

Veranderen en leren; twee handen op één buik?

Antonie van Nistelrooij, Lidewey van der Sluis en Leon de Caluwé

SAMENVATTING De theorie en praktijk van veranderen en leren binnen organisaties is in de afgelopen decennia gegroeid (Boonstra, 2004). Maar ook complexer en dynamischer geworden. Het is duidelijk dat theorie en praktijk van veranderen en leren zijn verankerd in diepgewortelde veronderstellingen en waarden. Het is dan ook zinvol om de waarden die ten grondslag liggen aan de verschillende benaderingen van verandering en leren expliciet te benoemen, bespreekbaar te maken en nader te onderzoeken. Niet alleen conceptueel, maar ook empirisch. Maar waar te beginnen? Als de literatuur over Organizational Change and Development en Organisational Learning ergens in uitblinkt is het wel in het aantal verschillende modellen, benaderingen en theorieën. Een reden om te kiezen voor een individuele insteek en te beginnen bij de vraag in hoeverre veranderen en leren samenhangen. Om deze vraag te beantwoorden is er in twee opeenvolgende jaren een experiment uitgevoerd en een survey uitgezet onder derdejaars studenten sociale wetenschappen en bedrijfskunde. Hoewel het hier om een verkennende studie gaat, zijn de resultaten veelbelovend en geven ze aanleiding voor een discussie over mogelijke consequenties voor de aanpak van veranderprocessen.

1 Inleiding

Organisaties leren vanwege het gegeven dat individuele organisatielieden leren. Zonder individueel leren is er geen sprake van leren door organisaties (Crossan *et al.*, 1999; Huysman, 2000). Of zoals Weick en Ashford (2001, p. 727) het formuleren: “*Organizational learning is primarily about individuals learning within their organizations (about themselves, about how the collective does or should operate) and interacting and competing with others to get their learnings ‘heard’ within the organization.*” Hetzelfde kan gezegd worden

over organisatieverandering. Zo is er een aantal organisatiepsychologen zoals Levinson (1972), Zaleznik (1989), Curtis en Stricker (1991) en Kets de Vries (1997), die organisatieverandering zien als ingebed in het proces van individuele verandering. Zij stellen dat om met succes veranderingen door te voeren, we individuele reacties op het veranderproces moeten begrijpen. Kets de Vries (1997, p. 12) gaat daarbij een stap verder door te stellen dat wanneer aandacht uitgaat naar de rijke, achterliggende dynamiek van individuele verandering, veranderprocessen wel eens een meer realistische onderneming zouden kunnen worden. Inzicht in individuele veranderoriëntaties biedt de mogelijkheid voor managers en veranderkundigen om beter rekening te houden met deze voorkeuren van mensen, zowel door daar op in te spelen (wat goed zal vallen) als daar juist van af te wijken (wat confronterend zal zijn). Ten tweede kunnen managers en veranderkundigen op basis van deze inzichten veranderprocessen ontwerpen die

Dr. A.T.M. van Nistelrooij werkt in deeltijd als universitair docent Verandermanagement & Organisatieadvies aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Vrije Universiteit te Amsterdam. Daarnaast begeleidt hij organisatieveranderprocessen bij verschillende bedrijven en instellingen.

Dr. E.C. van der Sluis is directeur van het Powerhouse “Competing for Talent” aan de Nyenrode Business Universiteit. Tevens is zij als universitair hoofddocent Bedrijfskunde verbonden aan de Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde van de Vrije Universiteit te Amsterdam. Prof. dr. L. de Caluwé is bijzonder hoogleraar ‘Advieskunde’ aan de Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde aan de Vrije Universiteit te Amsterdam en is tevens senior organisatieadviseur bij Twynstra Gudde te Amersfoort.

De auteurs bedanken de gastdocenten Jan Bas Loman, Hein Abeln, Henk van Gogh en Marcel de Rooij voor hun rol in het experiment en Fatih Akol voor zijn bijdrage aan de analyse van de data.

beter passen bij de inhoud van de verandering (wat er veranderd moet worden). Ten derde biedt het inzicht waarom de communicatie over veranderingen soms zo soepel gaat (zelfde voorkeuren) maar soms ook hopeloos stagneert (strijdige voorkeuren).

Veranderen en leren liggen in elkaars verlengde. Ook in de literatuur wordt dit bevestigd. Bijvoorbeeld wanneer het gaat om individuele loopbaanontwikkeling (Hoeksema *et al.*, 1997; Spreitzer *et al.*, 1997), maar bijvoorbeeld ook als het gaat om organisatieontwikkeling en de rol van de veranderkundige (French en Bell, 1999; Boonstra, 2004; Cummings en Worley, 2005). Daarbij blijft het onduidelijk wat de onderlinge verbanden en de mogelijke overlap tussen de beide variabelen zijn. Dit artikel beoogt een antwoord te geven op de vraag: wat zijn karakteristieken van een individuele veranderoriëntatie en op welke wijze hangt deze samen met iemands leergedrag? Om deze vraag te beantwoorden is een experiment opgezet in combinatie met een survey waarmee is getracht vast te stellen in hoeverre er een samenhang is vast te stellen met het individuele leergedrag. De resultaten hiervan worden besproken na een korte theoretische verhandeling. Het artikel sluit af met enkele voorlopige conclusies en een korte discussie over de consequenties hiervan voor vervolgonderzoek.

