fascineren doet zich voor in kennisintensieve omgevingen. Mijn allerleukste, meest creatieve en energieke werkervaringen hebben zich voorgedaan met

kenniswerkers. Komt de geest eenmaal uit de fles, dan worden je stoutste verwachtingen nog overtroffen. Maar voor hetzelfde geld blijft hij er lekker in, vooral als het woord strategie valt. Ook leidinggevende professionals handelen ambivalent. Ze begrijpen dat het goed zou zijn zo'n onderwerp samen aan te vatten, maar vrezen tegelijk dat zoiets met eigengereide kenniswerkers onbeheersbaar wordt.

Hoe het onschatbare potentieel van professionals aan te boren, teneinde hun werk voor henzelf én voor anderen zo waardevol mogelijk te maken? In deze vraag komt alles wat ertoe doet in mijn professionele bestaan bij elkaar. Dit proefschrift is de voorlopige weerslag van wat het puzzelen op deze vraag heeft opgeleverd. Met de nadruk op voorlopig. Want net als bij elke expeditie verlang je onderweg af en toe ernstig naar het einde. Maar eenmaal gearriveerd begint het het volgende avontuur al te kriebelen.

Deze grootste onderzoeksexpeditie die ik ooit ben aangevangen had ik nooit geheel op eigen kracht kunnen volbrengen. In de eerste plaats natuurlijk omdat het 'laboratorium' van dit onderzoek mijn klanten zijn geweest. Zij waren en zijn met vele honderden de voedingsbron, het onderzoeksmateriaal én de doelgroep van dit onderzoek. Speciale dank ben ik verschuldigd aan Regien van der Sijp en Ineke Vlot van SMK in Den Haag, Mark van Houdenhoven en Hedzer Schotsman van het Beatrix Ziekenhuis in Gorinchem, Matthijs Bierman, Hann verheijen, Hans de Wolff, Roel Welsing en JanPieter Postma van Triodos Bank Nederland en Fred Popp van Solvay Pharmaceuticals. Zij zijn *cocreators* bij uitstek van de succesvolle *cases* in dit proefschrift. Dat geldt postuum evenzeer voor Rian de Jonge en Paul Toorop, destijds werkzaam bij Solvay Pharmaceuticals.

Een tweede belangrijke kring voor dit project zijn mijn kantoorgenoten geweest. Zij hebben niet alleen vruchtbaar geresoneerd op mijn onafzienbare stroom van ingevingen en gedachtenspinsels, maar hebben mij ook gedurende enkele jaren op allerlei manier uit de wind gehouden wat betreft bureauzaken en bureautaken. In het bijzonder dank ik Hein Dijksterhuis, die mij in de gelegenheid heeft gesteld mee te reizen, registreren en denken bij de expeditie naar waarde van Triodos Bank Nederland.

Reflecteren en publiceren doe ik al bijna vijftientig jaar, maar als wetenschappelijk onderzoeker was ik bij aanvang van dit project nog een beginnende. Voor deze leerschool ben ik in de eerste plaats dank verschuldigd aan mijn promotoren, Léon de Caluwé en Tom Elfring. Léon bleef zelfs belangstellend en zijn reflecties aanbieden, nadat ik in het prille begin van dit project als promotor aan hem voorbij was gegaan. Een groots staaltje van niet-ego denken dat hem typeert. Tom is naast topacademicus als begeleider ook nog eens een

scherp en helder commentator en top practicus (en top kok) gebleken. Hun gecombineerde begeleiding heb ik als een ware rijkdom ervaren.

Ook anderen hebben mij in de leerschool tot onderzoeker bijgestaan, zoals de intervisie platforms voor buitenpromovendi aan de Vrije Universiteit onder leiding van Lisa van de Bunt en Willem Mastenbroek en van s100 onder leiding van Gerhard Smid, gesteund door Jaap Boonstra en later Jaap van Muijen.

De redactie van m&o, in het bijzonder Jan de Vries en Jaap Boonstra, ben ik dankbaar voor hun duwtje in zomer 2009, waardoor ik mijn definitieve *triggerpoint* in deze ontwikkeling kon passeren. Ten slotte heeft Wim van der Putten mij op belangrijke momenten bijgestaan in het doolhof van de wetenschappelijke wereld, waarin hij gepokt en gemazeld is.

In een toegepaste wetenschap moet een gedachtegoed niet alleen wetenschappelijk gezien valide zijn, maar ook praktisch toepasbaar en overdraagbaar. Ik dank de diverse onderwijsinstellingen, zoals s100, Academie voor Management en Nyenrode, die mij regelmatig gelegenheid hebben geboden dit te toetsen en daardoor de ideeën in dit boek ook praktisch steeds verder aan te scherpen. In het bijzonder geldt dit voor de Postgraduate Opleiding Health Care Management aan de Vrije Universiteit, onder aanvoering van Sjoerd de Blok.

Geen publicatie kan zonder nauwgezet en deskundig redactiewerk. Dat is eerst door collega's van CORDES verricht, daarna door Jacqueline Quarles van Ufford en haar moeder Illy van Voerst van Lynden en ten slotte door het team van Academic Service.

Degenen die ten slotte het allermeeeste dank toekomt zijn mijn levensgezellin Jacqueline en mijn kinderen Hansje en Nelle. Hoe vaak hebben zij niet tegen mijn rug aangekeken, zittend in mijn werkkamer achter de laptop of met m'n neus in de boeken? Stilletjes langssluipen, in plaats van leuke uitjes, kletsen en keten. Of ongevraagd klankbord zijn voor abstracte inzichten aan de avondmaaltijd. Alle eerder genoemde personen hebben zelf direct waarde kunnen halen uit mijn promotie-activiteiten. Als dat voor jullie al geldt, Hansje, Nelle en Jacqueline, dan moet dat voor een belangrijk deel nog beginnen, vrees ik. Jullie zijn degenen die het meest voor dit project opzij hebben gezet, onbaatzuchtig, alleen omdat jullie mijn wens en ambitie hebben willen respecteren. Dank voor jullie liefde en geduld.

