

Emotie als het slot en de sleutel

ONTKETENEN VAN STRATEGISCH LEREN MET PROFESSIONALS

Een geschikte én noodzakelijke manier voor strategievorming met professionals is strategisch leren. Professionals, waaronder managers, kunnen graag en goed leren, maar helaas moeilijk met elkaar. De relatie tussen cognitie en emotie vervult hierin een sleutelrol. Zo is de sterk uiteenlopende cognitieve bagage van professionals en managers een bron van uiteenlopende emotionele waarderingen voor strategische vraagstukken. Daardoor lopen emoties hierover hoog op en loopt strategisch leren snel vast. Maar het vermogen van professionals tot het verwerken van veel complexe waarnemingen biedt ook grote mogelijkheden voor strategisch leren. Daar moeten dan wel de juiste condities voor aanwezig zijn: een niet vooringenomen leeromgeving én een strategische leermethode, gebaseerd op emotioneel herwaarderen. Dan wordt emotie niet langer het slot, maar de sleutel tot strategisch leren met professionals.



Paul Kloosterboer

Dr. P.P. Kloosterboer is partner van CORDES Organisatie Advies & Ontwikkeling te Amsterdam en als kerndocent verbonden aan de Postgraduate Opleiding Health Care Management van de Vrije Universiteit.

1. Inleiding

Professionals lossen dagelijks tal van klant- en andere problemen op, zelfstandig of in teamverband. Daarbij creëren ze positieve en soms ook negatieve waarde (Van Aken, 1994; De Bruijn, 2008). Een oplossing voor duurzaam bouwen, een nieuwe operatietechniek, een nieuwe lesmethode, een dure hobby of nonchalance in de communicatie naar klanten. Vaak zaken waar de top geen weet van heeft en nooit toe heeft besloten.

Wil een manager of bestuurder met enig gevoel voor realiteit iets veranderen aan de strategie van een kennisintensieve organisatie, dan moet hij zicht krijgen op zulke praktijken én ervan leren. Verder zijn relatief autonome professionals niet makkelijk te bewegen tot strategische verandering, tenzij ze zich eigenaar van de beslissing voelen (Dirks, 1996; De Bruijn, 2008). Bovendien zijn het getalenteerde probleemoplossers, dus waarom hier geen gebruik van maken? Ten slotte *moeten* organisaties in een snel veranderende, complexe omgeving wel leren om te achterhalen wat er gaande is (Mintzberg, Ahlstrand & Lampel, 1999).

Bij strategieontwikkeling met bestuurders én professionals doen zich echter twee problemen voor. Ten eerste: hoe gedreven en getalenteerd professionals, managers en bestuurders (ook professionals!) ook zijn om te leren, dit lukt maar moeizaam van en met elkaar in organisatieverband. Terwijl dat juist hard nodig is, als het om strategie gaat. Waarom toch?

Het tweede probleem is dat er zelden een gedeeld vertrekpunt is welke actuele waarde wordt gecreëerd voor primaire belanghebbenden. Financieel vaak nog wel. Maar welk ziekenhuis heeft actuele, valide informatie paraat over zijn positieve én negatieve prestaties in de ogen van patiënten, verwijzers, verzekeraars, overheid, dokters, verpleging et cetera? Welke uitgever weet wat lezers, boekhandels, adverteerders, auteurs, redacteuren en andere medewerkers in de samenwerking met hen als positief én negatief waarderen? En hoe kun je het eens worden over een koers ter vergroting van die waarde, zónder dit vertrekpunt te kennen als ijkpunt?

Doordat dit vaak ontbreekt, behouden bestuurders en professionals hun eigen ijkpunten. Berustend op verouderde beelden en rolgebonden selectieve waarneming. Menselijke emotie – ons werkelijke beslissingssysteem – berust op vergelijking met juist deze ijkpunten (Nelissen, 2004).

Het doel van dit artikel is tweeledig. Ten eerste het ontrafelen van emotie als diepere oorzaak voor het moeizame strategisch leren in professionele organisaties. Waarbij strategisch leren is opgevat als het komen tot een andere dominante logica in denken én doen in een organisatie, met meerwaarde voor primaire belanghebbenden, zoals klanten, financiers, strategische partners, eigen organisatie en professionals (Freeman, 2007; Prahalad & Krishnan, 2008, p. 149). Ten tweede het op basis hiervan schetsen van een interventiemethode hoe dit toch voor elkaar te krijgen.

Paragraaf 2. ‘Verborgen potentieel’ inventariseert belemmeringen hiertoe in de literatuur. In paragraaf 3. ‘Emotie als slot’ identificeert de sterke emotionele dynamiek bij strategisch leren met professionals als het ultieme slot, maar ook als de mogelijke sleutel tot succesvol strategisch leren. Daartoe wordt het verschijnsel emotie verder ontleed als proces van collectief vergelijkend herwaarderen in twee stadia: primair en secundair. In paragraaf 4. ‘Emotie als sleutel’ volgen, op basis hiervan, eisen aan de kwaliteit en condities van dit proces. Paragraaf 5. ‘Van waarnemen naar waarmaken’ schetst de expeditie naar waarde met professionals als interventiemethode die hieraan voldoet. Paragraaf 6. staat stil bij enige theoretische en praktische implicaties van de voorgestelde benadering. Deze bijdrage sluit af met enkele prikkelende vragen voor praktijk, onderzoek en ethiek.

