

# 'Achter de schermen' Opleiding versus verandering?

Sven de Weerd & Felix Corthouts

Heel wat veranderekundigen brengen hun eerste professionele jaren door als trainers. Gaandeweg, reflecterend over hun eigen professionele praktijk, groeit vaak de behoefte bij deze opleiders om de opleidingsvraag, zoals geformuleerd door de organisatie, in een breder kader te plaatsen. Aan de hand van een case trachten we de noodzaak hiertoe te illustreren. Opleidingsinspanningen ter oplossing van knelpunten zijn vaak niet alleen ontoereikend, ze kunnen ook een probleembestendige uitwerking hebben in de organisatie.

Doorgaans wordt verondersteld dat trainingen aangevraagd door de interne of externe klant, sowieso een oplossing bieden voor concrete tekortkomingen binnen de organisatie. Naarmate opleiders ervaring opdoen merken ze echter dat deze veronderstelling allesbehalve vanzelfsprekend is. De vraag naar opleidingen houdt immers reeds een keuze voor een oplossing in die tegemoet komt aan een bepaalde kijk op het probleem. Trainers die hun eerste stappen zetten richting organisatieverandering, plaatsen een vraagteken achter deze oplossing. Ze nodigen de organisatie uit enkele stappen terug te zetten in hun probleemoplossingsproces. 'Vanwaar komt deze vraag? Vanuit welke problematiek wordt ze geformuleerd? Hoe kijken de opdrachtgevers (lijn- en human resource management) naar het probleem? Hoe kijken degenen die voor de opleiding in aanmerking komen naar het probleem? En hoe kijken degenen die niet voor de opleiding in aanmerking komen ernaar? Welk effect wordt precies van de opleiding verwacht? Zijn deze verwachtingen realistisch?' Kortom, wat is de perceptie van de verschillende partijen ten aanzien van het probleem en de opleiding als gekozen oplossing. Vanuit dit onderzoek naar een hanteerbare, gedeelde probleemdefinitie verschuift de vraag om een concrete opleiding niet zelden naar een breder veranderingsvraagstuk. Door kritische vragen te stellen kan vaak in overleg geconcludeerd worden dat een opleidingsprogramma niet het meest adequate antwoord is.

## Training, vorming, verandering

Indien de opleider/veranderekundige geconfronteerd wordt met een opleidingsvraag, kunnen we drie niveaus van interventie onderscheiden: (1) interventies in de lijn van de dominante kijk op het probleem, (2) interventies die voortbouwen op een herijking van de dominante visie, en (3) een herkadering van het praktijkprobleem. Hieronder lichten we deze niveaus toe. Tevens stellen we onze casus voor. Tabel 1 geeft een overzicht.

## Training binnen een model van vraag en aanbod

In de case die hieronder wordt uitgewerkt, werd vanuit de top van een openbare culturele instelling (OCI) een adviesbureau, hier benoemd als QB, verzocht om een communicatietraining te verzorgen voor de medewerkers van de technische dienst die een leidinggevende functie hebben. Heel wat adviesbureaus zouden hier snel op inspelen en een standaard training 'effectief communiceren' aanbieden. Deze 'klant is koning'-benadering ressorteert onder de eenvoudige logica van vraag en aanbod. Het past binnen een communicatiemodel, dat resulteert in wat Argyris en Schön (1996) typeren als 'single loop' leren en Golembiewski et al. (1976) een alfa-verandering noemen. De training zal in het verlengde liggen van

de dominante kijk op het probleem en de daarbij aansluitende praktijken van het topmanagement. Bijgevolg kan er hier in zekere zin gesproken worden van een 'meer van het zelfde'-oplossing.

