

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/133713>

Please be advised that this information was generated on 2021-06-20 and may be subject to change.

Lerende organisaties en foutentolerantie



Prof. dr. René ten Bos is hoogleraar filosofie aan de faculteit der Managementwetenschappen van de Radboud Universiteit. Daarnaast is hij honorary professor bedrijfsethiek aan de University of St. Andrews in Schotland.

In dit artikel worden kanttekeningen geplaatst bij het idee van foutentolerantie zoals dat in de literatuur over de lerende organisatie naar voren wordt gebracht. Dit idee, dat van cruciaal belang is in organisaties die permanent veranderen, dient om onzekerheid en angstgevoelens van medewerkers bij veranderingsprocessen te reduceren. Het staat evenwel op gespannen voet met het inzicht dat de wil om fouten te vermijden hoort bij een goed en deugdzaam leven. Tevens is het de vraag of de didactiek die ten grondslag ligt aan dit idee wel juist is. Mensen leren niet zo snel van fouten als door aanhangers van de lerende organisatie verondersteld wordt. Om dat te laten zien wordt een aantal ideeën van de Duitse filosoof Peter Sloterdijk in stelling gebracht. Constant willen veranderen heeft misschien meer met bepaalde zingevingsaspecten te maken dan met een weloverwogen veranderingsstrategie die leidt tot een situatie met minder fouten.

1. Omgaan met onzekerheid, onrust en angst

Veel van de concepten die gebruikt worden om nieuwe, zogenaamd 'postbureaucratische' organisatievormen aan te duiden zijn onduidelijk en onuitgevoerd. Dat is ook logisch: organisaties zitten vaak nog midden in de veranderingsprocessen die moeten leiden tot zulke postbureaucratische vormen. Onze kennis kan derhalve nog niet solide gefundeerd worden in het eindresultaat van die veranderingen. Hoewel er stemmen zijn opgegaan die zeggen dat de bureaucratie ook nog midden in een ontwikkelingsproces zit (Thompson, 1993; Ritzer, 1995), mogen we rustig stellen dat de principes die ten grondslag liggen aan de bureaucratische organisatie beter bekend zijn dan die van postbureaucratische organisaties (Clegg, 1990). Het is echter interessant om te beseffen dat in het begin van deze eeuw het discours over die bureaucratie, die toen nog niet tot volledige wasdom was gekomen, net zo in het teken

stond van twijfel, transformatie en turbulentie als nu het geval is met het discours over postbureaucratische organisaties (Jacques, 1996).

De lerende organisatie staat steeds vaker in het brandpunt van de discussies over postbureaucratische organisatievormen. Met dit artikel wil ik een bijdrage leveren aan een verdere ontwikkeling en verfijning van dit op zich interessante organisatieconcept dat in veel opzichten breekt met de ideeën en principes die ten grondslag liggen aan de bureaucratie. Ik wil laten zien dat de lerende organisatie een probleem heeft waarvoor de bureaucratie al lang een oplossing denkt te hebben gevonden: onzekerheid, onrust en angst bij medewerkers. Omdat de lerende organisatie een obsessie heeft met veranderingen, zal zij onvermijdelijk dergelijke gevoelens bij medewerkers opwekken. Er moet dus gezocht worden naar mogelijkheden om die gevoelens te temperen. Controle, standaardisering, hiërarchie en andere bureaucratische hulpmiddelen die geschikt zijn om onzekerheid, onrust of angst in de juiste banen te leiden, komen niet in aanmerking omdat ze de mogelijkheden van veranderingen drastisch zouden inperken.

In de bureaucratie gaat het ook niet om het terugdringen van onzekerheid, onrust en angst bij medewerkers, maar om het benutten ervan. Dergelijke gevoelens zijn nuttig in de bureaucratie, niet alleen omdat ze mensen aanzetten tot gehoorzaamheid, maar ook omdat ze in bredere zin morele voorkeuren van mensen beïnvloeden. Handelingen die medewerkers bijvoorbeeld thuis zouden veroordelen, kunnen in de bureaucratie worden goedgepraat door te verwijzen naar regels of naar de baas. De onrust die ontstaat zodra er iets gebeurt dat niet past in de dagelijkse routine of de angst die er kan zijn voor degenen die hoger staan in de hiërarchie, maken medewerkers in de bureaucratie dociel en voorzichtig (Flam, 1993). Organisaties die constant willen veranderen hebben echter geen voorzichtige en dociele medewerkers nodig. Het gaat de lerende organisatie, dus niet zozeer om het kanaliseren en dus benutten van onzekerheid, onrust of angst – iets wat alleen maar leidt tot de ondermijning van veranderingsbereidheid bij medewerkers – maar om het daadwerkelijke terugdringen van dergelijke gevoelens.

Een cruciale rol bij dit proces is weggelegd voor het idee van foutentolerantie. Wie verandert, maakt fouten en veranderingsbereidheid wordt getemperd als men fouten afstraft. Fouten verschijnen daarom in de lerende organisatie niet langer meer als iets waar men in verband met mogelijke sancties bang voor hoeft te zijn of als iets waar je je voor moet schamen, maar als leermomenten. Ik zal in dit artikel het idee van foutentolerantie aan een kritische beschouwing onderwerpen. Hoewel ik geenszins wil pleiten voor een terugkeer naar een bureaucratische sanctiecultuur waarin mensen alleen maar bang zijn om fouten te vermijden, geloof ik dat het idee van foutentolerantie op gespannen voet staat met het alledaagse inzicht dat het goed is om fouten te willen vermijden. Tevens ben ik aanzienlijk pessimistischer dan de aanhangers van de lerende organisatie over het menselijke vermogen te leren van de fouten die gemaakt of veroorzaakt zijn.