2. Verborgen potentieel

Hoe kan het dat strategisch leren tussen professionals, managers en bestuurders zo moeizaam verloopt? Sinds het klassieke artikel van Argyris (1991) *Teaching Smart People How to Learn* is dit paradoxale verschijnsel veelvuldig

beschreven en geanalyseerd. Een inventarisatie hiervan levert een baaierd aan inzichten (Kloosterboer, 2011), hier samengevat in vijf punten:

1. Begaafdheid en balans

Professionals als (hoog)begaafde mensen zijn getalenteerde probleemoplossers, maar hebben ook vaker dan gemiddeld moeite een balans te vinden met hun sociale omgeving, wat in organisaties tot aanpassingsproblemen kan leiden (Nauta & Corten, 2002). Zij voelen zich bijvoorbeeld in vergadersettings gemakkelijk onbegrepen en raken daarvan geïrriteerd. Dit maakt het benutten van het talent van zeer begaafde professionals voor strategisch leren niet gemakkelijker.

2. Leerangst

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

Een researchlaboratorium op het gebied van chiptechnologie heeft een strategieteam geformeerd, bestaande uit interne 'zwaargewichten', zowel managerial als wetenschappelijk. Het bedrijf wil zowel zijn product- als zijn kennisontwikkeling versnellen, tegen lagere kosten.

Tijdens de eerste inhoudelijke bijeenkomst beginnen enkele leden van het strategieteam elkaar vliegen af te vangen. Ze werpen daarbij hun persoonlijke ervaringskennis en succesprincipes als researchleider in de strijd. Anderen trekken zich tijdens de discussie steeds meer terug. Na enkele uren verlaat iedereen ontevreden de bijeenkomst, met weinig fiducia in het vervolg van het strategietraject.

3. Comfortzone

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

4. Complicaties in relatie tot strategische context

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

5. Allergie tussen managers en professionals

- a. Een verworvenheid van de professional is dat verticale, hiërarchische sturing is vervangen door horizontale, vlakmatige sturing en autonomie (Weggeman, 2007). Mede door hun relatief hoge ‘leerangst’ en lage ‘overlevingsangst’ zijn professionals moeilijk te bewegen zich constructief met strategische vragen bezig te houden buiten het eigen domein. Een valkuil is dat dit de allergie versterkt voor alles wat met management te maken heeft. Er bestaat een risico te vergroeiën met het eigen kennisdomein (Wanrooy, 2001; Van Amelsvoort, 2007).
- b. Een verworvenheid van de (top)manager is dat hij gaat over de strategie van de organisatie(onderdeel). De valkuil is dat hij dit domein niet wil delen met hen die hij daarvoor nodig heeft, de professionals van het kernproces (Hanson, 1996). Professionals voelen zich hierdoor niet gehoord en miskend, wat leidt tot ritualisme, ‘pocket veto’ of rebellie (Moen, Ansems, Hanse & Vintges, 2000; Van der Grinten & Meurs, 2005, De Jong & Van Waes, 2007; Schraa, Liu & Trompenaars, 2007).
- c. Het gevolg van a. en b. is dat negatieve stereotype beeldvorming over en weer ontstaat die samenwerking verder belemmert, waar men elkaar voor strategisch leren juist nodig heeft (Mastenbroek, 1991; Van Delden, 1996; De Caluwé & Vermaak, 2006; Weggeman, 2007). De stereotype komt erop neer dat professionals managers zien als hinderlijke technocraten met gebrek aan vakkennis, terwijl managers hun professionals zien als eigen-gereid en vakgedeformeerd, met weinig oog voor wat er in de ‘echte wereld’ gaande is.

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

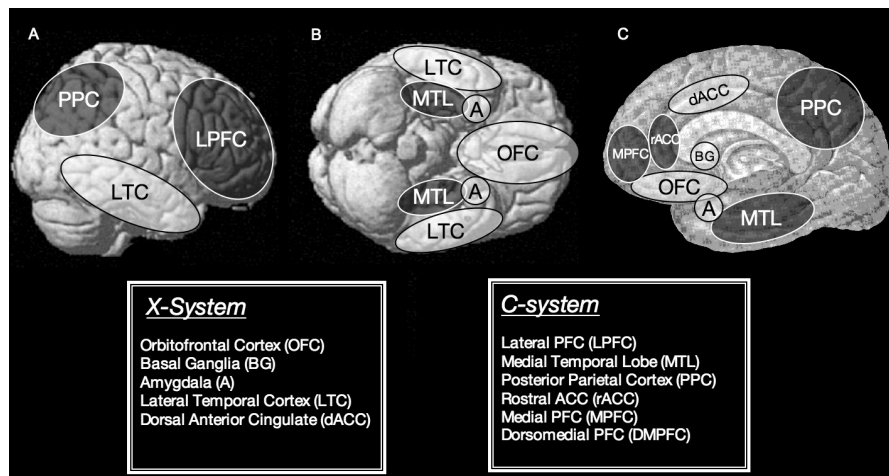
Het moeizame leren van elkaar door professionals en bestuurders is een gelaagde paradox, met oorzaken van het individuele tot en met het contextuele niveau. Omdat die oorzaken structureel van aard zijn bieden ze tegelijk weinig perspectief ze weg nemen. Gevolg is een dynamiek van zelfbevestigende en oplopende emoties die strategisch leren steeds verder frustreren. Als emoties verantwoordelijk zijn voor deze psychologische opsluiting, bevatten ze dan ook een sleutel tot effectiever strategisch leren? Hoog tijd het verschijnsel emotie verder te ontrafelen.

3. Emotie als slot

Het menselijk beslissingssysteem is emotioneel van aard (Nelissen, 2004). Een mens kan wel intuïtief beslissen zonder na te denken, maar het is onmogelijk te beslissen zonder emotie. Frijda (1988) reserveert het begrip emotie voor gevoelens die gepaard gaan met een verandering in actiebereidheid. Emoties ontstaan volgens veel auteurs als gevolg van een psychologische evaluatie van de situatie tegen het licht van eigen zorgen en belangen, ofwel *appraisals* (Frijda, 1988; Ekman, 2003; Grandjean, Sander & Scherer, 2008). Valt zo'n evaluatie negatief uit dan ontstaat een bereidheid zich tegen de situatie te verzetten of zich eraan te onttrekken. Bij een positieve evaluatie van de situatie ontstaat de bereidheid zich ervoor in te zetten. Concepten als 'leerangst' en 'overlevingsangst' (Schein, 1961, 1999) en *stretch* (Senge, 1992; Ghoshal & Bartlett, 1997; Hamel & Prahalad, 1999) illustreren het belang hiervan voor strategisch leren, waarbij leren en veranderen een functie is van het emotionele saldo van twee evaluaties (bijvoorbeeld wel versus niet leren).