PAUL KLOOSTERBOER
Voorjaar 2011

Inhoud

1	Verborgen potentieel	1
I.1	DE VRAAG NAAR STRATEGIE VOOR KENNISORGANISATIES	2
I.2	STRATEGISCH LEREN ALS ANTWOORD	3
I.3	PROFESSIONALS, KENNISWERKERS EN KENNISORGANISATIES	6
I.4	INDIVIDUELE BELEMMERINGEN STRATEGISCH LEREN	8
I.4.1	Begaafd en in balans?	8
I.4.2	Leergierig en hardleers	9
I.4.3	Leerangst versus overlevingsangst	10
I.5	STRATEGISCH LEREN EN ORGANISATIEDYNAMIEK	11
I.5.1	Samenwerking versus solisme	11
I.5.2	Verticale versus horizontale regelsystemen	12
I.5.3	Beheersing versus autonomie	14
I.6	COMPLICATIES IN RELATIE MET STRATEGISCHE CONTEXT	17
I.6.1	Collectieve selectieve waarneming	17
I.6.2	Institutionalisering en vernetwerking	18
I.6.3	Meervoudige moraliteiten	19
I.7	CONSEQUENTIES VOOR STRATEGISCH LEREN EN VERANDEREN	20
I.7.1	Complexe en onvoorspelbare processen van strategievorming	21
I.7.2	Strategisch leren als ‘wicked problem’	22
I.7.3	Conditie strategisch leren in kennisorganisaties	23
I.8	STRATEGIEVORMING ALS EXPEDITIE	25
I.8.1	Reizen of trekken?	25
I.8.2	Methodische ontdekkingsstocht	25
I.8.3	Expeditie naar waarde	28
I.9	HET ONDERZOEK	28
I.9.1	Probleemstelling	29
I.9.2	Afbakening	30
I.9.3	Doelstelling, onderzoeksvragen en onderzoeksmodel	31
I.10	OPBOUW VAN HET BOEK	32

2	Onderzoekscoördinaten	35
2.1	PRAGMATISCHE EPISTEMOLOGIE	35
2.2	KARAKTER VAN DE ONDERZOEKSMETHODE	36
2.2.1	Kwalitatief theorievormend onderzoek	36
2.2.2	Case study onderzoek	38
2.2.3	Klinisch ontwerponderzoek	39
2.2.4	Actieonderzoek	41
2.3	ONDERZOEKSAANPAK	44
2.3.1	Onderzoeksopzet	44
2.3.2	Start	48
2.3.3	Cases selecteren	48
2.3.4	Instrumenten en protocollen bouwen	50
2.3.5	Veld betreden	51
2.3.6	Data analyseren	51
2.3.7	Kernbegrippen vormgeven en literatuuronderzoek	54
3	Voorafgaande ontdekkingen	57
3.1	OVERHEIDSDIENST: POSITIONERING OF POSITIES?	58
3.1.1	Aanloopfase: strategisch onderzoek en positionering	58
3.1.2	Uitwerking strategie	59
3.1.3	Realisatie strategie	60
3.1.4	Reflectie	61
3.2	SECTOR RESEARCH: STRATEGIE VAN BINNENUIT	63
3.2.1	Intake	64
3.2.2	Van initiatief naar 'go'	64
3.2.3	Vorbereidingen	65
3.2.4	Strategiewerkshops	66
3.2.5	Reflectie	67
3.3	KEURMERKINSTANTIE: ONTDEKKINGSTOCHT NAAR BESTAANSRECHT	69
3.3.1	Wat staat op het spel?	70
3.3.2	Confrontatie met de realiteit	71
3.3.3	Strategische opties ontwikkelen	71
3.3.4	Kiezen	72
3.3.5	Realiseren	73
3.3.6	Reflectie	74
3.4	MEDIACONCERN: CONSERVATIEVE REPRODUCTIE	76
3.4.1	Opstartfase	76
3.4.2	Eerste procesinterventie	77
3.4.3	Vertrouwenscrisis	77
3.4.4	Tweede procesinterventie	78
3.4.5	Reflectie	79
3.5	VERGELIJKENDE REFLECTIE OP DE VIER CASES	81

3.5.1	Methodische condities	84
3.5.2	Interventieprincipes	88
3.6	METAREFLECTIE OP SAMENHANG	89
3.6.1	Samenhang tussen sensitizing concepts	89
3.6.2	Voorlopige invulling conceptueel model	94
4	Landkaart strategisch leren	97
4.1	OVERZICHTEN EN VERWARRING OVER STRATEGIE	98
4.2	TRANSACTIONEEL ORGANISEREN, STRATEGIE EN WAARDE	100
4.2.1	Elementair transactioneel organiseren	100
4.2.2	Praktijken, strategieën en waarde	101
4.2.3	Waarde voor wie?	103
4.3	STRATEGISCH LEREN EN INTERVENIËREN	105
4.4	CONSTRUCTIVISTISCHE THEORIEËN	107
4.4.1	Leertheorie Argyris	107
4.4.2	Constructivisme en strategic choice	111
4.4.3	Constructivistische condities en interventies voor leren	112
4.4.4	Bijdragen en beperkingen constructivisme	115
4.5	INDIVIDUEEL FYSIOLOGISCHE THEORIEËN	117
4.5.1	Angst, risico en leren	117
4.5.2	Zelfbepaling, competentie, stretch en leren	119
4.5.3	Aftasten, incuberen en verwerken	120
4.5.4	Conditie en interventies voor individueel fysiologisch leren	121
4.5.5	Bijdragen en beperkingen individueel fysiologische leerbenaderingen	122
4.6	EVOLUTIONAIRE THEORIEËN EN STRATEGISCH LEREN	124
4.6.1	Uitnemend evolutionaire theorieën en strategisch leren	125
4.6.2	Proximaal evolutionaire theorieën strategisch leren	127
4.6.3	Evolutionaire condities en interventies	129
4.6.4	Bijdragen en beperkingen evolutionaire leerbenadering	132
4.7	SOCIAAL CONSTRUCTIONISTISCHE THEORIEËN	133
4.7.1	Vygotsky, Engestrøm en Wenger	133
4.7.2	Principes en vormen van leren	135
4.7.3	Ecologie, sociale constructie en politiek	137
4.7.4	Conditie en interventies vanuit sociaal constructionistisch perspectief	138
4.7.5	Bijdragen en beperkingen sociaal constructionistische leerbenadering	144
4.8	VIER MOTOREN VOOR LEREN EN VERANDEREN	146
4.9	SLOT	148

