

# Waarom leren gevaarlijk is

Dit artikel stelt de onbewuste dynamiek van leerprocessen centraal. Het krachtenspel dat met leren gepaard gaat, wil ik belichten aan de hand van de volgende stellingen.

- Denken is in essentie een verwarrende activiteit.
- Leren roept angst op: het vraagt om het veranderen van opvattingen, gewoonten en waarden.
- Verandering is een diepgaand persoonlijk leerproces en heeft daarmee een ontregelende werking.
- Denken, leren en veranderen in groepen maakt dit onbewuste krachtenspel complexer, heftiger en risicovoller dan op individueel niveau.
- Individuen, teams en organisaties activeren onbewuste verdedigingsstrategieën om zich hiertegen te wapenen.
- De klinische benadering van leren helpt de dynamiek en de gevaren ervan beter te begrijpen en te benutten.



Erik van de Loo

Prof. dr. Erik van de Loo is hoogleraar *Leiderschap en Gedrag aan de Vrije Universiteit Amsterdam*, *Visiting Clinical Professor of Leadership bij INSEAD*, *psychoanalyticus en organisatie-deskundige (MWO, Sioo, 1997)*, en partner van *Phyleon te Den Haag*.

## 1. Denken als verwarring

Denken is een hachelijke onderneming met een potentieel versturende werking, zowel voor de denker als voor zijn of haar omgeving. Dit heeft alles te maken met enkele fundamentele kenmerken van denkprocessen. Steiner (2006) biedt hiervan een adembenemende analyse in zijn essay ‘Waarom denken treurig maakt’. Hij kenschetst denken als de activiteit die de mens tot de *homo sapiens* maakt die hij is. Denken kan men over alles, het is grenzeloos, mateloos en ontregelend. Hoewel we over alles kunnen denken, zullen we volgens Steiner nooit in staat zijn om beslissende en eenduidige antwoorden te vinden op de grote vragen van ons bestaan: wat is de zin van het leven, bestaat God, enzovoort? ‘Luister goed naar de stroom van gedachten, en in het ongeschonden centrum hoor je louter twijfel en frustratie’ (Steiner, 2006, p. 15). Het denken rijst op uit het voortalige, uit impulsen en ervaringen, zoals verlangen, angst en pijn. De gedachtestroom is onophoudelijk, ongeleid en veelvuldig onderbroken. ‘Verborg en ongewenste gedachten gaan hun eigen anarchistische gang’ (Steiner, 2006, p. 16). Creatieve processen zijn hier overigens juist bij gebaat. Psychoanalytisch beschouwd is er sprake van een combinatie of afwisseling van primair en secundair procesdenken (Moore en Fine,

1990). Het primaire procesdenken onttrekt zich aan de wetten van de logica en oorzaak-gevolgdenken. Het is met name associatief. Het durven en kunnen ruimte geven aan wat zomaar in iemand opkomt, kan zowel verrassend als verstoringend werken. Associatief denken opent de deur naar een stroom van ogenschijnlijk fragmentarische, tegenstrijdige en op het eerste oog zelfs onbegrijpelijke beelden, gedachten en gevoelens. (Dag)dromen zijn er vol van. De keten van associaties biedt de gelegenheid om ook mogelijke onbewuste betekenissen op het spoor te komen. Dat is precies de reden waarom sommigen zo'n moeite hebben het associatieve onderdeel van het denken te maken. Men vreest de schaamte, het controleverlies en de verstoring die daarmee gepaard zouden kunnen gaan. Sommigen, zoals kunstenaars, kunnen dat juist wel. Hun 'regressie in dienst van het ego' verschaft hen een onuitputtelijke rijkdom aan materiaal.

Geconcentreerd, systematisch en helder nadenken is eerder uitzondering dan regel en evenmin zonder gevaar. Steiner haalt in dat verband Hölderlin aan met de zinsnede dat slechts een enkeling in staat is de bliksem met zijn blote handen op te vangen. Wie durft en kan het aan om zich met de grote vragen van het menselijke bestaan in te laten en daarbij alle zekerheden in het denken op te geven? In deze zin hebben de verwarring en het discontinue karakter van het denken mogelijk zelfs een beschermende functie: de denker zou anders onder de last van de eigen gedachten kunnen bezwijken. Hoewel ons denken oprijst uit het voortalige, is het denken zelf talig en wordt het daarmee beperkt door de rasters van de taal. Wie buiten dat kader treedt, is onnavolgbaar. Taal levert niet alleen beperkingen, maar ook verbinding en houvast op. Zo geven wij met bestaande woorden en zinsneden als 'gebruikte goederen' uitdrukking aan onze diepste en intiemste gedachten. Hoezeer men ook aan de beperkingen en hachelijkheden van het denken zou weten te ontsnappen, elke betekenisvolle uitkomst is in essentie ongewis. Wie pogingen doet om systematisch na te denken in de hoop daarmee door te stoten naar een onaanvechtbaar en eeuwigdurend rijk van de waarheid, komt immers bedrogen uit. 'Denken', aldus Steiner, 'is tekortschieten, ernaast zitten.' Hoewel de meeste van onze gedachten verloren gaan, zijn ze daarmee niet zinloos. Steiner verzucht dat de mensheid in enkele duizenden jaren met al haar denkwerk de antwoorden op de grote levensvragen niet dichterbij heeft gebracht. We moeten het doen met de moed en genialiteit van enkele grote dichters en denkers die in staat zijn geweest om dichterbij de binnenrand van de taal te verblijven, in het gebied van waaruit de grote vragen oprijzen. Aldus Steiner. Dit sluit aan op de typering van *(Self)reflection as a messy process* van Badaracco (2006).