Emoties komen verder langs twee routes tot stand: het primaire (X-) en het secundaire (C-) systeem (Lieberman, 2007). Hierna volgt een korte toelichting op beide en de wijze waarop dit het leren in kennisintensieve organisaties beïnvloedt.

Figuur 1.
X-systeem en C-systeem vanuit lateraal (A), ventraal (B) en mediaal (C) gezichtspunt (uit: Lieberman, 2007)



PRIMAIRE EMOTIE

Primaire emotie verloopt via het snelle, reflexieve, limbisch gewortelde X-systeem in samenspel met het sympathische systeem. Dit *auto-appraisalsysteem* fungeert als 'coördinerend superprogramma' voor gedrag patronen en werkt 'precognitief', voordat het bewuste denken de kans heeft op gang te komen (Ekman, 2003; Nelissen, 2004; Seltzer, 2005; Lieberman, 2007). Aangeboren sociaal emotionele neigingen kleuren waarneming en primaire emotie verder in. Enkele relevante voorbeelden:

- *Selectieve waarneming*: Het permanente interactieproces tussen individu en sociaal-fysieke context (*enactment*) zorgt voor een stroom van omgevingsignalen (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005; Grandjean et al., 2008). In deze *enactment* openbaart zich tevens aanwezige, onbewuste kennis en ervaring van het individu. Omdat *enactment* altijd een fractie voorloopt op de onbewuste selectie van signalen gelooft een mens niet zozeer wat hij ziet, hij ziet veeleer wat hij gelooft. Dat geldt bij uitstek voor managers en andere professionals met hun diep verankerde, en sterk uiteenlopende waarden-systemen.
- *Attentie*: Het limbisch systeem is geprogrammeerd op het detecteren van gevaar. Elk onverwacht, afwijkend signaal dat wordt waargenomen roept een zekere mate van angst op (Rock & Schwartz, 2007). Attentie is een milde vorm hiervan. Leerangst is dan ook te zien als een natuurlijke reflex bij de aanvang van elk leerproces, vooral als men de leersituatie niet vertrouwt.
- *Ingroup-outgroupeffect*: De groep waartoe men zichzelf rekent, de *ingroup*, wordt veel genuanceerder en positiever beoordeeld dan de *outgroup* (Thienpont, 2004; Dasgupta, DeSteno & Hunsinger, 2009). Dit mechanisme levert problemen op als managers en professionals van dezelfde organisatie elkaar als *outgroup* zien. Bijvoorbeeld omdat zij zich meer identificeren met collega's van de eigen beroepsgroep, ook al werken die elders.
- *Affectieve spiegeling*: Iemand iets zien ervaren wordt gespiegeld in het zelf ervaren daarvan via zogenaamde 'spiegelneuronen' in het brein (Nelissen, 2004). Dit leidt tot een gewaarwording van de emotie in kwestie: je voelt wat de ander voelt. Verschijnselen als empathie en *mood contagion* (gevoelsbesmetting) zijn hierop gebaseerd (Epstude & Mussweiler, 2009). Bij strategisch leren kunnen niet alleen begrip en inleving, maar ook overlevingsangst, leerangst, ambitie of vrijblijvendheid op deze wijze razendsnel om zich heen grijpen.
- *Gezagsreflexen*: Wanneer we iemand een zekere autoriteit of gezag toedichten, dan nemen we sneller dan gemiddeld iets van deze persoon aan. Dit is een gevolg van het selectief uitschakelen van het brein uit oogpunt van *efficiency* en groepproductiviteit. (Kiesler, 1983; Burger, 2009). Professionals en managers dichten elkaar echter niet snel een dergelijk gezag toe.
- *Zelfbepaling*: Gevoelens van competentie en zelfbepaling komen uit onderzoek naar voren als basale menselijke behoeften die intrinsiek motiverend werken (Deci, 1975; Argyris, 2004). Professionals hebben door talent en hard werken de begerenswaardige combinatie van autonomie en intrinsieke motivatie bereikt en geven dit node prijs.
- *Associatie*: Emoties, gedrag en denken worden vaak tegelijk geactiveerd, waardoor ze met elkaar geassocieerd raken. Als gevolg daarvan is het activeren van één aspect voldoende om alle andere reacties ook te activeren. Bijvoorbeeld een lach imiteren zorgt ervoor dat je je blij voelt (Strack, Martin & Stepper, 1988).