2. Van heteronoom naar autonoom leren

De lerende organisatie wordt door Peter Senge (1990, p. 3) als volgt omschreven:

'[Lerende organisaties] zijn organisaties waar mensen constant hun vermogen verder ontplooiën om de resultaten te scheppen die zij werkelijk wensen, waar nieuwe en openhartige denkpatronen gekoesterd worden, waar collectieve ambities vrijgemaakt worden en waar mensen constant leren hoe ze gezamenlijk kunnen leren.'

Mensen worden door aanhangers van de lerende organisatie primair gezien als lerende wezens. Soms leren zij door zich aan te passen aan veranderende omstandigheden, andere keren leren zij veeleer op een *creatieve* manier. Beide vormen van leren worden aangemoedigd in de lerende organisatie, maar het accent ligt overduidelijk bij de tweede manier. Dit betekent dat mensen constant worden aangemoedigd onbekend gebied in te trekken, grenzen te verkennen en, sterker nog, daadwerkelijk 'grenservaringen' op te doen (Weick en Westley, 1996, p. 453). Lerende medewerkers zijn als het ware mystici die zichzelf constant weten te overschrijden. Zij teren op improvisatie en trotseren vaststaande hiërarchieën. Structuren en controle zijn voor hen slechts hinderpalen die uit de weg moeten worden geruimd. Om het anders te zeggen: structuur, controle en organisatie ondermijnen leren in de zin van adaptatie en creatie.

In de bureaucratie zitten mensen vastgeketend aan hun plaats in de hiërarchie. Ze worden keurig ondergebracht in hokken en afdelingen, waar ze een zeer beperkt territorium bestrijken en doorlopend gecontroleerd worden door de baas die een iets groter territorium bestrijkt en die ze zelf ooit nog eens hopen te worden. In de bureaucratie kan leren twee vormen aannemen: *dezelfde dingen steeds beter leren doen en beleren* (Swieringa en Elmers, 1996, p. 34). De eerste vorm van leren is vooral economisch geïnspireerd. Door 'learning by doing' kunnen efficiëntievoordelen worden bereikt. Als mensen of organisaties dezelfde dingen steeds vaker doen, zullen ze steeds beter en efficiënter te werk gaan. Hierdoor kan de organisatie ten volle gebruik maken van wat men sinds jaar en dag de 'ervaringskromme' noemt. De tweede vorm van leren verschijnt als het dictaat dat de denker of de baas de doener of de medewerker oplegt. Beide vormen gaan vaak hand in hand: in de bureaucratie mag de medewerker niet zelf uitzoeken hoe meer efficiëntie bereikt kan worden. De baas of de planningsafdeling geeft aan hoe dat dient te gebeuren. Leren is au fond een *heteronoom* proces. Dat wordt door Swieringa's term 'beleren' perfect tot uitdrukking gebracht.

De essentie van de lerende organisatie is nu juist dat leren gezien moet worden als een *autonoom* proces waaraan mensen zelf of in zelfsturende teams gestalte geven. Dat proces wordt systematisch ontmoedigd als onderlinge me-

dedeelzaamheid en openhartigheid uitblijven. Mensen worden niet adaptief en creatief als de omgang met elkaar in een formeel keurslijf wordt geperst. Vandaar dat mensen als Senge zo de nadruk leggen op informele processen en openheid. Sterker nog, de lerende organisatie is in essentie een organisatie waar alles draait om *liefde*, in de oude Griekse zin van *agape* en niet in de romantische zin van het woord:

‘Het gaat hierbij om intenties – commitment om elkaar te helpen en de bereidheid om je hierbij kwetsbaar op te stellen. De beste definitie van de liefde die ten grondslag ligt aan openheid is het volledige en onvoorwaardelijke commitment ten opzichte van elkaars “vervolmaking”, commitment ten opzichte van iemand anders en alles wat zij of hij kan en wil zijn.’ (Senge, 1990, p. 285)

Dat mensen elkaar voortdurend helpen in de lerende organisatie veronderstelt dat men ook voortdurend bereid is hulp te ontvangen. Dat laatste is vaak nog moeilijker dan het eerste, maar is absoluut onmisbaar in een lerende organisatie. In zekere zin vervangt de bereidheid om hulp te ontvangen de controlefunctie uit de aloude bureaucratie. Mensen die doorlopend tornen aan hun eigen grenzen maken vanzelfsprekend fouten. Ze zouden ontmoedigd worden door traditionele vormen van controle die er alleen maar op uit zijn fouten te vermijden. Een zekere foutentolerantie is onvermijdelijk, maar onvoldoende. Mensen moeten ook hulp durven accepteren om zo al te grove misstappen te vermijden (Leonard-Barton, 1992, p. 32). In de lerende organisatie wordt in zekere zin heteronome controle vervangen door autonome controle. Het zijn weliswaar je collega’s of teamgenoten die je op je tekortkomingen wijzen, maar je bepaalt zelf of en wanneer je bereid bent naar hen te luisteren.