Badaracco ontwikkelt deze stelling op grond van zijn analyse van *Antigone* van Sophocles. In deze Griekse tragedie staan twee hoofdpersonen vanaf het begin af aan lijnrecht tegenover elkaar. Antigone treurt om het verlies van haar beide gesneuvelde broers, Eteokles en Polyneikes. Creon, heerser van Thebe, verbiedt dat Polyneikes begraven wordt. Wie die regel overtreedt, zal zelf gedood worden. Antigone neemt zich onmiddellijk voor dit toch te doen. Het is haar heilige plicht, koste wat het kost. Het hele toneelstuk lang proberen anderen om zowel

Creon als Antigone op andere gedachten te brengen. Beiden zijn onverzettelijk en geven geen krimp. Pas aan het eind, als zij de dood zelf in de ogen kijken, komen zij tot zichzelf en vragen zij zich vertwijfeld af hoe het zover heeft kunnen komen. Badaracco merkt op dat de grootste uitdaging voor zowel Creon als Antigone hun eigen karakter blijkt te zijn. Badaracco trekt hieruit een belangrijke les voor leiders: durf de eigen opvatting te parkeren en open te staan voor andere gezichtspunten. Het is levensgevaarlijk om de discussie in te gaan met een vastliggend standpunt.

Dat betekent dat men in staat moet zijn meerdere gedachten en gezichtspunten tegelijk toe te laten en te overwegen, dat men botsende meningen kan verdragen en zich niet te vroeg haast naar een standpunt, beslissing of oplossing. Het vraagt van leiders het vermogen om gedurende een fase ogenschijnlijk niets te doen, zonder van het vraagstuk weg te rennen (Simpson, French en Harvey, 2002). De dichter John Keats noemde dit *negative capability*: het vermogen onzekerheid en twijfel te verdragen zonder toe te geven aan de impuls het te snel te willen begrijpen of er te snel iets aan te doen. In een situatie waarin de nood hoog is, kan de druk zowel vanuit de leider zelf als van buitenaf zeer hoog oplopen om snel tot besluitvorming over te gaan. De omgeving veronderstelt dat snel ingrijpen juist een teken van goed leiderschap is. De omgeving zoekt hierin allereerst om emotioneel gerustgesteld te worden (Van de Loo, 2008b).

## 2. Leren roept angst op

Denken en reflecteren zijn zoals gezegd activiteiten die een mate van verwarring en verstoring oproepen. In zoverre denken en reflecteren onderdeel zijn van leerprocessen, brengen zij die kwaliteiten daarmee in in leerprocessen. Zij versterken daarmee de angstwekkendheid van het leren. Schein (2002) houdt zich al meer dan een halve eeuw bezig met wat de kern is van processen van transformationeel leren en ontwikkelen. Hij wijst de gedachte af dat deze vorm van leren leuk is en benadrukt dat het in belangrijke mate wordt gedreven door angst en schuldgevoelens. Bij transformationeel leren gaat het volgens Schein om het opgeven en herzien van fundamentele, doorgaans al lang gekoesterde opvattingen, waarden en oriëntaties. Dat doet niemand vrijwillig of met graagte. Schein maakt hier onderscheid tussen leerangst (*learning anxiety*) en overlevingsangst (*survival anxiety*). ‘Leerangst wordt opgewekt door de vrees dat men iets nieuws moet proberen dat te moeilijk zal blijken, waardoor we een zichtbare flater slaan, of doordat we oude gewoonten moeten loslaten die voor ons in het verleden hebben gewerkt’ (Schein, 2002, p. 104). Overlevingsangst is ingegeven door het afschuwelijke besef dat verandering een voorwaarde is om de situatie te overleven. Schein kwam tot deze inzichten na bestudering van Amerikaanse krijgsgevangenen in Korea. Tachtig procent van hen overleefde door de hersenspoeling op passieve wijze te ondergaan. Schein merkt op dat het in feite in organisaties niet anders toegaat. Hij haalt als voorbeeld Jack Welch aan die indertijd zijn nieuwe doelen en wijze van werken als ononderhandelbaar

positioneerde: wie bij General Electric wilde blijven moest zich in deze benadering voegen. De medewerker moest leren wat het bedrijf wilde dat er geleerd moest worden. Daarmee was er sprake van een afgedwongen leerproces. Men kan hier de hypothese opwerpen dat bij een afgedwongen leerproces de deur naar denken en reflecteren angstvallig zal worden dichtgehouden. Van vrije keuze en vrije reflectie is immers geen sprake. Het echt nadenken over de vraag óf en in welke richting iemand wil of kan veranderen, zou ontregelend kunnen werken en daarmee de overlevingskansen beperken. Zich hardop afvragen wat de voors en tegens zijn van een verandering kan iemand duur komen te staan. Wie twijfels uitspreekt of hardop nadenkt loopt het risico verweten te worden niet loyaal te zijn of weerstand tegen verandering te vertonen. Liever past men zich snel aan of graaft men zich te vroeg in een uitgesproken standpunt in. In beide gevallen wordt er niet meer echt nagedacht. Schein geeft aan dat (transformationeel) leren onontkoombaar angst oproept. Hij bepleit om een situatie te scheppen waarin medewerkers zo goed mogelijk in dit soms lastige proces worden ondersteund, door hen uit te leggen waarom het nodig is en door begeleiding te bieden in de vorm van training, opleiding en coaching. Zonder enige mate van druk of afdwingen zal het leerproces niet plaatsvinden en dat acht Schein legitiem. Zo is dat in de geschiedenis altijd gegaan. Men zou het echter veiliger en constructiever kunnen doen. Dat kan leiden tot leren waarbij men na kan en mag denken. Mogelijk dat men juist door het benutten van een gezamenlijke en vrije denkruimte (dialog) kan leren over en daardoor beter leven met de soms onontkoombare noodzakelijkheid van een op handen zijnde verandering. Ook al ligt bijvoorbeeld het besluit voor een fusie of overname vast, dan kan men toch over de zin, betekenis en gevolgen hiervan nadenken.

### 3. Verandering ontregelt

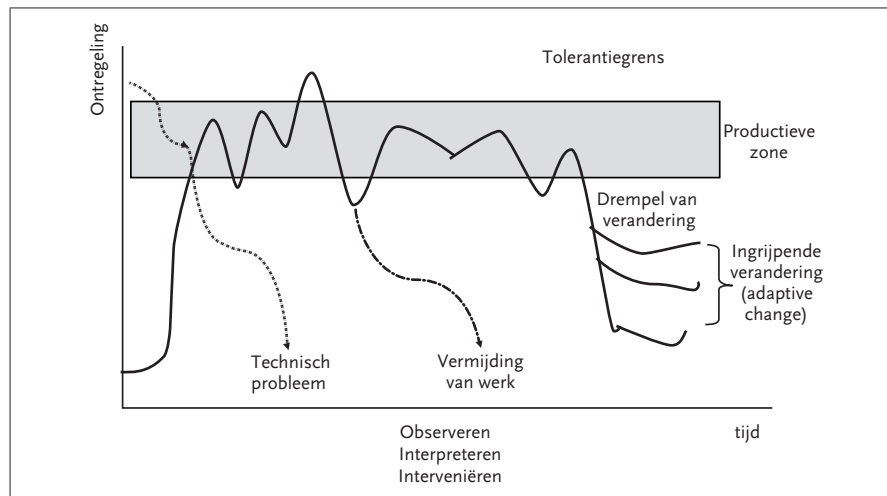
Ronald Heifetz (Heifetz, Grashow en Linsky, 2009) maakt bij veranderingen onderscheid tussen wat hij technische oplossingen en uitdagingen voor verandering (*adaptive challenges*) noemt. Wanneer men met een probleem wordt geconfronteerd, is het allereerst zaak de aard van het probleem te definiëren. Wanneer dat snel helder is, volstaat in veel gevallen een, wat Heifetz noemt, technische oplossing. Wanneer het probleem ingewikkelder en onbekender is, dan ligt noch de probleemdefinitie noch de oplossing voor het oprapen. Dit vraagt om een onderzoekende houding waarbij men leert wat het probleem is en men daarvoor een oplossing creëert. In deze gevallen gaat het om een *adaptive challenge* die betekent dat mensen (stakeholders, actoren) bereid moeten zijn om eigen overtuigingen, waarden en oriëntaties te veranderen. Essentieel is om in te schatten wat men op dit vlak moet veranderen om te slagen in de veranderdoelen. Heifetz wijst erop dat veranderprocessen falen wanneer men deze dimensie overslaat: wat in feite om (ook) een diepere persoonlijke verandering vraagt, wordt dan benaderd alsof een technische aanpassing voldoende

is. Dat levert ook een crisis voor het leiderschap op. Leaders aan wie de verantwoordelijkheid voor de verandering is toevertrouwd, verliezen in hun falen aan geloofwaardigheid.

Het manco schuilt allereerst bij de fase van probleemdefinitie. Veelal wordt het voorliggende probleem verkeerd of onvolledig gedefinieerd. Er wordt niet voldoende en niet goed over nagedacht. Men onderschat de cognitieve complexiteit en laat zich teveel leiden door de angst die een dergelijk proces oproept.

Goed nadenken vereist bij het probleem te blijven, de vragen op te laten komen en niet over te gaan op een te geplande en gestructureerde benadering van probleemdefinitie. Het doet een appel op *negative capability* (Simpson, French en Harvey, 2002). De kunst is om bij verandering mensen in een zone van productieve ontregeling te brengen. Een te veilige of oppervlakkige benadering brengt de beoogde verandering niet tot stand. Anderzijds moet men ervoor waken niet in een zone terecht te komen waarbij de ontregeling te verstorend werkt waardoor de verandering in feite onmogelijk wordt gemaakt (zie figuur 1).

Figuur 1.  
Zone van de  
productieve ontregeling  
(Heifetz, Grashow en  
Linsky, 2009)



In de benadering van verandering van Heifetz komen de eerdergenoemde aspecten terug van denken als verwarring en leren dat angst oproept. Wil men in deze adaptive challenge slagen, dan zal er een voldoende veilige ruimte moeten ontstaan voor denken en leren om de verandering de persoonlijke diepte te geven die nodig is. Een voorbeeld. Het vraagt meer dan een technische aanpassing wanneer organisaties het Nieuwe Werken willen invoeren: het inrichten van flexibele werkplekken, het faciliteren van thuiswerken en het doorvoeren van een zoveel mogelijk papierloos kantoor. Voor medewerkers, leidinggevend en vaak ook klanten betekent dit een nieuwe manier van werken. Hoe communiceert men in deze nieuwe werkomgeving? Hoe benadert men controle en compliance? Hoe hanteert men conflicten? Hoe laat men waardering blijken? Hoe creëert men voldoende binding en geborgenheid in een wereld van projecten en virtuele netwerken? De antwoorden op al deze vragen zijn niet

ergens op te zoeken. Een gezamenlijk leerproces zal duidelijk maken welke oude, vertrouwde opvattingen en praktijken men zal moeten durven opgeven. En wat voor nieuws daarvoor het best in de plaats lijkt te moeten komen.