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

SECUNDAIRE EMOTIE

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

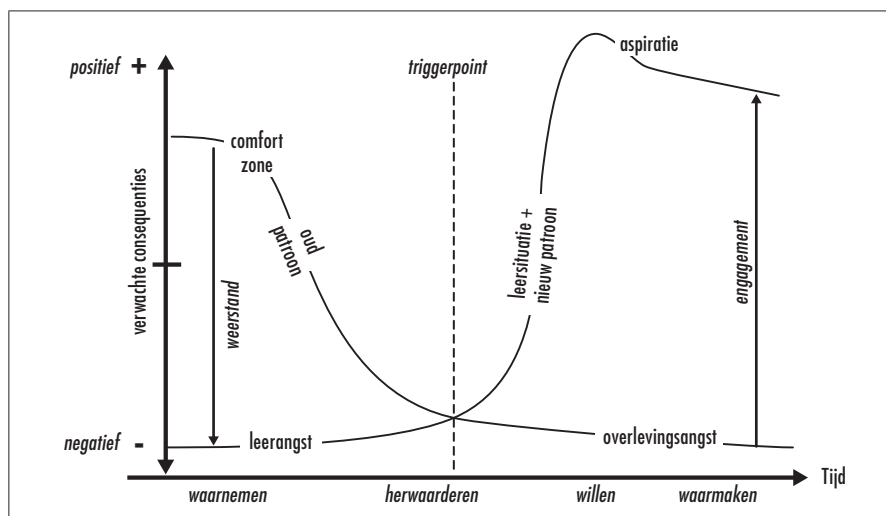
Appraisals werken via een ijkpunt, veelal onbewust. We waarderen wat we zien en meemaken altijd door te vergelijken met wat we anders zouden verwachten. Loop je normaal gesproken een lift uit, dan voel je niets. Heb je er zojuist drie kwartier in vastgezet, dan ervaar je diezelfde stappen de lift uit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

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

Gedragsverandering vereist een emotionele herwaardering van handelingsalternatieven ten opzichte van elkaar. Dit vergt voldoende tijd, intensiteit, ontspanning en zodoende verwerking van afwijkende, 'patroonvreemde' waarnemingen op z'n consequenties. Dijksterhuis, Bos, Nordgren & Van Baaren (2006) spreken in dit verband van het *Deliberation-Without-Attention-Effect*. Doordat het onbewuste complexe informatie ordent via holistische patronen is de verwerkingscapaciteit vele malen groter dan via bewuste analytische processen. Vooral de rechterhersenhelft blijkt over deze synthetische kwaliteit te beschikken (Nelissen, 2004). Ontspanning en hartcoherentie bevorderen dit onbewust verwerken (Servan-Schreiber, 2001). Vlak voordat een nieuw patroon in denken doorbreekt, vindt een explosie van 40 Hz gamma-golven

plaats, waarna in een kettingreactie complexe *sets* van nieuwe neurale verbindingen ontstaan (Kounios & Jung-Beeman, 2009). Dit gaat gepaard met gevoelens van euforie.

Figuur 2.
Prototypisch verloop
strategisch leren als
emotioneel herwaarde-
ren (uit: Kloosterboer,
2008)



In figuur 2 is voorgaande samengevat. Het is een intuïtieve representatie van emotie bij strategisch leren als het dynamische *saldo* van de continue vergelijking tussen verwachte consequenties van handelingsalternatieven. Door emotioneel herwaarderen verandert dit saldo van weerstand via een *triggerpoint* naar engagement voor een nieuw patroon in denken en doen.

In strategische discussies tussen professionals en managers heeft iedereen zijn eigen referentiekaders als emotionele ijkpunten. Deze ijkpunten zijn diep geworteld in vroegere ervaringen, persoonlijke en professionele habitus, logica en dominante *peer group* opinies (*professional of managerial*). Daarmee lopen zowel de waarnemingen over de werkelijkheid, als de emotionele ijkpunten van professionals onderling en hun bestuurders sterk uiteen. Het gevolg is dat emoties steeds hoger oplopen en het strategisch leerproces vastloopt. Geen wonder dat strategisch leren in kennisintensieve organisaties vaak zo moeizaam gaat!

4. Emotie als sleutel

Zo goed als emotie de reden kan zijn van psychologische opsluiting en niet leren, zo bevat emotie ook de sleutel tot anders leren denken én doen. Dit vergt dat het proces van vergelijkend waarden wordt gevoed met nieuw, relevant vergelijkingsmateriaal. Als professionals en managers hierin slagen, worden nieuwe, gezamenlijke ijkpunten van strategisch relevante waarnemingen opgebouwd, de cognitieve component van emotie. Dit maakt een collectieve emotionele herwaardering mogelijk van bestaande ten opzichte van alterna-

tieve denk- en handelingspatronen. Hierna zijn een aantal eisen aan de kwaliteit van zo'n leerproces geschetst en aan leiderschap als belangrijkste conditie ervoor.

KWALITEIT VAN LEREN

De essentie is het beschreven proces van collectief vergelijkend herwaardenen maximaal functioneel te maken aan het beoogde strategisch leren. Dit stelt eisen aan de waarnemingen die ten grondslag liggen aan het gezamenlijke proces van vergelijken van cognities en emotioneel herwaardenen.

De eerste eis betreft het opzoeken en delen van waarnemingen vanuit alle relevante (stakeholder)perspectieven, zoals klanten, financiers, regelgeving, professionals, arbeidsmarkt et cetera. Zowel wat betreft actuele gecreëerde waarde als waargenomen ontwikkelingen. Een dergelijke variatie van invalshoeken zorgt in de woorden van Wierdsma (1999) voor 'constructieve verstoringen' waaruit nieuwe, gekoppelde betekenissen (en dus emotionele ijkpunten) ontstaan. Dynamische werkvormen en experimenten versterken dit effect. Deze sociaal constructionistische leermotor voorkomt opsluiting in 'meer van hetzelfde' oplossingen.

De tweede eis betreft het valideren van waarnemingen, zoals financiële of marktgegevens, opinies van klanten of medewerkers, eigen aannames en professionele praktijken of van procesaspecten, zoals vertrouwen in het strategieproces. Dit toetst en corrigeert de aannames onder de eigen en gezamenlijke handelingslogica. Het is een belangrijk werkingsprincipe van constructivistische leerbenaderingen en voorkomt *superstitious learning*. Hoe meer bronnen (intersubjectieve validatie) en hoe directer waargenomen, hoe minder discutabel en des te realistischer de data (Argyris & Schön, 1999). Om koers te zetten naar waardevergroting, is het minimaal zaak de actuele waardecreatie en -vernietiging als ijkpunt te valideren.