De vraag die ik nu wil stellen is of dat gecontroleerd zijn en de bereidheid om hulp van anderen te ontvangen voldoende zijn voor het vertrouwen dat we kunnen hebben in het ethische gehalte van de lerende organisatie. Uiteindelijk lijkt het erop dat in die lerende organisatie toch wel erg lichtvaardig gedacht wordt over fouten. De positieve attitude ten opzichte van risico’s die aangeemoedigd wordt in de lerende organisatie lijkt in ethisch opzicht minstens zo precair te zijn als de verstarring die het gevolg is van traditionele, meer bureaucratische vormen van controle.

3. Overal beweging

De lerende organisatie heeft geen identiteit die zich precies laat omschrijven. Het enige wat men erover kan zeggen is dat ze veranderlijkheid als centraal principe heeft omarmd. Medewerkers worden primair beoordeeld op hun vermogen de kennis en vaardigheden waarover ze beschikken voortdurend te veranderen:

‘Men zou kunnen beweren dat we nu te maken krijgen met de lerende werker, i.e. iemand wiens waarde niet bestaat uit wat hij (of zij) weet maar uit de combinatie van handelingsvrijheid en vaardigheid die hem (haar) in staat stelt om te veranderen wat hij (zij) weet.’ (Jacques, 1996, p. 181)

Hieruit mogen we afleiden dat de lerende organisatie iets heel anders is dan een kennisorganisatie. Organisaties hebben altijd al munt willen slaan uit de kennis van medewerkers. Dat geldt voor zowel de oude tayloristische organisatie als de moderne kennisorganisatie waar zoveel over te doen is. Kennis is, zoals Jacques (1996) duidelijk maakt, een vast en hard concept dat gemakkelijk ingezet en gebruikt kan worden. Kennis kan altijd vastgelegd worden in goed geformuleerde en ware zinnen of in regels en codes. Sterker nog, we hebben de neiging om te denken dat als dit niet het geval is, we ook niet van kennis kunnen spreken. Bewegelijke kennis is, in onze westerse cultuur tenminste, ondenkbaar.

Leren daarentegen is, net als de lerende organisatie, ‘vloeibaar’ en ‘beweeglijk’ en daarom minder eenvoudig te kapitaliseren dan kennis. Vaak worden leerprocessen in de kiem gesmoord omdat men probeert ze te onderwerpen aan controlesystemen en hiërarchie. De vloeibaarheid en beweeglijkheid verdwijnen zodra men leren probeert te managen of te organiseren. Er zijn daarom mensen die van mening zijn dat de ‘lerende organisatie’ niets meer en niets minder is dan een oxymoron: leren en organiseren sluiten elkaar uit (Hoebeke, 1995). Anders gezegd: georganiseerd leren kan alleen maar een ontaarde vorm van leren zijn, iets wat we kunnen aanduiden met termen als *beleren*, of erger: *trainen*, *drillen*, *africhten*. Als men de poort daarentegen open wil zetten voor daadwerkelijk autonoom leren, dan moet men ruimte creëren buiten het georganiseerde systeem om. Deze ‘leerruimte’ (Fulop en Rifkin, 1997, p. 59) is gebaseerd op de erkenning dat autonoom leren alleen maar mogelijk is als je een zekere mate van disorganisatie toelaat. Dat wil zeggen:

- men plaatst voortdurend vraagtekens bij geaccepteerde waarheid en kennis;
- men erkent dat managers geen bevoorrechte toegang tot de waarheid hebben;
- men gaat er vanuit dat alle kennis waarover men beschikt ooit weer eens weerlegd zal worden;
- men aanvaardt dat hiërarchie nooit gelegitimeerd kan worden door kennis.

4. Negatieve gevoelens

De disorganisatie van de leerruimte kan voor medewerkers een bron van onzekerheid, onrust en angst zijn. Vastheid en stabiliteit worden hen daar niet geboden. Er is geen hiërarchie of functiebeschrijving om je aan vast te klampen. Maar als dergelijke rustgevende factoren in de leerruimte afwezig zijn, hoe moe-

ten we ons dan voorstellen dat er *agape* is? Dat is inderdaad zeer moeilijk. In de leerruimte zijn medewerkers zwervers. Ze leren er veel over de hardheid van het leven, maar er zijn maar weinig plaatsen waar ze zich thuis zullen voelen.

In de leerruimte staat alles in het teken van verandering en mede daarom is het moeilijk voorstelbaar dat het de plaats van liefde is die sommige aanhangers van de lerende organisatie beschrijven. Dat maakt de lerende organisatie niet per se een slechte of een onethische organisatie, maar het is goed om te weten dat onzekerheid of angst constante nevenverschijnselen van dit type organisatie zijn.

Senge en andere aanhangers van de lerende organisatie verdoezelen dat autonoom leren zich niet zonder onrust, spanning en angstgevoelens voltrekt. Leren wordt in ieder geval in zonderling positieve woorden beschreven: vergeving, liefde, inspiratie, ambitie, creativiteit. We hoeven maar terug te denken aan onze kinderjaren om te weten dat leren ook twijfel, onzekerheid en zelfs angst met zich meebrengt. Vertaald naar de volwassen medewerker zullen dergelijke 'negatieve' gevoelens zich uiten in vragen als: Bij welk team zit ik straks? Wanneer zal de kennis die ik vergaard heb overbodig geworden zijn? Verlies ik dan mijn baan? Wat heeft het management nu weer voor mij in petto? Niet iedereen zal zich bij dergelijke vragen op zijn gemak voelen.