5	Verbindingsroutes	151
5.1	INDIVIDUEEL EN CONTEXTUEEL LEREN	151
5.1.1	Episodisch of continu?	152
5.1.2	Van micro naar macro en omgekeerd	153
5.1.3	Unlearning	155
5.1.4	Hollen of stilstaan?	156
5.2	COGNITIE EN FYSIOLOGIE BIJ STRATEGISCH LEREN	157
5.2.1	Leertheorie Illeris	157
5.2.2	Differentiëren en integreren	160
5.3	LEREN VIA INDIVIDUELE EN SOCIALE RESPONSWEEFSELS	162
5.3.1	De responsketen	162
5.3.2	Vormen van responsketens en -patronen	165
5.3.3	Omvormen van responsketens en -patronen	166
5.4	DIEPGANG EN SOORTEN VAN LEREN	168
5.4.1	Conserveren	168
5.4.2	Modificeren	169
5.4.3	Accommoderen	170
5.4.4	Verwerken	171
5.5	INTEGRATIEF KADER STRATEGISCH LEREN	175
5.5.1	Leerruimte	175
5.5.2	Uitgewerkt model strategisch leren	176
5.6	RESUMÉ EN UITGANGSPUNTEN VOOR INTERVENTIE	178
5.7	SLOT	182
6	Dwaalsporen herleiden	185
6.1	LOKAAL EN INTERLOKAAL STRATEGISCH LEREN	186
6.2	PROBLEMEN BIJ LOKAAL STRATEGISCH LEREN	187
6.2.1	Cognitieve beperkingen en defensiviteit	188
6.2.2	Emotionele afweer tegen strategisch leren	190
6.2.3	Rol general manager	193
6.3	PROBLEMEN BIJ INTERLOKAAL STRATEGISCH LEREN	195
6.3.1	Interlokale effecten en feedback	195
6.3.2	Horizontale interacties en organisatiepolitiek	196
6.3.3	Verticale interacties en filters	197
6.3.4	Leren, routiniseren en cultuur	198
6.4	VIER FAALSCENARIO'S STRATEGIEVORMING	199
6.5	PRINCIPES VOOR STRATEGISCH LEREN	202
6.6	VOORLOPIGE IMPLICATIES VOOR THEORIE EN PRAKTIJK	208
6.6.1	Te mooi om waar te zijn?	208
6.6.2	Relatie leerprincipes en sensitizing concepts	209

7	De waardesprong	213
7.1	STRATEGISCHE CONTEXT EN ACHTERGROND	214
7.1.1	Strategische context Nederlandse ziekenhuizen	215
7.1.2	Het Beatrixziekenhuis	215
7.2	AANLOOPFASE	216
7.2.1	Gebeurtenissen aanloopfase	217
7.2.2	Tussenreflectie aanloopfase: sensing	218
7.3	AFZETFASE	220
7.3.1	Gebeurtenissen afzetfase	220
7.3.2	Tussenreflectie: triggers	222
7.4	SPRONG- EN LANDINGSFASE	224
7.4.1	Gebeurtenissen sprongfase	224
7.4.2	Gebeurtenissen landingsfase	225
7.4.3	Tussenreflectie: momentum en vertraging	226
7.5	SLOTREFLECTIE	226
7.5.1	Reflectie op praktijk	226
7.5.2	Reflectie op leerprincipes	228
7.5.3	Leerprincipes combineren via Large Scale Interventions	231
7.5.4	Leren en leiderschap	232
8	Lerend leiderschap	233
8.1	TWEE OVERLAPPENDE EN AANVULLENDE INTERVENTIEKADERS	234
8.2	STRATEGISCHE CONTEXT EN INITIATIEF	235
8.2.1	Strategische context en initiatieffase	235
8.2.2	Tussenreflectie initiatieffase	238
8.3	EXPLORING FASE	238
8.3.1	Exploring activiteiten	239
8.3.2	Tussenreflectie Exploring fase	243
8.4	TRIGGER-FASE	246
8.4.1	Triggering activiteiten	246
8.4.2	Tussenreflectie triggerfase	250
8.5	COCREATING	253
8.5.1	Cocreating activiteiten	254
8.5.2	Tussenreflectie cocreating fase	256
8.6	PRACTICING	260
8.6.1	Practicing activiteiten	260
8.6.2	Reflectie Practicing fase	263
8.7	SLOTREFLECTIE	266
8.7.1	Slotreflectie op de praktijk	267
8.7.2	Theoretische slotreflectie	269
8.7.2.1	Initiatieffase: congruentie en complementariteit	269
8.7.2.2	Waarde als referentie- en richtpunt	271

8.7.2.3	Highest future possibility, stretch en leren	271
8.7.2.4	Cocreëren	272
8.7.2.5	Lerend leiderschap: vecht en verwonder	274
9	Contrasten	279
9.1	RELATIES RESULTATEN BREEDTE- EN DIEPTEONDERZOEK	279
9.1.1	Conclusies relaties breedte- en diepteonderzoek	280
9.1.2	Expeditieteam	281
9.2	EXPEDITIEPRINCIPES	285
9.2.1	Exploring value	285
9.2.2	E-value-ating	289
9.2.3	Cocreating value	290
9.2.4	Practicing for value	292
9.3	DISCUSSIE SYSTEEMMETHODEN	295
9.3.1	Systeemmethoden en de EnW	296
9.3.2	Open Space Technologie	297
9.3.2.1	Beschrijving <i>Open Space</i> Technologie	297
9.3.2.2	Vergelijking <i>Open Space</i> en EnW	298
9.3.3	Real Time Strategic Change	299
9.3.3.1	Beschrijving <i>Real Time Strategic Change</i>	299
9.3.3.2	Vergelijking RTSC en EnW	300
9.3.4	Future Search	302
9.3.4.1	Beschrijving <i>Future Search</i>	302
9.3.4.2	Vergelijking <i>Future Search</i> en EnW	303
9.3.5	Methode voor Collectieve Competentieontwikkeling (mcc)	305
9.3.5.1	Methode voor Collectieve Competentieontwikkeling (mcc)	306
9.3.5.2	Vergelijking mcc en EnW	306
9.3.6	Theory U	309
9.3.6.1	Beschrijving <i>Theory U</i>	309
9.3.6.2	Vergelijking <i>Theory U</i> en EnW	310
9.3.7	Conclusie: een volgende stap	315
10	Tour d'horizon	317
10.1	OPBRENGSTEN ONDERZOEK	317
10.1.1	Methodische condities strategisch leren	317
10.1.2	Leren als vormen en omvormen responsweefsels	318
10.1.3	Integratief model strategisch leren en leerruimte	320
10.1.4	Faalscenario's en principes strategisch leren	321
10.1.5	Expeditie naar waarde	323
10.2	SYSTEEMMETHODISCHE REFLECTIE	326
10.3	THEORETISCHE REFLECTIE	327
10.3.1	Beperking voorgestelde theorie strategisch leren	328