## 4. Wat denken en leren in groepen lastig maakt

Zoals uiteengezet, zijn denken en leren hachelijke processen, met een ontregelende en angstopwekkende werking. Denken en leren in groepen of grotere verbanden is een nog ingewikkelder aangelegenheid. Wanneer een groep met een belangrijk vraagstuk of probleem wordt geconfronteerd, dan is het de vraag in hoeverre de groep een voldoende vrije ruimte kan scheppen om over de aard van het probleem na te denken en zich af te vragen wat voor *adaptive challenge* dit vertegenwoordigt. Deze ingewikkeldheid wordt ten minste door drie bronnen gevoed: de primaire taak, de groep en het individu. Laten wij dit illustreren aan de hand van het eerder aangegeven voorbeeld van een organisatie die het Nieuwe Werken wil invoeren. De primaire taak (Hirschhorn, 1999) van een organisatie is het werk dat men moet verrichten om de kern van de organisatiedoelen te halen. Het gaat dus niet om de doelen zelf (bijvoorbeeld het invoeren van een systeem van flexibele en virtuele werkplekken), maar om wat men in essentie moet doen om dat systeem ook succesvol werkend te krijgen. Dat zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat leidinggevenden en medewerkers erin slagen om nieuwe vormen van binding, sturing, steun en samenwerking te vinden; passend bij deze nieuwe werkomgeving. Als de primaire taak cruciaal is voor het halen van organisatiedoelen, dan kan men in deze taak falen. Elke primaire taak brengt zo ook een primair risico met zich mee. Dat risico roept angst op en daar moet een groep mee leren omgaan. In het goede geval kan de groep de aan het werk verbonden risico's aan. Het risicobesef, de angst, de onzekerheid en de mogelijkheid dat het fout gaat versterken de groep in haar aandacht en energie om het moeilijke werk te verrichten. Denk bijvoorbeeld aan de brandweergroep die een snel om zich heen grijpende brand moet blussen. Het gedeelde besef van de risico's doet hen beter functioneren. Een groep is in dat geval *on task*. Wanneer de groep zich onvoldoende raad weet met de primaire taak en daaraan verbonden risico's, dan ligt op de loer dat een groep *off task* raakt: de beste en meeste energie gaat zitten in (onbewuste) verdedigingsmanoeuvres. In plaats van de echte lastigheden samen te bespreken kunnen groepen soms te lang overleggen of hun toevlucht teveel zoeken in protocollen. Dit kan zover gaan dat men *anti task* is: de primaire taak wordt ondermijnd en de gevaren nemen toe. Bion (1961, 1970; zie ook Van de Loo, 2006) heeft veelvoorkomende patronen beschreven van het terugdeinzen van groepen voor hun eigenlijke werk. Doorgaans zoekt men (onbewust) toevlucht in gemeenschappelijk gehanteerde fantasieën om aan de eigen verantwoordelijkheid als groep te ontsnappen. Zo kan men bijvoorbeeld de buitenwereld de schuld geven ('de directie had nooit in deze fase tot zo'n ingrijpende verandering moeten besluiten') of iemand binnen de groep de schuld geven ('een goed

idee, maar met deze zwakke leider kan het geen succes worden'). De collectief gehanteerde fantasie stelt de groep gerust en ontslaat hen van de druk om zelf meer verantwoordelijkheid voor de situatie te nemen.

Deze vlucht poging slaagt alleen als er binnen de groep geen spelbrekers zijn: ieder moet eraan meedoen, anders ontstaat er alsnog onrust. Zo brengt de lastigheid van de taak ons bij de groep als tweede voedingsbron van de lastigheid van denken en leren in groepen. Groepen zijn er niet alleen op gericht om de taak goed te verrichten, ze willen ook het voortbestaan van de groep veiligstellen. Het laatste kan voorrang krijgen boven het eerste, vooral wanneer de (primaire) taak de continuïteit van de groep zou kunnen bedreigen. Een voorbeeld hiervan is te vinden bij een adviesgroep die een visie en strategie hadden ontwikkeld om van een groep van vijftien door te groeien naar een club van veertig of meer adviseurs. Iedereen was enthousiast over het enorme potentieel dat men zag. Toch kwam er van de uitwerking van dit overeengekomen plan niets terecht. Onbesproken en onderliggend was er de angst dat dit het einde van de broederschap, de familie zou betekenen. Men vreesde dat men met een andere schaalgrootte elkaar de maat zou nemen, waardoor tot nu toe waargenomen maar niet geadresseerde onderlinge verschillen in professionaliteit en declarabiliteit het voortbestaan als groep zouden bedreigen.

