

30

JOHN COOPEY

Macht en leren



1995

30

Door **Hans Vermaak**



INLEIDING

Leren is niet waarde vrij of machtsarm. Wat er geleerd wordt, waartoe dat relevant is, wie er mee mogen doen, wie daar zeggenschap over heeft: het zijn allemaal keuzes die iets of iemand de wind in de rug geven. Zo benadrukt Illeris (2002) dat scholen partijdig zijn: ze fungeren als vehikels om komende generaties te disciplineren. Ze legitimeren heersende ideologieën en hebben een 'verborgen curriculum' dat mensen gewent aan luisteren, stilzitten, competitie, reproductie, en dergelijke. Ook minder klassieke leeromgevingen zijn vaak politieke interventies. Een traject rond 'employability' kan staan voor het reduceren van werkgeverslast, een 'cultuuromslag' kan staan voor subtielere gedragssturing van boven, en 'klantvriendelijkheid' voor het voorschrijven hoe medewerkers zich moeten voelen en daarmee voor het koloniseren van het privé domein. Dat laatste is mooi benoemd door Fineman (2003) als 'emotional labor'.

Kortom, georganiseerd leren kan niet onpartijdig zijn, de trajecten zijn machtsinterventies en de leerprofessional kiest altijd partij. In mijn waarneming is die keus vaak onbewust en wordt die even vaak ontkend. Leerprofessionals tonen geregeld enige allergie voor macht en politiek, alsof die vies zijn. In mijn ogen maken leerprofessionals zich daarmee onmachtig om bij vernieuwing een rol van betekenis te vervullen. Want inzicht in macht en politieke kundigheid heb je nodig wil je een spannend leerproces tot een goed einde brengen.

Macht en politiek zijn daarmee mooie onderwerpen om ons als leerprofessionals in te verdiepen en tot ons werkdomein te rekenen. Dit besef is voor mij extra pregnant geworden tijdens acht jaar promotieonderzoek naar het aanpakken van taaie vraagstukken (Vermaak, 2009). In de vele vernieuwingstrajecten bleek steeds dat het breken met dominante praktijken óók politiek spel vergde: om ideeën te introduceren die omstreden waren, om sturing te decentreren in de organisatie, om leerprocessen te beschermen tegen inmenging, om institutionalisering van 'pilots' te verijdelen, en dergelijke. In die periode zocht ik in de literatuur naar inspiratie. Het verraste me dat er veel over macht is geschreven en veel over leren, maar buitengewoon weinig over de combinatie van beide. Waar het zo is, komt steeds een van de twee onderwerpen er bekaaid vanaf.



THEORIE

Biografie van John Coopey

John Coopey bracht de wereld van 'leren en ontwikkelen' in verband met de werelden van 'critical management studies' en 'institutional theory'. Waar de eerste ingaat op wat leerprocessen mogelijk maakt, bespreken de laatste juist hoe die begrensd worden. Coopey benadrukt dat het ene niet zonder het andere kan. Dat staat niet los van zijn eigen historie. Na ruim twintig jaar personeelswerk in de Britse industrie stapte hij over naar de universiteiten van Dundee en Lancaster. Hij ging daar in op de effecten die cultuur en macht hadden op leren en innoveren. Daar zag hij genoeg aanleiding toe op basis van zijn eigen weerbarstige praktijkervaring.

In zijn vroege teksten (1995, 1996) benadrukt hij problemen die ontstaan als je macht en politiek uit het oog verliest: daarmee agendeert hij het thema. In zijn latere teksten (1999, 2000) schetst hij een perspectief hoe je politiek vernuft inzet ten gunste van leren. Pas samen scheppen de teksten in mijn ogen een rond verhaal. Zijn teksten hebben het karakter van een betoog, hij komt niet met een strak model. Ten behoeve van deze samenvatting heb ik zijn ideeën echter in vier 'nette' onderdelen gestructureerd.

Het vacuüm: niet nadenken over macht

Coopey betoogt dat macht en politiek in de leerliteratuur een afwezig thema is. Ook veel leerbenaderingen zijn gedepolitiseerd. Macht lijkt een noodzakelijk kwaad in organisaties dat je moet managen om het in de hand te houden. Doe je dat niet dan zou dat rationele gedrag frustreren en tot allerlei conflicten leiden. In de woorden van Senge (1990) is 'traditional politics ... such a perversion of truth and honesty that most organisations reek with its odour'. Juist deze afkeer vergroot echter onze blinde vlek voor macht en politiek. In een 'kritische benadering' van het onderwerp ziet men macht en politiek juist als natuurlijke aspecten van organiseren, als processen die helpen om het samen op een betekenisvolle manier eens te worden over allerlei onderwerpen: hoe je gebeurtenissen interpreteert, wat je als goed werk ziet, welke identiteit je daaraan ontleent, hoe je daarover beslissingen neemt enzovoort. Zo krijgen we in interactie met anderen grip op onze omgeving.

Macht/politiek als verzwegen onderdeel van partijdige organiseerideeën

Coopey geeft voorbeelden hoe het invoeren van BPR (business process redesign) of TQM (total quality management) geen machtsneutrale ingrepen zijn maar wel zo worden gepresenteerd. Ze staan niet alleen voor logistiek of kwaliteit, maar ook voor cen-

tralisering van sturing, reductie van participatie en standaardisering van werk. Hierbij wordt het tegenstribbelen van medewerkers al snel geïnterpreteerd als weerstand, waardoor wat ze inbrengen minder meeweegt in de besluitvorming. Dat is jammer, want in dat tegenstribbelen zitten issues verscholen die je moet hanteren om logistiek of kwaliteit echt op orde te krijgen. Dat lukt niet met standaardiseringsprotocollen alleen. Waar BPR/TQM-concepten worden aangeboden zonder kritische noot, verhul je de oorzaken waarom ze teleurstellende resultaten opleveren en verhul je ook de controleagenda die blijkbaar prevaleert. In vele 'corporate curricula' zie je vergelijkbare partijdigheid wanneer er maar één model voor cultuur, leiderschap, organisatie, en dergelijke wordt geselecteerd, gesanctioneerd door de leiding en geïntroduceerd alsof ze waar en neutraal zijn. Je doet er als leerprofessional beter aan dit op te rekken door meervoudige concepten te introduceren (naast TQM bijvoorbeeld leercirkels als kwaliteitsbenadering) en de machtsimplicaties te becommentariëren.

Macht/politiek verwaarlozen als eigenstandig onderwerp en proces in de organisatie

We doen vaak alsof verantwoordelijkheidsverdeling een technische structureeringsvraag is, alsof de belangen van management hetzelfde zijn als de belangen van de organisatie, alsof besluitvorming een formeel en rationeel proces is. Coopey benadrukt dat dat geen toeval is: we leggen veel onder de loep in organisaties, maar macht en politiek elke keer weer het minst. Daardoor ontsnapt er veel aan onze blik: bijvoorbeeld hoe allerlei betrokkenen óók bezig zijn met positiebehoud, soms uit motieven die weinig met de organisatieopgaaf van doen hebben. Maar ook missen we dan hoe ideeën of initiatieven kunnen stranden, niet doordat ze niet waardevol zijn maar doordat voorstanders geen toegang krijgen tot de besluitvormingsarena of doordat wat op de agenda komt al informeel is voorbeslist.

Wat aan onze blik ontsnapt, ontsnapt ook aan onze sturing en maakt ons onmachtig. Coopey meent dat blindheid voor macht een concept als 'de lerende organisatie' onpraktisch maakt. Men streeft met de 'lerende organisatie' bijvoorbeeld een hoge mate van zelfsturing en bevraging van vanzelfsprekendheden na. Maar wat als die vragen over heilige huisjes gaan en leiden tot verschuiving van middelen? En wat als zelfsturing een kant op gaat die haaks staat op de belangen van huidige leidinggevendenden? Senge (1990) suggereert in zijn receptuur dat gezamenlijke 'mentale modellen' en 'teamlernen' eventuele spanningen wel zullen wegpoetsen. Maar wie stuurt die leerprocessen dan en bepaalt wie eraan meedoen? En hebben die bestuurders dan zelf ook niet een agenda? En wat als leerprocessen tot machtsverschuivingen gaan leiden, hoe ga je om met partijen die zich aan hun positie vastklampen? Je kunt een lerende organisatie niet scheppen als je je ogen sluit voor dit soort vragen.



JOHN COOPEY

De uitglijder: utopische invulling van leervisies

Afkeer van macht schept een 'selffulfilling prophecy'. Als leerprofessionals politiek 'vies' vinden en er geen aandacht en sturing aan geven, dan volgen politieke processen vanzelf meer de wetten van jungle. Ze worden dus ook 'viezer' en 'schever'. Zodra leerprofessionals ook deze neergaande spiraal negeren, scharen zij zich impliciet achter bestaande dominante coalities.

Bezweren, niet adresseren

Veel leerconcepten vertonen sterk utopische kenmerken. Utopieën kunnen werken als magische oplossingen die individuen geruststellen en sociale spanningen reduceren in turbulente tijden. We willen dan geloven dat het bedrijf flexibel wordt door een 'lerende organisatie' in te voeren, dat ondernemerschap ontstaat door 'empowerment' in te trainen, dat cynisme wegsmeelt door 'positief te organiseren', en dergelijke. Psychodynamici benadrukken hoe zulk ideologisch gesust ten koste gaat van realiteitszin: het onder ogen zien van twijfels en schaduwkanten. Gebrek aan realiteitszin frustreert echter de diepgang van leerprocessen. Zo werkt een leerconcept als 'positief organiseren' beter als betrokkenen zich tot hun eigen onzekerheden en boze intuïties verhouden, dan door die op zijn Ratelbands te overschreeuwen. De ingebouwde ideologie is bovendien vaak unitair: het gaat om het scheppen van één bepaalde cultuur, één nieuwe wervende werkwijze, gebracht door enkele charismatische leiders... Dit terwijl leerprocessen eerder gebaat zijn bij méérdere culturen, het onderzoeken van werkwijzen en het spreiden van sturing. Maar het betwijfelen van deze wervende concepten of het blootleggen welke partijen er garen bij spinnen, kan uiteraard als spelbrekerschap worden geïnterpreteerd. 'Echt willen leren' wordt dan gediskwalificeerd als 'antileren'.

Versterking van bestaande posities

Organisaties zijn ongelijke speelvelden waarin leiders de beste mogelijkheden hebben (in termen van informatietoegang, reputatie, contacten, organisatiekennis, sanctiemacht) om hun positie te verbeteren. En die zullen dat veelal niet nalaten. Als er toch decentraal innovaties opborrelen en professionals van onderaf invloed verwerven, dan wordt dat vaak tijdig ingebed door patronage vanuit de top. Hun vernieuwingen worden bijvoorbeeld selectief tot beleid verheven. In ruil voor deze erkenning versterken de vernieuwers de positie van de top. In leerconcepten zit deze hiërarchische dienstbaarheid vaak al impliciet ingebakken. Zo is het beeld van de leider in de 'lerende organisatie' allesbehalve democratisch: het ligt stevast in enkele (visionaire of vaderlijke) handen, komt van boven en de massa volgt. Er spreekt volgens Coopey een verlangen uit naar Plato's 'philosopher-king'. Maar

leiders die hiervoor intekenen zijn vaak op zoek naar erkenning en hun volgers naar geruststelling. Deze ruilhandel legt eerder de kiem voor machtsongelijkheid en -misbruik dan voor de bepleite filosofische zelfreflectie.

Sterkere, subtielere controle

In Coopeys artikelen bekennen enkele schrijvers over de 'lerende organisatie' dat ze vooral benaderd worden door managers die er een middel in zien om de productiviteit van hun mensen te verhogen. De primaire waarde van de concepten wordt daarmee geplaatst in het 'meer krijgen uit hun medewerkers'. De 'ethos of self responsibility' die in veel nieuwe organiserconcepten centraal staat, heeft daarmee twee gezichten. Ze worden aan het personeel gepresenteerd als gunstig voor hun eigen ontwikkeling, autonomie en invloed. Maar ze blijken vooral ook een middel om meer taken gelegitimeerd op het bord van medewerkers te leggen. Die bedienen dan bijvoorbeeld niet alleen een klant meer, maar stapelen nu ook kennis, moeten experimenteren met nieuwe benaderingen, worden geacht in teams samen te werken, hun eigen 'employability' te bevorderen et cetera. Deze aansporing is niet zozeer hiërarchisch maar ideologisch, hetgeen juist doordringender uitwerkt: in plaats dat een baas zijn medewerkers periodiek op enkele aspecten achter de broek zit, gaan zij dan elkaar onderling voortdurend op dit soort aspecten aanspreken. Of ze internaliseren na verloop van tijd de nieuwe taakeisen waardoor aansporing of aanspreken niet eens meer nodig zijn. Niet alleen productie, ook creativiteit en reflectie worden zo onderwerp van organisatiebeheersing.

De uitdaging: politieke besturing van leerprocessen

Coopey ontwaart in de literatuur geen serieuze pogingen om politieke processen zo te democratiseren ten gunste van leerprocessen. Dat zou in zijn ogen wél kunnen, en zeker ook moeten in uitdagende opgaven en conflictueuze omgevingsen. Hij illustreert hoe dat er niet van komt met een citaat van de baas van Rover Car Group: 'We realise that by encouraging continuous learning and development among all our employees, they will start to question more and more the way we manage things. We will have to learn to respond appropriately to that, but we are not a democracy — the buck stops with management.' Maar waarom zou de top (ook) in leerprocessen het laatste woord moeten hebben? En hoe zou het toch democratisch kunnen?

Een vrije en open vorm van politiek

Politiek kun je zien als een manier om gefragmenteerde gemeenschappen te besturen zonder overmatig geweld. Dat is zinnig als je overleg en consultatie moreel prefereert boven dwang of manipulatie. Coopey gebruikt ons politiek bestel als



JOHN COOPEY

wenkend perspectief: transparante democratische principes zouden een sprong voorwaarts zijn van de gecamoufleerde autocratische praktijken (de baas mag het zeggen) of meritocratische praktijken (de expert mag het zeggen), die nu het meest gangbaar zijn in organisaties. Hij suggereert het scheppen van politieke, sociale en burgerlijke rechten en plichten. Denk aan het recht op participatie in besluitvorming, op bescherming tegen machtsmisbruik en op vrijheid van meningsuiting en vereniging. In combinatie met plichten als het navolgen van afgesproken wetten, het streven naar recht voorbij de letter van de wet, en het bijdragen aan je gemeenschap als actief burger. Er moet vervolgens een gelegitimeerde vorm van autoriteit zijn die zulke rechten en plichten helpt bewaken. Zulke legitimiteit ontstaat als zulke autoriteit begrensd is, wordt uitgeoefend namens 'stakeholders' en zich aanpast zodra hun loyaliteit afkalft.

Psychische ruimte voor betekenisgevende individuen

Coopey pleit voor een sociaal-constructionistische kijk: betekenissen ontstaan in interacties en kennis wordt samen geconstrueerd. Leren is dan meer dan het spijsverteren van andermans ideeën. Het gaat juist over het afwegen wat waarde heeft, wat moreel is, hoe we ons tot elkaar verhouden. Met deze leerprocessen ontdekken en scheppen we wie wij zijn. Dat is allemaal niet niks: leren is meteen evenzeer een emotioneel proces als een cognitief proces. Zodra de spanning hoger oploopt dan we kunnen hanteren, levert dat vecht- en vluchtreacties op. Leren gedijt dan alleen bij genoeg ruimte én spelregels om die spanning te hanteren. In een goed (leer) gesprek zou je de waarde, oprechtheid en betrouwbaarheid van elkaars ideeën aan de kaak kunnen stellen en zelfs je recht om die te berde te brengen. Omdat in elke relatie machtasymmetrie schuilt, geeft dat zulke spanningen natuurlijk een extra politiek tintje. Het maakt ze extra moeilijk te hanteren. Democratische spelregels helpen dan als veiligheidsnet waarmee je de psychische ruimte weer vergroot. Het wenkend perspectief ontleent hij aan Fulop en Rifkin (1997): *'A learning space comes into existence when participants are able to accept that no view is authoritative or true, when managers have no claim to a privileged vantage point... and ideas such as "wrong doing" are contested.'*

Recht doen aan institutionele debatten/verschuivingen

Een organisatie opereert in een institutioneel veld waarin normen en ideeën verschuiven in de loop van de tijd. Dat uit zich in verschuivende markten en publieke opinies, in nieuwe beroepsstandaarden en overheidsop treden, in groeiende ngo's en dergelijke. Dat veld perkt het leren in, maar kan het ook stimuleren. Coopey bespreekt hoe bij elke maatschappelijke verschuiving (bijvoorbeeld de milieugolf) beide processen volgordekelijk een rol spelen: enkele organisaties innoveren eerst tegen de stroom in met de hulp van een kleine informele club vernieuwers. De

bulk van de organisaties in zo'n sector volgt echter pas naarmate er zo velen hen zijn voorgegaan dat de institutionele druk van buiten toeneemt. Coopey suggereert dat elke organisatie niet alleen inhoudelijk in dat institutionele veld deelneemt, maar ook mee kan sturen dat men het politieke spel onderling democratischer speelt waardoor het constructiever kan uitpakken.

De vormgeving: organiseren van dialectiek, onzekerheid en balans

Tot slot gaat Coopey in op hoe je binnen zo'n democratischer besturing het leren binnen de organisatie dan vormgeeft: wat kun je daar samen organiseren opdat er rond issues vrijwillig, open en met brede participatie wordt geleerd. Hij komt met drie aanknopingspunten:

Creatieve dialectiek en behoedzame besluitvorming

Leren is gebaat bij een diversiteit aan denkbeelden die door betrokkenen zelf wordt ingebracht: 'multiple advocacy'. Coopey suggereert dit niet aan het toeval over te laten, omdat zelfcensuur en 'groupthink' er gemakkelijk in sluipen. Hij stelt voor dat je een dialoogstructuur rond besluitvorming organiseert, waar leiders met opzet hun eigen 'tegenwind' organiseren en waar je systematisch elkaars redenties achter ingenomen standpunten bevraagt. Het is een pleidooi voor constructieve conflicten en een geloof in contradicties als motor van innovatie. Maar het is bovenal een pleidooi om dat structureel 'in te bakken'.

Ontleren en herkaderen

Er zijn allerlei conserverende krachten in organisaties aan het werk. Zo remt organisatiesucces vrijwel automatisch het betwijfelen van bestaande routines. Ook terugvallende prestaties zijn niet zomaar een trigger voor vernieuwing: in crisissituaties neemt de reflex eerder toe om terug te grijpen naar vertrouwd handelingsrepertoire. Dat is eens te meer zo omdat de opbrengsten én slaagkansen van nieuwe wegen per definitie onbekend en toekomstig zijn. In de terminologie van March (1991): exploratie is altijd minder populair dan exploitatie zodra er veel op het spel staat. Daarom gelooft Coopey niet zo in crisis als vonk voor vernieuwing. Hij vertrouwt liever op een continue praktijk van ontleren en herkaderen. Ontleren dwing je in zijn ogen af door het steeds agenderen van complexe opgaven, het koesteren van rijke beschrijvingen van hoe je daar in de praktijk mee worstelt, en het oprekken van diversiteit om de tafel om die beschrijvingen beter te doorgronden. Zulk ontleren maakt de grond rijp voor herkadering van ideeën, waarbij verbeelding en theorie een belangrijke rol spelen. Waar ontleren continu en kruipend plaatsvindt, vindt herkaderen slechts periodiek maar wel met een ferme klap plaats.



JOHN COOPEY

Dynamische balans

Hij sluit af met een pleidooi om bij leren niet alleen disruptie van bestaande ideeën en verhoudingen na te streven, maar tegelijkertijd óók voor de continuïteit van de gemeenschap te zorgen waarbinnen dit plaatsvindt. Al was het maar omdat er anders weinig met de nieuwe ideeën en relaties gedaan wordt. Hij onderstreept hiermee de wenselijke spanning tussen leren en organiseren, beschreven door Weick en Westley (1996): *'Organizing and learning are essentially antithetical processes, which means the phrase "organizational learning" qualifies as an oxymoron. To learn is to disorganize and increase variety. To organize is to forget and reduce variety.'* Coopey pleit voor een balans, door te vertalen naar enkele deelaspecten.

- 1 Er is een politieke balans nodig tussen consensus en dissensus die in staat stelt om verschillen af te wegen zonder dat dat tot oorlogstaferelen leidt.
- 2 Daarnaast zoek je naar een emotionele balans tussen tevredenheid en onvrede die mensen in staat stelt om iets te problematiseren/ambiëren zonder dat ze daarmee meteen hun commitment aan de organisatie op het spel zetten.
- 3 Je wilt een organiseerbalans vinden tussen kenmerken van de traditionele bureaucratie en die van een levende gemeenschap.

Coopey suggereert dat je de drie dynamische balansen helpt bewaren door de meest schaarse pool extra te stimuleren. Waar ruzie overheerst, maak dan zichtbaar wat bindt; waar tevredenheid overheerst maak je problemen; en waar organisaties netjes op orde zijn, versterk je informele initiatieven.

REFLECTIE

Het bijzondere van Coopeys betoog is vooral de verbinding die hij legt tussen contrasterende ideeënwerelden: die van macht en die van leren. In de leerwereld is macht iets wat ofwel vergeten wordt als onderwerp, ofwel uit afkeer op afstand wordt gehouden, ofwel 'naïef' wordt afgedaan als iets wat met 'goed leiderschap' afregelbaar is. De afwezigheid van macht in de leerliteratuur staat echter in scherp contrast tot de praktijk van leerprofessionals waarin ze zich er veel toe moeten verhouden. Fijn dus om die werelden eens te verbinden. Ik denk dat zijn ideeën niet alleen recht doen aan die werkpraktijk, maar die ook kunnen oprekken. Al te vaak zie ik nog pleidooien om leren te organiseren onder optimale condities, in het licht van de strategische visie en gesteund door het management. Maar als leren echt vernieuwend is, kan dat zelden op die manier. Want juist dan moet je dominante coalities aan de kaak stellen, is meervoudigheid van denkbeelden nodig en zul je redelijke condities onderweg moeten bevechten. Blindheid voor macht maakt leerprofessionals onmachtig en hun trajecten conserverend: een

socialiseringsmiddel dat mensen vaster in het gareel brengt of —op zijn best— een ongevaarlijke luxe voor de high potentials. De blindheid vertroebelt wie of wat leerprofessionals dienen met hun werk. Als we onze praktijken krachtiger willen maken en zelf ook lerend in ons vak willen staan, dan mogen we onze leerconcepten vaker oprekken met input uit andere disciplines. Coopey geeft daarvoor een goede aftrap.

Hoe verhoudt dit zich tot andere schrijvers?

- In de wereld van het organisatieleren laat Coopey een afwijkend geluid horen. Hij contrasteert (zichzelf) ten opzichte van schrijvers uit die hoek als Senge (1990).
- Ten opzichte van de andere wereld —die van de macht— is hij niet zo afwijkend. Hij gebruikt geaccepteerde noties uit de hoek van 'critical management studies' (zoals Clegg, 1989) en 'institutional theory' (zoals Scott & Meyer, 1994).
- Hoe schaars ook, er zijn anderen die over de verbinding tussen beide werelden schrijven zonder het plat te slaan. Ik denk dan aan verwante bijdragen van bijvoorbeeld Weick en Westley (1996) of Illeris (2002). Hun bijdragen zijn wel bescheidener.

Hoe stevig is Coopeys verhaal? Ik vind zijn teksten robuust in de zin dat hij zijn redeneringen blootlegt en zich ankert in bestaande theorie. De problematisering van huidige praktijken in zijn vroege artikelen is krachtig en verbeeld met casuïstiek. Zijn adviezen hoe je leren beter bestuurt in zijn latere teksten inspireert wel, maar speelt zich op principeniveau af en lijkt niet door hemzelf in de praktijk uitgetoetst. Hij rakelt dus veel op, maar als lezer moet je er nog wel zelf mee aan de slag. Maar dat is ook exact de stimulans die het voor mijn eigen onderzoek en praktijk heeft gebracht.

Toch zijn er ook kanttekeningen te plaatsen. Ten eerste heb ik de indruk dat zijn pleidooi vooral vernieuwingsleren betreft, dat het minder pregnant is bij onderhoudsleren. Ten tweede geeft hij meer aandacht aan leerprocessen dan aan leerinhoud. Daardoor komt sterk aan bod hoe je leerprocessen democratiseert, maar zegt hij minder over de gekleurdheid van de curricula en managementconcepten die we invoeren. Daar ligt nog een heel schone taak. Mijn grootste kanttekening geldt zijn nadruk op een besturingsvorm van leren. Soms bekruipt mij toch een twijfel of je dat als blauwdruk kunt ontwerpen. Gaat het niet meer om de kundigheid van politiek ondernemerschap? Hier speelt ook een vraag over systeemgrenzen: is het denken in 'organisaties' als arena's voor leren geen valkuil omdat mensen eerder in allerlei dwarsdoorsneden leren rond concrete klussen (zoals projectgroepen) of vakpuzzels (zoals leergemeenschappen)? Coopeys nadruk op een gelegitimeerde, open vorm van besturing kan bovendien een schaduwkant



JOHN COOPEY

hebben: zou het ertoe kunnen leiden dat de informele manoeuvreerruimte juist afneemt? Openheid werkt vernieuwing dan juist tegen. Tot slot is Coopeys toon wat ernstig, niet echt speels. Geeft dat te denken? Toch lijkt hij zelf deze kanteekeningen ook te maken. Zijn oproep blijft mij daarom bekoren: 'to discuss how a mode of politics might serve as a midwife to, and guarantor of flexible, innovative organizational forms'.

REFERENTIES

Literatuur (volledige literatuurlijst: pagina 637)

- Clegg, S.R. (1989). *Frameworks of power*. Londen: Sage.
- Coopey, J. (1995). The learning organization, power, politics and ideology. *Management Learning*, 26 (2), p. 193-213
- Coopey, J. & J. Burgoyne (2000). Politics and organizational learning. *Journal of Management Studies*, 37 (6), p. 869-883.
- Vermaak, H. (2009). Plezier beleven aan taaie vraagstukken. *Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Deventer: Kluwer.
- Weick, K.E. & F. Westley (1996). Organizational Learning: affirming an oxymoron. In: S.R. Clegg, C. Hardy & W. Nord (eds.). *Handbook of organization studies*. Thousand Oaks: Sage.