10.3.2	Positionering strategie als responsweefsels in context	328
10.3.3	Epistemologie: belichaamd realisme	329
10.4	METHODOLOGISCHE REFLECTIE	331
10.4.1	Case study research op de klok	332
10.4.2	Beperkingen en verder onderzoek	333
10.5	PERSOONLIJKE REFLECTIES	334
10.5.1	Begripsverknoping en -ontwarring	335
10.5.2	Taalspel en mislearning	336
10.5.3	Onnodige onderstroom?	337
10.6	TOEPASSINGSPERSPECTIEF	338
10.6.1	Alleen Nederlandse kennisintensieve organisaties?	339
10.6.2	Wanneer (de)centraal vernieuwen?	339
10.6.3	Is een verkorte versie van de EnW mogelijk?	340
10.6.4	Verantwoordelijk zonder visie?	341
10.6.5	Hoe 'vitaal' moet het strategieteam zijn?	341
10.6.6	Vertragen of versnellen?	342
10.6.7	Reorganiseren met de EnW?	342
10.6.8	Waardefoto of swot?	343
10.6.9	Kan iedereen een geslaagde EnW organiseren?	344
10.6.10	Organiseren van nieuwe teleurstellingen?	345
	SLOT	345
	Summary	
	Expedition to Value: Discovering Strategy with Professionals	347
	HIDDEN POTENTIAL OF PROFESSIONALS	347
	PROBLEM DEFINITION	349
	RESEARCH METHODOLOGY	350
	METHOD	
	ICAL CONDITIONS FOR STRATEGIC LEARNING	351
	INTEGRATIVE THEORETICAL FRAMEWORK	352
	FAILURE SCENARIO'S OF STRATEGIC LEARNING	355
	DERIVING PRINCIPLES FOR SUCCESFULL INTERVENTION	355
	EXPEDITION TO VALUE	357
	REFLECTIONS	360
	Bijlage 1 Tentatieve relaties methodische condities en gedragsprincipes (hoofdstuk 3) en vier strategische leerprincipes (hoofdstuk 6)	363
	Bijlage 2 <i>Samengevatte interventies</i> en waargenomen effecten per evaluatiecriterium en per fase in ziekenhuiscasus	367

Bijlage 3	371
BIJLAGE 3.A ORGANISATIE TRIODOS BANK INTERNATIONAAL EIND 2008 EN PLAATS TRIODOS BANK NEDERLAND	371
BIJLAGE 3.B KERNCIJFERS TRIODOS BANK NEDERLAND 2008	372
Bijlage 4	373
BIJLAGE 4.A SCORES VRAGENLIJST GEMOEDSTOESTANDEN M.B.T. STRATEGIEPROCES	374
BIJLAGE 4.B SCORES VRAGENLIJST GEMOEDSTOESTANDEN M.B.T. STRATEGIEPROCES	375
BIJLAGE 4.C VERGELIJKING SCORES GEMOEDSTOESTANDEN M.B.T. STRATEGIEPROCES	376
Bijlage 5 Interventies en waargenomen effecten per evaluatiecriterium fase in de Triodoscasus	en per 377
Bijlage 6	381
BIJLAGE 6.A RELATIES RESULTATEN BREEDTE- EN DIEPTEONDERZOEK	381
BIJLAGE 6.B VERGELIJKING INTERVENTIEPRINCIPES HOOFD- STUK 3 EN HOOFDSTUK 8	386
Literatuur	389
Over de auteur	417

Verborgen potentieel

Introductie en probleemstelling

“Waarom niet? Elk zichzelf respecterend beursgenoteerd bedrijf bedenkt toch zijn strategie in een klein team met goede mensen en rolt dit vervolgens uit over de rest van de organisatie”, aldus een directeur tijdens onze eerste gedachtewisseling over een strategietraject voor zijn organisatie van hoogwaardige professionals. Door de schijnbare vanzelfsprekendheid van zijn constatering viel ik een moment stil. Hoewel, of omdat het haaks stond op alles wat twintig jaar kennis en ervaring in kennisorganisaties mij had geleerd, moest ik even naar woorden zoeken. Hoe weerleg je een van de grootste en hardnekkigste managementdogma's uit de twintigste eeuw, namelijk de scheiding tussen denken, beslissen en doen? Of lag het misverstand bij mij?

Steeds meer vragen over strategievorming kwamen bij mij los. Als het om waardecreatie gaat, welke waarde dan en voor wie? Hoe verbind je managers en professionals als ze daar zelf niets voor voelen? Hoe voorkom je meer van hetzelfde of papieren tijgers? Waarom leidt het ene conflict tot een productieve springplank en het andere niet?

Dit kon ik niet over mijn kant laten gaan. Niet in dit project, waarvan het vervolg is geboekstaafd in dit proefschrift. Maar ook daarbuiten niet. Daarvoor stond en staat teveel op het spel: de belangen van klanten en financiers, de kennis en motivatie van professionals en de reputatie van kennisorganisaties en bestuurders. En niet onbelangrijk, mijn eigen geloofwaardigheid, eigenwaarde en professionele toekomst als adviseur.

Ik zocht al jaren naar nieuwe en betere antwoorden op het vraagstuk van strategievorming en verandering: hoe niet, hoe wel en waarom dan? Maar nu werd het menens. Intuïtie, welgemeende overtuigingen of verleidelijke managementhypes, niets mocht meer aan de toets der kritiek ontsnappen. Ik wilde echte antwoorden, verbonden door een solide redenering vanuit een zo goed mogelijk begrepen en beproefde empirie. Dat is wat mij als *reflective*

practitioner heeft gedreven tijdens de afgelopen jaren van onderzoek en bij het optekenen van dit verslag (Schön, 1983).

De opbouw van het eerste hoofdstuk is als volgt. Paragraaf 1 start met de ontwikkeling van kenniswerk in Nederland en de uitdagingen die dit met zich meebrengt voor de strategie van kennisorganisaties. Paragraaf 2 beredeneert waarom strategisch leren met managers en professionals hierbij de aangewezen werkwijze is. Omschrijvingen van kenniswerk en kennisorganisaties zijn in paragraaf 3 gegeven. Paragraaf 4 vangt aan met een analyse van condities die strategisch leren in kennisorganisaties bemoeilijken op individueel niveau. Paragraaf 5 vervolgt deze analyse op organisatorisch niveau en in paragraaf 6 op omgevingsniveau. Wat dit betekent voor het karakter van het strategisch leerproces wordt geschetst in paragraaf 7. Paragraaf 8 positioneert aanpakken voor strategisch leren op de dimensie reizen versus trekken. Afbakening, probleemstelling, doel, vraagstelling en onderzoeksvragen van deze studie zijn geformuleerd in paragraaf 9. In paragraaf 10 ten slotte is de opbouw van dit boek geschetst.

1.1 De vraag naar strategie voor kennisorganisaties

Volgens het CBS (2007) is het aantal hoogopgeleiden gestegen van 22% in 1995 naar 29% in 2005. De arbeidsparticipatie in Nederland is bij hoogopgeleiden het hoogst. Met name de kennisintensieve diensten zijn via innovaties de aanjager van de arbeidsproductiviteit in de gehele economie (CBS, 2006). Het aandeel van werkgelegenheid in kennisintensieve dienstverlening is in 2005 met bijna 50% toegenomen ten opzichte van 1995. Nederland bezette in 2007 binnen de EU de vijfde plaats op het punt van werkgelegenheid in de kennisintensieve dienstverlening. Met andere woorden, het maatschappelijk en economisch belang van kennisintensief werk groeit.