Dit zet een extra klem op de vrijheid van denken en leren. Hoe veilig wordt het geacht om in een groep te zeggen wat iemand echt denkt en voelt? Is er ruimte om een vraagstuk anders te benoemen, onzekerheden en twijfels aan te geven? Als reflectie een *messy process* is voor individuen, dan is het dat eens te meer in groepen. Zowel de progressieve als de regressieve krachten in groepen kunnen enorm zijn. In deze zin is het van belang wat de *collective state of mind* is waar een groep zich in bevindt. Het gaat erom of er een voor de groep typerende wijze van denken is waarmee men de werkelijkheid binnen en buiten de groep tegemoet treedt. Geïnspireerd door het werk van Melanie Klein (1987) kan men hier onderscheid maken tussen de zogenoemde depressieve en de paranoïde-schizoïde positie. Het gaat hier niet om psychopathologische toestandsbeelden maar om een typerende wijze van mentaal functioneren van een groep. In de depressieve positie kan een groep twijfel, onzekerheden en ambivalenties beleven en verdragen. Dat is cruciaal voor een vrije denkruimte. Het is niet altijd aangenaam (vandaar 'depressief') maar brengt een groep wel dicht bij de werkelijkheid. Daarmee is deze positie vruchtbaar en in feite een teken van volwassenheid. In de paranoïde-schizoïde positie daarentegen verdraagt een groep dit alles juist niet en valt zij terug op een primitiever niveau van mentaal functioneren. De wereld en anderen worden gesplitst in goed en fout. Gevaar, dreiging en onzekerheid worden op anderen geprojecteerd en vervolgens aldaar bestreden. Dat kan iemand of iets buiten of binnen de groep zijn. In deze staat van regressie kunnen er zeer destructieve krachten loskomen en worden uitgeleefd. Dat staat het leren in de weg. Wanneer bijvoorbeeld de complexiteit en onzekerheid toenemen tijdens een economische en financiële crisis, dan stijgt de kans dat men collectief enkelen de schuld daarvan geeft (Kemna en Van de Loo, 2009). Bankiers worden dan bestempeld als graaiers.

Anderen zetten juist gulzige en kortzichtige aandeelhouders of tekortschietende en ingeslapen toezichhouders in de beklagdenbank. Vervolgens klinkt er de roep om ferme maatregelen op een deelgebied om dit kwaad eens en vooral te bestrijden. Een dergelijke mentale positie staat leren en denken in de weg. Wie het waagt in zo'n omgeving toch een poging tot denken te ondernemen, wordt doorgaans aangevallen. De eigenlijke aanval is niet op de denker maar op de denkruimte die niet mag ontstaan. Wanneer de groep hier de geleerden niet weet te sluiten dan is de groep zelf in gevaar. Dat zijn momenten waarop de groep fragmenteert, zich hardhandig van een leider of eerder aangenomen strategie ontdoet of ophoudt te bestaan.

Hiermee zijn we bij het individu als derde voedingsbron van de ingewikkeldheid van denken en leren in groepsverband. Individuele stijlen en persoonlijkheden in een groep kunnen zeer bepalend zijn voor het leven in een groep en dat geldt in het bijzonder voor de leider (Kernberg, 1998; Kets de Vries, 2009). Deze bepaalt met zijn of haar persoonlijkheid soms vergaand of en in hoeverre er ruimte ontstaat om te denken en te leren. Persoonskenmerken van individuele groepsleden bepalen vervolgens hoe ontvankelijk men is voor de invloed of (onbewuste) druk van de leider en van de groep. Schein (2002) geeft aan dat in de meeste groepen een meerderheid van 80 procent vrij snel geneigd is tot een passieve aanpassing. Aan weerszijden hiervan bevinden zich twee ongeveer even grote groepen. Eén groep bevat individuen die geneigd zijn in opstand te komen; zij zullen zich juist niet aanpassen. De andere groep bestaat uit individuen die in antwoord op een bedreigende druk, actief zullen collaboreren met de bedreiger(s).

## 5. Denken en leren, beteugeld en bezworen

In het voorgaande is uiteengezet dat denken en leren belangrijke processen zijn bij verandering. Bovendien dat denken, leren en veranderen potentieel ontregelende krachten losmaken op individueel en groepsniveau. De impuls tot verandering wekt de impuls tot behoud en die werkt verandering tegen. Hoe dieper en ontregelender de verandering wordt ingeschat, hoe groter het belang om dit krachtenspel te beteugelen en te bezweren. Dit krachtenspel is in veel gevallen onbewust. Kegan en Laskow Lahey (2001) schetsen hoe op individueel niveau mensen een voornemen hebben om iets aan hun functioneren te veranderen. Bijvoorbeeld in gesprekken meer, eerder en duidelijker naar voren te brengen hoe zij over iets denken. Niet zelden heeft men dat voornemen al vele jaren en slaagt men er niet in het te realiseren. De reden is dan in de meeste gevallen niet een gebrek aan veranderwens of discipline. Integendeel, Kegan geeft aan dat de wens tot deze persoonlijke verandering op een dieper, onbewust niveau een groot gevaar vertegenwoordigt, bijvoorbeeld de angst dat een zich eerlijk uitspreken tot een conflict leidt, wat vervolgens iemand zijn plaats in de groep zou kunnen kosten. Het bezweren van dat onbewuste gevaar krijgt dan voorrang op de bewuste wens assertiever te worden in de werkomgeving.



Dit is een voorbeeld van onbewuste afweerreacties die leren en veranderen op individueel niveau in de weg staan.