Wat het proces van emotioneel herkalibreren via aldus gereconstrueerde cognities helpt, is afwisselen van aandacht met ontspanning (Rock & Schwartz, 2007). Voorzie onverwachte, afwijkende waarnemingen daarbij niet direct van een oordeel. Dewey (1910) spreekt in dit verband van *suspended judgement*. Ontspannen werkt verder via het parasympathische systeem en een rustige regelmatige hartslag (Servan-Schreiber, 2001). Onverwachte waarnemingen worden in deze toestand relatief gemakkelijk toegelaten en verwerkt tot nieuwe patronen. Vertrouwen, veiligheid, synchrone activiteiten, mediteren, sporten, slapen en positieve gedachten helpen dit te bereiken (Dijksterhuis et al., 2006; Subramaniam, Kounios, Parrish & Jung-Beeman, 2009).

Een volgende kwaliteitseis betreft het gelijktijdig van en met elkaar leren in de organisatie en daarmee het ontstaan van samenhangende actie en momentum. Dit 'verbinden' vergroot de variatie, de mogelijkheden tot zelfbepaling en affectieve spiegeling. Het betekent ook een positief anticiperen op de onvermijdelijke competitieve selectie uit handelingsalternatieven door betrokkenen, de evolutionaire leermotor (Van de Ven & Poole, 1999). Het legt criteria voor die selectie bloot, helpt erop in te spelen en versterkt het wij-gevoel. Dit voorkomt

tekentafelstrategieën van de top en het verloren gaan van beloftevolle strategieën van professionals in de basis (Kloosterboer, 2008).

Gezamenlijk emotioneel herwaarderen vraagt ten slotte gelijkwaardige aandacht voor het vergelijken van consequenties van:

- niet veranderen: ‘comfortzone’ (nu) versus ‘overlevingsangst’ (later);
- wel veranderen: leerangst (nu) versus aspiraties realiseren (later).

LEIDERSCHAP

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

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

Elke vorm van manipulatie werkt averechts. Diverse auteurs beschrijven een dergelijke mengvorm van macht en lerend leiderschap. Wierdsma (2000) noemt het een balanceren tussen maakbaarheid en broosheid. Kahane (2010) spreekt van *power and love*.

Zo aangepakt boort een strategieproces bij uitstek de cognitieve talenten aan waar professionals zo rijkelijk mee zijn uitgerust. En ze steunt het emotionele beslissingssysteem, dat is geprogrammeerd op emotioneel herwaarderen van consequenties van handelingsalternatieven ten opzichte van elkaar. Liggen de positieve consequenties op korte termijn voor de hand, dan kan het snel gaan. Maar zelfs als dit niet het geval is, is strategisch leren goed mogelijk.

5. Van waarnemen naar waarmaken

Deze theoretische inzichten zijn geoperationaliseerd in een interventiemethode voor gezamenlijk strategisch leren door bestuurders en professionals. Het accent op het doen van gezamenlijke waarnemingen in relatie tot waardecreatie geeft deze methode het karakter van een strategische ontdekkingstocht, ofwel een ‘expeditie naar waarde’ (Kloosterboer, 2011). Deze start met de

voorbereiding voor het borgen van de kwaliteit van het leerproces en verloopt daarna chronologisch van waarnemen naar waarmaken. Eerst een praktijkvoorbeeld, dan de technische stappen van de expeditiemethode.

Naar een Center of Excellence

In een topreferent derdelijns instituut voor gezondheidszorg is vanuit de Raad van Bestuur (RvB) een ambitieuze strategie geformuleerd om de instelling sterker te profileren als 'Center of Excellence', inclusief projectvoorstellen voor vier aandachtsgebieden waarop dit vorm en inhoud moet krijgen.

Na het enthousiast genereren van ideeën ervaart de nieuwe voorzitter van een van de onderzoeksgroepen weerstand onder de professionals bij het stellen van prioriteiten en het verdelen van taken. 'Worden onze plannen wel gehoord in de organisatie? De organisatie heeft waarschijnlijk allang keuzes gemaakt. Waar zijn de middelen om de projecten uit te voeren? Wie bepaalt welke projectonderdelen voorrang hebben? Het zijn altijd dezelfde collega's met dezelfde stokpaardjes die met de eer gaan strijken. Het gewone werk moet ook gedaan worden.'

Waarnemen

De nieuwe voorzitter besluit tot een tussenstap: het maken van een 'waardefoto'. Zij interviewt hiertoe groepen van belanghebbenden over de prestaties van de onderzoeksgroep, ontwikkelingen, consequenties daarvan en ten slotte over de verwachte prestaties op termijn bij ongewijzigd beleid. Haar luisterend oor wekt brede waardering.

Interne belanghebbenden zijn patiënten, *trial nurses*, diverse medisch specialismen, onderzoeks- en medezeggenschapscommissies en de Raad van Bestuur. Zij zijn tevreden over de operationele gang van zaken en in het bijzonder over de *trial nurses*. Het ontbreekt echter aan zichtbaarheid, kennisoverdracht en betrokkenheid van de staf. De externe belanghebbenden zijn farmaceutische bedrijven (financiers) en contract researchbureaus. Zij bevestigen dit beeld en klagen daarnaast over velerlei bureaucratische procedures. Alle *stakeholders* waarderen de huidige prestaties per saldo positief, maar bij ongewijzigd beleid in de toekomst daalt dit sterk.

De voorzitter organiseert een bijeenkomst met alle geraadpleegde personen, waar ze de voorlopige waardefoto presenteert en toetst.

Waarderen

Er is brede herkenning en een voelbare motivatie de uitdaging op te pakken. Maar als zij de aanwezigen vervolgens vraagt in gemengde drietallen adviezen te formuleren ontstaat gemor. De deelnemers aan de bijeenkomst zien en voelen dat het anders moet, maar zien elkaar te veel als oorzaak van het probleem om het samen op te durven pakken. De 'leersituatie' wordt nog onvoldoende veilig ervaren.

Willen

Als de professionals vervolgens, onder leiding van de voorzitter, individueel hun ideeën mogen leveren, ontstaat alsnog een enorme stroom van constructieve ideeën, die ook na afloop van de bijeenkomst niet meer oproogt. De positieve reacties op elkaar roepen vervolgens een golf van euforie en onderling vertrouwen op.

Een actieve rol van de voorzitter als normsteller en bewaker van een nieuw klimaat, waarin constructief kritische geluiden mogelijk en wenselijk zijn, biedt de noodzakelijke *containment* om de laatste horde te nemen.

Waarmaken

Nog voor dat de voorzitter in staat is de bulk aan ideeën uit te sorteren en toe te delen aan de werk- en projectgroepen manifesteert zich een nieuw elan. Het gedeelde motief voor vernieuwing (via de waardefoto) en de daarop gebaseerde mogelijkheden geven een langdurige *boost* aan de teams.

De stappen in de expeditiemethode zijn idealiter:

0. Voorbereiden

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

1. Waarnemen

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

2. Waarden

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

3. Willen

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

4. Waarmaken

Bij waarmaken gaat het gelijktijdig om uitvoeren én doorleren. Dus prototypes en beloftevolle praktijken van professionals en managers direct uitvoeren, kortcyclisch testen op hun waarde in de praktijk en verder ontwikkelen. Verankering in de plan- en controlcyclus moet, maar ‘waarmaken’ wacht hier niet op. Coproduceren met professionals en klanten versterkt het momentum.

Ondanks dat het voorbeeld niet volledig aan dit ideaalbeeld voldoet, is het illustratief voor het tot dan toe verborgen potentieel, de invloed van de leer-situatie en het effect van leiderschap hierop. Ook wetenschappelijk onderzoek op basis van *case*-analyses geeft veelbelovende eerste aanwijzingen over de expeditieaanpak (Kloosterboer, 2011).

6. Theoretische en praktische implicaties: bruggen slaan

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

THEORETISCHE IMPLICATIES

De psychologische literatuur bevat een veelheid aan theorieën waarin het principe van vergelijken een centrale rol vervult, zoals de sociale vergelijkingstheorie en de cognitieve dissonantiethorie van Festinger (1957), de verwachtingstheorie van Vroom (1964), de leertheorie van Argyris & Schön (1996), waar leren ontstaat door werkelijke en verwachte gedragseffecten te vergelijken, de zelfdiscrepantiethorie van Higgins, Klein & Strauman (1985) en de in paragraaf 3. 'Emotie als slot' genoemde concepten van leer- en overlevingsangst en *stretch*.

De onderliggende logica is dat een mens de stroom van signalen die hij ontvangt slechts kan plaatsen, betekenis geven en waarderen tegen de context van eerdere, andere waarnemingen, ervaringen en samenhangen daarin (Stacey, 2007, p. 11). Ons brein is hier dag en nacht mee bezig (Raichle & Snyder, 2007). Waarnemen, voelen, denken, doen en daarvan leren berusten op de kwaliteit van deze immer doorgaande processen van waarderen vergelijken op consequenties in context. Emotie is de beslissende resultante hiervan. Starbuck, Barnett & Baumard (2008) concluderen in een uitgebreide review van benaderingen voor strategisch leren dat een robuust verband tussen cognitie en gedrag nauwelijks aantoonbaar zou zijn. Volgens hen blijven verschillende theoretische stromingen vooralsnog naast elkaar voortbestaan omdat ze allemaal verschillende verschijnselen verklaren, maar op andere punten tekortschieten. Een benadering van emotie als intermediërende variabele tussen het cognitieve vergelijkingsproces en gedrag kan wellicht helpen bij het slaan van die brug.

PRAKTISCHE IMPLICATIES

Peters & Pouw (1999) spreken van organisaties als 'intensieve menshouderijen'. Deze denkwijze schildert de manager af als bron van alle bureaucratische kwaad en verdiept daarmee de negatieve stereotypering, zoals in paragraaf 2 beschreven. Van Delden (1991) en De Bruijn (2008) stellen hiertegenover dat

ook kennisintensieve organisaties behoefte hebben aan hiërarchische (bij)sturing. Bijvoorbeeld als tegenwicht bij gebrekkige onderlinge professionele controle; bij het verwerven en alloceren van schaarse middelen; omdat professionals eigen doelen en waarden wel eens hoger stellen dan de externe vraag; voor het stimuleren van samenwerking of het knopen doorhakken bij interne tegenstellingen.

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

7. Slot

Een benadering van strategisch leren als collectief emotioneel herwaarderen geeft niet alleen antwoorden, het roept ook vragen op. Zo opent het de deur naar een nieuw areaal van interventies, waar de expeditie naar waarde er slechts één van is. Wat werkt nog meer? Verder is een spannende research-agenda te ontwikkelen op het snijvlak van theorieën over cognitie, emotie, motivatie, leren en veranderen. De koppeling van fundamentele ontdekkingen vanuit de neurowetenschappen en in het werkveld opgebouwde kennis van de organisatiewetenschappen kan belangrijke nieuwe inzichten en toepassingen genereren. En ten slotte, als emotioneel herwaarderen de crux van strategisch leren is, dan roept dit ook ethische vragen op voor verandermanagers en hun adviseurs. Waar ligt bijvoorbeeld de grens tussen advisering, beïnvloeding en regelrechte manipulatie? Is er praktisch houvast te geven hoe aan de goede zijde van deze grens te blijven? Adviseurs en wetenschappers op het gebied van organisatie- en veranderekunde staan voor een al even spannende ontdekkings-tocht als hun doelgroep in organisaties.

Literatuur

- Aken, J.E. van – Het ontwikkelen van wetenschappelijke kennis voor organisatie-professionals vanuit spelers perspectief. – In: *M&O Tijdschrift voor Organisatiekunde en Sociaal Beleid* (1994), nr. 4.
- Amelsvoort, P. van – *Als het hek van de dam is, lopen de schapen overal.* – Afscheidsrede, Nijmegen : Radboud Universiteit Nijmegen, 2007
- Argyris, C. – Teaching Smart People How to Learn. – *Harvard Business Review*, reprinted in Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning* (1991)

- Argyris, C. – Double-Loop Learning and Organizational Change: Facilitating Transformational Change. – In: Boonstra, J.J. (ed.). *Dynamics of organizational change and learning*. – Chichester : Wiley, (2004) p. 389-402.
- Argyris, C., and D. Schön – *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. – Reading. – Massachusetts : Addison Wesley, 1996
- Bailey, A., and G. Johnson – *Perspectives of the process of strategic decision-making*. Strategic Management Group, Cranfield Institute of Technology, Cranfield information and library services, 1991
- Burger, J.M. – Replicating Milgram. Would people still obey today? – In: *American Psychologist*, 64 (2009), p. 1-11.
- Caluwé, L.I.A. de, en H. Vermaak – *Leren veranderen, een handboek voor de veranderkundige*. – Deventer : Kluwer, 2^e geheel herziene druk, 2006
- Cosmides, L., and J. Tooby – Evolutionary psychology and the emotions. – In M. Lewis and J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions, 2nd Edition*. (p. 91-115). – New York, 2000
- Dasgupta, N., D. DeSteno, and M. Hunsinger – Fanning the flames of prejudice: The influence of specific incidental emotions on implicit prejudice. – In: *American Psychological Association*. 9 (2009) 4, p 585-591
- De Bruijn, J.A. – *Managers en professionals, over management als probleem en als oplossing*. – Den Haag : Academic Service, 2008
- Deci, E.L. – *Intrinsic Motivation*. – New York : Plenum Press, 1975
- Delden, P.J. van – *Professionele organisaties, vernieuwen onder druk*. – Amsterdam : Contact, 1996
- Dewey, J. – *How we think*. – Lexington, Mass., D.C. : Heath, 1910
- Dijksterhuis, A., M.W. Bos, L.F. Nordgren, and R.B. van Baaren – On making the right choice: The deliberation-without-attention effect. *Science* 311 (2006), p. 1005-1007
- Dirks, K.T., L.L. Cummings, and J.L. Pierce – Psychological ownership in organizations: conditions under which individuals promote and resist change. – In: *Research in Organizational Change and Development* (1996), p. 1-23.
- Drucker, P.F. – *Management Challenges of the 21st Century*. – New York : Harper Business, 1999
- Epstude, K., and T. Mussweiler – What you feel is how you compare: How comparisons influence the social induction of affect. In: *Emotion* Vol. 9 (2009), p. 1-14
- Festinger, L. – *A theory of cognitive dissonance*. – Stanford, CA : Stanford University Press, 1957
- Freeman, R.A., J.S. Harrison, and A.C. Wicks – *Managing for stakeholders, Survival, Reputation and Success*. – New Haven & London : Yale University Press, 2007
- Freidson, E. – *Professionalism, The Third Logic*. – Blackwell Publishers, 2001
- Frijda, N.H. – *De emoties, een overzicht van onderzoek en theorie*. – Amsterdam : Uitgeverij Bakker, 1988
- Ghoshal, S., and C.A. Bartlett – *The Individualized Corporation, A Fundamentally New Approach to Management*. – New York : HarperBusiness, 1997

- Grandjean, D., D. Sander, K.R. Scherer – Conscious emotional experience emerges as a function of multilevel, appraisal-driven response synchronization. – In: *Consciousness and Cognition* 17 (2008), p. 484-495
- Grinten, T.E.D. van der, en P.L. Meurs – *Gemengd Besturen. Besturingsvragen en trends in de gezondheidszorg.* – Den Haag : Sdu Uitgevers, 2005
- Hamel, G., and C.K. Prahalad – *De strijd om de toekomst.* – Schiedam : Scriptum Management, 1994
- Hanson, E.M. – *Educational Administration and Organizational Behaviour.* – Boston: Allyn and Bacon, 1996
- Higgins, E.T., R. Klein, and T. Strauman – Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. – In: *Social Cognition*, 3 (1985), p. 51-76
- Hoek, H. – Governance van de gezondheidszorg, private, publieke en professionele invloeden op bestuur, toezicht en verantwoording van zorgaanbieders. – In: *M&O Tijdschrift voor Management & Organisatie* (2007), 2007/2
- Homan, T. – *Teamleren, theorie en facilitatie.* – Schoonhoven : Academic Service, 2001
- Jong, G.R.A. de, en A.C.M. van Waes – Professional Services Firm Typology. In: Jong, G.R.A. de – *Professional Services Firms* (2007). – Laren : Strategic Management Centre, 2007
- Kahane, A. – *Power and Love.* – San Francisco : Berrett-Koehler, Inc., 2010
- Kiesler, D.J. – The 1982 Interpersonal Circle: A Taxonomy for Complementarity in Human Transactions. – In: *Psychological Review* vol. 90 (1983), no. 3. July
- Kloosterboer, P.P. – Navigeren bij strategievorming, lessen uit de literatuur. – In: *M&O Tijdschrift voor Management & Organisatie* (2008), nr. 5.
- Kloosterboer, P.P. – *Expeditie naar waarde, strategie ontdekken met professionals*, academisch proefschrift. – Den Haag : Academic Service, 2011
- Kloosterboer, P.P., and H. Schotsman – De waardesprong, een episode van strategische leren in een regionaal Nederlands ziekenhuis. – In: *M&O Tijdschrift voor Management & Organisatie* (2009), nr. 4.
- Kounios, J., and M. Jung-Beeman – The Aha! moment: The cognitive neuroscience of insight. – In: *Current Directions in Psychological Science* Volume 18 (2009) Number 4, p. 210-216
- Lieberman, M.D. – Social Cognitive Neuroscience: A Review of Core Processes. – In: *Annual Review of Psychology* Vol. 58 (2007), p. 259-289
- Mastenbroek, W.F.G. – *Conflicthantering en organisatieontwikkeling.* – Alphen a/d Rijn : Samsom, 3^e druk, 1991
- Mintzberg, H., and J.A. Waters – Of Strategies, Deliberate and Emergent. – In: *Strategic Management Journal*, vol. 6, (1985) #3, p. 257-272
- Moen, J., P. Ansems, J. Hanse, en M. Vintges – *Leiden of lijden? Het handlingsrepertoire van de manager.* – Assen : Van Gorcum, 2000
- Nauta, N., and F. Corten – Hoogbegaafden aan het werk (Gifted adults in work). [Voor de praktijk] *TBV*, 10 (11): (2002), p. 332-335