## Vorming als een herijking van het probleem

QB trachtte de vraag naar training beter te doen aansluiten bij de bredere organisatiecultuur en -context, waarbinnen de vraag was gesitueerd. De aanleiding van de vraag betrof een ernstig conflict tussen de diensthoofden (en hun medewerkers) en de technisch directeur. Deze laatste zou voorgesteld hebben de vergadering waarin hij met zijn diensthoofden samenzit af te schaffen. Deze vergadering deed dienst als belangrijk kanaal tussen de technici en de directie. Bijgevolg stuitte zijn voorstel op groot protest. Het incident kaderde binnen een algemener gevoel van gebrek aan waardering vanwege de top enerzijds en de artistieke afdelingen anderzijds. Tot op het ogenblik



Drs S. De Weerd is doctoraal assistent aan de faculteit TEW, vakgroep psychologie en methodologie, aan het Limburgs Universitair Centrum - Diepenbeek, België. Prof. Dr. F. Corthouts is gewoon hoogleraar Organisationspsychologie en Human Resources aan de faculteit TEW, vakgroep psychologie, Limburgs Universitair Centrum - Diepenbeek, België.

van de opleiding leefde dit conflict op semi-manifeste basis verder.

Heel wat diensthooftden percipieerden de technisch directeur als 'iemand die niet helemaal aan hun kant staat', als behorende tot de directie, eerder dan tot de technische afdeling. Deze problematiek kan geduid worden als een 'linking pin'-probleem (Likert, 1961), zoals beschreven in Fry, Rubin & Plovnick (1981).

De adviseurs van QB bogen in samenspraak met de OCI-leiding de vraag naar een communicatietraining om naar een vormingstraject op basis van een 'social audit'. De frustraties, o.m. naar aanleiding van het conflict, zouden - zo luidde de diagnose - een directe aanpak van de problemen bemoeilijken. De opzet van de vormingsopdracht bestond erin dat aan de cursisten een kader werd aangeboden aan de hand waarvan ze allerhande problemen op een meer constructieve manier zouden kunnen benaderen.

QB bood een persoonlijkheidstypologie aan waarmee de cursisten op een nieuwe manier naar zichzelf én naar anderen leren kijken. Zo zouden bestaande problemen kunnen worden herbenoemd en verkend. Bovendien zouden de technici, inclusief de technisch directeur, beter kunnen leren omgaan met elkaar door rekening te houden met elkaars persoonlijkheidstypes.

Deze herijking van het probleem en het antwoord erop kunnen getypeerd worden als stappen binnen een beta-verandering (Golombiewski et al., 1976). De aanpak verandert, maar wordt nog steeds unilateraal bepaald vanuit de top en het adviesbureau. Voor de cursisten bleef dit beslissingsproces een 'back stage' operatie, waar zij niet bij betrokken werden. Bovendien droeg QB de

nieuwe kijk - met name de typologie - aan. Men vertrok dus niet vanuit de percepties van de technici om de bestaande problemen te herkaderen. Bijgevolg kunnen we nog steeds spreken van een 'single loop'-model (Argyris en Schön, 1996)

### Verandering als samenspraak en confrontatie

Een belangrijke vaardigheid van de veranderkundige, geconfronteerd met een opleidingsvraag, bestaat erin om in eerste instantie samen met de opdrachtgever 'terug naar achter' te redeneren. Hierdoor zet men enkele stappen terug in het probleemoplossingsproces. De opdrachtgever wordt hier uitgenodigd zijn denkproces te expliciteren: wat schuilt er achter de opleidingsvraag? Bovendien wordt de opdrachtgever niet gelijkgesteld met de top of met de HR-manager, maar met al degenen die

Een belangrijke  
vaardigheid bestaat  
er in eerste instantie  
in samen met de  
opdrachtgever 'terug  
naar achter' te  
redeneren.

bij de problematiek terzake betrokken zijn. Een eerste stap tot oplossing bestaat er immers in tot een open uitwisseling van visies te komen. Binnen dit constructief confrontatiemodel (Bouwen & Fry, 1991) streeft men naar een door de verschillende

partijen gedeelde probleemdefiniëring, die tevens staat voor een herkadering van het probleem. Deze herkadering, door Golombiewski et al. (1976) en Argyris en Schön (1996) aangeduid als gamma-verandering resp. 'double loop' leren, vormt een belangrijke eerste stap binnen het oplossingsproces. Daarna dienen de betrokkenen na te gaan welke maatregelen kunnen leiden naar een oplossing.