Zoals Fulop en Rifkin (1997, p. 61) terecht opmerken, schitteren dergelijke gevoelens door afwezigheid in het werk van Peter Senge. Dat is teleurstellend omdat we ons de veranderingsbereidheid van de lerende organisatie nauwelijks kunnen voorstellen zonder onzekerheids- of angstgevoelens. Deze gevoelens zullen in het algemeen de reactie zijn op constante dynamiek, onvoorspelbaarheid en grilligheid die kenmerkend zijn voor de lerende organisatie. Ze kan met name worden gekoppeld aan het gebrek aan identiteit dat de lerende organisatie door haar nadruk op constante mobiliteit en veranderlijkheid heeft. Er is dus geen permanente baan zekerheid, er zijn geen vaststaande perspectieven op een carrière, er is niet eens een duidelijke plaats in de wereld. De traditionele bureaucratie heeft een 'angsthierarchie' (Flam, 1993, p. 71) die negatieve gevoelens kanaliseert en dus voorspelbaar maakt. De vraag is nu wat de lerende organisatie heeft om dergelijke gevoelens te hantieren. Zoals gezegd, kan het in de lerende organisatie niet om het kanaliseren en benutten van dergelijke gevoelens gaan. Veranderingsbereidheid is alleen gediend bij een daadwerkelijk terugdringen van deze negatieve gevoelens.

Alvorens op de zojuist genoemde vraag in te gaan, moet eerst nog worden vastgesteld dat irrationele organisatievormen als de lerende organisatie andere soorten onrustgevoelens met zich meebrengen dan de klassieke bureaucratie. De openheid die nauw samenhangt met *agape* is bijvoorbeeld niet voor iedereen even aangenaam. Medewerkers die ondanks die openheid om een of andere reden niet voor hun mening durven uit te komen, wordt al snel 'onwetendheid, onbekwaamheid of gebrek aan motivatie' (Schein, 1989, p. 67) verweten. Hierdoor worden zij onder druk gezet doorlopend initiatief te tonen.

Deze druk kan zeer onbehaaglijk en verontrustend zijn voor mensen voor wie het niet vanzelfsprekend is altijd initiatiefrijk en daadkrachtig te zijn. Soortgelijke problemen ontstaan in lerende organisaties als mensen hun ontzag voor autoriteit – iets wat hen tijdens hun opvoeding bijna altijd is aangeleerd – niet durven los te laten. Ze worden door hun bazen beschuldigd van laksheid, passiviteit en improductiviteit omdat in de lerende organisatie de gedachte heeft postgevat dat effectief communiceren en handelen altijd een minachting voor hiërarchie met zich meebrengt. Senge is volkomen blind voor het feit dat het loslaten van de hiërarchie en het aangaan van een ‘speelse dialoog’ (Senge, 1990, p. 245-246) niet voor iedereen even aangenaam is.

5. Sluw soort sympathie voor fouten

Nergens blijkt die miskennis van onrust- en angstgevoelens duidelijker dan bij de herhaalde oproep om tolerant te zijn ten opzichte van fouten. In het algemeen zijn mensen bang om fouten te maken. Dat is maar goed ook, zou je zo zeggen. Fouten kunnen immers ernstige consequenties hebben voor anderen en zelfs voor de samenleving als geheel. *De wens om geen fouten te maken is in onze samenleving niets meer en niets minder dan een morele deugd.* Zonder die deugd zouden begrippen als verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid hun betekenis verliezen.

In de lerende organisatie is de wens om geen fouten te maken daarentegen een ondeugd. In die organisatie bestaat een sluw soort sympathie voor de fout. Senge citeert met instemming de president van Johnson & Johnson als hij een manager toespreekt wiens idee voor een nieuw product een abominabele mislukking werd:

‘Ben jij degene die ons zoveel geld heeft gekost?’ Burke knikte. De president vervolgde: ‘Welnu, ik wil je juist feliciteren. Als je fouten maakt, dan betekent zoiets dat je beslissingen neemt en risico’s loopt. En we zullen niet groeien als we geen risico’s nemen.’ (Senge, 1990, p. 300)

De deugd om geen fouten te willen maken verdwijnt hier achter een sluier van daadkracht en initiatief. Natuurlijk, er zijn fouten en fouten. Ten opzichte van sommige fouten kunnen we toleranter zijn dan ten opzichte van andere fouten. We mogen niet vergeten dat een situatie waarin niemand zijn nek durft uit te steken, uit angst om een fout te maken, ook niet wenselijk is. Maar het vermoeden rijst dat aanhangers van de lerende organisatie tolerantie ten opzichte van degene die de fout maakt verwarren met tolerantie ten opzichte van de fout. Hierdoor wordt de fout bijna een doel op zichzelf. De volgende passage is cruciaal:

‘Kunnen omgaan met creatieve spanning betekent dat men anders gaat kijken naar “mislukking”. Mislukking is, eenvoudig gezegd, een tekortkoming, een bewijs voor het bestaan van de kloof tussen visie en huidige realiteit. Mislukking is een kans om te leren – over de onnauwkeurige beelden van de huidige

realiteit, over strategieën die niet werkten zoals verwacht, over de helderheid van de visie. Mislukkingen zeggen niets over onwaardigheid en machteloosheid. Ed Land, de oprichter en tientallen jaren de baas van Polaroid en uitvinder van de Polaroid-camera, had een bord op zijn muur hangen. Daarop stond: Een fout is een gebeurtenis, waarvan alle voordelen nog niet door u benut zijn.’ (Senge, 1990, p. 154)