- Nelissen, M. (red.) – *Waarom we willen wat we willen, de invloed van evolutie op wat we kopen, wat we doen, wie we graag zien en wie we zijn.* – Tielt : Lannoo, 2004
- Peters, J., en J. Pouw (1999) – *Intensieve menshouderij, hoe kwaliteit oplost in rationaliteit.* – Scriptum : Schiedam, 2009
- Prahalad, C.K., and M.S. Krishnan – *The New Age of Innovation, Driving Co-created Value through Global Networks.* – New York : McGraw-Hill, 2008
- Prochaska, J.O., C.C. DiClemente, J.C. Norcross – In: Search of How People Change, Applications to Addictive Behaviors. – In: *American Psychologist*, Vol.47 (1992), No. 9 p. 1102-1114
- Raichle, M.E., and A.Z. Snyder – A default mode of brain function: a brief history of an evolving idea. *Neuroimage*, Oct 1;37 2007 (4), p. 1083-90; discussion 1097-9
- Rock, D., and J. Schwartz – The neuroscience of leadership. In: *Strategy Business Issues* 43 (2006)
- Scharmer, C.O. – *Theory U, Learning from the Future as It Emerges.* – Berrett-Koehler, 2009
- Schein, E. – *Coercive Persuasion: A socio-psychological analysis of the 'brain-washing' of American civilian prisoners by the Chinese Communists.* – 1961
- Schein, E. – *De bedrijfscultuur als ziel van de onderneming, zin en onzin over cultuurverandering.* – Schiedam : Scriptum, 1999
- Schraa-Liu, T., F. Trompenaars – From Reactive to Responsible Leadership Through Reconciling Dilemma's. In: Jong, de G.R.A. – *Professional Services Firms* (2007). – Laren : Strategic Management Centre, 2007
- Seltzer, W.J. – Pre-Cognitive Therapy: A Way to Integrate Neuroscience and Psychotherapy. – In: *Journal of Systemic Therapies*, Vol. 24, (2005), No. 3, p. 32-48.
- Senge, P. – *De vijfde discipline, de kunst & praktijk van de lerende organisatie.* – Schiedam : Scriptum management, 1990
- Servan-Schreiber, D. – *Uw brein als medicijn.* – Utrecht/Antwerpen : Kosmos, 2003
- Stacey, R.D. – *Strategic Management and Organizational Dynamics, The Challenge of Complexity.* – Prentice Hall: Harlow, fifth edition, 2007
- Starbuck, W.H., M.L. Barnett, and P. Baumard – Payoffs And Pitfalls Of Strategic Learning. *Journal Of Economic Behavior and Organization* Vol (66) (2008), pp. 7-21
- Strack, F., L.L. Martin, and S. Stepper – Inhibiting and Facilitating Conditions of the Human Smile: A Nonobtrusive Test of the Facial Feedback Hypothesis. – In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Volume 54(5) (1988), p. 768-777
- Strikwerda, J. – De rol van de organisatieadviseur in de twintigste eeuw. – In: *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie* (2010), nr 6.
- Thienpont, K. – Darwin en de sociologie. – In: Nelissen, M. (red.) *Waarom we willen wat we willen, de invloed van evolutie op wat we kopen, wat we doen, wie we graag zien en wie we zijn.* – Tielt : Lannoo, 2004

- Tonkens, E. – ROB-lezing 9 september 2008: ‘Herwaardering voor professionals, maar hoe?’ – Retrieved from: <http://bit.ly/oOxt1W>
- UNICE – *Stimulating creativity and innovation in Europe: The UNICE benchmarking report 2000*, Brussel.
- Ven, A.H. van de, and M.S. Poole – Explaining Development and Change in Organizations. *The Academy of Management Review* Vol. 20 (1995) No. 3., pp. 510-540
- Vince, R. – Power and emotion in organizational learning. – In: *Human Relations*, Volume 54(10) (2001), p. 1325–1351
- Vroom, V.H. – *Work and Motivation*. – New York : John Wiley and Sons, 1964
- Wanrooy, M.W. – *Leidinggeven tussen professionals*. – Schiedam : Scriptum Management, 2001
- Weggeman, M. – *Collectieve ambitie ontwikkeling, verbeteren van het functioneren van kennisintensieve organisaties door toepassing van een MDS-interventie in het managementproces*. – Tilburg : University Press, 1995
- Weggeman, M. – *Kennismanagement, inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. – Schiedam : Scriptum, 1997
- Weggeman, M. – *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. – Schiedam : Scriptum, 2007
- Weick, K.E., K.M. Sutcliffe, and D. Obstfeld – Organizing and the Process of Sensemaking. – In: *Organization Science* 16(4) (2005), p. 409–421
- Wierdsma, A.F.M. – *Leidinggeven aan cocreërend veranderen, balanceren tussen broosheid en maakbaarheid*. – Breukelen : Nyenrode University Press, 2000