### De vormingsdagen: beta-bevindingen

Aan de hand van de casus verkennen we verder de gevaren van vormingsinspanningen. Deze gevaren liggen in de vaststelling dat (1) de probleemdefiniëring evenals de keuze van het oplossingskanaal 'achter de schermen' plaatsvindt, (2) de meervoudigheid in probleemdefinitie niet wordt geëxpliciteerd en geëxploreerd, en (3) een aantal probleembestendige praktijken binnen de organisatie zich eveneens manifesteren in de opleiding zelf, zonder dat deze bevestigd worden. We formuleren en illustreren onze bevindingen aan de hand van deze drie punten.

1. De probleemdefiniëring evenals de keuze van het oplossingskanaal vond plaats buiten het medeweten van de mede-eigenaars van het probleem om

Dit had tot gevolg dat er onder de cursisten heel wat ruimte bleef voor speculatie omtrent de doelstellingen van de directie en de adviseurs. 'Wat is de verborgen agenda van de directie? Wat willen de adviseurs bereiken met deze vorming? Kennen zij onze opvattingen en houden ze daar rekening mee?' Mede hierdoor groeide bij de cursisten de behoefte om in de eerste plaats hun problemen bij naam te noemen (en er iets aan te verhelpen). Tijdens de voorlaatste opleidingsdag nam de spanning toe tussen de uiteenlopende, heersende verwachtingen van de begeleiders en de cursisten. Dit uitte zich in een groeiend aantal toespelingen op bestaande organisationele knelpunten. Bij aanvang van de laatste dag namen een aantal dominante cursisten het verloop van het leertraject in eigen handen. De cursisten schiepen een forum waarbinnen organisationele knelpunten konden worden benoemd.

**ALFA:**  
meten binnen dezelfde dimensie

**BETA:**  
meten binnen dezelfde, maar herijkte dimensie

**GAMMA:**  
meten binnen een andere dimensie

De dominante kijk op het probleem aanhouden

De dominante kijk (tijdelijk) aanpassen, maar niet bevragen op het niveau van vooronderstellingen

De dominante kijk bevragen op het niveau van vooronderstellingen en herkaderen

Tabel 1: Overzicht van interventie-niveaus

2 De verschillende visies op de problemen werden ook tijdens de opleiding niet geëxpliciteerd en geëxploreerd.

In de voormiddag van de laatste opleidingsdag werden de voornaamste problemen aangekaart. Hierna kwamen de opleiders en de cursisten overeen om die namiddag in kleine groepen rond vier aangekaarte knelpunten te werken. Er volgde een halve dag waarin de conclusies (uitwerking van de problemen en stappen ter verbetering) van de laatste dag verder werden uitgewerkt. De zoektocht verliep minder productief en creatief dan gehoopt door QB en sommige cursisten. Bovendien liet de betrokkenheid en participatie van

---

Elk verhaal dient  
gewaardeerd te  
worden, maar moet  
ook in perspectief  
geplaatst worden  
tegenover andere  
verhalen.

---

sommige cursisten het afweten. Toch geraakte een aantal initiatieven succesvol geïmplementeerd in de organisatie. In de vertaalslag van probleem naar oplossing bleef de groep steken in een meervoudige definitie van het probleem. Sommige cursisten vonden dat de aangekaarte organisatorische knelpunten niet konden worden opgelost binnen de context van de vormingsdagen. Anderen geloofden wel dat de aanwezigen in de opleiding hieraan iets konden verhelpen. Dit verschil in visie hing samen met de manier waarop de cursisten zich verhielden tot de organisatie en haar geschiedenis enerzijds en de histo-

risch ontwikkelde relaties met sleutelfiguren binnen deze organisatie anderzijds.