Senge gaat in zijn visie heel ver. Het gaat niet alleen maar om onbeduidende foutjes en nalatigheden. Hij vertelt bijvoorbeeld het verhaal van de Japanse piloot die in 1968 op de luchthaven van San Francisco bijna een catastrofe veroorzaakte met een DC 8, later in de hoorcommissie al zijn fouten onomwonden toegaf en vervolgens zijn carrière kon vervolgen. Senge concludeert:

‘Lerende organisaties praktiseren vergevingsgezindheid omdat (...) het maken van een fout al straf genoeg is.’ (Senge, 1990, p. 301)

De lerende organisatie ontwikkelt zich hier tot een soort ‘excuuscultuur’ waar fouten zelden consequenties hebben voor iemand persoonlijk. Sterker nog, de fout wordt gezien als een episode die een kans biedt om wat op te steken. Ik gebruik hier ‘episode’ in de zin die de socioloog Bauman (1995, p. 49 en 91) aan dit woord geeft: een gebeurtenis zonder consequenties voor het verleden en de toekomst. Deze gebeurtenis staat op zichzelf en heeft verder geen verband met eerdere of volgende gebeurtenissen. Beter gezegd, de fout is een gebeurtenis waarvan men later kan doen alsof ze niet gebeurd is. De fout die iemand maakt zegt niets over eerdere fouten die hij maakte en zegt ook niets over latere fouten die hij zal maken. Weliswaar wordt er steeds op gewezen dat mensen leren van hun fouten, maar vergeven en vergeten zijn toch aanzienlijk aantrekkelijker dan het controleren van een leereffect. Het is immers na een fout niet op voorhand evident welke wegen gevolgd moeten worden om toekomstige fouten te mijden. Daarmee is het evenmin duidelijk wat er op langere termijn nu precies van zo’n leereffect blijft hangen.

Senge wijst er eenvoudigweg op dat de fout van de Japanse piloot eenmalig is geweest. De man heeft tot aan zijn pensioen geen ongelukken meer veroorzaakt. We kunnen in dit verband ook denken aan hoe politici tegenwoordig fouten opbiechten, vervolgens hun excuses aanbieden aan het Nederlandse volk en te kennen geven dat ze er veel van geleerd hebben en dat het niet weer zal gebeuren. We ontwaren in dergelijke politieke gewoontes het ontluiken van zoiets als een ‘lerend parlement’. Zo’n parlement gaat er vanuit dat politici leren van hun fouten, maar wat ze leren blijft verder in het ongewisse.

6. Catastrofedidactiek

Ik schreef zojuist dat er in de lerende organisatie een ‘sluwe sympathie’ merkbaar is voor de fout. De uitdrukking is afkomstig van Peter Sloterdijk, een

Duitse filosoof die gewezen heeft op het cynisme dat achter dit soort sympathie schuilt gaat: *we leren niets als we geen fouten maken en hoe erger de fout hoe meer we leren*. Sloterdijk noemt dit catastrofedidactiek. In zijn boek *Eurotaoïsme* schrijft hij naar aanleiding van het incident met de kernreactor in Harrisburg in 1979 dat hem toen pas duidelijk werd wat catastrofedidactiek inhoudt.

‘Er hing in de dagen van Harrisburg een keuze ten gunste van de catastrofe in de lucht, er was een sluwe sympathie speurbaar voor de explosieve stoffen in het omhulsel van de reactor. Het leek alsof de dodelijk stralende massa’s niet alleen een natuurkundige grootheid vormden maar ook een cultuurkritische boodschap bevatten die het verdiende om vrij te komen. (...) De keuze ten gunste van de explosie was conform de logica ervan niets anders dan een pedagogische hypothese over de didactische en mentaliteit veranderende krachten die werkelijk gebeurde catastrofes uitstralen. (...) Wie zijn hoop vestigt op het leren door de catastrofe, verwacht van de explosie dat die licht in het duister der hoofden brengt.’ (Sloterdijk, 1991, p. 89 en 100)

De ramp verschijnt ook in de managementtheorie steeds vaker als een vrij sympathiek verschijnsel dat de mensen (die het overleefd hebben) allemaal tegelijk doet roepen: ‘Dit nooit weer!’ Maar voor dat je dat kunt zeggen, moet het natuurlijk eerst een keer gebeurd zijn. Want uit zichzelf veranderen mensen in het algemeen niet snel. Pas een ramp stelt ze in staat om licht ‘in het duister van hun hoofden’ te brengen. Dit inzicht lijkt door bepaalde aanhangers van de lerende organisatie tot dogma te zijn verheven.

Zij beweren dat de organisatie bereid moet zijn zich in alle geleidingen open te stellen voor veranderingen in de omgeving. Constant veranderen is het credo van de lerende organisatie. Dat is niet makkelijk. Het veronderstelt, zoals we gezien hebben, een bereidheid om voortdurend de kennis die men heeft ter discussie te stellen en te veranderen. Maar waarom zou je kennis willen veranderen als alles goed gaat? Waarom zou je grijpen naar andere oplossingen als de bestaande afdoende blijken te zijn? Kortom, om echt te veranderen, om echt de bliksemse boel eens in beweging te zetten en de inertie te keren, moet de bestaande kennis als het ware op de rotsen te pletter slaan. Zo’n ramp moet je zichtbaar maken en, onder omstandigheden, zelfs durven uitlokken. Sterker nog, je moet van zo’n ramp durven te genieten zoals iemand op perverse wijze geniet als hij zegt: ‘Heb ik het je niet altijd gezegd?’