Het verhogen van de arbeidsproductiviteit van kenniswerkers is volgens auteurs als Drucker (1999) en Van Amelsvoort (2007) de grootste managementuitdaging van onze tijd. Bij internationale vergelijkingen van kennis economieën scoort Nederland echter vrij middelmatig op het gebied van innovatiekracht en arbeidsproductiviteit (CoEC, 2001; Nauta & Van den Steenhoven, 2003; OESO, 2001; UNICE, 2000). Deze conclusies worden, ondanks gericht overheidsbeleid (EZ, 2004), tot op heden in grote lijnen bevestigd (CBS, 2007 en 2011; Van den Steenhoven, Arnoldus, Westerhof, 2006). In een marktonderzoek in 2008 is een benchmark voor kenniswerk ontwikkeld (Ruijgrok, 2008). Volgens dit onderzoek zou een verbetering van de productiviteit van 9 uur per persoon per week voor de gemiddelde organisatie mogelijk zijn. Vertaald naar kostenbesparing, zou het kenniswerk meer dan 20% goedko-

per kunnen. Van recente datum is voorts de onrust (ook onder kenniswerkers zelf) rond verschijnselen als *outsourcing*, *offshoring* en *offsourcing*, ofwel het verplaatsen van kenniswerk naar lage lonen landen. Ondanks nadelen als minder betrokkenheid, loyaliteit en geheimhouding lijkt deze trend onomkeerbaar door te zetten (Lekanne Deprez, 2004).

Een tegengeluid komt van Evelien Tonkens (2008). Zij refereert aan de Wet van Baumol: naarmate de arbeidsproductiviteit in de marktsector stijgt, wordt de publieke dienstverlening relatief duurder, doordat de arbeidsproductiviteit daar vaak niet of nauwelijks kan stijgen. Activiteiten als lesgeven en mensen wassen kunnen niet steeds sneller, een auto produceren wel. Economische groei voert de druk op deze professionals op, met bureaucratische sturingsmiddelen en schijnefficiency tot gevolg.

Al met al staat het toenemende economische en maatschappelijke belang van kennisintensief werk voor Nederland buiten kijf. Dit geldt zowel in de profit als de non-profit sfeer. Daaraan gekoppeld is de permanente en prangende strategische opgave voor kennisintensieve organisaties hoe te komen tot een betere verhouding tussen hun kosten en hun opbrengsten in termen van waardecreatie voor belanghebbenden.

1.2 Strategisch leren als antwoord

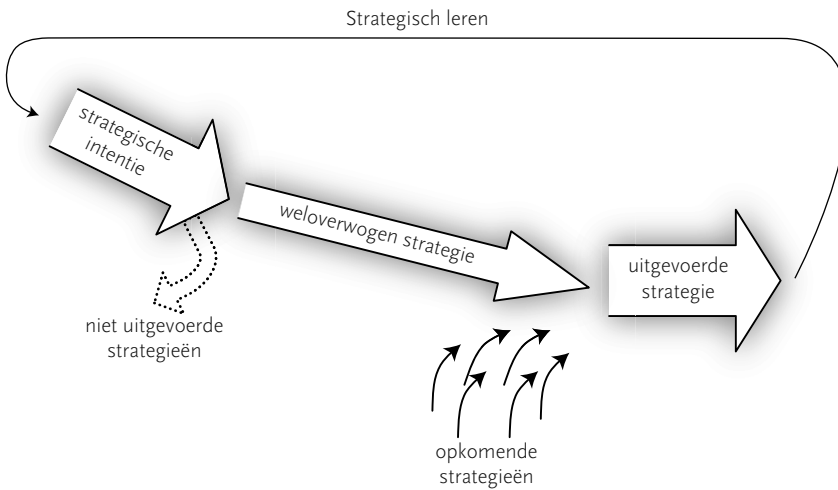
De relatie tussen vooraf beoogde en achteraf gerealiseerde strategie blijkt moeizaam te zijn (Boonstra, 2000; Bowman & Ambrosini, 1996; Donaldson, 1987; Pettigrew, 1997; Schaffer & Thomson, 1992; Ten Have, 2002; Welge en Al-Laham, 1999). Een aanzienlijk verschil daartussen blijkt eerder regel dan uitzondering.

In een klassiek geworden artikel gaan Mintzberg & Waters (1985) in op door hen gesignaleerde verschillen tussen beoogde strategie (*intended strategy*) en uitgevoerde strategie (*realized strategy*). De onderzoeksresultaten kwamen voort uit elf grote en een serie kleine *case studies* in zeer uiteenlopende branches in zowel de profit als de non-profit sfeer. Beoogde strategie was geoperationaliseerd als ‘patronen in een stroom van top management beslissingen’ (*deliberate strategies*). Uitgevoerde strategie werd vastgesteld via waargenomen patronen in een stroom van activiteiten in de organisatie. Daar bleken vaak strategieën bij te zijn die nooit beoogd waren, de zogenaamde spontane of opkomende strategieën (*emergent strategies*).

Het betoog van Mintzberg & Waters komt erop neer dat uitgevoerde strategie een samenspel is van zowel beoogde als spontane strategie. Verder wordt doorgaans slechts een deel van de beoogde strategie gerealiseerd, een ander deel niet. Bovendien heeft uitgevoerde strategie (*realized strategy*) vaak niet de be-

oogde consequenties. Ten aanzien van het publieke domein beschrijft Frissen (1996) dit als de tragiek van de onbedoelde gevolgen. Door onvoorspelbaarheid, complexiteit, contingentie, weerstand en calculerend gedrag vormt beleidsimplementatie (*realized strategy*) de feitelijke beleidsbepaling. Deze effectueert volgens Frissen slechts bij uitzondering het tevoren geformuleerde beleidsdoel.

De nadruk in zowel praktijk als onderzoek verschuift daarmee volgens Mintzberg & Waters van strategische besluitvorming naar strategisch leren, als een iteratief proces van richting geven en responderen op zich aandienende, nieuwe realiteiten, zoals gevisualiseerd in figuur 1.1.



Figuur 1.1: *Patronen in strategievorming (naar Mintzberg & Waters, 1985 en Mintzberg, 1999)*

Dit proefschrift bouwt voort op de gedachte dat strategievorming het best benaderd kan worden als strategisch leren. Het zijn tenslotte niet de plannen en bedoelingen, maar wat zich in de praktijk voltrekt dat de gecreëerde waarde door een organisatie bepaalt.