Ook op groepsniveau worden snel, veelvuldig, grootschalig en onbewust afweerreacties gemobiliseerd die het denken en leren in de kiem beogen te smoren. We hebben reeds beschreven hoe groepen off en anti task kunnen raken en dat er collective states of mind bestaan die denken en leren onmogelijk maken. Groepen die met gedeelde fantasieën onbewust ontsnappen aan de kern van de met het werk verbonden risico's. In vrijwel alle groepen en organisaties doen zich deze verschijnselen voor. In die zin zijn zij op te vatten als gebruikelijke en zelfs te verwachten reacties. Zij wijzen als zodanig niet op disfunctionele of organisatiepathologische patronen. Dat worden ze pas als ze onopgemerkt en onbereflecteerd blijven, als ze niet kortstondig en voorbijgaand zijn en in de normale wijze van functioneren worden opgenomen. De afweerreacties (*social defenses*) zijn te beschouwen als organisatierituelen (Hirschhorn, zie Van de Loo, 2006) om de angsten te bezweren. Bij het organisatieritueel wordt de afweer zichtbaar in de wijze waarop men het werk zelf heeft ingericht. Procedures, protocollen en gevestigde werkwijzen blijken bij nader toezien een belangrijke afweerfunctie te kunnen vervullen. De afweer wordt geïnstitutionaliseerd en gedepersonaliseerd, zodat de werkgerelateerde emoties getemperd worden. Het klassieke voorbeeld hiervan is beschreven door Isabel Menzies Lyth (1959). In een ziekenhuis werden verpleegkundigen in hun primaire zorgende taak geconfronteerd met angst, schuld, ziekte, onmacht, dood en lichamelijke intimiteit. Niet alle patiënten zijn even aardig, maar dat mag men niet laten blijken in verschillen in benadering. Menzies Lyth laat zien hoe het ziekenhuis zich had beveiligd tegen deze vervelende en ontregelende ervaringen. Bijvoorbeeld door de zorgtaken op te splitsen in deeltaken. Dit verdunde de werkrelatie met de patiënt en 'behoedde' hen voor een te grote emotionele betrokkenheid. Uiteindelijk faalde dit afweersysteem overigens en ontstonden er toch grote spanningen onder de staf die leidden tot versterkte conflicten en verloop. De interventie van Menzies Lyth bestond uit het helpen de organisatie beter te leren omgaan met de aan het werk verbonden risico's en emoties.

De organisatierituelen komen dicht in de buurt van de defensieve routines in organisaties, zoals beschreven door Argyris (1990). Hij legt de onbewuste logica en regels bloot die verhinderen dat mensen in organisaties open in gesprek komen. Gestimuleerd door sociale deugden als respect, zorg en steun, voeren mensen vooral 'beleefde' gesprekken waar verschillen van inzicht en belang onvoldoende aan de orde kunnen komen. Dit zet een beleefde klem op de gedachtewisseling. Wanneer men dan vervolgens in tijdnood komt, wordt er onrustig aangedrongen op een besluit of conclusie. Dan ziet men volgens Argyris vaak een typerende omslag in de opstelling en beroept men zich op andere deugden als 'kracht' en 'integriteit'. Standvastig wil men een oplossing afdwingen en zo ontstaat er opnieuw geen ruimte voor echte dialoog, reflectie, onzekerheid en het constructief adresseren van verschillen. Cruciaal in de anatomie van de defensieve routine is volgens Argyris dat de ambiguïteit en ver-

warring in de communicatie onbespreekbaar is. Bovendien geldt als een ongeschreven, onbewuste regel dat ook dit onbespreekbare van het onbespreekbare onbespreekbaar is. Dit is een even effectieve als hardnekkige strategie om denken en leren in organisaties te blokkeren.

Hoe deze beteugeling en bezwering te voorkomen en te doorbreken?

## 6. Klinische benadering van leren in organisaties

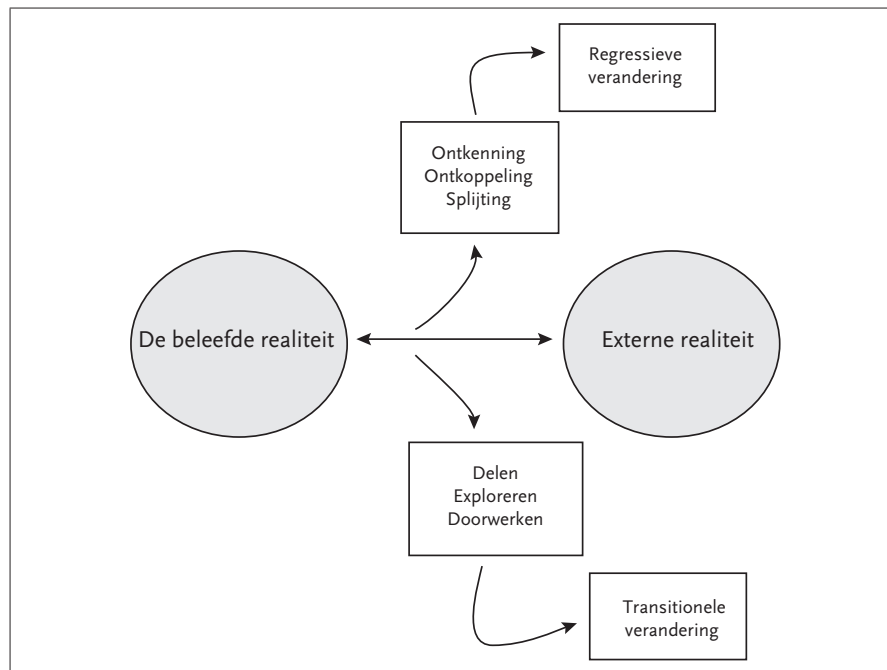
De klinische benadering van organisaties (Kets de Vries en Korotov, 2007; Van de Loo, 2006, 2007) benadrukt naast het belang van onbewuste processen en betekenissen ook en vooral het belang van *self as tool*. 'Het bijvoeglijk naamwoord 'klinisch' verwijst naar het Griekse woord *klinè* (bed) en *klinein* dat 'steunen' of 'terugvallen op' betekent. Klinisch verwijst hier niet zozeer naar een locatie in de zin van een kliniek of pathologie, maar naar een methode, een benadering van wie steun of advies behoeft. Het houdt het aangaan in van een directe relatie met het individu, het team of de organisatie als geheel. Via deze relatie wordt belangrijke informatie verzameld, een diagnose gesteld en worden interventies tot stand gebracht. Het 'zelf' van de leider, de adviseur of de onderzoeker is daarmee een van zijn belangrijkste instrumenten (Van de Loo, 2008a, p. 4).