Een geduchte catastrofe is dus nodig om daadwerkelijk te veranderen. Pas daardoor kan men zeggen: ‘Dit nooit weer.’ Pas door een catastrofe komt men tot verandering van inzicht. Vandaar dat we in biografieën van beroemde managers altijd wel een beschrijving van een meer of minder persoonlijke ramp tegenkomen. De boodschap is: Als jou geen ramp treft, zul je het niet ver schoppen in deze wereld. Pas een ramp onderscheidt je van de anderen:

‘Een ander onorthodox voordeel waar huidige management structuren maar weinig van doordrongen zijn, is de ervaring van een mislukking. Welch viel voor het eerst op bij General Electric omdat hij de baas was van een kunststoffenfabriek die explodeerde. Als een jonge ondernemer bracht Richard Branson [de baas van Virgin] een nacht in de cel door omdat hij grammofoonplaten van Frankrijk naar Engeland had gesmokkeld. Rupert Murdoch [Brits mediagigant] ging in het begin van de jaren negentig een aantal keren bijna failliet.’ (Micklethwait en Wooldrdige, 1996, p. 194)

De lerende organisatie draait om catastrofes en tolerantie ten aanzien van catastrofes. Natuurlijk heeft men in de lerende organisatie voor de catastrofe een mooi eufemisme bedacht: fouten. Men moet, zo heet het dan, in zo’n organisatie ‘tolerant’ zijn ten opzichte van fouten. Zonder fouten geen leren. En bovendien: niets is menselijker dan het maken van fouten. Derhalve horen we leiders als Jack Welch (General Electric) beweren dat iemand die in zijn organisatie zonder fouten blijft onherroepelijk ontslagen wordt. De volmaaktheid is dus iets wat afgestraft moet worden. Wie volmaakt is, leert niets maar weet alles al.

Maar is het didactische potentieel van rampen en fouten wel zo hoog?

7. Leren we echt van catastrofes?

De foutendidactiek die we zojuist bespraken zou wel eens al te optimistisch kunnen zijn. Dit wordt inzichtelijk wanneer men zich afvraagt wanneer zo’n foutendidactiek werkelijk effectief kan zijn. Er moet aan een aantal voorwaarden voldaan worden.

In de eerste plaats mogen bij de fout of catastrofe niet te veel mensen betrokken zijn. Veelheid maakt namelijk de verantwoordelijkheid voor de fout difuus. Aan deze belangrijke conditie wordt vaak nauwelijks voldaan. Tegenwoordig zijn bij belangrijke beslissingen, inclusief foutieve en catastrofale beslissingen, vaak eindeloos veel mensen betrokken. Hierdoor is het altijd moeilijk om schuld en verantwoordelijkheid op één plaats te leggen. Als buitenstaanders niet in staat zijn om op duidelijke wijze deze of gene te beschuldigen, hetgeen eigenlijk niets anders is dan zeggen dat ze vergevingsgezind zijn, dan zal degene die de fout gemaakt heeft zich wel hoeden om zijn kop boven het maaiveld uit te steken. Sterker nog, hij zal vaak nauwelijks in staat zijn te zien dat hij schuld heeft. Want als iedereen hem vergeeft, dan zal hij zichzelf ook vergeven. Zie hier wat Maurice Punch schrijft naar aanleiding van de RSV-affaire:

‘Bijna een hele generatie politici verscheen [voor de enquêtecommissie] en het leek erop alsof alle grote namen op de een of andere manier bijgedragen hadden aan het debacle. (...) En misschien was dat wel de sleutel tot het schan-

daal. Iedereen was erbij betrokken, er was niet één enkele moordenaar die het bedrijf om zeep hielp. Derhalve moest iedereen vrijgesproken worden van de uiteindelijke verantwoordelijkheid. Te veel politieke prestige stond op het spel om betrokkenen echt aan te willen pakken. Iedereen stond dus keurig in de rij voor een rituele strafexercitie voor het oog van de camera. Maar nadat aan het Calvinistische decorum voldaan was, keerde iedereen weer terug in de politiek en kon men doen alsof er niets gebeurd was.' (Punch, 1996, p. 211-212)

Denk in dit verband nog eens aan mijn eerdere opmerking dat de fout een gebeurtenis is waarvan men later net kan doen alsof ze niet gebeurd is.

In de tweede plaats mag men zich niet hebben overgegeven aan allerlei vormen van fatalisme. Men leert bijvoorbeeld niet echt van fouten als men van meet af aan denkt dat fouten er nu eenmaal bijhoren, dat fouten als het ware het onvermijdelijke afvalproduct zijn van de grote mars voorwaarts in de richting van de gewenste organisatie. Als fouten het onvermijdelijke afvalproduct zijn van wat verder alleen maar onbetwiste vooruitgang is, dan zal men op den duur steeds makkelijk gaan denken over die fouten. Uiteindelijk verdwijnt dan de fout als fout en verschijnt hij als een noodzakelijke stap die gezet moest worden, een stap waar je, als je hem eenmaal gezet hebt, ook nog trots op kunt zijn. De ondernemers die zich in interviews en biografieën beroepen op de geweldige blunders die ze zelf hebben gemaakt, zijn trots op die blunders. Er is geen twijfel over mogelijk dat Branson, de baas van Virgin, trots is op het feit dat hij ooit de wet overtrad toen hij grammofoonplaten uit Frankrijk naar Engeland smokkelde. Maar voor al degenen die nog geen fouten van zo'n kolossale omvang hebben gemaakt, blijft de fout iets wat je moet vermijden. Zij zijn nog niet aangestoken door het fatalisme van degenen die fouten maakten en gemerkt hebben dat je ze kunt overleven. Zolang je dat laatste nog niet aan den lijve hebt ondervonden, is de angst om fouten te maken onvermijdelijk. Dit verklaart ook de roep om toch vooral fouten te maken: onzekerheden en angstgevoelens moeten in de lerende organisatie plaatsmaken voor het type heroïsch fatalisme dat Welch of Branson kenmerkt.

In de derde plaats moet de catastrofe zich ook uitstrekken tot de sfeer van het persoonlijke. Dit heeft twee aspecten: 1) Als je niet persoonlijk geraakt wordt door de catastrofe, dan is de kans op een leereffect nihil; 2) als je niet in staat bent om een persoon die duidelijk betrokken is bij de oorzaak van de catastrofe aan te wijzen, is er evenmin een leereffect. De pijn die de catastrofe veroorzaakt moet te lokaliseren zijn, hetzij in jezelf, waarna je in het openbaar het boetekleed aan kunt trekken, hetzij in een duidelijk aanwijsbaar ander persoon die we dan in het kader van het leerproces aan de schandpaal kunnen nagelen. We mogen niet alleen zeggen dat het niet weer zal gebeuren, we moeten ook wegen aangeven die duidelijk maken hoe we er voor kunnen zorgen dat het nooit weer gebeurt. En dat laatste kan je alleen maar duidelijk maken door de catastrofe te voorzien van een duidelijk subject:

‘Het is daarentegen voor de catastrofe-didactiek van zeer groot belang ook de hevigste ramp binnen het kader van de persoonlijke handeling op te vatten. De catastrofe als gebeurtenis heeft niet dezelfde grammatica als de catastrofe als handeling. Van de eerste zeggen we: het is gebeurd, het heeft ons getroffen; van de tweede: iemand heeft het gedaan, iemand heeft het zo ver laten komen. Alleen als de catastrofe een subject heeft (je zou ook kunnen zeggen: een schuldige) is het zinvol haar als stimulans voor zelfkritisch anders leren te interpreteren.’ (Sloterdijk, 1991, p. 97)

Maar het is buitengewoon moeilijk om catastrofes aan een subject op te hangen. Wat dat betreft is de Japanse piloot die Senge niet voor niets roemt om zijn openlijke schuldbekentenis een uitzondering op de regel. Het subject van de catastrofe is vaak onzichtbaar geworden. Die onzichtbaarheid ontstaat op drie manieren. Er zijn ten eerste vaak zo veel mensen bij een catastrofe betrokken dat ieder individu blijer is met de vergeving of kwijtschelding die hem ten deel valt dan met de lessen die hij zou kunnen leren (zie het eerste punt hierboven). Ten tweede overkomt de catastrofe altijd de ander en nooit jezelf, waardoor het gebeurde nooit het gewenste leereffect heeft. Op het moment dat we zeggen (zoals bijvoorbeeld naar aanleiding van het Dutroux-schandaal in België) dat zoiets ons nooit zal gebeuren, dat het elders altijd erger is dan bij ons, is er alle reden om met angst en vrezen in de toekomst te blikken. Ten derde worden de lessen die ieder individu zou kunnen trekken al snel ondergeschikt gemaakt aan organisatorische voorschriften en procedures. Iemand die echt lering zou trekken uit bepaalde catastrofes, spreidt waarschijnlijk emoties – angst, schaamte, woede, verlegenheid – ten toon die binnen de organisatie niet op een bijzonder warm onthaal mogen rekenen, omdat ze, meer nog dan de fout of de catastrofe zelf, de organisatie in gevaar brengen. Daarom worden deze emoties ondergeschikt gemaakt aan genoemde voorschriften en procedures. Soms ook worden ze omgezet in emoties die wel welkom zijn in de organisatie: positief denken, blijven lachen en onderlinge saamhorigheid. Anders gezegd, alles wordt uit de kast getrokken om de veelvoud aan emoties, die het gevolg kunnen zijn van een catastrofe, ondergeschikt te maken aan de bureaucratische gang van zaken.

De conclusie is dan eenvoudig: uit catastrofes leert men veel minder snel dan de voorstanders van de lerende organisatie ons willen doen geloven. Er zijn eindeloos veel mechanismen in organisaties die het didactische effect van catastrofes ongedaan maken. De enige catastrofe die iedereen zou overtuigen, schrijft Peter Sloterdijk, is de catastrofe die niemand overleeft. Maar dan is het al veel te laat om nog iets te leren.

8. Conclusie

Ieder leerproces impliceert een overgang van de ene realiteit naar de andere. Zo’n overgang kan alleen maar gemaakt worden als we bereid zijn de fouten

en de gebreken van de realiteit die we willen verlaten onder ogen te zien. Daarbij komt dat we er ook van overtuigd moeten zijn dat de fouten en gebreken van de nieuwe realiteit niet erger zullen zijn dan die van de realiteit die we verlaten. Dit is inderdaad de betekenis van succesvolle verandering: de nieuwe situatie vertoont minder of minder erge fouten en gebreken dan de oude.