Mintzberg, Ahlstrand & Lampel (1999) beargumenteren waarom een leerenbenadering van strategie bij uitstek geschikt is voor kennisintensieve organisaties, zoals ziekenhuizen, advies- en ingenieursbureaus, universiteiten of (beleidsmakende) overheden. Kenniswerkers lossen in interactie met klanten complexe waardeproblemen op (zie ook Van Aken, 1994; De Bruijn, 2008). Daarin ontwikkelt zich strategisch betekenisvolle kennis over problemen en oplossingen. De strategisch relevante kennis en initiatieven zijn in dit type organisatie daarom sterk verspreid aanwezig. Dat is door bestuurders en managers van kennisorganisaties alleen niet te overzien.

Nonaka & Takeuchi (1995) vergelijken kenniscreatie en innovatie met het

double-loop leren van Argyris & Schön (1996), waarin bestaande zienswijzen, interpretatiekaders en uitgangspunten voor handelen worden getoetst en gereconcilieerd. Ten dele is zulke kennis expliciteerbaar (*codified knowledge*) en ten dele niet (*tacit knowledge*). Volgens deze en andere auteurs, zoals De Bruijn (2008), zijn traditioneel door managers 'gevreemde' eigenschappen zoals zelfstandigheid, fluctuatie en chaos, redundantie en variatie, voorwaarden voor leren en kennis creëren. Dit zijn eigenschappen waar organisaties van professionals als van nature over lijken te beschikken. Ze zorgen voor de *emergent strategies* waar kennisorganisaties het van moeten hebben.

Ook volgens andere auteurs is strategievorming in kennisintensieve organisaties veeleer een proces van zich ontvouwende initiatieven en praktijken, dan een vooraf gepland proces (Buelens & DeVos, 2004; De Bruijn, 2008; Moorman & Miner, 1998; Van Delden, 2010; Weggeman, 2007). Strategievorming komt in een dergelijke zienswijze neer op signaleren en onderkennen wat zich aandient (patronen duiden) en op basis hiervan nieuwe acties entameren en patronen verleggen. Zo gezien neemt strategievorming de gedaante aan van een proces van betekenis geven en leren (Frissen, 1996; Kirjavainen, 2001; Nurmi, 1998; Van der Leest, 2007; Weick & Quinn, 1999; Pitt & Clarke, 1999).

De leerbenadering is volgens Mintzberg et.al. verder noodzakelijk voor alle organisaties die zich voor nieuwe omstandigheden geplaagd zien, omdat het achterhalen wat er in die situatie aan de hand is ook een leerproces vergt. Anders gezegd, hoe groter de omgevingsdynamiek, hoe belangrijker een lerende benadering van strategievorming is. In eigen land tenslotte pleit de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2006) voor een Lerende Overheid die 'oplossingsgerichte daadkracht' verruimt voor een meer bedachtzame en probleemgerichte politiek. In 2008 breidt de WRR dit advies uit tot een lerende *mindset* voor de hele Nederlandse samenleving ter bevordering van innovatie.

Om te begrijpen wat de wijze van strategievorming betekent voor de organisatorische vitaliteit van een kennisorganisatie biedt de wet van entropie een handzame metafoor: in elk systeem zonder energietoevoer neemt de complexiteit af (Lesch, 2003). Een complex systeem als een kennisintensieve organisatie vergt veel energietoevoer, anders erodeert het. Die moet komen vanuit de kenniswerkers c.q. professionals. Hoe zinvol en motiverend juist zij het proces en de uitkomsten van strategievorming ervaren, heeft daarom grote invloed op de organisatorische vitaliteit (Kloosterboer, 2005).

Strategisch leren is in deze studie gedefinieerd als een verandering in een patroon van (bedrijfs)activiteiten en gedragingen op organisatieniveau, leidend tot waardevergroting voor de primaire belanghebbenden. Deze definitie bouwt voort op definities van Mintzberg & Waters (1985), Argyris & Schön (1996) en Freeman (2007) en is uitgewerkt en onderbouwd in paragraaf 4.2.

Het begrip ‘primaire belanghebbenden’ is ontleend aan Freeman en heeft betrekking op groeperingen waarvan de organisatie rechtstreeks afhankelijk is voor haar voortbestaan, zoals klanten, financiers of werknemers. Hun belangen lopen min of meer parallel aan die van de organisatie. Gaat het goed met de organisatie dan komt hen dit ook ten goede. Secundaire belanghebbenden zijn bijvoorbeeld concurrenten, media of pressiegroepen. Met hen dient rekening gehouden te worden, zonder dat de organisatie er direct waarde voor hoeft te creëren.

Hoe eenvoudig het belang van strategisch leren voor kennisintensieve organisaties ook te beredeneren lijkt, in de praktijk blijkt het verre van vanzelfsprekend te zijn (Moen, Ansems, Hanse & Vintges, 2000; Meurs & Van der Grinten, 2005; De Jong & Van Waes, 2007; Schraa Liu & Trompenaars, 2007). De oorzaken hiervoor bewegen zich op verschillende niveaus. Paragraaf 1.4 inventariseert belemmeringen voor strategisch leren op het individuele niveau. In paragraaf 1.5 komen dynamieken in kennisorganisaties aan de orde en de effecten daarvan op strategisch leren. Paragraaf 1.6 schetst verdere complicaties van het strategisch leerproces op contextueel niveau. Nu volgt echter eerst een omschrijving van enkele kernbegrippen in deze studie.

1.3 Professionals, kenniswerkers en kennisorganisaties

Als het gaat over kennisintensief werk worden de term professional en kenniswerker nogal eens door elkaar gebruikt. Ter oriëntatie volgen in tabel 1.1 eerst enkele definities van beide begrippen waar vervolgens de belangrijkste gemeenschappelijke kenmerken uit worden gelicht.

In de omschrijvingen van kenniswerkers en professionals zijn vele overeenkomsten zichtbaar. Vooral de elementen van kennisintensiteit, intrinsieke motivatie, streven naar autonomie en continu (bij)leren zien we in deze en tal van andere omschrijvingen terugkomen (Nonaka & Takeuchi, 1995; Wanrooy, 2008; Van Delden, 1991; Vermaak, 1997; Nurmi, 1998; Maister, 1993).

De verschillen tussen beide begrippen zijn slechts gradueel. Voor kenniswerkers lijkt de halfwaardetijd van hun kennis korter, waardoor de vorming van een welomschreven beroepsgroep moeilijker plaats zou kunnen vinden dan bij professionals. Het begrip kenniswerker lijkt aan populariteit te winnen omdat het breder en omvattender is dan het begrip professionals. Dus ook werk dat wel kennisintensief is, maar geen welomschreven *body of knowledge* kent, valt eronder te scharen, zoals het werk van ICT-ers, interim managers of onderzoekers die in de frontlinie van kennisontwikkeling opereren. In Nederlandse vaklectuur en -literatuur worden de begrippen in toenemende mate

door elkaar gebruikt (Floris, n.d.; Kessels, 2004; Sturman, 2009). Deze studie maakt hierna geen onderscheid meer tussen beide groeperingen en de beide termen worden afwisselend gebruikt om dezelfde doelgroep (in brede zin) aan te duiden. Naarmate iemand meer aan de genoemde kenmerken van kennisintensiteit, intrinsieke motivatie, autonomiebehoefte en continu ontwikkelen voldoet, is hij of zij meer als een professional annex kenniswerker te beschouwen. Ook de begrippen kennisintensieve organisatie en kennisorganisatie worden door elkaar gebruikt. Dit zijn organisaties waar het kernproces in belangrijke mate wordt uitgevoerd door kenniswerkers (Alvesson, 2001; Harrison & Kessels, 2004).

Auteur	Professional	Kenniswerker
Schön (1983)	• vertaalt kennis vanuit een basisdiscipline • naar professionele diensten op maat voor klanten • met behulp van zich voortdurend ontwikkelende ('tacit') toepassingskennis, -vaardigheden en -houding ('knowledge-in-action')	
Van Aken (1994)	• lid van een beroepsgroep • creëert waarde door het oplossen van klantproblemen • met behulp van vaardigheden, creativiteit en wetenschappelijke kennis	
Drucker (1999)		• mensen die autonoom zijn • wiens werk bestaat uit voortdurende vernieuwing • die voortdurend leren weten in te bouwen in hun werk
Weggeman (2000 en 2007)	• beschikt over gespecialiseerde kennis • streeft naar autonomie • is gedreven • heeft behoefte aan identificatie met de beroepsgroep en naaste collega's • heeft een sterke beroepsethiek • hanteert professionele standaarden	• is voor het uitvoeren van zijn taak afhankelijk van kennis met een relatief korte halfwaardetijd • moet permanent en relatief veel leren
Van Amelsvoort (2007)		• mensen die op basis van kennis, ervaring en inzichten • vraagstukken formuleren, beoordelen en oplossen, diensten verlenen, producten creëren en dergelijke
Stam (2007)		• bezit waardevolle kennis voor de organisatie waar hij/zij in werkt • weet die kennis productief te maken • is intrinsiek gemotiveerd.

Tabel 1.1: *Definities van kenniswerkers en professionals*

1.4 Individuele belemmeringen strategisch leren

Individuele belemmeringen voor strategisch leren van kenniswerkers kunnen voortkomen uit soms moeizame sociale inpasbaarheid in teams en organisaties (1.4.1), gerichtheid op vakmatig ingetrainde en succesvolle mentale modellen (1.4.2) en een relatief grote 'comfortzone' (1.4.3).

1.4.1 Begaafd en in balans?

Een kenniswerker is kennelijk geen gewone medewerker. Vanuit hun opleidingsgraad en de permanente nadruk op leren, mogen kenniswerkers verondersteld worden qua intelligentie hoger begaafd te zijn dan gemiddeld. Nauta, Corten & Ronner (2006) beschrijven de fysiologische basis van hoge intelligentie als volgt:

1. Prikkels vanuit de zintuigen komen snel binnen in de hersenen en worden snel doorgeleid (Deary, 2001).
2. Het denken voltrekt zich in parallelle processen en beelden.
3. Grote hoeveelheden data worden efficiënt geassocieerd en verwerkt.

Afhankelijk van de levenshouding, de sociale strategie en ontwikkelde vaardigheden kan in de drie genoemde gebieden 'duikgedrag' (introvert) of juist overdreven extravert gedrag optreden, dan wel gedrag dat in balans is. Een hoogbegaafde in balans laat vaak de volgende kenmerken zien (Nauta et.al., 2006):

- Snel van begrip, denkt en praat snel
- Nieuwsgierig, intrinsiek gemotiveerd, wil problemen oplossen
- Creatief, veel nieuwe ideeën, eigenzinnig, wars van autoriteiten
- Sterk gevoelig voor allerlei prikkels
- Perfectionistisch.

Door deze buitengewone kenmerken kunnen (hoog)begaafde mensen hun balans soms moeilijk vinden, wat in organisaties tot aanpassingsproblemen kan leiden (Nauta & Corten, 2002). Enkele kenmerkende uitingsvormen daarvan zijn weergegeven in tabel 1.2.

Het ligt voor de hand dat men dergelijke (zelf)beelden omtrent sociale aanpassing vaker dan gemiddeld in kennisintensieve organisaties kan verwachten. Dit maakt het benutten van het talent van zeer begaafde kenniswerkers voor strategisch leren niet gemakkelijker.

Ten aanzien van individuele disposities voor leren maakt Weggeman verder onderscheid tussen technisch opgeleide (bèta) kenniswerkers enerzijds en geest- en taalgericht (alfa) of gedrag- en maatschappijgericht (gamma) op-

geleide kenniswerkers anderzijds. De Bèta's hebben een relatief grote openheid als kenmerk, waar het gaat om het uitwisselen van problemen en oplossingen. Daarbij tonen ze een zekere mate van digitaal (zwart-wit) denken. Verder zouden ze een zekere naïeviteit tonen in wat men deelt met wie en wanneer. Alfa's en gamma's daarentegen weten de werkelijkheid rijker en genuanceerder in te kleuren, niet zelden naar eigen voordeel. De keerzijde hiervan is een groter wantrouwen, zowel onderling als naar buiten. Beide typen hebben dus zo hun eigen kwaliteiten en valkuilen ten aanzien van strategisch leren.

Wat de werkomgeving signaleert	Wat de medewerker zelf benoemt
1. Veel conflicten met management en autoriteiten	• Ik heb een groot rechtvaardigheidsgevoel
2. Slecht luisteren naar anderen	• Mijn ideeën worden niet begrepen, maar ik heb meestal gelijk
3. Motieven moeilijk te plaatsen. Wat zit er toch achter?	• Ik ben kennelijk bedreigend voor mijn collega's
4. Slechte timing in bijvoorbeeld vergaderingen	• Ik word aldoor tegengewerkt, wat gaat het allemaal langzaam
5. Sterke pieken en dalen in functioneren, zonder aanwijsbare oorzaak	• Ik ontvang weinig waardering, men ziet niet wat ik kan
6. Niet duidelijk waar medewerker het beste inzetbaar is, houdt zich met van alles bezig	• Ik weet helemaal niet wat ik wil, ik vind haast alles interessant
7. Geen doorzettingsvermogen en discipline	• Ik ben snel afgeleid
8. Is moeilijk benaderbaar, niet sociaal	• Ik heb een hekel aan social talk
9. Stelt allerlei eisen over omgevingsfactoren	• Ik snap niet dat de rest in die herrie kan werken

Tabel 1.2: *Kenmerkende uitspraken van werkomgeving en van hoogbegaafde medewerkers bij aanpassingsproblemen (ontleend aan Nauta & Corten, 2002)*

1.4.2 Leergierig en hardleers

Zo op het oog lijken de intelligente, continu lerende kenniswerkers ideaal toegerust voor een productieve bijdrage aan strategisch leren. Argyris (1991) laat echter zien waarom strategisch leren door en met kenniswerkers in de praktijk gemakkelijker gezegd is dan gedaan. Leren vergt volgens hem het herzien van de eigen 'handelingstheorie'. Dit is een persoonsgebonden mentaal model voor oorzaak-gevolg-relaties in de werkelijkheid. Zowel (top)managers als professionals hebben veel geïnvesteerd in het ontwikkelen van succesroutines c.q. een professionele habitus om effectief te kunnen zijn in hun rol (zie ook Bourdieu, 1977; Nelson & Winter, 1982). Deze professionele handelingstheo-

rie is het dominante mentale model geworden dat hun handelen stuurt. Volgens Weggeman (2007) en Wanrooy (2007) hebben professionals de neiging deze handelingstheorie ook van toepassing te verklaren buiten hun expertise-domein. Bovendien is hun aspiratieniveau doorgaans zeer hoog. Falen mag dus niet. Volgens Argyris begint strategisch of organisatieleren daarentegen met het onderkennen dat de consequenties van eigen gedrag – en daarmee van de eigen handelingstheorie – niet zijn zoals gewenst of verwacht. Dit blijken (top)managers en andere kenniswerkers buitengewoon moeilijk te vinden. Ze trekken het zich veel meer dan anderen persoonlijk aan. Hun succesroutines zijn onderdeel van hun professionele identiteit. Het zijn daarom breekbare persoonlijkheden als het op leren aankomt, aldus Argyris. Dit alles zorgt voor een sterke afweer voor *double-loop* leren, ofwel het aanpassen van de eigen handelingstheorie, bij managers en professionals.

1.43 Leerangst versus overlevingsangst

Een volgend probleem voor strategisch leren wordt veroorzaakt door de relatief lage substitueerbaarheid van professionals (Weggeman, 2007; De Caluwé & Vermaak, 2006). Volgens Schein (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 voor een lage overlevingsangst. Ze kunnen daardoor tamelijk eenvoudig en langdurig in hun *comfort zone* blijven. In de voorgaande paragraaf is beschreven waarom de leerangst van kenniswerkers (waaronder managers) juist hoger is dan gemiddeld. Per saldo moet er in kennisorganisaties heel wat gebeuren voordat de overlevingsangst groter is dan de leerangst. Deze redenering verschaft een aanvullende verklaring waarom strategisch leren met kenniswerkers een moeizame onderneming kan zijn.

Voor topmanagers en bestuurders van kennisorganisaties gaat de hoge leerangst soms gepaard met een hogere overlevingsangst dan bij de professionals. Hun overleving is in veel grotere mate afhankelijk van strategisch succes, wat weer afhankelijk is van de inzet van de kenniswerkers. Is de gemiddelde zittingsduur van de CEO bij een gewoon bedrijf 7 jaar, bij een beursgenoteerd bedrijf is dit 3,5 jaar, maar bij een ziekenhuis slechts 2,8 jaar (Flören & Jansen, 2007). Volgens de onderzoekers zijn de ingebakken spanningen tussen medische professionals en managers hier debet aan.

Een illustratie van de resulterende dynamiek geven Buelens & Devos (2004). Zij typeren de veranderomgeving van professionals met lage onzekerheidsperceptie en lage machtsafstand. Daarin voeren participatief management en *single-loop* leerprocessen volgens hen de boventoon. Vrij vertaald:

pappen en nathouden. De volgende paragraaf gaat dieper in op dit soort organisatiedynamieken en de consequenties daarvan voor strategisch leren.

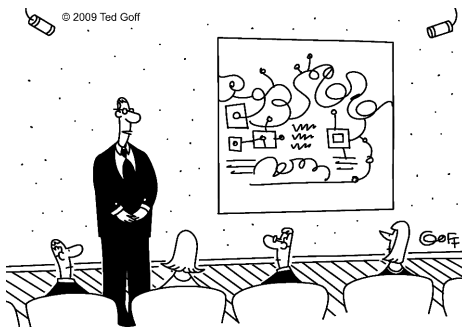
De combinatie van een relatief hoge gevoeligheid voor prikkels, hoge leerangst en lage overlevingsangst maakt dat er bij kenniswerkers een hoge drempel bestaat het grote potentieel tot strategisch leren daadwerkelijk te verwezenlijken. Leerangst en angst voor controleverlies bij bestuurders en managers komt dit al evenmin ten goede.

1.5 Strategisch leren en organisatiedynamiek

Niet alleen individuele, maar ook organisatorische disposities kunnen het strategisch leerproces in kennisorganisaties gijzelen. Hierna komen achtereenvolgens aan de orde de neiging van professionals tot solisme, waar samenwerking nodig is (1.5.1) en de botsing tussen de verticale (bureaucratische) en de horizontale (professionele) regelsystemen (1.5.2), als verbijzondering van het universele spanningsveld van beheersing versus autonomie in organisaties (1.5.3).

1.5.1 Samenwerking versus solisme

Volgens Van Amelsvoort (2007) kan de combinatie van een eenzijdige vakinhoudelijke oriëntatie en een ver doorgevoerde specialisatie ertoe leiden dat kenniswerkers langdurig op een beperkt terrein werkzaam zijn. Zo ontstaat de



mogelijkheid dat de kenniswerker in een specialisatiefuike terecht komt. Doordat men telkens te maken krijgt met dezelfde categorie vragen wordt een routinematige manier van werken ontwikkeld. Weggeman (1997) spreekt hierbij van 'R-professionals'. Daardoor wordt al snel op bekende werkwijzen en oplossingen teruggevalen, de zogenaamde 'creativiteitsfuike' (Van Delden, 1991, p.61) of *Repetitive Brain Injury* (Lekanne Deprez & Tissen, 2002, p.180).

Een dergelijke perspectiefvernauwing heeft een isolerend ef-

fect, aldus Van Amelsvoort. De neiging ontstaat het eigen werk belangrijker te vinden dan dat van andere afdelingen en er ontstaat 'hokjesgeest', 'sociale in-