De leider, adviseur of onderzoeker kan de staat van leren en denken in een groep of organisatie in zichzelf ervaren. De onbewuste zuigkracht van groepen om niet of slechts in een specifieke richting te denken, slaat hem of haar niet over. Het ervaren van een grote drempel om iets te zeggen of het ontbreken van invallen, associaties en ideeën zijn daar voorbeelden van. Evengoed als de neiging om mee te gaan in een te snel willen begrijpen van een vraagstuk of zich te haasten naar ondoordachte oplossingen. Dit doet appel op het vermogen actief niets te doen (*negative capability*), bij het probleem te blijven zonder het meteen de baas te willen zijn (onderdeel van de *adaptive challenge* van Heifetz). Het gaat om het vermogen om zich van dit krachtenspel bewust te worden, de manifestaties ervan in zichzelf te onderkennen en mede hierdoor voor zichzelf de ruimte voor denken en leren te herwinnen. Heifetz introduceert hier het beeld van het vermogen de dansvloer even te verlaten en naar het balkon te gaan. De muziek hoeft ondertussen niet te worden stilgelegd. Dit afstand nemen van de ervaring, zonder zich ervan los te maken is een voorwaarde om erover te kunnen reflecteren. Deze ruimte kan een bruggehoofd zijn voor het scheppen van denkruimte voor groep en organisatie. Wie de klem van de beteugeling en bezwering zelf ervaart, weet haar beter op te heffen. Het contact maken met de gevaren van denken en leren verdiept dat leren. Het legt het krachtenspel bloot dat schuilgaat achter veranderingsprocessen. Het helpt om bewust te worden van de afweervormen en patronen in de organisatie.

Vanuit deze klinische benadering zijn vervolgens vele aanpakken voor diagnostiek en interventie denkbaar (zie bijvoorbeeld Kets de Vries, Korotov en Florent-Treacy, 2007). In de context van verandering komt het erop aan om

een transitionele ruimte te bouwen: een veilige ruimte om gezamenlijk na te denken en betekenissen en belevingen onderling uit te wisselen, te exploreren en ervan te leren (Amado en Ambrose, 2001). Ontwikkelingspsychologisch gaat dit terug op de transitionele fase die het kind doormaakt in de gang naar onafhankelijkheid (Winnicott, 1951). Deze tussenfase (nog afhankelijk, nog niet helemaal onafhankelijk van anderen) is de kraamkamer voor fantasie, creativiteit en innovatie. Men fantaseert en speelt zich iets toe wat men nog niet heeft. Kunstenaars weten deze kamer ook in de volwassenheid nog binnen te gaan. Bij veranderingsprocessen is het van waarde om mensen en teams regelmatig samen te brengen in een veilige ruimte om de verandering samen door te werken, bijvoorbeeld bij fusies, overnames of het werken in allianties (Van de Loo, 2007). Dat leidt, aldus Amado en Ambrose (2001), tot transitionele verandering: de verandering krijgt draagvlak en brengt vooruit. Wie die ruimte niet weet te scheppen of te benutten, ziet de kans stijgen dat veranderingen vooral haperingen en kortsluitingen opleveren. Dat resulteert in regressieve en disfunctionele patronen (zie figuur 2).

Figuur 2.  
De transitionele benadering van verandering  
(Amado en Ambrose, 2001)



Een voorbeeld van een andere op de klinische benadering geïnspireerde methode om de denk- en leerruimte te vergroten, is bij het bespreken van vraagstukken gebruik te maken van associatief denken. Het biedt een structuur om primair en secundair procesdenken in een groep te combineren. Balint pionierde hier in de jaren vijftig van de vorige eeuw al mee door artsen in groepen samen te brengen om over patiënten en hun werk te spreken. Varianten hierop blijven ook zeer bruikbaar en vruchtbaar voor managers, adviseurs en andere