Als we de validiteit van de hierboven geschetste catastrofedidactiek accepteren, dan zitten we hier met een merkwaardige paradox: als succesvolle veranderingen leiden tot minder fouten, dan verminderen ze ons leervermogen en onze veranderingsbereidheid. Dat is enkel een andere manier om te zeggen dat door successen onze onzekerheden en angsten voor fouten weer aangewakkerd worden. We zullen derhalve geneigd zijn die onzekerheden en angsten te kanaliseren, omdat dit de enige manier lijkt om vast te blijven houden aan wat ons succes bracht. Kortom, ieder succes verwordt, vroeg of laat, tot een recept. Daarmee openen we weer de poort voor de bureaucratie. Het is heel moeilijk in te zien hoe lerende organisaties dit kunnen verhinderen. Mensen kunnen eenvoudigweg niet altijd van het heden blijven wegluchten. Ergens in het nu moeten de geheimen van succes worden verankerd.

Managers denken vaak dat succes behaald kan worden door afscheid te nemen van de bureaucratie. Dat is misschien zo, maar het punt is dat ieder succes een uitnodiging is voor de bureaucraat die in ons allen huist. Het is vreselijk moeilijk om successen niet te willen kopiëren. Juist ten aanzien van successen ontwikkelen we een koel en ‘mechanisch vertrouwen’ dat ons dwingt ons te identificeren met die successen (Schwartz, 1996, p. 139). Ieder succes ondermijnt daarmee de mogelijkheid van eventueel volgende successen, omdat we ons niet aan die kopieerdrift kunnen onttrekken, omdat we geneigd zijn de bereikte situatie net zo lang te koesteren tot ook zij weer een keurslijf wordt en omdat we geneigd zijn ons erop te beroepen dat wij zelf onmisbaar zijn voor de verandering. De paradox is duivels: hoe succesvoller verandering is, hoe minder bereidheid tot verder leren en hoe groter de kans derhalve op een toekomstige mislukking. Vroeg of laat keer je weer terug bij af en moet je mistroostig vaststellen dat er niets is veranderd.

Maar dit alles veronderstelt, zoals gezegd, de validiteit van catastrofedidactiek. Ik heb in dit artikel willen laten zien dat er wel wat valt af te dingen op die validiteit. Mensen hebben allerlei redenen om niet van fouten te willen leren. Vaak zijn ze niet eens bereid de fouten en gebreken van de huidige realiteit onder ogen te zien, omdat ze zelf aan die realiteit bijdroegen. Zij zullen erop wijzen dat iedere verandering riskant is omdat van te voren nooit gegarandeerd kan worden dat de nieuwe realiteit daadwerkelijk beter zal zijn dan de oude realiteit. Leerprocessen en veranderingen hebben in deze visie altijd het karakter van een sprong in het ongerijmde, een sprong waarvan we met zijn allen maar niet weten of we hem eigenlijk wel moeten maken, een sprong die in ieder geval van tevoren vreeswekkend en absurd kan lijken, een sprong die fundamenteel gevaarlijk is omdat ze in alles botst met wat we nu denken en vinden.

Maar precies deze sprong in het absurde is wat net zo goed bij mensen hoort als de angst om haar te maken. Want wat is, is net zo min goed als wat zal zijn. We willen – tegen alle onzekerheden en angsten in – toch ook verandering omdat we een rancune hebben ten aanzien van de huidige realiteit die in het licht van een toekomstige visie natuurlijk onuitsprekelijk lelijk is (Bauman, 1997, p. 71-72). In deze rancune – en niet zozeer in een gewijzigde attitude ten opzichte van fouten, mislukkingen en catastrofes – ligt de kans voor de lerende organisatie. Die kans is gebaseerd op een permanente ontevredenheid over zichzelf. Die ontevredenheid wordt niet zozeer gevoed door de herinnering aan sprongen die we in het verleden maakten en niet opleverden wat we ervan zouden mogen verwachten, maar door de eeuwig veranderende omgeving die alles wat bereikt is in de organisatie constant inadequaet maakt.

Die ontevredenheid is echter ook een keuze die je maakt, omdat je vindt dat leren hoort bij wie je bent. Willen en kunnen leren maken het leven zinvol. Je accepteert de grote risico's die erbij horen, voor jezelf maar misschien ook voor de hele wereld. Je kunt gedurende het leerproces fouten maken die beter niet gemaakt kunnen worden. Maar dat is iets anders dan zeggen dat fouten willen maken een deugd en geen fouten willen maken een ondeugd is.

Literatuur

- Bauman, Z. (1995). *Life in Fragments*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its Discontents*. Oxford: Polity Press.
- Flam, H. (1993). Fear, loyalty and greedy organizations. In S. Fineman (ed.), *Emotion in Organizations* (pp. 58-75). Londen: Sage.
- Fulop, L., & Rifkin, W. (1997), Representing fear in learning in organizations. In *Management Learning*, vol. 28, nr. 1, pp. 45-63.
- Hoebeke, L. (1995). Leren: organisaties kunnen het niet, mensen kunnen het niet laten. In *Holland Management Review*, nr. 42, pp. 40-48.
- Jacques, R. (1996). *Manufacturing the Employee. Management Knowledge from the 19th to the 21st Century*. Londen: Sage.
- Leonard-Barton, D. (1992). The factory as a learning laboratory. In *Sloan Management Review*, Fall, pp. 23-38.
- Micklethwait, J., & Wooldridge, A. (1997). *The Witch Doctors*. Londen: Heinemann.
- Punch, M. (1996). *Dirty Business. Exploring Corporate Misconduct. Analysis and Cases*. Londen: Sage.
- Ritzer, G. (1995). *The MacDonaldisation of Society*. Thousand Oaks, Cal.: Pine Forge.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Schein, E. (1989). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwartz, H. (1996). *The Culture of the Copy. Striking Likenesses, Unreasonable Facsimiles*. New York: Zone Books.