2 Theoretische achtergrond

De nadruk in veel Westerse bedrijven ligt, ook als het gaat om veranderprocessen, doorgaans op presteren; op het realiseren van vooropgestelde doelen. In een omgeving waarin ontwikkelingen zich niet alleen veelvuldig maar ook in toenemende snelheid opvolgen, is presteren echter niet het enige relevante criterium (Beer en Eisenstat., 1996, p. 598). Er zal ook ruimte moeten zijn voor leerprocessen waarbij de

capaciteit van mensen om te leren net zo'n belangrijk criterium is als 'presteren' (DeGeus, 1988; Stata, 1989). Als het gaat om leren in organisaties wordt veelvuldig het onderscheid gemaakt tussen eerste, tweede en derde orde leren (Boonstra, 2004). De Caluwé en Vermaak (2006, p. 187) verbinden vanuit de literatuur deze indeling met verschillende opvattingen over eerste, tweede en derde orde veranderen (zie figuur 1).

De Caluwé en Vermaak (2006, p. 190) beargumenteren verder dat het leren en veranderen van een hogere orde niet per se beter hoeft te zijn dan die van een lagere orde. Veel hangt ervan af of er voldoende capaciteit is om binnen de bestaande kaders meer van hetzelfde te doen. Zo niet dan lijkt een verandering van een tweede orde meer voor de hand te liggen. Hetzelfde kan gezegd worden over de capaciteit om zichzelf te vernieuwen. Is men daartoe *niet* in staat, dan lijkt ook hier meer een verandering van de twee orde van toepassing. Ook kan worden opgemerkt dat derde orde veranderprocessen een microperspectief volgen en meer gericht zijn op het individu, waarbij meer rekening wordt gehouden met de individuele capaciteit om te veranderen en te leren.

De wijze waarop de individuele oriëntatie het menselijk gedrag beïnvloedt, is van oudsher onderwerp van sociaal wetenschappelijk onderzoek (Armenakis *et al.*, 2001; Amis *et al.*, 2002, p. 436). Het gaat daarbij vooral om gedragswetenschappers die geïnteresseerd zijn in het begrijpen van de invloed die individuele voorkeuren en oriëntaties hebben op het menselijke gedrag. Psychologen als Stall en Biernacki (1986), Zaleznik (1989) en Prochaska *et al.* (1997) kijken daarbij vooral naar de samenhang tussen individuele waardenoriëntaties en het in tijd veranderende gedrag als het bijvoorbeeld gaat om het afkicken van bepaalde

Figuur 1 Verschillende niveaus in leren en veranderen (Bron: Boonstra, 2004; De Caluwé en Vermaak, 2006)

Niveau Leren & Veranderen	Veranderbenadering	Veranderen	Leren
1e orde	Episodisch	Aansluiten bij dominante rationaliteit; perfectioneren van bestaande gedragingen en opvattingen binnen de bestaande kaders.	Passieve internalisatie gewenst gedrag; kopiëren van reeds bestaand gedrag
2e orde	Organisatie-ontwikkeling	Door druk van buiten: exploreren van nieuwe terreinen, veranderen van het gehele sociale systeem en komen tot een nieuwe rationaliteit	Kennisvergaring door ervaring en reflectie op eigen gedrag en onderliggende aannames
3e orde	Continue	Initiëren van eigen aanpassingen, rekening houdend met meerdere perspectieven en rationaliteiten	Leren te leren; ter discussie stellen, deconstrueren en reconstrueren van contexten en onderliggende principes

drugs of het stoppen met roken. Deze insteek is ook toegepast binnen de context van veranderprocessen binnen organisaties. Zo tonen bijvoorbeeld Pond *et al.* (1984), Armenakis *et al.* (2001), Cunningham *et al.* (2002) aan dat individuele *willingness* of *readiness for change* of de intentie die iemand heeft om zich in te zetten voor het realiseren van de veranderingen een valide voorspeller is voor toekomstige inzet. Centraal in deze onderzoeken staat de theorie van *planned behaviour* (Ajzen, 1991) waarin iemands voorkeur, vertrouwen in het eigen kunnen (*self-efficacy*) en aannames over wat wel en wat niet werkt bij verandering, wordt gezien als voorspeller van gedrag (Hagger en Chatzisarantis, 2005, p. 513).

Prochaska *et al.* (1997) stellen vast dat *self-efficacy* (vertrouwen in eigen kunnen) een mediërend effect heeft op iemands veranderoriëntatie en op zijn uiteindelijke inzet. Uit het onderzoek van Cunningham *et al.* (2002) blijkt dat iemands bereidheid om zich in te zetten vermindert met de toename van het aantal gepercipieerde psychologische- en fysieke risico's. Cunningham *et al.* (2002, p. 378) concluderen dat het actief betrekken van mensen in het veranderproces en het verlagen van de barrières om ook daadwerkelijk te participeren ten eerste een positieve invloed heeft op de perceptie van het vertrouwen in het eigen kunnen (*self-efficacy*). Toename van vertrouwen in het eigen kunnen zorgt dus voor een toename van de bereidheid om in zich in te zetten. Maar daar staat dan tegenover dat medewerkers eerder weerstand vertonen wanneer zij het idee hebben dat de gewenste verandering hun eigen capaciteiten overstijgt (Cunningham *et al.*, 2002, p. 389). Maar in navolging van bijvoorbeeld Sessa en London (2006) kan in ieder geval worden geconcludeerd dat *self-efficacy* een positieve invloed heeft op de individuele bereidheid en motivatie om te leren en zich in te zetten voor een veranderproces.

3 Conceptueel raamwerk

Het conceptuele raamwerk bestaat uit twee hoofdvariabelen: veranderoriëntatie en leergedrag. Elke variabele wordt apart gedefinieerd en uitgewerkt. De hoofdvariabele 'veranderoriëntatie' wordt uitgewerkt op basis van het kleurenmodel van De Caluwé en Vermaak (2006). De hoofdvariabele 'leergedrag' aan de hand van het model van Hoeksema *et al.* (1997).

Veranderoriëntatie

Het woord veranderen is te typeren als een containerbegrip. In de literatuur wordt het begrip toegepast op

een scala aan begrippen, opvattingen en betekenissen, waar werelden van verschil tussen liggen in de achterliggende veronderstellingen, aannames en overtuigingen (De Caluwé en Vermaak, 2006, p. 61). Veranderkundigen zijn vaak vanwege opleiding en ervaring veel meer verwant met de ene set van veronderstellingen, aannames en overtuigingen dan met de andere. Voor het onderzoek is gekozen voor de indeling volgens het kleurenmodel van De Caluwé en Vermaak (2006). De kleuren in dit model zijn te beschouwen als labels welke symbool staan voor de inhoudelijke omschrijving van de veranderoriëntatie. De in tekstbox 1 beschreven veranderoriëntaties zijn volgens De Caluwé en Vermaak niet wederzijds uitsluitend. De veronderstelling is dat ieder mens wel van alles wat heeft en dat sommige oriëntaties vaak wat dominanter zijn dan anderen.

Tekstbox 1 Verschillende veranderoriëntaties

Veranderoriëntatie vanuit een machtsperspectief: de kleur geel

De Caluwé en Vermaak (2006) verbinden de gele kleur met de symboliek van macht. Volgens de auteurs heeft dit perspectief betrekking op veranderprocessen, waarin interesses, conflicten en macht een belangrijke rol spelen. Mensen met deze veranderoriëntatie nemen aan dat verandering pas werkt wanneer het gaat om 'haalbare' oplossingen. Dit zijn oplossingen waar in de organisatie het meeste draagvlak voor bestaat. Voorstanders van deze manier van kijken geloven dat mensen veranderen wanneer rekening wordt gehouden met hun (eigen) interesses of wanneer men hen kan dwingen om bepaalde ideeën aan te nemen.

Veranderoriëntatie vanuit een blauwdrukperspectief: de kleur blauw

De Caluwé en Vermaak (2006) wijzen de kleur blauw toe aan veranderprocessen waarin sprake is van de 'beste' oplossing, uitgewerkt in een vooraf opgesteld gedetailleerd plan waarin de eisen nader zijn gespecificeerd en alle stappen zijn geprogrammeerd. Mensen met deze veranderoriëntatie nemen aan dat mensen veranderen wanneer de voorstellen op overtuigende wijze worden gepresenteerd en met duidelijke inhoudelijke argumenten worden gerechtvaardigd.

Veranderoriëntatie vanuit een HRM perspectief: de kleur rood

De Caluwé en Vermaak (2006) associëren de kleur rood met de symboliek van het menselijke bloed en kennen deze kleur toe aan veranderprocessen waarin de mens wordt verleid en verandering aantrekkelijk wordt gemaakt. Mensen met een dergelijke veranderoriëntatie gaan voor de meest 'aangename' oplossing waarbij de aanname is dat mensen pas bereid zijn tot verandering wanneer het zo min mogelijk risico's met zich meebrengt en de opbrengsten relatief hoog zijn.

Veranderoriëntatie vanuit een lerend perspectief: de kleur groen

De Caluwé en Vermaak (2006) associëren de kleur groen met natuurlijke groei en kennen deze kleur toe aan veranderprocessen waarbij de ontwikkeling van mensen, hun motivatie en leervermogen centraal staan. Mensen met deze veranderoriëntatie veronderstellen dat mensen veranderen wanneer zij leren. Het gaat daarbij om de

oplossing waarin mensen iets leren en waarbij het lerend vermogen van de organisatie als geheel wordt verbeterd.

Veranderoriëntatie vanuit een zelforganiserend perspectief: de kleur wit
De Caluwé en Vermaak (2006) verbinden de kleur wit met de open ruimte waaraan mensen een eigen invulling kunnen geven en waarbij ruimte is voor zelforganiserende processen. Mensen met een dergelijke veranderoriëntatie veronderstellen dat verandering een autonoom en zelfvoorzienend proces is waarbij het gaat om de 'passende' oplossing, voortkomend uit de mensen die er mee moeten werken. Passend in de zin dat mensen de oplossing ervaren als aansluitend bij een bepaald geheel of als onderdeel zien in een keten van gebeurtenissen.

Leergedrag

In het algemeen wordt aangenomen dat mensen niet op dezelfde manier en in de zelfde mate leren van dezelfde ervaringen in het werk (Spreitzer *et al.*, 1997; Sadler-Smith, 1998). Toegepast binnen de context van organisaties kan leergedrag worden gedefinieerd als de onderscheidende en gewoonlijke manier waarop iemand kennis, vaardigheden en attitudes vergaart door het opdoen van ervaring. Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van een combinatie van de indeling van Hoeksema *et al.* (1997), die van Megginson (2004) en de indeling van Van der Sluis (2000) zoals weergegeven in tekstbox 2.

Tekstbox 2 Verschillende leergedragingen (Van der Sluis, 2000)

Betekenis gericht leergedrag

Leergedrag dat gericht is op het verkrijgen van inzicht in de achterliggende betekenis van de opgedane inzichten en ervaringen. Een persoon die op een betekenisgerichte manier leert, is vooral gericht op het leereffect van gebeurtenissen en werkprocessen waarbij door evaluatie wordt teruggekeken op het uitgevoerde werk.

Instructiegericht leergedrag

Leergedrag dat gericht is op het voldoen aan de opgegeven

verplichtingen en bijbehorende verwachtingen. Iemand die op een instructiegerichte manier leert, is gericht op het behalen van goede prestaties waarbij wordt gezocht naar oppervlakkige informatie om de prestaties op de gewenste manier uit te voeren.

Planmatig leergedrag

Leergedrag dat bewust, voorbedacht en doelgericht is. Iemand die planmatig leert, richt zich op persoonlijke ontwikkeling en groei waarbij vooruit wordt gekeken met het oog op loopbaankansen en ontwikkelingen.

Emergent leergedrag

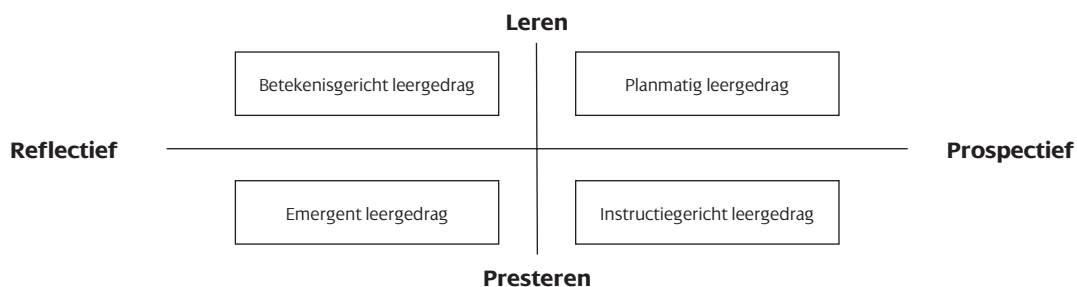
Leergedrag dat ongestuurd en in eerste instantie onbewust verschijnt bij het verkennen van de opgedane werkervaring. Iemand die 'gaandeweg' leert, heeft geen doelen voor ogen als het gaat om loopbaandoelen en persoonlijke ontwikkeling. Het heden is het belangrijkste en elke dag biedt voldoende mogelijkheden om te leren en te ontwikkelen. Van der Sluis (2000) heeft deze vier typische leergedragingen uitgezet op twee assen zoals weergegeven in figuur 2.

Zoals weergegeven in figuur 2 zet Van der Sluis (2000) de leergedragingen op een verticale dimensie met de twee uitersten: 'presteren' en 'leren' en een horizontale dimensie met als uitersten: 'reflectief leren' en 'prospectief leren'. Reflectief leren heeft betrekking op het achteraf reflecteren op de eigen ervaringen en opgedane inzichten zoals ook eerder is uitgewerkt door Kolb (1984). Prospectief leren heeft betrekking op het bewust vooruit kijken en proactief ervaringen en inzichten opzoeken (Megginson, 2004, p. 96).

4 Methode

Het voor dit artikel uitgevoerde verkennend onderzoek bestaat uit twee onderdelen: een experiment uitgevoerd in maart 2003 (n = 113) en een survey uitgevoerd in februari 2004 (n = 105). Bij het experiment is vooral gekeken naar de voorkeur van veranderoriëntatie en het verloop hierin als gevolg van het volgen van bepaalde gastcolleges en bij de survey is

Figuur 2 Matrix leergedrag (Van der Sluis, 2000)



gekeken naar de samenhang tussen veranderoriëntatie en het individuele leergedrag. In beide gevallen zijn dezelfde vragenlijsten uitgezet zodat voor het analyseren van de samenhang tussen beide variabelen gebruik gemaakt kon worden van de scores uit beide afnamen. Voor het vaststellen van de samenhang tussen veranderoriëntatie en leergedrag is gebruik gemaakt van de gegevens van in totaal 205 respondenten.

Het experiment

Als onderdeel van een collegeblok zijn in maart 2003 ruim 110 studenten onderworpen aan een experiment. Het zijn derdejaars studenten die de opleiding Beleid, Communicatie en Organisatie (BCO) volgden aan de faculteit Sociale Wetenschappen van de Vrije Universiteit van Amsterdam. De studenten werd voorafgaand aan het vak gevraagd twee vragenlijsten in te vullen: de zogeheten 'Puntentest' voor het vaststellen van hun individuele veranderoriëntatie en een vragenlijst voor het vaststellen van hun leergedrag. Nadat er enkele inleidende colleges waren gevolgd, kregen de studenten een internationale businesscase gepresenteerd. Op basis van hun veranderoriëntatie zijn ze vervolgens ingedeeld in groepen waarbij elke groep een oplossing van de case gepresenteerd kreeg. Zowel de inhoud van de oplossing als de manier waarop het college werd gegeven, kwam overeen met een bepaalde veranderoriëntatie. Deze colleges werden verzorgd door senior organisatieadviseurs die bekend waren met de case. De studenten waren naïef en niet op de hoogte van het gegeven dat ze aan een experiment werden onderworpen. Na de gastcolleges is elke groep gevraagd wat men vond van de oplossing, de didactische stijl van de docent en in hoeverre men nu wist hoe de case kon worden aangepakt. Tijdens het afsluitende college hebben in totaal 48 studenten van de groep van 110 studenten die deelnam aan het collegeblok opnieuw de 'Puntentest' ingevuld.

De survey

In 2004 is het experiment niet meer herhaald en zijn alleen beide vragenlijsten uitgezet en wel onder twee andere groepen studenten ($n = 105$). Naast een groep BCO-studenten van de Faculteit Sociale Wetenschappen ook een groep Bedrijfskundestudenten van

de Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen, allen van de Vrije Universiteit Amsterdam.

De vragenlijsten

De zogeheten 'Puntentest' is een vragenlijst met tien stellingen. De vragenlijst kent een zogeheten ipsatieve schaal waarbij de respondent bij elke stelling 8 punten dient te verdelen over vijf alternatieven. Elk alternatief staat voor een van de vijf veranderoriëntaties. De puntentest is eerder onderworpen aan een uitgebreide betrouwbaarheids- en factoranalyse ($n = 2000$). Voor het vaststellen van het leergedrag is gebruik gemaakt van de schaal van Hoeksema (1995) en de schaal van Megginson (1996). In totaal 17 items: 8 items met een 5 punts Likertschaal afkomstig van Hoeksema en 9 items met een 7 punts Likertschaal afkomstig van Megginson. De gecombineerde vragenlijst is eerder gevalideerd door Van der Sluis (2001) waarbij een factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse zijn uitgevoerd.

5 Resultaten

Voorkeur veranderoriëntatie

Uit de scores op de 'Puntentest' blijkt dat de witte en groene veranderoriëntaties bij de beide afnamen (in 2003 en in 2004) het meest populair zijn bij de studenten. Ook bij een eerdere steekproef onder ruim 70 Nederlandse organisatieadviseurs bleken deze veranderoriëntaties veruit het meest populair te zijn (Van Nistelrooij *et al.*, 2005). Tevens bleek de gele en blauwe veranderoriëntatie bij beide afnamen negatief samen te hangen met de rode, groene en witte veranderoriëntaties. Een resultaat dat overigens ook overeenkomt met de uitkomsten van het eerder aangehaalde onderzoek onder organisatieadviseurs. Dat wil zeggen dat men eerder combinaties tussen enerzijds blauwe en gele veranderoriëntatie en anderzijds tussen rode, groene en witte veranderoriëntaties tegenkomt dan combinaties van oriëntaties tussen deze groepen.

Verloop in veranderoriëntatie

Tijdens het experiment in 2003 hebben in totaal 48 van de 119 studenten de 'Puntentest' voor een tweede keer ($t1$) ingevuld waarbij in deze gevallen sprake is van een gepaarde waarneming. De scores van deze 48 studenten zijn vergeleken in hoeverre de scores van

Tabel 1 Totaal scores experiment op de 'puntentest' (2003)

percentage	Geel	Blauw	Rood	Groen	Wit	N
<i>Kleur op t0</i>	2%	17%	24%	27%	30%	119
<i>Kleur op t1</i>	8%	15%	10%	19%	48%	48

Figuur 3 Resultaten

Resultaten onderzoek	
Geel	Geen bewijs gevonden
Blauw	+/+ Instructiegericht leergedrag -/- Betekenisgericht leergedrag -/- Emergent leergedrag
Rood	Geen bewijs gevonden
Groen	Geen bewijs gevonden
Wit	+/+ Emergent leergedrag

t1 afwijken van t0. Beide scores zijn weergegeven in tabel 1.

Uit de analyse blijkt dat de scores van verschillende kleuren op beide tijdstippen significant van elkaar verschillen ($p < .05$). Dit is vooral van toepassing op de witte en rode veranderoriëntatie. Het aantal mensen met een rode veranderoriëntatie is ten opzichte van t0 na het volgen van het collegeblok afgenomen, terwijl het aantal respondenten met een witte veranderoriëntatie beduidend is toegenomen. Helaas kon op basis van de analyses niet worden aangetoond in hoeverre dit effect is toe te wijzen aan het volgen van bepaalde gastcolleges of aan een bepaalde didactische stijl van de docenten.

Invloed van veranderoriëntatie

De studenten met een blauwe veranderoriëntatie waardeerden tijdens het experiment de gastcolleges significant hoger dan de overige studenten. Deze studenten gaven ook blijk van een hogere self-efficacy: ze waren er meer zeker van hoe de case (succesvol) uitgewerkt diende te worden. De studenten met een witte veranderoriëntatie waren hier het meest onzeker over. Tevens bleek uit de nadere analyses dat naarmate men de docent goed vindt én naarmate de stijl van doceren én de inhoud van het gastcollege aansluit bij de individuele voorkeur, men het college hoger waardeert. Bovendien bleek noch de veranderoriëntatie noch de kleur van het gevolgde gastcollege significant samenhang te vertonen met het uiteindelijke cijfer dat men kreeg voor dit blok. Hierdoor kan dus ook niets worden gezegd of de hoge self-efficacy bij de mensen met een blauwe veranderoriëntatie ook daadwerkelijk leidde tot een succesvolle uitwerking van de case.

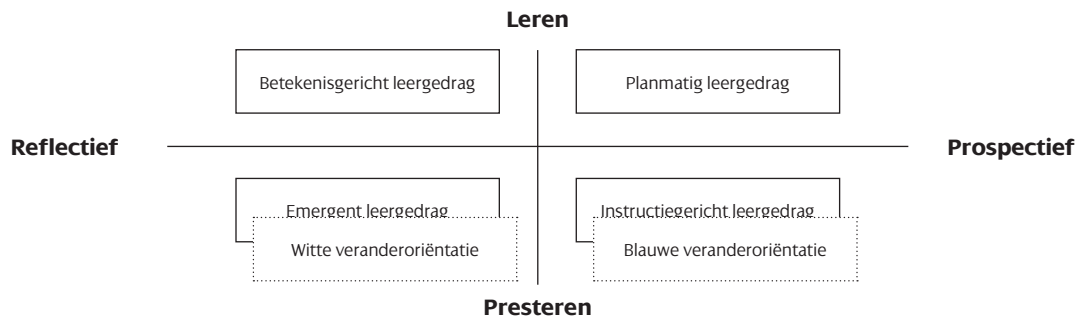
Samenhang veranderoriëntatie en leergedrag

Uit de analyses blijkt dat een blauwe veranderoriën-

tatie significant negatief samenhangt met betekenisgericht leergedrag ($r = -0,18$, $p < 0,01$) en met emergent leergedrag ($r = -0,23$, $p < 0,01$). Een blauwe veranderoriëntatie hangt echter positief samen met instructiegericht leergedrag ($r = 0,15$, $p < 0,05$). Dit betekent dat hoe meer men een blauwe veranderoriëntatie heeft, des te minder deze persoon geïnteresseerd is in betekenisgericht dan wel emergent leergedrag en des te meer in instructiegericht leergedrag. Verder blijkt dat de witte veranderoriëntatie significant correleert met emergent leergedrag ($r = 0,28$, $p < 0,001$). Wat betekent dat mensen met een voorkeur voor zelforganisatie tijdens een veranderproces eerder een voorkeur hebben voor emergent leergedrag. De resultaten van het onderhavige onderzoek zijn weergegeven in figuur 3.

Zoals weergegeven is in figuur 3 is gebleken dat mensen met een voorkeur voor een blauwe planmatige aanpak van een veranderproces een voorkeur hebben voor instructiegericht leergedrag. Voor de samenhang met planmatig leergedrag is geen bewijs gevonden. Verder is gebleken dat mensen met een voorkeur voor een witte zelforganiserende aanpak van een veranderproces een voorkeur hebben voor emergent leergedrag. Tevens is gebleken dat mensen met een voorkeur voor een blauwe planmatige aanpak van een veranderproces geen voorkeur hebben voor betekenisgericht en emergent leergedrag. De rode en groene veranderoriëntatie blijken geen samenhang te vertonen met de leergedragingen. Ook uit eerder onderzoek (Van Nistelrooij, *et al.*, 2005; Ten Ham *et al.*, 2006) bleek dat beide veranderoriëntaties niet of nauwelijks samenhang vertoonden met andere variabelen. Hoewel hier geen uitsluitende verklaring voor is, is het idee dat beide veranderoriëntaties conceptueel dicht bij elkaar liggen en daardoor onvoldoende complementair zijn. In figuur 4 is schematisch weergegeven wat deze uitkomsten betekenen voor ons conceptueel raamwerk.

Figuur 4 Aangepast conceptueel raamwerk



6 Voorlopige conclusies

Uit eerder onderzoek (Van der Sluis, 2007) onder studenten blijken planmatig leergedrag en instructiegericht leergedrag dominant te zijn in de beginfase van de studie. Naarmate studenten langer studeren en de eindfase van hun studie bereiken, blijken zij meer betekenisgericht en emergent te leren. Dat de witte en groene veranderoriëntaties dominant zijn voor de populatie in ons onderzoek, duidt erop dat onze steekproef een valide steekproef is zonder bias naar een studentenpopulatie. Namelijk, als dat zo zou zijn, zou in ieder geval de blauwe veranderoriëntatie moeten domineren. Uit zowel het experiment als uit de survey blijkt dat de resultaten tevens laten zien dat, net zoals uit eerder onderzoek onder organisatieadviseurs (Van Nistelrooij *et al.*, 2005), er zowel onder studenten sociale wetenschappen als onder bedrijfskundestudenten een voorkeur is voor witte en groene veranderoriëntaties waarbij de nadruk ligt op het leren van mensen en ruimte voor zelforganiserende processen. Ook is gebleken uit de gegevens van het experiment dat deze veranderoriëntatie niet per se stabiel is, maar in een relatief korte tijd kan veranderen. Dit geeft de indruk dat een individuele veranderoriëntatie contextgevoelig is. Bovendien is gebleken dat er sprake is van een duidelijke samenhang tussen iemands veranderoriëntatie en zijn of haar individuele leergedrag. Kennelijk zijn er in de kern overeenkomsten tussen de aannames die iemand heeft over wat mensen doet veranderen en de manier waarop men leert. Meer specifiek is gebleken dat instructiegericht leergedrag significant samenhangt met een blauwe planmatige veranderoriëntatie. Dit type leergedrag is net zoals de veranderoriëntatie toekomstgericht waarbij men zich vooral toespitst op

het realiseren van de beste resultaten en oplossingen. Tevens is gebleken dat emergent leergedrag significant samenhangt met een witte veranderoriëntatie. Net zoals deze specifieke veranderoriëntatie gaat het daarbij om emergente processen waarbij er ruimte is voor zelfsturing en zelforganisatie en waarbij wordt geleerd door evaluatief de resultaten te bespreken. De resultaten geven daarmee de indruk dat veranderoriëntaties en leeroriëntaties met een duidelijke focus op de toekomst verband houden met elkaar en dat hetzelfde geldt voor veranderoriëntatie en leeroriëntaties met een reflectieve focus.

7 Discussie

Dat veranderen en leren eerste vereisten zijn voor het goed functioneren van organisaties is inmiddels breed geaccepteerd zowel onder wetenschappers als onder veranderkundigen (Boonstra, 2004). Inzicht in de dynamiek van verander- en leerprocessen binnen organisaties kan managers en veranderkundigen helpen bij het in gang brengen van continue leerprocessen waarbij veranderen, ontwikkelen en leren op de lange termijn steeds meer in elkaar overlopen. Uit de vele onderzoeken en analyses blijkt, zoals Heraty (2004) het verwoordt, echter ook dat er nog veel onduidelijk is hoe deze processen het beste kunnen worden geïnitieerd, gestuurd en op elkaar kunnen worden afgestemd om zodoende de organisatie beter te kunnen ontwikkelen. Als eerste stap in dit proces is in het onderhavige onderzoek geprobeerd vast te stellen in hoeverre beide begrippen op elkaar zijn aan te sluiten. De resultaten die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen, doen vermoeden dat er tussen de beide concepten een verband bestaat zoals weergegeven in figuur 5.

Figuur 5 Verschillende niveaus gekoppeld aan individuele veranderoriëntatie en leergedragingen

Niveau Leren & Veranderen	Veranderbenadering	Veranderoriëntaties	Leergedragingen
1e orde	Episodisch	Blauw (Geel)	Planmatig Instructiegericht
2e orde	Organisatie-ontwikkeling	Groen	Planmatig en Emergent Betekenisgericht
3e orde	Continue	Wit	Emergent

Om meer zekerheid te krijgen over het verband tussen beide variabelen dienen de bestaande leer- en veranderconcepten verder op elkaar te worden afgestemd en via empirisch onderzoek nader uitgekristalliseerd te worden. In navolging van bijvoorbeeld Prochaska *et al.* (1997) en Armenakis *et al.* (2001) hebben wij gekozen voor een individuele insteek. Dit biedt de mogelijkheid om te werken met goed te onderzoeken eenheden en concepten. Een voorbeeld van een dergelijk concept is het vertrouwen in eigen kunnen (self-efficacy). Hoewel niet nader onderzocht doen de resultaten vermoeden dat deze variabele varieert met iemands veranderoriëntatie en zodoende ook een specifieke invloed heeft op iemands leergedrag. Iets dat we in vervolgonderzoek nader willen vaststellen.

Het centraal stellen van het individu heeft als consequentie dat rekening gehouden dient te worden met een scala aan voorkeuren en oriëntaties als het gaat om wat wel en wat niet werkt bij een verandering. Toch kan dit een reden zijn waarom veranderprocessen niet altijd even succesvol verlopen. Al te vaak wordt er namelijk vanuit gegaan dat de aanpak van het veranderproces aansluit bij wat men in de organisatie wil. Dit terwijl het voor sommige organisaties juist ook interessant kan zijn, bijvoorbeeld wanneer het gaat om het realiseren van een derde orde verandering, om een meer individuele insteek te volgen. Het gaat daarbij niet alleen om het beter laten aansluiten van een aanpak bij voorkeuren; men kan er namelijk ook doelbewust voor kiezen om juist te confronteren met een strijdige en conflicterende aanpak omdat men het nut van deze benadering wil laten inzien. Maar het grootste belang zit natuurlijk in het begrijpen van stagnerende processen van communicatie, waarbij men elkaar niet kan begrijpen zonder op zoek te gaan naar de individuele voorkeuren en oriëntaties en die bespreekbaar te maken. ■

Literatuur

- Amis, J., T. Slack, en C.R. Hinings (2002), Values and organizational change, *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 38, no. 12 (December), pp. 436-465.
- Armenakis, A.A., S.G. Harris, en H.S. Feild (2001), Paradigms in organisational change: change agents and change target perspectives. In: R.T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organisational Behaviour*, 2nd edition, New York: Marcel Dekker, pp. 631-658.
- Azjen, I. (1991), The theory of planned behavior, *Organizational behavior and human decision processes*, vol. 50, no. 2, pp. 179-211.
- Beer, M., en R.A. Eisenstat (1996), Developing an organization capable of implementing strategy and learning. *Human Relations*, vol. 49, no. 5, pp. 597-619.
- Boonstra, J. (ed.) (2004), *Dynamics of Organisational Change and Learning*, Chichester: John Wiley and Sons.
- Caluwé, L. de, en H. Vermaak (2006), *Leren veranderen; een handboek voor de veranderkundige* (2e herziene editie ed.), Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Crossan, M. M., H.W. Lane en R.E. White (1999), An organizational learning framework: from intuition to institution, *Academy of Management Review*, vol. 24, no. 3, pp. 522-537.
- Cummings, T.G. en C.G. Worley (2005), *Organisation Development and Change* (8 ed.). Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Cunningham, C.E., C.A. Woodward, H.S. Shannon, J. MacIntosh, B. Lendrum, D. Rosenbloom en J. Brown (2002), Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 75, no. 4, pp. 377-392.
- Curtis, R.C. en G. Stricker (1991), *How people change inside and outside therapy*, New York: Plenum Press.
- DeGeus, A. (1988), Planning as learning, *Harvard Business Review*, vol. 66, March-April, pp. 70-74.
- French, W.L. en C.H. Bell (1999), *Organisational Development: Behavioural Science Interventions for Organisation Improvement* (6th ed.), Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hagger, M. S., en N.L. Chatzisarantis, (2005), First- and higher-order models of attitudes, normative influence, and perceived behavioural control in the theory of planned behaviour, *British Journal of Social Psychology*, vol. 44, no. 4, pp. 513-535.
- Ham, L. ten, A.T.M. van Nistelrooij, en L. de Caluwé (2006), Wat beweegt

- een topmanager bij een verandering? *Holland Management Review*, jg. 23, no. 108, pp. 18-25.
- Heraty, N. (2004), Towards an architecture of organisation-led learning, *Human Resource Management Review*, vol. 14, no. 4, pp. 449-472.
- Hoeksema, L. H., E. van de Vliert en A.R.T. Williams (1997), The Interplay Between Learning Strategy and Organizational Structure in Predicting Career Success, *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 8, no. 3, pp. 307-327.
- Huysman, M. (2000), An organisational learning approach to the learning organisation, *European Journal of Work and Organisational Psychology*, vol. 9, no. 2, pp. 133-145.
- Kets de Vries, M. (1997), *Mentaliteitsverandering in organisaties; Een gebruikershandleiding*, Schoonhoven: Academic Service.
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning in the workplace*, London: Routledge.
- Levinson, H. (1972), *Organizational Diagnosis*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Megginson, D. (2004), Planned and emergent learning; Consequences for development. In: C. Grey en E. Antonacopoulou, (Eds.), *Essential readings in Management Learning*, London: Sage, pp. 91-106.
- Nistelrooij, A.T.M. van, N. Schouten en L. de Caluwé (2005), De organisatieadviseur in kleur; Een exploratieve steekproef onder Nederlandse organisatieadviseurs naar visie, stijl en interventievoorkuren, *Management & Organisatie; Tijdschrift voor Organiseatiekunde en Sociaal Beleid*, jg. 59, no. 2, pp. 56-68.
- Poell, R. F., F.J. van der Krogt, en D.A. Wildemeersch (1999), Strategies in Organizing work-related Learning Projects, *Human Resource Development Quarterly*, vol. 10, no. 1, pp. 43-61.
- Pond, S.G., A.A. Armenakis en S.B. Green (1984), The importance of employee expectation in organizational diagnosis, *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 20, no. 2, pp. 167-180.
- Prochaska, J.O., C.A. Redding en K. Evers (1997), The transtheoretical model of change. In: K. Glanz, F.M. Lewis en B.K. Rimer (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research and practice*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 60-84.
- Sadler-Smith, E. (1998), Cognitive Style and the Self-management of Learning, *Proceedings of the Lancaster-Leeds Collaborative Conference*, Leeds, 15-17 July.
- Sessa, V.I. & M. London (2006), *Continuous learning in organizations*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sluis, E.C. van der (2000), *Management Learning and Development: The Role of Learning Opportunities and Learning Behavior in Management Development and Career Success*, Erasmus University Rotterdam, Dissertation: Thela Thesis/Tinbergen Institute.
- Sluis, E.C. van der (2007), Werken, leren en veranderen, *Avenir*, vol. 13, nr. 3, pp. 24-25.
- Spreitzer, G.M., M.W. McCall, jr. en J.D. Mahoney (1997), Early Identification of International Executive Potential, *Journal of Applied Psychology*, vol. 82, no. 1, pp. 6-29.
- Stall, R. en P. Biernacki (1986), Spontaneous remission from the problematic use of substances: an inductive model derives from a comparative analysis, *International Journal of Addictions*, vol. 21, no. 1, pp. 1-23.
- Stata, R. (1989), Organizational learning: The key to management innovation, *Sloan Management Review*, vol. 30, no. 3, pp. 63-74.
- Weick, K. en S. Ashford (2001), Learning in Organizations. In: F.M. Jablin en L.L. Putnam (Eds.), *The new Handbook of Organizational Communication; Advances in Theory, Research and Methods*, Thousand Oakes: Sage, pp. 704-731.
- Zaleznik, A. (1989), *The managerial mystique*, New York: Harper & Row.