professionals. Op INSEAD experimenteren wij al vele jaren hiermee (Lehman en Van de Loo, 2000). De methode suggereert vier stappen. De eerste is dat een deelnemer in maximaal 10 minuten een vraagstuk inbrengt. Hij of zij presenteert dit uit zijn hoofd in de groep. Het moet gaan om een situatie die nog actueel is, waar input van de groep welkom is, waar echt nog iets te leren is. De tweede stap is dat de groep vragen ter verheldering mag stellen (geen hypothesen, geen discussie, geen oplossingen). De derde stap is dat de deelnemers hun associaties delen: ‘Wat riep dit verhaal en de wijze waarop het hier verteld is, in mij op?’ Dat kunnen beelden, gevoelens, gedachten of sensaties zijn. Net als in een psychoanalyse geldt hier dat elke inval telt. Opnieuw geen discussie. De persoon die gepresenteerd heeft neemt de associaties in stilte luisterend in ontvangst. De vierde stap is dat de casusinbrenger de gelegenheid krijgt te reageren. Wat riep dit op? Wat resoneert? Wat draagt mogelijke andere gezichtspunten aan om te overwegen? Vaak is dit een (enigszins) overweldigende ervaring en heeft men tijd en wat afstand nodig om deze vrije associaties toe te durven laten om de betekenis ervan te zien. Ook hier is het leren niet zonder gevaar. Een groep kan via associaties contact maken met aspecten die de presentator onbewust had afgeweerd. Ik herinner mij een man die met een prachtige diepe stem, in alle rust zijn vraagstuk inbracht. Hij leidde een onderhandelingssteam bij een fusieproces. Hij straalde een fenomenale rust uit. De associaties van de groep gingen echter juist over gevaar en mislukking, zinkende schepen, instortende huizen, ravijnen, roofdieren en wat al niet meer. Het schokte de man die zo rustig was. Hij werd zich allereerst bewust van de gevaren van dit proces die hij nog niet onder ogen had gezien. Bovendien kon hij dit verbinden met zijn persoonlijke stijl: hij excelleerde in het brengen van rust en veiligheid in moeilijke situaties. Die houding verblindde hem en zijn omgeving. De groepsassociaties boden hem de gelegenheid dit te zien. De klinische benadering helpt de onbewuste dynamiek in kaart te brengen in de relatie tussen denken, leren en veranderen. Het helpt om de wisselwerking tussen polariteiten als manifest en latent, bewust en onbewust, ordening en chaos, eenheid en fragmentatie, begrijpen en niet-begrijpen, denken en handelen, redenering en associatie, vertrouwen en achterdocht, zekerheid en onzekerheid te zien, te verdragen, te waarderen en te benutten. Het willen vergroten van de ruimte om na te denken roept soms heftige tegenkrachten op, lokt aanvallen op de denkers en de integriteit van de denkruimte uit. Deze aanvallen bedoelen het werk, de groep en de organisatie te beschermen maar brengen haar daarmee juist in gevaar. Het zicht op de gevaren van denken en leren is te vergroten maar het neemt de gevaren zelf niet weg. Open omgaan met deze hachelijkheid helpt ons het leren te leren.

## Literatuur

- Amado, G., en Ambrose, A. (eds.) (2001). *The transitional approach to change*. London: Karnac Books.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bion, W. (1961). *Experiences in groups*. London: Tavistock/Routledge.
- Bion, W. (1970). *Attention and interpretation*. Northvale: Jason Aronson.
- Badaracco, J. (2006). *Questions of character*. Chapter 6: What is sound reflection (p. 163-187). Boston: Harvard Business School Press.
- Heifetz, R., Grashow, A., en Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership*. Boston: Harvard Business Press.
- Hirschhorn, L. (1999). The primary risk. *Human Relations*, 52(1).
- Kemna, A., en Loo, E. van de (2009). *Rol institutionele beleggers in relatie tot bestuur en commissarissen: een driehoeksverkenning*. Eumedion.
- Kegan, R., en Laskow Lahey, L. (2001). The real reason people won't change. *Harvard Business Review*, p. 85-92.
- Kernberg, O. (1998). Regression in organizational leadership. In: O. Kernberg, *Ideology, conflict and leadership in groups and organizations* (p. 69-90). New Haven: Yale University Press.
- Kets de Vries, M.F.R. (2009). *Reflections on character and leadership*. Chichester: Jossey-Bass.
- Kets de Vries, M.F.R., en Korotov, K. (2007). The clinical paradigm: a primer for personal change. In: M.F.R. Kets de Vries, K. Korotov en E. Florent-Treacy (eds.), *Coach and couch: the psychology of making better leaders* (p. 3-14). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kets de Vries, M.F.R., Korotov, K. en Florent-Treacy, E. (eds.) (2007). *Coach and couch: the psychology of making better leaders*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Klein, M. (1987). Notes on some schizoid mechanisms. In: M. Klein, *Envy and gratitude and other works, 1946-1963* (p. 1-24). London: The Hogarth Press.
- Lehman, R., en Loo, E. van de (2000). Fortbildung, wissenschaftlicher Austausch und Netzwerke in psychodynamischer Organisationsberatung. In: M. Lohmer, *Psychodynamische Organisationsberatung: Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen* (p. 298-309). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Loo, E. van de (2006). Psychoanalyse en organisatie. In: J.E. Verheugt-Pleiter (red.), *Psychoanalyse anno nu* (p. 377-394). Assen: Van Gorcum.
- Loo, E. van de (2007). Bewuste en onbewuste processen van samenwerken. *Management en Organisatie*, 3/4, p. 219-227.
- Loo, E. van de (2008a). *De schaduw van de verandering*. Oratie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Loo, E. van de (2008b). Gedachteloos gerustgesteld. *Het Financieele Dagblad*, 25 november.

- Menzies Lyth, I. (1959). The functioning of social systems as a defect against anxiety: a report on the nursing service of a general hospital. *Human Relations*, 3, p. 95-121.
- Moore, B.E., en Fine, B.D. (1990). *Psychoanalytic terms en concepts*. New Haven: The American Psychoanalytic Association/Yale University Press.
- Schein, E. (2002). The anxiety of learning: interview by Diane Coutu. *Harvard Business Review*, p. 100-106.
- Simpson, P., French, R., en Harvey, C. (2002). Leadership and negative capability. *Human Relations*, 55(10), p. 1209-1226.
- Steiner, G. (2006). Waarom denken treurig maakt: tien (mogelijke) redenen. *Nexus*, 46, p. 11-41.
- Winnicott, D.W. (1951). Transitional objects and transitional phenomena. In: D.W. Winnicott, *Playing and reality* (p. 1-30). Middlesex: Penguin Books.