3 Een aantal probleembestendige praktijken binnen de organisatie manifesteerden zich eveneens in de opleiding zelf, zonder dat deze bevestigd werden.

De probleemreproducerende dynamiek binnen de organisatie, kwam ook in het opleidingsgebeuren zelf tot uiting. Deze problematische praktijken werden niet bevestigd. We beperken ons tot één voorbeeld. Een aantal cursisten leerden vanuit een manipulatie-logica naar hun organisatie kijken: nepotisme, machtsspelletjes, ... Ook binnen de opleiding kwam dit tot uiting. Zo vermoedden de cursisten op de voorlaatste dag dat de samenstelling van de groepen gemanipuleerd werd, en niet op toevallige basis gebeurde zoals de begeleiders de groep voorhielden. Binnen de opleiding kwam niet de nodige ruimte tot stand om deze manipulatie-logica te bevragen, waardoor deze kon persistieren.

### Gamma-conclusies

Tot slot formuleren we onze conclusie als antwoord op de drie bovenstaande punten in de vorm van drie aandachtspunten.

- 1 Men dient steeds gevoelig te zijn voor de verschillen in probleemdefinitie onder de betrokkenen. Indien de perspectieven uiteenlopend zijn, is het aangewezen om ruimte te scheppen voor een open uitwisseling van visies. Dit kan leiden tot een herkadering, waarin elke partij zich kan terugvinden. Vertrekkende vanuit deze gedeelde probleemdefiniëring kunnen mensen komen tot een keuze van het oplossingskanaal - waar opleiding behoort tot één van de mogelijkheden. Op deze manier kan men ervoor zorgen dat men het eens is over zowel de weg als het doel.
- 2 De noodzakelijke consensus omtrent de probleemdefinitie kan slechts bereikt

worden indien er ruimte komt voor andersstemmigheid, waarin de dominante stemmen plaatsmaken voor de perifere stemmen. Elk verhaal dient gewaardeerd te worden, maar moet ook in perspectief geplaatst worden tegenover andere verhalen. Veranderen en leren betekent naar aansluiting zoeken: hoe kunnen mensen met verschillende visies elkaar beter vinden? Zo kan men de probleembestendige verhalen van de dominante stemmen bevragen. Zo wordt ook de mogelijkheid geboden om de eigen identiteit binnen de organisatie te herdefiniëren.

- 3 Leeractiviteiten, zoals deelnemen aan een opleiding, zijn doelgerichte, betekenisvolle activiteiten, die verwijzen naar de context waaraan het geleerde zijn relevantie ontleent. Als datgene wat er fout gaat binnen een organisatie zich eveneens afspeelt binnen een context die pretendeert hieraan iets te verhelpen, dan zal deze 'oplossingscontext' de problemen eerder in stand houden. De opleidingscontext dient zich hier aan als een kans om de duidingen en de praktijken die hierbinnen plaatsvinden (het 'hier en nu'), te bevragen.

### Literatuur

- Argyris, Ch. & D. A. Schön (1996) *Organizational Learning II Theory, Method, and practice* Reading Massachusetts. Addison-Wesley
- Bouwen, R. & R. Fry (1991) Organizational innovation and learning: Four patterns of dialogue between the dominant logic and the new logic. *International Studies in Management and Organization*. 21 (4), 37-51
- Fry, R., I. Ruben, I. & M. Plovnick (1981) Dynamics of Groups that Execute or Manage Policy. In R. Payne & C. Cooper (Eds.). *Groups at Work*. New York. John Wiley & Sons
- Golembiewski, R. I., K. Billingsley, & S. Yeager (1976) Measuring change and persistence in human affairs: types of change generated by OD designs. *Journal of Applied Behavioural Science*. 12, 133-157.
- Likert, R. (1961) *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill