



Leren voor de verandering

HANS BENNINK

NIJMEGEN 2020

– wie genoeg geleerd, heeft niets geleerd –

Elias Canetti - *Vliegenpijn*, 1993, 11

anders gezegd:

– wie denkt niets meer te hoeven leren, moet nog veel leren –

2



omslagillustratie: Anna Colenbrander: Spaans landschap

voorwoord

Van veel sociaalwetenschappelijke kennis kan met recht gezegd worden dat die kennis betrekking heeft op iets wat we allang wisten maar waarvoor de taal misten om erover te spreken. Dat geldt ook voor kennis over leren in organisaties, en zeker voor kennis over leren als element van verandering. Niettemin is het handig om taal ter beschikking te hebben om leren voor de verandering te benoemen. Het gaat om concepten, theorieën, modellen die op zich niet waar of onwaar zijn, maar al dan niet bruikbaar zijn om leren in organisaties te begrijpen en verder te ontwikkelen. Dat dit zonder die taal net zo goed gaat als met die taal, is een illusie, of zelfs een leermoeilijkheid, namelijk die van de zelfgenoegzaamheid. Je kunt pas leren en leren over leren als je inziet waar de moeilijkheid zit. Of moeilijkheden, want er zijn er legio. De tijd dat we leren vereenzelvigden met ‘iemand op cursus sturen’ ligt hopelijk achter ons. Begrippen als leerlandschap, leernood, leerstrategieën, leerstijlen en leerslagen zijn nodig om zinvol over leren te kunnen spreken, en dat alles in een organisatiecontext.

3

Een basisnotie die in *Leren voor de verandering* als rode draad fungeert, is *angst*. Het gaat niet alleen om angst als fundamentele categorie van mens-zijn, het gaat om angst die door het leren zelf wordt gegenereerd: de leerinhoud, de leercontext en de leercondities kunnen alle angst oproepen. Het kunnen hanteren van leerangst, durven leren, is een belangrijke competentie in leren voor de verandering.

Omdat je niet niet kunt leren, is er ook aandacht voor onbedoelde en soms ook ongewenste leereffecten die nu eenmaal plaatsvinden en die de effectiviteit van het wel gewenste leren soms te niet doen. Speciale aandacht gaat uit naar een basisprincipe in leersituaties, het geven en ontvangen van feedback. De waarde daarvan wordt ernstig betwijfeld en aangemerkt als een serieuze rem op echt leren.

Een opmerking over de onderbouwing van *Leren voor de verandering* kan helpen bij het managen van verwachtingen ten aanzien van het lezen. Over leren in organisaties en lerende organisaties is intussen zoveel literatuur verschenen dat men alleen al daarom meerdere levens nodig heeft om alles te lezen en te verwerken. Er is in *Leren voor de verandering* voor een andere aanpak gekozen: de essentie van theorieën en praktijken over leren in organisaties weergeven, inzoomen op enkele thema's waar in de literatuur nog onvoldoende aandacht is besteed (voor zover dat

kon worden bezien) en vervolgens volstaan met een keur aan literatuurverwijzingen voor verdere verdieping. Afgezien daarvan is het leven zelf de beste leerschool, voor wie daar open voor staat.

Een woord van dank aan al die lichtingen studenten die hebben laten zien dat leren ook mooi kan zijn en dat leren nodig is om je blijvend te ontwikkelen. Een zo mogelijk nog groter dankwoord aan mijn inspiratoren: juffrouw Hiddink die mij op de kleuterschool opdracht gaf collega-kleuters te leren puzzels op te lossen, Gerrit van den Burg, mijn onderwijzer op de lagere school, A. de Zeeuw, mijn leraar Engels op de HBS, Ben Tomesen, mijn stagebegeleider op De Haaf, Jos Fleskes, mijn afdelingshoofd op paviljoen Avondrood in Wolfheze, Kees Struyker Boudier die mij de kans gaf al lerend filosofieonderwijs te ontwikkelen, Nico Gerritsen, die het vertrouwen in mij had als aankomend docent op de Sociale Academie Gelderland, Frans Siegers, Nel Jagt en Louis van Kessel, mijn supervisieleermeesters, Nigel Laurie en Paul Griseri, die mij opnamen in de *Philosophy of Management* leergemeenschap, Henk Bobbink, Ton Engelberts, Jan Fransen en Yvonne Peterman, mijn leermaatjes, en tot slot mijn docent uit mijn ISPA tijd Jan van den Hoogen, die mij verleidde, uitdaagde, bijna opdroeg, het op te schrijven als ik dacht dat het betekenis had.

Hans Bennink

Inhoudsopgave

3	voorwoord
8	Hoofdstuk 1 Inleiding: noodzaak en belang van leren
8	1.1 Inleiding en overzicht
14	1.2 Noodzaak en belang van leren
19	1.3 Leren in organisaties vanuit functioneel perspectief
29	1.4 Leren in organisaties vanuit het humaniseringsperspectief
30	1.5 Is leren altijd goed?
35	1.6 Durven leren!
60	Hoofdstuk 2 Organisationeel leren
60	2.1 Inleiding
61	2.2 Leren, soorten kennis en leertheorieën
61	2.2.1 Enkele definities van leren
62	2.2.2 Drie soorten kennis
64	2.2.3 De rol van het geheugen bij leren
68	2.2.4 Tacit knowledge
72	2.2.5 Leertheorieën en leren in organisaties
77	2.2.6 Leren in het spanningsveld tussen 'agency' en 'affordance'
98	2.2.7 Leren in ontwikkelingsperspectief
131	2.3 Vormen van leren, leerstijlen en leerstrategieën
131	2.3.1 Incidenteel en intentioneel leren
133	2.3.2 Formeel en informeel leren
137	2.3.3 Leerstrategieën en leerstijlen
161	2.3.4 Leren in netwerkomgevingen
163	2.4 Leren (en) problemen oplossen
170	2.5 Leercompetenties
171	2.5.1 Competenties en problemen oplossen
177	2.5.2 Leercompetenties op organisatienniveau
180	2.5.3 Individuele kwalificaties voor werken en leren
184	2.5.4 Vijf leerslagen

194	Hoofdstuk 3 Creativiteit en vernieuwend leren in organisaties
194	3.1 Inleiding
196	3.2 Het creatieve product
199	3.3 De creatieve persoonlijkheid
215	3.4 Het creatieve proces
217	3.5 Creatieve competentie
217	3.6 De omgeving van creativiteit
219	3.7 Ontwikkeling van creativiteit

222	Hoofdstuk 4 Leermoeilijkheden individueel en collectief
222	4.1 Leermoeilijkheden op individueel niveau
243	4.2 Leermoeilijkheden op groeps- en teamniveau: groupthink
250	4.3 Leermoeilijkheden op organisatieniveau
255	Hoofdstuk 5 Het ideaalbeeld van de lerende organisatie
255	Inleiding
256	5.1 Lerend organiseren
258	5.2 Participatieve strategie- en beleidsvorming
259	5.3 Geïnformeerd zijn over belangrijke kwesties
260	5.4 HR beleid
264	5.5 Leerbevorderende structuren en taakkenmerken
269	5.6 Positief leerklimaat
304	5.7 Op leren gerichte competenties

305	Hoofdstuk 6 Transferproblemen
305	6.1 Inleiding: twijfels bij de transfer van leerinhouden
307	6.2 De klassieke (andr)agogische literatuur
308	6.3 Theorie over organisatieverandering en –advisering
310	6.4 Onderwijs- en opleidingskunde
313	6.5 Gezondheidswetenschappen
316	6.6 Bevordering van transfer ter vergroting van impact

- 323 Hoofdstuk 7 **Onderzoek van leren in organisaties**
 - 323 7.1 Inleiding: doelen van onderzoek naar leren
 - 324 7.2 Voorbeelden van onderzoeksinstrumenten: affordance
 - 332 7.3. Voorbeelden van onderzoeksinstrumenten: agency
- 338 Hoofdstuk 8 **Op weg naar een lerende organisatie**
 - 338 8.1 Inleiding: werken aan de architectuur van het leerlandschap
 - 343 8.2 Een heldere visie op de ambitie te leren
 - 345 8.3 Werken aan vertrouwen en veiligheid omwille van effectief leren
 - 351 8.4 Een inrichting van de werkplek als leerplek
 - 353 8.5 Aansturing van het leren: betrokkenen en hun rollen
 - 353 8.5.1 Inleiding: betrokkenen bij het leren
 - 354 8.5.2 Het leidinggevend kader
 - 355 8.5.3 Ondersteunende stafbijdragen
 - 357 8.5.4 Specialisten op inhoudelijk en leergebied
 - 359 8.5.5 De lerenden zelf
 - 360 8.6 HR instrumentarium
 - 365 8.7 Rendement van leren
- 370 Hoofdstuk 9 **Aandachtspunten en vergezichten**
 - 370 9.1 Aandachtspunten vanuit de theorie
 - 370 9.2 Aandachtspunten voor de praktijk
 - 370 9.3 Een onderzoeksagenda
- 371 Bibliografie
- 413 Geraadpleegde websites

Hoofdstuk 1 Inleiding: noodzaak en belang van leren

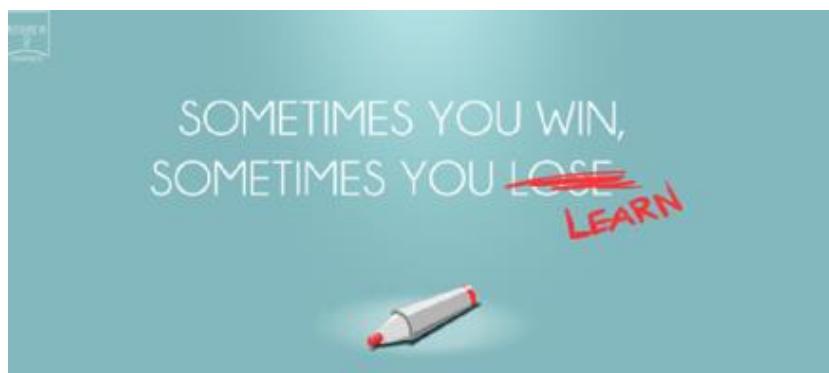
- 1.1 Inleiding en overzicht
- 1.2 Noodzaak en belang van leren
- 1.3 Leren in organisaties vanuit functioneel perspectief
- 1.4 Leren in organisaties vanuit het humaniseringsperspectief
- 1.5 Is leren altijd goed?
- 1.6 Durven leren!

8

1.1 Inleiding en overzicht

Inleiding

Wie goed om zich heen kijkt, zal zien dat veel, zo niet alle organisaties opereren in een continu veranderende omgeving met een zekere, soms grote mate van onvoorspelbaarheid. Om die reden zal in organisaties omdat vanwege effectiviteit en levensvatbaarheid geleerd moeten worden met die veranderingen om te gaan, zowel reactief als proactief. Als we willen innoveren, is leren extra van belang, op manieren die we verderop nog zullen verkennen. Uitgangspunt is dat in organisaties altijd wel geleerd wordt. Je kunt in feite niet niet-leren!



Maar je kunt wel de verkeerde dingen leren of op een verkeerde manier dingen leren. Ook kunnen de voorwaarden ontbreken om te kunnen leren. Het vermoeden bestaat dat opzettelijke, doelgerichte

leerprocessen in organisaties te veel als losse activiteiten worden beschouwd, zonder verband met het beleid van de organisatie en met andere leeractiviteiten van de organisatieleden. Veel organisaties missen een samenhangend *leerlandschap*, waarbij leerlandschap in positieve zin wordt omschreven als alle vormen van leren en ontwikkelen die een organisatie nodig heeft om te kunnen beschikken over de relatie competenties en talenten van de organisatieleden (Odenthal, Verbaan & Verbiest, 2014, 6). Er is echter geen reden om het begrip leerlandschap niet ook in een negatieve betekenis te gebruiken. Een leerlandschap kan immers grimmig en onherbergzaam zijn, als een innovatieve houding wordt genegeerd of zelfs afgestraft. Een leerlandschap kan geheel of op onderdelen nog braak liggen, doordat er te

weinig leermogelijkheden zijn, doelgericht leren zelfs wordt belemmerd of doordat er te weinig mogelijkheden zijn om het (elders) geleerde op de werkplek te delen en toe te passen, dat laatste aan te duiden als een gebrek aan *transfer*. Een leerlandschap kan gekenmerkt worden door een verzengende atmosfeer of juist plotselinge kou, stormachtig weer met heftige slagregens waardoor een lerende van een koude kermis thuis kan komen en in de organisatie vooral een schuilplaats zoekt.

Wanneer leren in positieve zin wel lukt, kan dat leiden tot resultaten die zijn op te vatten als nieuwe *routines* (procedures, voorschriften, reglementen, handleidingen) die op hun beurt een conserverende werking kunnen hebben en zelfs een rem kunnen zijn voor toekomstig individueel en collectief leren. Geluiden als: "Moet het nu alweer anders? We hebben toch net een nieuwe procedure? Laten we daar eerst eens een jaar mee proberen te werken!" zal menigeen bekend in de oren klinken. Het is niet denkbeeldig dat dit soort geluiden niet door alleen rationele overwegingen worden geleid, maar ook door irrationele angst, angst voor het onbekende, angst voor het niet-kunnen, angst dus om tekort te schieten en misschien wel de angst voor overbodigheid als lerende werknemer. Een van de thema's die in *Leren voor de verandering* dan ook aan de orde komt, is leren en angst. Het gaat niet alleen om angst als 'normaal' kenmerk van mensen, maar ook angst die door leerprocessen, formele zowel als informele, wordt opgeroepen (leerinhouden, leercondities, leersituaties, medelerenden en begeleiders van het leren), en waar lerenden al dan niet succesvol mee omgaan met hun 'coping strategieën' (manieren om met angst om te gaan, al dan niet succesvol).

Hoe dan ook, leren van en in organisaties is één van de grote thema's in de organisatiekunde en het inrichten van een lerende organisatie een belangrijk aandachtspunt voor organisatieveranderaars, zowel in managementfuncties als vanuit een interne of externe adviespositie. *Leren voor de verandering* wil bijdragen aan het verbeteren van leerprocessen, door te letten op zowel de condities voor leren als op leercompetenties, met speciale aandacht voor alles wat positieve leerprocessen belemmert of zelfs verhindert. Daarbij spelen op de achtergrond steeds twee beelden, twee 'fantasma's', het ene als ideaalbeeld van de lerende medewerker, het andere als ideaalbeeld van de organisatie waarin leren - in positieve zin, uiteraard - mogelijk is. Daarvoor worden op de diverse plaatsen in deze tekst de aan Billett (1995; 2001) ontleende termen 'agency' (houding en gedrag van de lerende) en 'affordance'

(mogelijkheden om te leren, leercondities, kortom, een weldadig leerlandschap) gebruikt.

Op het ideaalbeeld van de organisatie waarin het goede geleerd kan worden, gaan we in een apart hoofdstuk in. Het ‘fantasma’ van de lerende wordt alvast voorgelegd, met uiteraard het verzoek aan de lezer om zich daarin te willen herkennen. Eerder (Bennink, 2000, 163) omschreef ik het ‘fantasma’ van de lerende als volgt: de lerende als een professional (in wording), intrinsiek gemotiveerd uit liefde voor het vak, handelend op basis van gedrevenheid en hang naar kwaliteit, met een persoonlijke missie, actief betrokken bij het (beter) leren uitoefenen van dat vak, en op zoek naar nieuwe uitdagingen in werk dat complex, dynamisch en ongestructureerd is, die nieuwsgierig naar zichzelf is, eerlijk, authentiek, zelfkritisch en een tikkeltje onzeker, open en bereid en bekwaam om te veranderen als dan nodig mocht zijn, maar ook een beetje eigenwijs.

Deze omschrijving past wellicht meer op de professionele beroepen en klinkt mogelijk veeleisend en zelfs hoogdravend voor beroepen zich geen professie mogen of willen noemen. De basis is echter ook in den brede bruikbaar, en kan zelfs nog wat aanvulling verdragen. Daarbij kan gedacht worden aan het onderzoeken en verbeteren van het eigen leren: leerstijlen, leerstrategieën, leermoeilijkheden en leermotivaties, kortom, alles wat te maken heeft met de reflectie op het eigen leren ter vergroting van de eigen ‘agency’ als lerende. Daar kan nog aan toegevoegd worden het samen met anderen kunnen leren, in de zin van leerhulp bieden en leerhulp kunnen ontvangen, en tenslotte, het verbeteren van de leercondities (zorgen voor ‘affordance’).

Overzicht van de inhoud

In hoofdstuk 1 wordt ingegaan op de noodzaak en het belang van leren in organisaties en op de wijzen waarop daar in de (organisatie)literatuur aandacht aan wordt besteed. Opvallend daarbij zijn de twee tradities, die van *organisationeel leren* en die van de *lerende organisatie* als normatief en richtinggevend concept (1.2).

Vervolgens wordt leren in organisaties bekeken vanuit zowel *functioneel perspectief* (1.3) als vanuit *humaniseringsperspectief* (1.4). De merkwaardige vraag of leren wel altijd goed is, wordt geadresseerd in (1.5). In de slotparagraaf van dit hoofdstuk (1.6) gaan we uitgebreid op een thema dat in de literatuur over leren in organisaties nogal onderbelicht is, leren en *angst*. Daar gaat het niet over de leeromstandigheden die angst oproepen. Daarover hebben we het in hoofdstuk 5 bij de bespreking van het thema leerklimaat. Ongeacht de omstandigheden en de persoon van de lerende heeft

leren altijd een element van angst in zich. Dat komt door de ervaring van bewust onbekwaam zijn en het bijbehorende onzekere gevoel van tekortschieten, terwijl je dacht dan het wist of kon. Leren maakt kwetsbaar. Kortom: leren, je moet het maar durven!

11

Hoofdstuk 2 behandelt de traditie van het *organisationeel leren*, door in te gaan op definities van leren en een onderscheid te maken in soorten kennis, door de rol van het geheugen en de kwestie van de stilzwijgende kennis ('tacit knowledge') te bespreken, en door enkele theorieën over leren (in organisaties) de revue te laten passeren. Uitgebreid wordt een ontwikkelingsperspectief geschetst van leren in organisaties die in hun ontwikkeling als die positief verloopt, een transitie meemaken van een oriëntatie op rollen naar een oriëntatie op persoonlijke identiteit (2.2). Vervolgens worden twee indelingen behandeld wat betreft leren: incidenteel en intentioneel leren (inbegrepen leerstrategieën en leerstijlen) en formeel en informeel leren (2.3). Daarna wordt leren in verband gebracht met het oplossen van problemen (2.4). Tenslotte wordt gekeken naar competenties in verband met leren in organisaties en naar vijf leerslagen (2.5).

In hoofdstuk 3 wordt nader ingegaan op een belangrijk element van leren voor de verandering: *creativiteit*. In de vorm van een creativiteitszeshoek worden zes aspecten van creativiteit besproken en in verband gebracht met leren. Het achtereenvolgens om: het creatieve product (3.1), de creatieve persoonlijkheid (3.2), het creatieve proces (3.3), creatieve competentie (3.4), de omgeving van creativiteit (3.5) en ontwikkeling van creativiteit (3.6). Creativiteit en het ontwikkelen daarvan is het belang bij het worden, zijn en blijven van een lerende organisatie.

Hoofdstuk 4 gaat dieper in op oorzaken van gebrekkig leren en niet goed verlopen of zelfs niet tot stand komen van positieve leerprocessen. Achtereenvolgens wordt gekeken naar leermoeilijkheden op individueel niveau waarbij angst wederom aan de orde komt (4.1), op groeps- en teamniveau (4.2), en op organisatieniveau (4.3). Laatst aangeduide paragraaf is tevens de opmaat naar het hoofdstuk over het ideaalbeeld van de lerende organisatie.

In hoofdstuk 5 komt die andere traditie, die van *het ideaalbeeld van de lerende organisatie* aan de orde, door zeven kenmerken van dat ideaalbeeld te bespreken. Het gaat achtereenvolgens om: lerend organiseren (5.1), participatieve strategie- en

beleidsvorming (5.2), geïnformeerd zijn over belangrijke kwesties (5.3), HR-beleid (5.4), leerbevorderende structuren en taakkenmerken (5.5), een positief leerklimaat en de angst die een negatief leerklimaat oproept (5.6) en de aanwezigheid van op leren gerichte competenties (5.7).

Hoofdstuk 6 is gewijd aan de lastige kwestie van de transfer van leerinhouden, zowel leerresultaten als leerstrategieën (6.1). Die kwestie wordt in eerste instantie benaderd vanuit een klassieke andragogische literatuur (6.2) en daarna bekijken vanuit een aantal andere invalshoeken: die van organisatieverandering en – advisering (6.3), opleidingskunde (6.4) en die van de gezondheidswetenschappen (6.5). Vervolgens wordt bij wijze van samenvatting ingegaan op maatregelen ter bevordering van transfer (6.6).

In hoofdstuk 7 komt de onderzoeksdimensie ter sprake: op welke wijze kunnen de diverse thema's in verband met leren in organisaties onderzocht worden. Ingegaan wordt op de spanning tussen wetenschappelijke strengheid en praktische bruikbaarheid, en wordt voorgesteld die spanning te hanteren naar gelang het specifieke onderzoeksdoel.

In hoofdstuk 8 worden, op grond van de verkenningen in eerdere hoofdstukken, richtingen aangegeven om het leren in organisaties te bevorderen en om aldus de organisatie te laten opschuiven in de richting van het ideaalbeeld van de lerende organisatie en aldus een positief leerlandschap te laten zijn. Daar wordt in eerste instantie uitgegaan van het onderscheid tussen affordance en agency. Begonnen wordt met een inleidende notie over de architectuur van het leerlandschap (8.1). Nodig daarvoor is in de eerste plaats een heldere visie op de ambitie om collectief te leren (8.2). Vervolgens wordt aandacht besteed aan werken aan vertrouwen en veiligheid (8.3), aan de inrichting van de werkplek als leerplek (8.4), aan de rollen van diverse betrokken bij het aansturen van het leren, inclusief de rol van leidinggevend kader (8.5), aan HR instrumentarium (8.6) en tenslotte aan de zo lastige vraag van het vaststellen van het rendement van al dat leren (8.7).

Hoofdstuk 9 bestaat uit een afronding met een overzicht van de voornaamste aandachtspunten en vergezichten in theoretisch opzicht (9.1), in praktisch opzicht (9.2) en een onderzoeksagenda (9.3).

Het spannende aan *Leren voor de verandering* is dat veel van de inhoud herkenbaar is en deels ook zelfreferentieel is. Alleen het lezen getuigt al van een bepaalde leerstrategie en elke lezen kan onzekerheid en angst oproepen voor zover de lezer wordt gewezen op onbewust onbekwame gebieden die worden veranderd in bewust onbekwaam. Voorts: wie zonder leermoeilijkheden is, werpe de eerste steen. Anders gezegd: lezen betekent ook gewezen worden op leermoeilijkheden en – onhandigheden, en op mogelijk nog onvoldoende ontwikkelde of verkeerd toegepaste leercompetenties. Kortom: lezen over leren vraagt om durf en de bereidheid tot reflectie op het eigen leren. Het vraagt ook om een zeker urgentiebesef, aangezien leren noodzakelijk is, zowel in organisaties als daarbuiten, om te overleven en jezelf te ontwikkelen. Leren te leren is daarbij een belangrijke vaardigheid, zowel op individueel als collectief niveau, bijvoorbeeld in termen van de zeven spieren van het leervermogen.



Ruth Deakin Crick and colleagues,
Bristol University

(www.edux.nl/diensten/thinking-for-learning; gebaseerd op Deakin Crick, 2007).

1.2 Noodzaak en belang van leren

De noodzaak van leren als voorwaarde voor effectiviteit en levensvatbaarheid van organisaties kan nog wat preciezer aangeduid worden door in te gaan op oorzaken van de sterk vergrote aandacht voor leren in de organisatietheorie. Van het organiseren en benutten van leerprocessen kan zelfs meer verwacht worden dan van zorgvuldige strategische (personeels)planning (Appelbaum & Gallagher, 2000, 40-42; Sauquet, 2004, 371-373). Het belang van leren voor de organisatie kan in drie punten worden aangegeven: in termen van concurrentievoordeel (1), noodzaak van kennisontwikkeling (2) en leren als integratief concept in de organisatietheorie (3).

- (1) In de eerste plaats is leren van belang om concurrentievoordeel te behalen en essentieel voor die vormen van organisatieontwikkeling waarin veranderen en leren hand in hand gaan. Afkijken bij anderen ('benchmarking' of 'branchemarking') is daarbij net zo belangrijk als zelf ontwikkelen. Leren dient daarbij overigens nog een verder weg liggend belang omdat iedereen baat heeft bij een gezonde economie en bij de gerichtheid op het oplossen of liever nog voorkomen van de problemen van morgen.
- (2) In de tweede plaats is onze economie steeds meer een kenniseconomie geworden die wordt gedragen door kenniswerkers. Was voorheen een scheiding van denken en doen in organisaties tot op zekere hoogte verdedigbaar, in een kenniseconomie is het te prefereren deze functionele scheiding zoveel mogelijk op te heffen door denken en doen, onderzoeken en leren, ontwikkelen en produceren zoveel mogelijk weer met elkaar te verbinden. Aldus veranderen kenniswerkers van *gebruikers* van kennis tot *voortbrengers* van kennis.
Het verschil tussen de marktwaarde en de boekwaarde van organisaties zit vaak in de aanwezige kennis en vaardigheden. Opgave is die kennis optimaal te benutten en te ontwikkelen. Kennis is echter een ongrijpbaar en onzichtbaar bezit en kan als leerresultaat op veel plaatsen opgeslagen zijn, denk aan de volgende zes *opslagmogelijkheden* voor leerervaringen: individuele geheugens, transformaties, organisatiecultuur, organisatiestructuur, organisatie-ecologie en externe archieven.
 - (1) *Individuele geheugens.* Veel kennis zit in de hoofden van mensen, niet zelden stilzwijgend en soms lastig te expliciteren, laat staan kwalitatief op waarde te schatten. Bijkomend (?) probleem is, dat die kennis onbereikbaar is als de betreffende medewerker niet of niet meer beschikbaar is.

- (2) *Transformaties.* Kennis als gevolg van leerervaringen is niet zelden vastgelegd in al dan niet bijgestelde routines, gematerialiseerd in protocollen, procedures en systemen, als nieuwe routines om zaken in de organisatie aan te pakken en te coördineren in de primaire, secundaire en tertiaire productieprocessen. Bestaande routines kunnen in interactie met de buitenwereld aldus leiden tot nieuwe routines als resultaat van leerprocessen. Omdat routines in organisatie vaak samenhangen, zal verandering in de ene routine wellicht leiden tot de noodzaak ook andere routines te transformeren. Probleem met transformaties is dat ze zowel een zegen als een vloek kunnen zijn: een zegen voor zover ooit bereikt leerrendement verduurzaamd wordt, een vloek omdat vastgelegde leerervaringen ook een rem op verder leren kunnen zijn als ze leiden tot zelfgenoegzaamheid (een thema dat verderop nog enkele malen aan de orde komt).
- (3) *Organisatiecultuur.* Kennis is vaak vastgelegd in de organisatiecultuur, ook en misschien wel vooral in niet-werkgebonden routines ('the way we think and feel about and do around here'): omgangsvormen, taalgebruik, et cetera.
- (4) *Organisatiestructuur.* De structuur van de organisatie kan opgevat worden als de neerslag van leerervaringen, als handigste (?) verdeling van functies, rollen en taken, bijvoorbeeld door bepaalde werkzaamheden onder te brengen in stafafdelingen, door bepaalde overlegvormen in te stellen en te onderhouden (of juist niet).
- (5) *Organisatie-ecologie.* De fysieke structuur van de organisatie, opgevat als de wijze waarop de organisatie is ingericht en daarmee informatief over hoe machtigen zich de organisatie graag voorstellen, als kantoortuin in een feitelijk



arbeidsongeschikt gebouw (zoals in nevenstaande afbeelding). Bijvoorbeeld: onderwijsgebouwen zijn nog steeds voornamelijk ingericht met klaslokalen in plaats met kleine ruimtes waar leerlingen/studenten aan groepsopdrachten kunnen werken (zie daarover: Beckers, 2016).

- (6) *externe archieven:* Veel kennis is extern opgeslagen, bij concurrenten,

leveranciers, klanten, cliënten en afnemers en externe instanties zoals de Belastingdienst, de Kamer van Koophandel, Arbodiensten, de Voedings- en Warenautoriteit, het Kadaster, banken en andere geldverstrekkers, et cetera.

Doordat kennis op zoveel plaatsen is opgeslagen die ook nog eens moeilijk te achterhalen is, zou men de neiging kunnen hebben te denken dat boven water krijgen van kennis door de moeizaamheid ervan beter achterwege gelaten kan worden. Risico is dan dat kennis als productiefactor wordt onderschat. Daarbij komt nog dat lang niet alle kennis in cijfers is uit te drukken. Desastreus is dan ook de gedachte, dat wat niet kan worden gemeten, ook niet van belang is om te weten. Misschien ligt het daaraan dat veel organisaties de ondersteunende infrastructuur missen om kennis te bewaren, te benutten, te herijken en (verder) te ontwikkelen. Daarbij kan kennis ook de organisatie verlaten en plotseling weer opduiken bij de concurrent. Zaak is dus aandacht te besteden aan kennis en kennismangement, aan leren ruim baan te geven en de opbrengsten van dit leren te gebruiken. Wenselijk is die aandacht niet te beschouwen als de zoveelste hype of het nieuwste mantra in de organisatietheorie, als opvolger van downsizing en rightsizing, lean production, TQM, empowerment, agile en zelfsturende teams, maar als serieuze invalshoek die zich door haar basale karakter goed laat combineren met vrijwel welke managementgedachte dan ook. Gelukkig helpt de organisatietheorie een handje.

- (3) In de organisatietheorie blijkt het concept leren een belangrijke *integratieve* functie te hebben. Aangezien niemand fundamentele of zelfs maar oppervlakkige bezwaren tegen leren kan hebben, wordt in veel disciplines die zich met organisaties bezighouden, leren een aantrekkelijk concept gevonden. Elke wetenschappelijke discipline heeft vanuit de eigen invalshoek dan ook een specifieke bijdrage aan leren van en in organisaties, variërend van normatieve bijdragen die benadrukken waarom leren moet, via beschrijvende bijdragen die beschrijven hoe leren (niet) verloopt tot voorschrijvende bijdragen over hoe leren bevorderd kan worden.

Argyris en Schön (1978) benoemen in dit verband voor een aantal disciplines de mogelijke bijdragen aan een theorie over leren van en in organisaties, elk vanuit een eigen beeld van organisaties, zoals onderstaand schema laat zien, maar waren de onderwijs- en opleidingskunde vergeten, die hier dus zijn toegevoegd.

focus	discipline	toelichting: organisatietheorie (a) en leren (b)
groep	sociale psychologie	(a) organisaties zijn verzamelingen personen die op een regelmatige basis interacteren en een gevoel van collectieve identiteit delen (b) leren slaat primair op individuen binnen de context van de groep, maar als individuen met elkaar leren interacteren om gemeenschappelijke taken uit te voeren, kunnen we ook spreken van een lerende groep
actor	management-theorie	(a) organisaties zijn instrumenten om sociale doeleinden te realiseren; een organisatie is zelf een subject dat opgevat wordt als voelend, actief, intelligent en doelgericht (b) organisationeel leren kan bevorderd worden door de opslag van bruikbare kennis in organisaties te vergroten, door het ontwerp van organisatieprogramma's te vergroten en door het probleemoplossend vermogen van individuele besluitvormers te vergroten
structuur	organisatie-sociologie	(a) organisaties zijn geordende reeksen van rollen verbonden door lijnen die stromen van informatie, werk en autoriteit voorstellen (b) leren heeft te maken met structuurverandering; een organisatie leert als deze zichzelf herstructureert in antwoord op veranderingen in de interne en/of externe omgeving
stelsel	cybernetica/informatie-theorie	(a) organisaties zijn zelfregulerende eenheden, die bepaalde constanten in stand houden door actiecyclus, foutendetectie en foutencorrectie (b) leren is het zelfregulerende proces van fouten opsporen en corrigeren, waarbij al dan niet handhaving van de steady state van de organisatie wordt gemedieerd door de zelfbewuste pogingen van individuele organisatieleden
cultuur	antropologie/fenomenologie	1. organisaties zijn kleine samenlevingen waarin mensen gedeelde meningen, symbolen, rituelen en cognitieve schema's creëren die hen helpen bij het creëren en in stand houden van betekenisvolle interacties met elkaar en met de wereld buiten hun kleine samenlevingservaring 2. organisationeel leren kan verwijzen naar: <ul style="list-style-type: none">• de processen waardoor individuen worden gesocialiseerd in de cultuur van hun organisatie• de processen waardoor de organisationele categorieën, modellen, beelden, of manieren van kijken en denken worden getransformeerd in antwoord op fouten, anomalieën of inconsistenties• het proces waardoor organisatieleden op de hoogte raken van de sociale realiteit die zij gezamenlijk hebben geconstrueerd, deze realiteit tot onderwerp van kritische reflectie maken en opzettelijk willen transformeren
politiek	politieke theorie	(a) organisaties zijn politieke systemen met zowel een regering als een wisselwerking tussen conflicterende belangen en daarmee samenhangende machtsbronnen (b) organisationeel leren bestaat uit die processen waardoor organisatieleden leren te interveniëren en zich, in geconcerteerde organisationele actie, leren toeleggen op de meest geschikte strategieën om het spel te winnen waarin ze verwikkeld zijn met andere organisaties; organisationeel leren kan ook bestaan uit een proces van het veranderen van organisatiepolitiek in organisatieonderzoek, dat wil zeggen, het verwerven van collectief besef van de processen van het oplossen van geschillen waarin organisatieleden zijn verwikkeld, waarbij ze de mogelijkheid creëren om geschillen in samenwerking om te zetten
leren	onderwijskunde en opleidingskunde	(a) organisaties zijn leergemeenschappen waarin individueel en collectief kan worden geleerd (b) leren is het verwerven en ontwikkelen van competenties, het best in optimale leersituaties met mogelijkheden voor transfer naar werken

Diezelfde wetenschappers en theoretici hebben er volgens Garvin (1993, 2-3) wel voor gezorgd dat de praktische uitwerking van al deze ideeën in concrete richtlijnen nogal te wensen overliet, juist door het abstracte en niet zelden wollige taalgebruik. Met zeggen dat iedereen een kenniswerker is, zijn we er nog niet. En afgezien daarvan, indicaties voor succes ontbreken: waar kunnen we precies aan zien dat we zijn opgeschoven in de richting van het ideaalbeeld van de lerende organisatie? Welk concreet gedrag wordt daarbij van mensen verwacht en hoe en waar kunnen ze dit leren? Het gaat volgens Garvin vooral om grote woorden, pakkende metaforen, weidse vergezichten en hooggestemde aspiraties, valkuilen dus om hier te vermijden en te vervangen in denken in concrete maatregelen.

Het funderende idee van leren in en van organisaties is dat de werksituatie zelf een leersituatie is en dat arbeidsorganisaties opgevat kunnen en moeten worden als 'lerende systemen'. Het werk zelf is een belangrijke bron van leren, waarbij de arbeidsplaats wordt opgevat als leerplaats waarin geleerd en ontwikkeld wordt ten behoeve van die arbeidsplaats zelf, maar ook voor het leven daarbuiten (Kraayvanger & Van Onna, 1985a; 1985b; Van Onna, 1985). Zo is bijvoorbeeld het volgen van een discussietraining in de tijd van de baas is niet alleen bevorderlijk voor de arbeidsplaats. Daarin opgedane inzichten kunnen ook op andere plaatsen en in andere situaties productief gemaakt worden, bijvoorbeeld thuis en in verenigingsverband.

Wat betekent dit nu voor leren in organisaties? Uiteraard kunnen organisaties niet leren. Leren kan alleen alles wat leeft en bloeit, en dat vaak nog met moeite. Maar als een organisatie wordt beschouwd als een verzameling mensen waarvan de meesten ervoor gekozen hebben om met elkaar eenzelfde, voor hen toetsbaar ideaal of doel na te streven, dan kan er *in* een organisatie wel geleerd worden, zowel individueel als collectief (team, unit, afdeling, organisatie). Op individueel niveau wordt van individuen verwacht dat zij eerder verworven kennis en vaardigheden optimaal benutten in combinatie met nieuwe mogelijkheden: enerzijds flexibel reageren op veranderingen en om het vermogen om veranderingen te kunnen incasseren, anders gaat het ook om het anticiperen op veranderingen en het zelf initiëren ervan (Elshout-Mohr & Moerkamp, 1999, 2.06).

Leren van organisaties kan volgens Wierdsma en Swieringa (2011, 70) niets anders zijn dan collectief leren door interactie tussen individuen en groepen. Een organisatie leert pas als een individu niet alleen diens eigen taak beter uitvoert, maar als ten gevolge daarvan ook andere leden van de organisatie anders, beter gaan

functioneren op basis van leren van en met elkaar. Zoals Senge (1992, 137) het formuleert:

“Organisaties kunnen slechts leren als hun leden leren. Lerende individuen vormen geen garantie voor lerende organisaties, maar wel een noodzakelijke voorwaarde”.

De begrippen lerende organisatie (LO) en organisationeel leren (OL) worden nogal eens door elkaar gebruikt, en niet altijd met helder onderscheid in betekenis.

Omwille van die helderheid is het niettemin aan te bevelen ze van elkaar te onderscheiden. We volgen hierin Tsang (1997) en Poell (2012, 353-364) die organisationeel leren (OL) beschrijven als een proces dat steeds, maar in wisselende mate en met wisselende resultaten plaatsvindt in organisaties, terwijl de lerende organisatie (LO) als normatief concept een ideale organisatievorm is, en zowel voorwaarde is voor als uitkomst van organisationeel leren (LO).

Op beide stromingen zullen we achtereenvolgens in gaan, en daarbij de samenhang niet uit het oog verliezen en zelfs nadrukkelijk zoeken.

Voor dat we dat gaan doen in de volgende hoofdstukken, willen we er echter nog op wijzen dat we organisationeel leren (OL) en lerende organisaties (LO) niet alleen vanuit een *functioneel* perspectief willen benaderen (gericht op het beter bereiken van de doelen van de organisatie), maar ook als *waarde* in zich door leren in organisaties te plaatsen in het perspectief van de (noodzaak van) *humanisering van de arbeid*.

1.3 Leren in organisaties vanuit functioneel perspectief

Vanuit *functioneel oogpunt* is het de vraag wat de effecten zijn van het komen tot een lerende organisatie en van aandacht voor organisationeel leren. Van belang zijn uiteraard algemene criteria ter beoordeling van de effectiviteit van organisaties (Van Dam & Marcus, 1995, 450-451).

- *Technische* effectiviteit: de mate waarin de organisatie erin slaagt producten of diensten af te leveren zoals beloofd (denk aan kwaliteitseisen, foutenmarges, productspecificaties, en andere tolerantiecriteria).
- *Economische* effectiviteit: de mate waarin de middelen van een organisatie op efficiënte wijze worden ingezet (minimale productiemiddelen voor optimale output: winst in profit-organisaties en kostenneutraal werken in non-profitorganisaties).
- *Bestuurlijke* effectiviteit: de mate waarin een organisatie kan reageren op veranderende situaties en omstandigheden. Er moet sprake zijn van flexibiliteit;

daartoe moet de organisatie zorgen voor de juiste beslissingen (door de juiste persoon) op het juiste moment op basis van juiste informatie.

- *Psychosociale* effectiviteit: de mate waarin de behoeften van medewerkers worden gerealiseerd: zorgen dat de mensen goed gemotiveerd zijn en blijven om de gewenste bijdrage te leveren aan de organisatie door aandacht te besteden aan zowel arbeidsintrinsieke als arbeidsextrinsieke factoren.
- *Maatschappelijke* effectiviteit betreft de mate waarin de wensen en behoeften van de partijen in de externe omgeving worden gerealiseerd; de zorg voor het op maatschappelijk verantwoorde wijze leveren van een product of dienst waaraan de samenleving behoefte heeft; afname van maatschappelijke effectiviteit van een organisatie kan uiteindelijk de legitimiteit en zelfs de 'license to operate' in het geding brengen.

Een complex spanningsveld doet zich voor als we de verhouding tussen deze vijf effectiviteitscriteria proberen te bepalen: veronderstellen ze elkaar, versterken ze elkaar, concurreren ze met elkaar, zijn ze tegen elkaar af te wegen, sluiten ze elkaar uit?

Een andere vraag is, hoe de functionaliteit van leren zich verhoudt tot deze vijf effectiviteitscriteria. Anders gezegd: welke vorm van effectiviteit wordt bevorderd door leren, of beter, door welke competentie. Hoewel we op de vraag naar de competentiestructuur verderop nog nader ingaan, kan hier alvast daarover een en ander worden opgemerkt:

- de *technische* effectiviteit kan bevorderd worden door competentievergroting in het produceren en dienstverlening
- de *economische* effectiviteit van de organisatie is gediend, als produceren en dienstverlening gebeuren met kostenbesef
- de *bestuurlijke* effectiviteit wordt vergroot door probleemoplossend vermogen en de vaardigheid de daarmee verworven inzichten om te zetten in concrete en realistische handelingsalternatieven op organisatie-, afdelings-, team- en individueel niveau
- de *psychosociale* effectiviteit kan bevorderd worden door de intrinsieke waarde van het leren zelf als daardoor de arbeidssatisfactie wordt bevorderd en de betrokkenheid wordt verstevigd
- de *maatschappelijke* effectiviteit kan worden bevorderd door te leren de morele implicaties van het doen en laten van de organisatie kritisch te leren bevragen en de juiste keuzes te maken om de license to operate niet onder druk te zetten.

Ook Marsick en Watkins (2003, 139) besteden aandacht aan deze kwestie door in ieder geval twee sleutelresultaten te benoemen: *financiële performance* en *kennisperformance*. Met het eerste doelen zij op de financiële situatie van de organisatie en de beschikbare middelen voor groei, met het tweede op de mate waarin de kwaliteit van producten en diensten is verbeterd ten gevolge van de toegenomen leer- en kenniscapaciteit. In feite doelen zij daarmee op de toename van zowel financieel als intellectueel kapitaal.

In eerste instantie lijkt dit nogal grofmazig en dus vatbaar voor verfijning (Boselie, Dietz & Boon, 2005; Boselie & Pauw, 2008, 84, 99, 102) en voorts aan te vullen met *toegenomen competentieniveau* en *innovatie*, waarbij dat laatste bijvoorbeeld uitgelegd kan worden in termen van het percentage nieuwe producten en diensten dat per jaar (met succes) wordt aangeboden:

- productiviteit
- winst
- omzetgroei
- marktgroei
- marktwaarde
- efficiëntie (zoals doorlooptijd en nauwkeurigheid)
- kwaliteit van product of dienst
- innovatie
- klanttevredenheid
- competentieniveau
- betrokkenheid
- verloop(intentie) van medewerkers
- medewerkertevredenheid
- ziekteverzuim.

Bij nadere beschouwing biedt de *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, het onderzoeksinstrument van Marsick en Watkins (2003, 145) een twaalftal resultaatgerichte items (vraag 44-55), die evenwel niet alle resultaat- en prestatiemaatstaven bevatten (de vragenlijst wordt verder besproken in hoofdstuk 7):

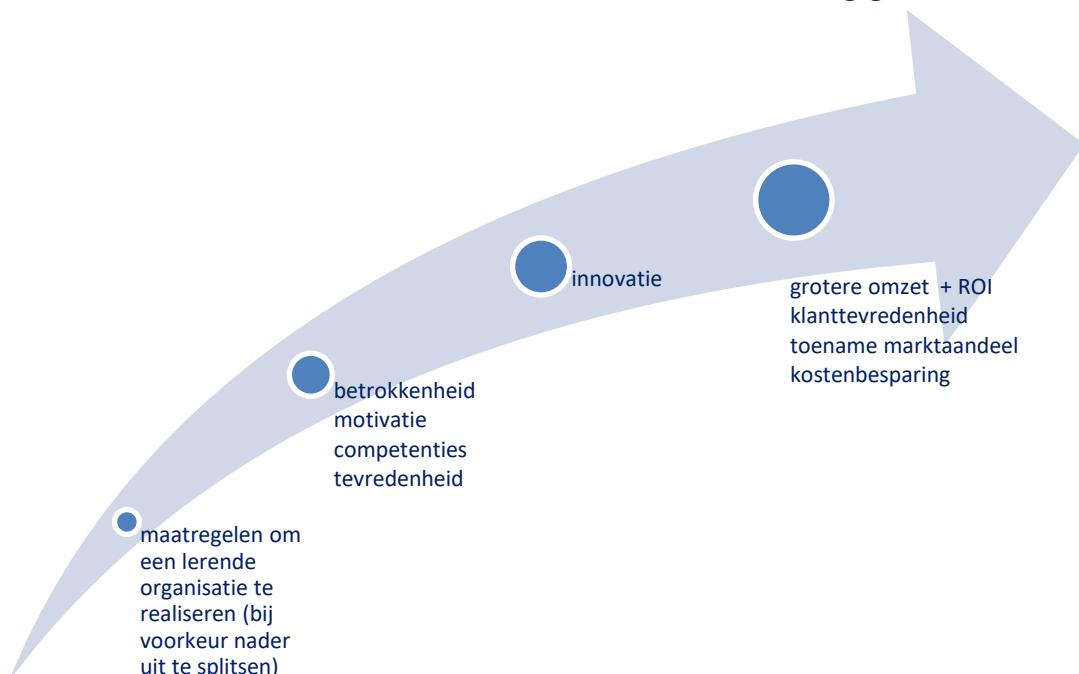
44. In mijn organisatie is de return on investment groter dan vorig jaar.
45. In mijn organisatie is de gemiddelde productiviteit groter dan vorig jaar.
46. In mijn organisatie is de ‘time to market’ van producten/diensten korter dan vorig jaar.
47. In mijn organisatie is de responstijd bij klachten van klanten korter dan vorig jaar.
48. In mijn organisatie is het marktaandeel groter van vorig jaar.
49. In mijn organisatie zijn de kosten per business transactie lager dan vorig jaar.
50. In mijn organisatie is de klanttevredenheid groter dan vorig jaar.

51. In mijn organisatie is het aantal uitgevoerde verbetersuggesties groter dan vorig jaar.
52. In mijn organisatie het aantal nieuwe producten en diensten groter dan vorig jaar.
53. In mijn organisatie is het percentage geschoold medewerkers groter dan vorig jaar.
54. In mijn organisatie is het budget voor technologie en ICT groter dan vorig jaar.
55. In mijn organisatie is het aantal individuen dat nieuwe vaardigheden leert groter dan vorig jaar.

Er zouden dan nog de volgende items aan toegevoegd kunnen worden:

- In mijn organisatie is de medewerkertevredenheid groter dan vorig jaar.
- In mijn organisatie is de betrokkenheid van medewerkers groter dan vorig jaar.
- In mijn organisatie is de intrinsieke motivatie van medewerkers hoger dan vorig jaar.
- In mijn organisatie is het werkgerelateerde ziekteverzuim lager dan vorig jaar.
- In mijn organisatie is het verloop / de verloopintentie lager dan vorig jaar.
- De markwaarde van mijn organisatie is groter dan vorig jaar.

Om redenen van onderzoek kunnen deze factoren modelmatig geordend worden.



Een dergelijk model is zowel handig als verraderlijk. Het is handig omdat het een holistisch model biedt om te kijken naar leren in organisaties en aldus te komen tot een zo compleet mogelijke *beschrijving*. Het is verraderlijk omdat het suggereert dat in een concreet onderzoek al deze elementen ook daadwerkelijk getoetst kunnen worden. In werkelijkheid zal bij empirische toetsing steeds een keuze gemaakt moeten worden tussen welke elementen als onafhankelijke, mediërende, modererende of afhankelijke variabele worden geselecteerd in een onderzoekspad. Ingewikkeld is bijvoorbeeld al het meten van het effect van prestatiebeoordeling op motivatie, van motivatie op innovatie en van innovatie uiteindelijk op toename van het marktaandeel en mogelijk ook welvaart, welzijn en welbevinden van de

mensheid. Het betekent overigens wel dat onderzoekers nog een tijdje vooruit kunnen en niet verlegen hoeven te zitten om onderzoeksvergaderingen.

De vraag is intussen wat er in de toekomst geleerd moet worden als we kijken naar wat er op ons af komt. De wereld wordt immers steeds sneller, ingewikkelder, vluchtinger, internationaler, globaler, digitaal, terwijl mensen steeds hogere eisen stellen, aan kwaliteit, duurzaamheid en levertijd van producten, aan gepersonifieerde diensten, aan het belang van beleven als misschien wel belangrijkste element van producten en diensten. Kortom: mensen die in en om organisaties werkzaam zijn, moeten over steeds meer competenties beschikken om hun werk naar behoren te kunnen doen en klanten en cliënten tevreden te kunnen stellen. Sterker nog, in opleidingssituaties moeten we leerlingen en studenten voorbereiden op banen die nog niet bestaan, op werken met technologieën die nog uitgevonden moeten worden en op problemen waarvan we nog niet weten dat ze zich zullen voordoen, aldus Andres Schleier van OECD Education Directorate in 2010 (geciteerd bij Suto en Eccles, 2014, 2).

We moeten mensen voorbereiden op en scholen in 21st century skills. Maar welke zijn dat en hoe verschillend zijn ze van de skills die we hiervoor probeerden te ontwikkelen? Volgens Silva (2009) zijn er intussen honderden beschrijvingen van deze toekomstige skills, met een uiteenlopende gerichtheid en reikwijdte, en een diversiteit aan benaderingen van hoe ze verworven kunnen worden.

De onderzoekers van ATC21S (Assessment and Reaching of 21st Century Skills) onderscheiden een viertal brede categorieën waarin de competenties kunnen worden ondergebracht: (1) manieren van denken, (2) werkwijzen (3) gereedschap om mee te werken ('tools for working') en (4) competenties 'for living in the world'. Suto en Eccles (2014, 3) ordenen met deze categorieën de diverse competenties:

21st century categorieën	21st century skills
manieren van denken	creativiteit en innovatie kritisch denken problemen oplossen en besluitvorming leren te leren en metacognitieve vaardigheden
werkwijzen	communiceren en samenwerken
tools for working	met informatie kunnen omgaan digitale vaardigheden en concepten kunnen hanteren
living in the world	burgerschap flexibiliteit en aanpassingsvermogen leiderschap persoonlijke en maatschappelijke verantwoordelijkheid

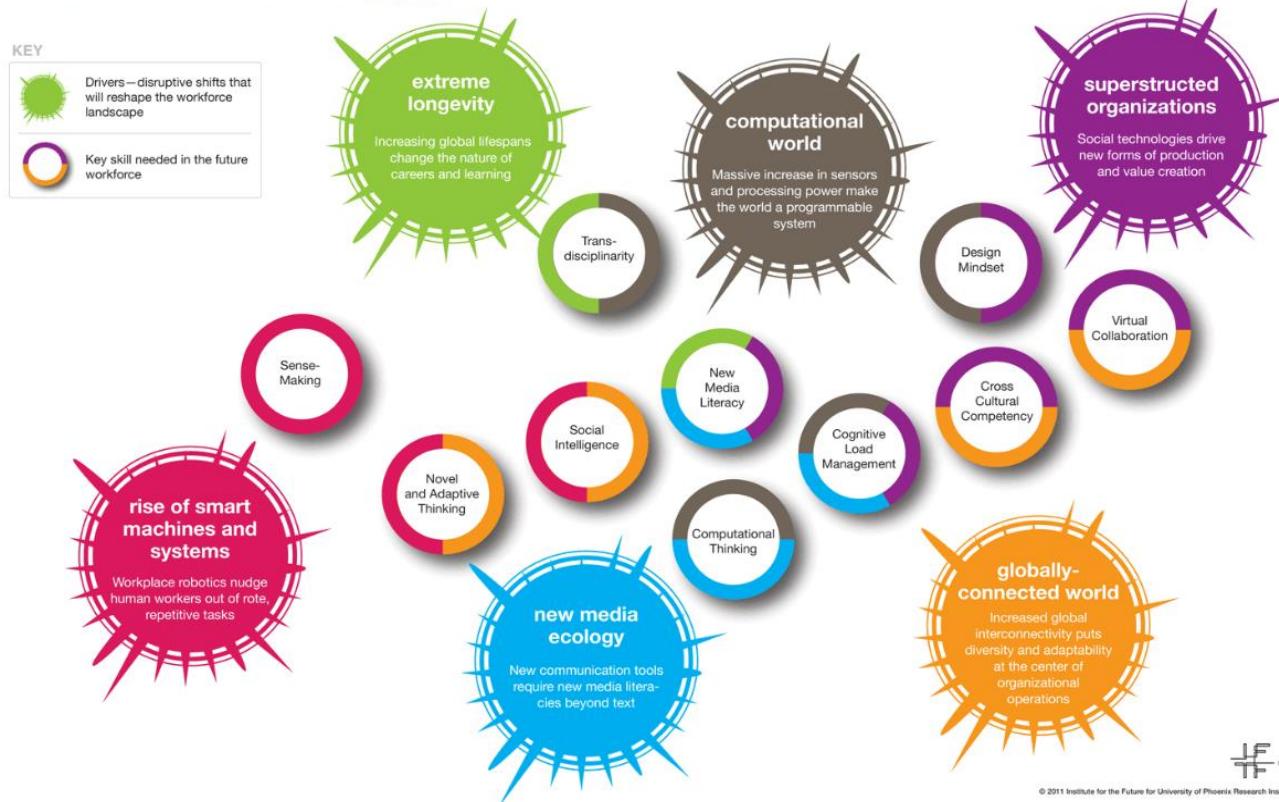
Uit een inventariserend en vergelijkend literatuuronderzoek van Van Laar, Van Deursen, Van Dijk en De Haan (2017) blijken de volgende skills meer of minder vaak aan de orde te komen: informatiemanagement, kritisch denken, creativiteit, probleemoplossen, samenwerking, communicatie, technische skills, zelfsturing, levenslang leren, ethisch bewustzijn, cultureel bewustzijn en flexibiliteit. Interessant in dit opzicht is door Van Laar et al niet genoemde ‘future work skills’ benadering van Davies, Fidler en Gorbis (2011). Deze benadering is tamelijk omvattend en geeft aan welke zes disruptieve ontwikkelingen (‘driving forces’) op mondial niveau om deze competenties vragen en deze sturen:

- (1) een algemene hogere levensverwachting leidt ertoe dat mensen hun opleiding, privéleven en carrière anders moeten gaan indelen
- (2) de opkomst van ‘slimme’ machines en systemen waardoor enerzijds banen verdwijnen en anderzijds er een nieuw soort samenwerking ontstaat tussen mens en machine (robotica)
- (3) de gecomputeriseerde wereld waarin de toename van processoren, sensoren en rekenkracht gaan leiden tot het genereren van data die uitnodigen om de wereld ook als data te zien en te behandelen en op grond daarvan te sturen (denk aan de Big Data discussie)
- (4) de ecologie van nieuwe media waarvoor competenties nodig zijn die verder gaan dan teksten te kunnen fabriceren en die zorgen voor andere vormen van communicatie.
- (5) de opkomst van de supergestructureerde organisatie, zowel in micro- als in macrovorm: andere organisatievormen en vormen van samenwerking die ook weer andere competenties vragen (netwerkorganisaties en virtuele organisaties)
- (6) ten slotte is er de toegenomen wereldwijde verbondenheid en afhankelijkheid die ervoor zorgt dat handelsgrenzen verdwijnen en die impact hebben op de manier waarop organisaties worden gestructureerd.



Future Work Skills 2020

While all six drivers are important in shaping the landscape in which each skill emerges, the color-coding and placement here indicate which drivers have particular relevance to the development of each of the skills.

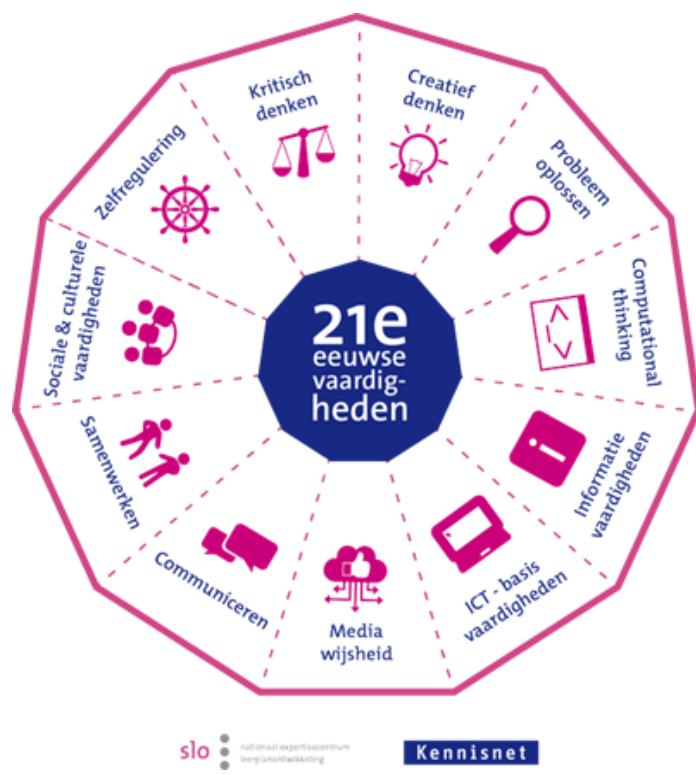


De vraag is, welke competenties dit zijn en hoe ze het best omschreven kunnen worden. Onderstaand overzicht biedt daartoe een voorlopig inzicht.

sense-making (situationeel bewustzijn/zingeving)	de vaardigheid om de diepere betekenis of belang te begrijpen van wat wordt uitgedrukt
social intelligence (emotionele en sociale intelligentie)	de vaardigheid om zich diepgaand en direct met anderen te verbinden, en reacties en gewenste interacties aan te voelen en te stimuleren
novel and adaptive thinking (vernieuwend en aanpassend denken)	de vaardigheid in het bedenken van oplossingen en antwoorden die verder gaan dan wat we altijd al deden of wat de regels voorschrijven
cross-cultural competency (interculturele competentie)	de vaardigheid en de bereidheid om te functioneren in verschillende culturele omgevingen
computational thinking (problemen procesmatig zo (her-)formuleren dat het mogelijk wordt om ze op te lossen met computertechnologie)	de vaardigheid om grote hoeveelheden data te vertalen in abstracte concepten en redeneringen te begrijpen die gebaseerd zijn op data; gebruik kunnen maken van IT bij het interpreteren van grote hoeveelheden complexe data
new media literacy (om kunnen gaan met nieuwe media)	de vaardigheid om inhouden van nieuwe media kritisch te waarderen en te ontwikkelen en deze media te gebruiken bij overtuigende communicatie

transdisciplinarity (over de grenzen van de eigen discipline heen kunnen denken)	belezenheid en vaardigheid in het begrijpen en toepassen van concepten vanuit meerdere disciplines
design mindset (ontwerpgericht en oplossingsgericht denken)	de vaardigheid om taken en werkprocessen te beschrijven en te ontwerpen om gewenste uitkomsten te realiseren (denken als een ontwerper)
cognitive load management (omgaan met een overdaad aan informatie)	de vaardigheid om informatie te selecteren en te filteren op relevantie en om te begrijpen hoe cognitieve vermogens optimaal benut kunnen worden door een brede variatie van hulpmiddelen en technieken te gebruiken
virtual collaboration (virtueel samenwerken)	de vaardigheid om productief te werken, betrokken en bevlogen te zijn en aanwezigheid te demonstreren als lid van een virtueel team

De vraag is, of er intussen een vervolg is op de Future Work Skills 2020, bijvoorbeeld een 2030 of 2050 variant. Ze blijken echter bepaald nog niet gedateerd zijn en zijn nog ver van alom verworven en gepraktizeerd. Als goede voornemens hebben ze nog een zekere houdbaarheid.



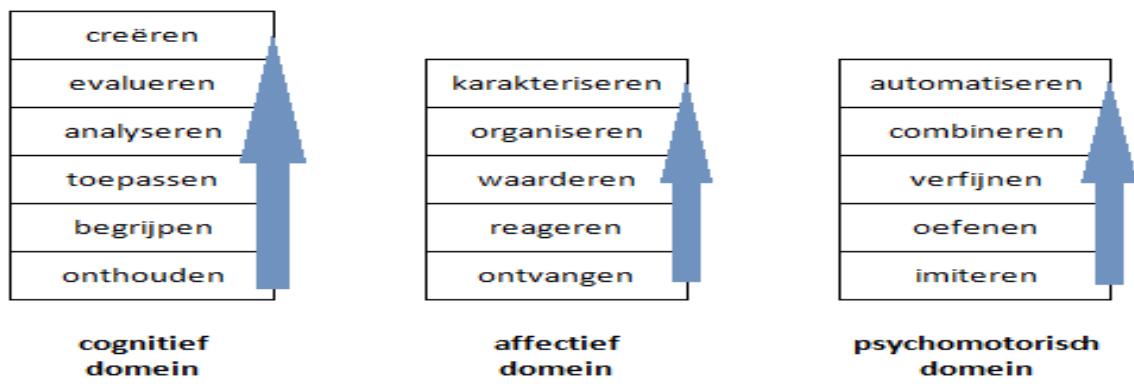
Tenslotte kunnen we nog kijken naar het overzicht van 21^e vaardigheden zoals die zijn geformuleerd door het SLO (vooral gericht op wat onderwezen moet worden in basis- en voortgezet onderwijs) (www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden). Er is een flinke overlap zichtbaar met de eerder indelingen, met ruime aandacht voor de zogenoemde soft skills, zoals samenwerken, communiceren, sociale en culturele vaardigheden en

zelfregulering. Met dat laatste wordt gedoeld op doelen stellen, plannen en verantwoordelijkheid nemen. Detaille, Verbruggen en Sjollema (2018, 99) wijzen op het grote belang van zelfregulering, onder meer als basis voor talentontwikkeling en een leven lang leren en daarmee als basis voor de andere skills. Zij omschrijven

zelfregulering als de mate waarin een (potentieel) werkende een analyse kan maken van welke acties nodig zijn tijdens studie of werk om effectief en met plezier te kunnen worden. Zelfsturing is gebaseerd op een analyse van werk- en leervragen, het stellen van gerichte werk- en leerdoelen en deze uitwerken in concrete stappen en deze in de uitvoering te regisseren (Tsui & Ashford, 1994). Belangrijk is ook dat lerenden de voortgang van acties leren te monitoren, te evalueren en indien nodig te kunnen bijstellen (en daarbij de valkuil van evaluation bias weten te omzeilen (zie daartoe hoofdstuk 4.1 en Bennink, 1994a). Metacognitieve vaardigheden en leren te leren zijn daarbij essentiële competenties, alsmede een passende leermotivatie en in het verlengde daarvan discipline, doorzettingsvermogen, veerkracht in het omgaan met bijvoorbeeld geconstateerde ineffectiviteit.

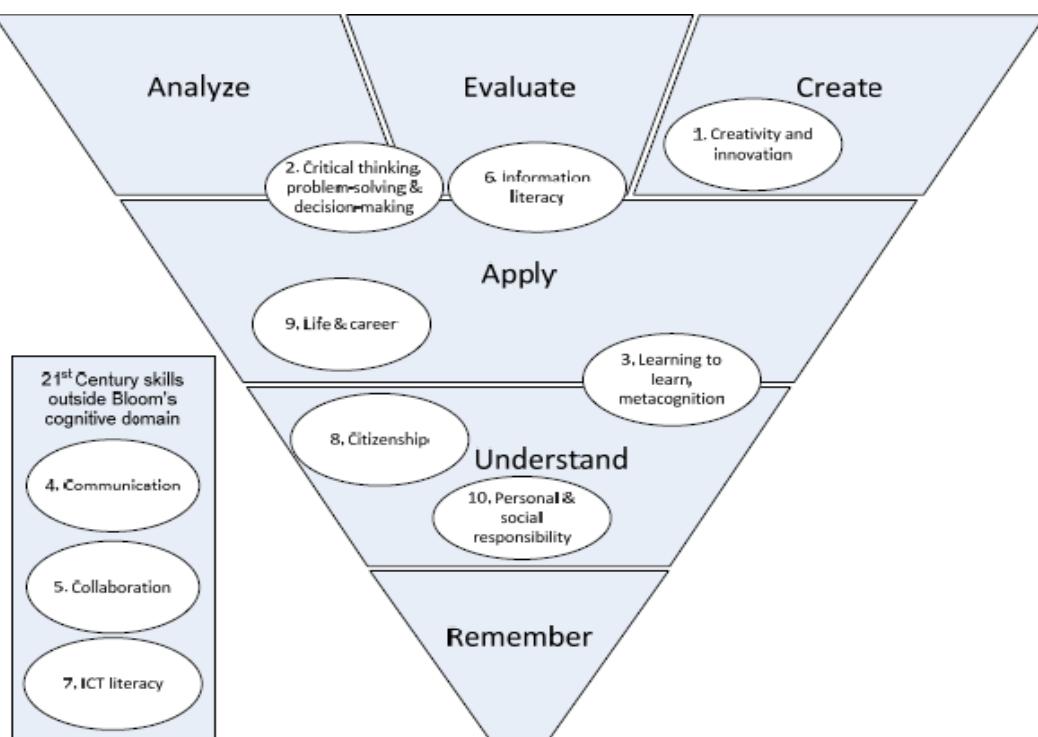
De vier gepresenteerde overzichten van vaardigheden voor de toekomst vertonen, hoe kan het ook anders, grote overlap. Niettemin of misschien juist daardoor, zijn er wel vier algemene opmerkingen over te maken, namelijk over de mate van concreetheid, de aard van de vaardigheden, de mate van nieuwheid en de onderlinge samenhang.

1. De genoemde vaardigheden zijn tamelijk algemeen geformuleerd en weinig operationeel uitgewerkt (Detaille et al, 2018, 105-106). Wat wordt bijvoorbeeld bedoeld met sociale en culturele vaardigheden en wat met sociale intelligentie? Het lijkt erop dat het vooral de soft skills zijn die weinig zijn geconcretiseerd. Dat is lastig als het de bedoeling is, ze bij mensen te ontwikkelen, bijvoorbeeld in training of opleiding. Daartoe is meer context nodig. Zelfs als vaardigheden ontwikkeld kunnen worden, blijft het lastig ze te meten, zoals het geval is met creativiteit. Er zijn meerdere definities en (dus ook) meerdere manieren om creativiteit te meten.
2. Wat betreft de aard van de competenties blijkt dat ze nogal ongelijksoortig zijn, behalve dat ze voor een groot deel cognitief van aard zijn. Ze kunnen dus wellicht geordend worden in bestaande taxonomieën van onderwijsdoelstellingen, zoals de oude taxonomie van vaardigheden in het cognitieve domein (kennis en inzicht) van Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl (1956) en misschien deels ook in het affectieve domein (houdingen) en het psychomotorisch domein (vaardigheden)



28

De eerder genoemde ATC21S onderzoekers probeerden dat aan de hand een (op dat moment) relatief nieuwe herziening van deze taxonomie van Anderson & Kratwohl (2001).



3. Dit schema laat zien dat er tussen de future work skills de nodige samenhang is voorstellen, bijvoorbeeld in oorzakelijke zin. Dat kan van belang zijn voor het inrichten van een leerlandschap.
4. Het schema verraadt tenslotte ook hoe nieuw die toekomstige skills nu werkelijk zijn. Een aantal daarvan zijn specifieke digitale vaardigheden ('digital skills') die enerzijds nieuw zijn in het informatietijdperk, maar die anderzijds oude vaardigheden zijn in een nieuwe context, bijvoorbeeld die van het Internet en andere ICT-omgevingen. Daaruit blijkt in ieder geval ook weer een onderlinge



samenhang, zoals kritisch denken, wiskundig redeneren, communiceren en problemen kunnen oplossen in een digitale context. Ook

is sprake van 'future workskills', ze zijn niet zelden gebaseerd op al langere bestaande leercompetenties.

29

In *Leren voor de verandering* besteden we op diverse plekken aandacht aan die leercompetenties, speciaal in hoofdstuk 2.2.6 waarin het uitgebreid gaat over leermotivatie, in hoofdstuk 2.3.3 waar het gaat over leerstrategieën en leerstijlen, in hoofdstuk 2.5 waar de relatie tussen leren en problemen oplossen, en metacognitieve vaardigheden verder worden toegelicht en uitgediept, en in hoofdstuk 3 dat in zijn geheel is gewijd aan creativiteit en vernieuwend leren. Hoofdstuk 4 gaat vervolgens over leermoeilijkheden op individueel en collectief niveau, wat doorgaans wijst op een gebrek aan metacognitieve vaardigheden.

In de volgende paragraaf gaan we in op het humaniseringsperspectief wat betreft leren in organisaties, niet (alleen) bedoeld in de context van arbeidssituaties, maar als ontwikkelingsdoel van de mens als zodanig.

1.4 Leren in organisaties vanuit het humaniseringsperspectief

Behalve vanuit een functioneel perspectief kan men ook *humanisering van de arbeid* als uitgangspunt nemen bij het komen tot een lerende organisatie, om vervreemding in de arbeid tegen te gaan en zingeving en ontwikkeling te bevorderen, als aspect van zowel psychosociale als maatschappelijke effectiviteit (indachtig het idee van de lerende samenleving). Ook dit is, althans ten dele, een functioneel perspectief, maar gericht op de functie voor het individu en voor de samenleving als geheel.

- Humanisering van de arbeid vanuit het oogpunt van fysieke behoeftbevrediging betekent oog hebben voor gezondheid en veiligheid in relatie met de arbeid.
- Humanisering van het psychische aspect van de arbeid betekent het zodanig vormgeven van de arbeid dat persoonlijke ontplooiing daardoor gestimuleerd wordt.
- Humanisering betekent ook: bevordering van de persoonlijke geborgenheid in de

werksituatie door een aangename werksfeer en goed, begripvol leiderschap.

- Op het niveau van machts- en beïnvloedingsrelaties betekent humanisering oog hebben voor medezeggenschap en verantwoordelijkheid op formeel en informeel niveau.
- Humanisering betekent ook dat mensen de kans krijgen verantwoordelijkheid leren nemen voor hun eigen besluitvorming, dus leren keuzes te maken, leren reflecteren op eigen sterke en zwakke punten en leren conclusies te trekken uit beschikbare informatie, onder meer ten aanzien van hun eigen inzetbaarheid in huidige en toekomstige arbeidssituaties.
- Het betekent in het verlengde daarvan mensen de kans te geven verantwoordelijk te leren hun nemen voor hun eigen manier van werken: leren combineren van taakgericht en werkgericht bezig te zijn, leren om geconcentreerd en betrokken bezig te zijn, leren oog te hebben voor de belangen en opvattingen van anderen, leren open te staan voor de inbreng van anderen en leren kritisch te kijken naar eigen werk en te leren van fouten en daarmee verantwoordelijk leren nemen voor de eigen leergerichtheid en eventueel die van anderen, dus leren om te willen leren, het ontwikkelen van een lerende houding, het leren zelfstandig en vrijwillig opzoeken.
- Vanuit arbeidseconomisch oogpunt betekent humanisering zorgen voor een rechtvaardige verdeling van de vruchten van de arbeid en rechtvaardige beloningssystemen.

Op het niveau van de maatschappelijke waardering van de werkenden betekent humanisering het bevorderen van gelijkwaardigheid en rechtvaardigheid onder de mens. Het betekent dat soorten arbeid niet al bij voorbaat als ongelijkwaardig mogen worden beschouwd (Algera, Jansen, Meykamp & Westerhuis, 1992, 41 ev; Elshout-Mohr & Moerkamp, 1999, 2.05-2.06).

1.5 Is leren altijd goed?

We moeten het ook hebben over de onuitgesproken aanname in veel literatuur over leren (in organisaties) dat leren altijd goed is. Die aanname hoeft niet te kloppen. Leren hoeft niet altijd goed te zijn, om drie redenen: (1) overdaad, (2) verbrokkeling en (3) de verkeerde dingen leren op een al dan niet verkeerde manier.

Nog iets anders is dat leerprocessen niet zelden ook *angst* oproepen; daarover gaat de hierop volgende paragraaf.

(1) Overdaad

Organisationeel leren speelt zich vrijwel steeds af in het spanningsveld van drie logica's: de logica van produceren en diensten verlenen, de logica van innoveren en de logica van het leren.

De eerste logica geeft aan dat doelen bereikt moeten worden en werkzaamheden dus effectief en liefst ook efficiënt worden uitgevoerd. De tweede logica geeft het wat en hoe van innoveren aan (producten, diensten, markten, klanten, bedrijfsprocessen, innovatieprocessen zoals vormgegeven in het stage-gate model). De derde logica geeft aan dat gekeken moet worden naar of en hoe de eerste en de tweede logica verbeterd kunnen worden op basis van bewuste leerprocessen met een positief leerresultaat.

Men kan echter te veel tijd, geld en energie steken in leerprocessen. Eindeloos op cursus gaan kan leuk zijn, maar staat haaks op de eerste logica van effectief en efficiënt doelen bereiken, en wellicht ook op de innovatielogica. Leren kan duur zijn (vergaderingen, overleggen, cursussen volgen, procedures) en daardoor leiden tot productieverlies als het werk niet op tijd af komt, terwijl de *transfer* van leersituaties naar werksituaties op zijn minst problematisch is, zoals we in een later hoofdstuk nog nader zullen verkennen. De verkoop tijdens de verbouwing door laten gaan lukt

niet altijd en kan er zelfs toe leiden dat klanten weglopen en weg blijven. Een echt lerende organisatie ziet erop toe dat er niet aan onnodig leren wordt gedaan en voorkomt daarmee dat de logica van het leren de logica van produceren en diensten verlenen en die van innoveren nadelig beïnvloedt. De drie logica's dienen op elkaar afgestemd te zijn, waarbij de logica

van het leren geleid dient te worden wat nodig is in de logica van produceren en diensten verlenen en door de logica van innoveren. Experimenteren is mooi, maar niet tot elke prijs.

Een andere kwestie is dat leren niet automatisch leert tot positieve resultaten, hetzij door verbrokkeling, hetzij door 'het verkeerde leren'.

(2) Verbrokkeling



Veel opzettelijk leren in organisaties gebeurt zonder enige samenhang met of inbedding in wat dan ook, als los zand dus. In de meest platte vorm wordt iemand ‘op cursus gestuurd’ omdat dit nodig is om beter te functioneren, maar zonder dat er later op terug wordt gekomen. Er is (vermoedelijk) geen verband met noch het strategisch beleid van organisatie, noch de werksituatie, noch met overige instrumenten van human resources management en human resources development. Kortom, de leersituatie waar iemand aan wordt onderworpen, is een perfect incident, een monster zonder waarde.

Geen wonder dat dit leidt tot een zekere trainings- en opleidingsmoeheid, met als enig leerrendement dat leren kennelijk niet serieus wordt genomen en dat elke volgende uitnodiging om te leren wordt begroet met een ‘b o h i c a reactie’: bent over, here it comes again, waarna vervolgens wordt overgegaan tot de orde van de dag.

(3) Het verkeerde leren

Niet zelden wordt voorbijgegaan aan de mogelijkheid van het leren van de verkeerde dingen of het aanleren van verkeerd leergedrag. In hoofdstuk vijf zullen we nog zien wat de effecten zijn van een negatief leerklimaat, verwaarloosde organisaties en een angstcultuur. Maar ook in een positief leerklimaat kunnen verkeerde dingen geleerd worden (soms met de beste bedoelingen) en/of kan op een verkeerde manier worden geleerd (eveneens soms met de beste bedoelingen).

Met verkeerde dingen bedoelen we leerinhouden die hetzij technisch verkeerd zijn, hetzij moreel onjuist (en mogelijk ook beide). Een voorbeeld van een moreel verkeerde leerinhoud is dat medewerkers nieuwkomers in de organisatie leren hoe je zo onopvallend mogelijk de kantjes eraf kunt lopen, als onderdeel van het verborgen curriculum (leerplan) van de organisatie. Een ander voorbeeld is de weerstand die mensen hebben tegen het invullen van alweer een enquête als reactie op dat er met de vorige raadpleging niets is gebeurd. Nog een voorbeeld is dat een team al vergaderend leert dat het indienen van voorstellen niet op prijs wordt gesteld door de leidinggevende en dat dus in de toekomst ook niet meer zal doen.

Dit verborgen curriculum van de organisatie is een sterk veronachtzaamde aangelegenheid, wat niet wil zeggen dat er in de literatuur geen aandacht aan wordt besteed (Ashforth & Saks, 1996; Ashforth, Sluss & Saks, 2007; Chao, O’Leary-Kelly, Wolf, Klein & Gardner, 1994; Cotton, Winter & Bailey, 2013, Fang, Dufy & Shaw, 2011; Feldman, 1981; Gordon, 1982; Griffin, Colella & Goparaju, 2000; Jones, 1986;

Kentli, 2015; Louis, 1980; Ostroff & Kozlowski, 1992; Portelli, 1993; Solomon, Boud & Rooney, 2006; Taormina, 1997; Van Maanen, 1978).

Het verborgen leerplan zich soms tussen de regels door openlijk af, zoals in het laatste voorbeeld, maar speelt zich nog vaker af in de onderstroom van de organisatie, zoals in het eerste voorbeeld.

Het verborgen curriculum van de organisatie geeft doorgaans aan hoe het officiële curriculum van de organisatie opgevat dient te worden. Zo kennen bijvoorbeeld ziekenhuizen tal van procedures en protocollen voor medische en verpleegkundige handelingen, keurig op schrift en overgedragen aan iedere nieuwkomer als onderdeel van diens socialisatie in de organisatie. Op de werkvloer zelf heerst vaak het verborgen curriculum dat aangeeft hoe je met die procedures en protocollen dient om te gaan. Dat wordt soms gelegitimeerd door te wijzen op de praktische onuitvoerbaarheid van die procedures en protocollen. Niettemin kan dat leiden tot lastige situaties met een morele inslag, zoals onderstaande voorbeelden illustreren.

Leerprocessen op de afdeling Endoscopie in Streekziekenhuis Koningin Amalia

Streekziekenhuis Koningin Amalia staat goed bekend, maar blijft helaas niet verschoond van morele issues. Op de afdeling Endoscopie wordt inwendig onderzoek verricht, met apparatuur waarmee door lichaamsopeningen het wel en wee van lichaamsholtes (zoals maag en darmkanaal) kan worden verkend. Onnodig te zeggen dat deze apparatuur na gebruik grondig schoon gemaakt moet worden. De regels in het ziekenhuis zijn hierover duidelijk: de betreffende apparatuur moet gedurende een bepaalde tijdsspanne uitgekookt worden. Er is immers het risico van infectiegevaar, met mogelijk dodelijke afloop. Probleem is dat dit uitkoken volgens de regels erg lang duurt, wel enkele uren. Dat betekent dat de aanwezige apparatuur niet optimaal gebruikt kan worden. De implicatie hiervan is het ontstaan van wachtlijsten. Risico hiervan is dat aandoeningen misschien wel in een zo laat stadium worden ontdekt dat behandeling niet meer mogelijk is. Het dienstdoend personeel heeft daar de niet-officiële (onderstroom) oplossing van risicospreiding voor bedacht: bij grote drukte apparatuur minder lang uitkoken, althans korter dan het protocol voorschrijft, opdat meer mensen geholpen kunnen worden, maar wel zo lang dat de kans op infectie tot een acceptabel niveau wordt teruggebracht. Goed of niet goed, men heeft geleerd en leert elkaar dat dit een te verantwoorden manier van werken is.

Net als ziekenhuizen kennen ook scholen een verborgen curriculum. Er is uiteraard het officiële curriculum zoals dat in Onderwijs- en Examenregelingen, studiegidsen en studiehandleidingen staat. Maar leerlingen en studenten leren elkaar ook,

informeel, al bij de introductie in het nieuwe schooljaar, hoe je met dat officiële curriculum dient om te gaan. De opleiding stelt wel dat je veertig uur per week met de opleiding bezig bent, maar dat komt zelden neer op meer dan twintig uur per week. Zorg dat je een dyslexieverklaring krijgt, die docent neemt het niet zo nauw met de aanwezigheidsverplichting en die juist wel, dus uitkijken geblazen. Voor dat vak hoef je dat boek niet aan te schaffen, zelfs niet te lezen, want er circuleert een goede samenvatting. Dan zijn er altijd nog de tips voor slim spieken en tips om te voorkomen dat plagiaat wordt ontdekt. Als je een gemaakte en beoordeelde toets mag inzien, wees dan zo slim of verbeteringen toe te voegen (let op: met dezelfde en in hetzelfde handschrift, anders loopt het in de gaten) en de docent erop te wijzen de kwaliteiten van het gemaakte werk te hebben onderschat. Moet je een reflectieverslag schrijven, zeg dan niet dat je het hele vak complete onzin vond, maar geef in keurige bewoordingen concreet aan dat je de beoogde leerdoelen hebt behaald en tevreden met het resultaat.

Het is overigens niet zo gek om de informatie uit de onderstroom serieus te nemen en productief te maken. Misschien waren de normen op de afdeling Endoscopie inderdaad strenger dan nodig is, en misschien hebben de studenten gelijk met hun beeld van de studiebelasting. Als een voltijdopleiding met twintig uur per week behaald kan worden, kan men de vraag stellen waarom zo'n opleiding dan vier jaar moet duren als het nominale kennelijk ook in twee jaar kan. Of omgekeerd gereedeneerd: als het programma in twintig uur kan worden afgewikkeld, is dat programma dan niet te licht om studenten goed voor te bereiden op hun toekomstige beroepsactiviteiten? Kortom, in elke organisatie wordt altijd geleerd, ten goede, maar ook de vanuit de doelen van die organisatie bekeken verkeerde dingen.

Dan is er nog het verkeerde leergedrag. Met verkeerd leergedrag wordt gedoeld op leerstrategieën die interessant lijken, maar in de gegeven situatie niet effectief zijn en/of moreel inacceptabel.

Reflecteren na afloop kan soms ontaarden in resultaatloos piekeren (in onderwijskundige termen aangeduid als *rumineren*). Reflectie-in actie kan nodig zijn om tijdens het handelen daarover na te denken om dat handelen welbewust bij te sturen, maar dat ook verwarrend werken en afbreuk doen aan de kwaliteit van het handelen en dus van het product of de dienst die daarmee wordt gerealiseerd. Afkijken is niet altijd handige strategie en soms gaat uitproberen ten koste van de kwaliteit van het product of de dienst die wordt geleverd. In het bijzonder kijken we

naar leren op basis van feedback en vooral de onderliggende vaak niet uitgesproken aannames daarvan.

Een van de oorzaken van de ineffectiviteit van feedback ligt daarin dat feedback niet zelden angst op roept, waardoor positief leren wordt geblokkeerd. Angst is echter een breder fenomeen in het kader van leerprocessen, reden om daar in de volgende paragraaf wat uitvoeriger bij stil te staan om onder meer te zien dat angst in leerprocessen meer omvat dan het vaak beschreven fenomeen faalangst (waar overigens wel aandacht aan wordt besteed in hoofdstuk 2 en 4).

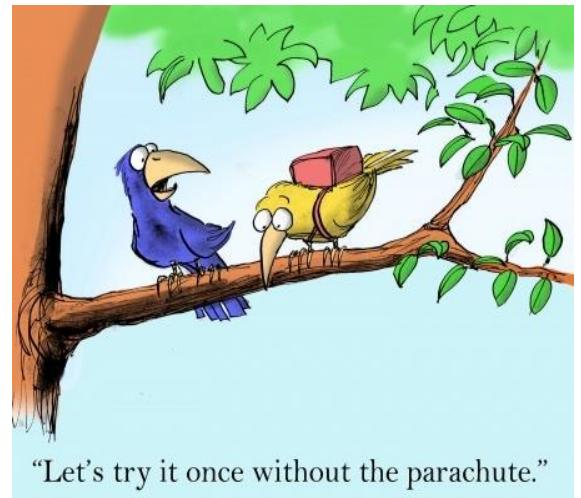
1.6 Durven leren!

Voordat we in het volgende hoofdstuk ingaan op wat leren eigenlijk is, bespreken we *Leren voor de verandering* uitgebreid een centraal thema: de gedachte dat leren altijd wel op de een of andere manier angst oproept. In de meest essentiële vorm doet zich dat voor als men in een leerproces met nieuwe leerinhouden erachter komt dat men al die tijd onbewust onbekwaam was, en nu moet inzien dat men bewust onbekwaam is. Als dat maar goed komt! En wat betekent dat niet in de ogen van medelerenden, zeker als die ook collega's zijn? Val ik in hun ogen door de mand als incompetent, eigenlijk altijd al geweest? Leren roept angst op, soms bewust ervaren, vaker nog verdrongen of omzeild, soms met positieve effecten, vaak met negatieve effecten. Leren maakt ook kwetsbaar (Kelchtermans, 1996).

Leerinhouden, leersituaties, leerrelaties en leerprocessen wekken angst op waardoor het leren wordt bemoeilijkt of zelfs onmogelijk wordt gemaakt. Aan de andere kant kan angst wel een prikkel zijn om tot leren te komen. Men kan veralgemeniserend dan ook niet zeggen dat angst dom maakt. Dit is een te beperkte uitwerking van het thema. Angst maakt namelijk ook slim, maar dan wel onder de goede condities! Van belang is uiteraard erachter te komen hoe de onvermijdelijke angst die inherent is aan leren, bron kan zijn van positieve leerresultaten en vervolgens alles te vermijden wat door angst tot negatieve leerresultaten leidt.

Daartoe besteden we in *Leren voor de verandering* op diverse plaatsen aandacht aan het thema angst en leren (zie ook: Bennink, 2018b).

In deze paragraaf besteden we vooral aandacht aan theorieën over angst in relatie met leerprocessen. In latere hoofdstukken gaan we in op faalangst (hoofdstuk 2 en 4),



"Let's try it once without the parachute."

of het angstige van feedback geven (hoofdstuk 2) en op de angstopwekkende gevolgen van een negatief leerklimaat (hoofdstuk 5). Van belang is, in kaart te brengen wat angst eigenlijk is als onderdeel van de menselijke conditie en in welke relatie angst en leren tot elkaar staan.

- ***Angst: normaal en noodzakelijk***

Vanuit een existentieel gezichtspunt is een angst een normaal en zelfs noodzakelijk deel van de menselijke conditie. Op diverse manieren is die menselijke conditie aan te duiden. Zoals we allemaal wel weten (maar niet altijd beseffen), zijn mensen relatief hulpeloze schepselen, met uitgedooft instincten en een erg lange buitenbaarmoederlijke zwangerschap die maakt dat een lange periode van ouderlijke zorg nodig is voor nieuwgeboren om zich te kunnen redden en te overleven.

Algemeen gezegd kunnen we mensen karakteriseren in termen van zowel oneindige behoeften en beperkte middelen, met meervoudige rollen en gemengde belangen, met beperkte sympathieën en onzichtbare loyaliteiten. Bovendien hebben mensen een nogal beperkt besef van wat ze doen (schatting: tussen 93%-95% van de dingen die we doen, doen we onbewust!). Daardoor hebben mensen een beperkte rationaliteit en een inadequaat geheugen (zoals in het volgende hoofdstuk nog aan de orde komt). In plaats van rationeel te zijn, worden mensen geleid door tal van emoties, zoals hebzucht, verlangen, liefde, woede, haat, schaamte, schuld, vreugde, troost, treurigheid en verdriet, en last but not least, angst en vrees. Geen wonder, zou je zeggen, dat dingen tussen mensen zowel op het individuele als het collectieve vlak de neiging hebben mist te lopen in een principieel onrechtvaardigde wereld.

In deze context is leren in feite de enige manier waarop je kunt gaan met de contingenties en de wisselvalligheden van het bestaan, in het leven in het algemeen, en uiteraard ook in de context van organisaties. Echter, door meerdere omstandigheden, is leren niet alleen een manier om met de wereld om te gaan. Leren kan ook angst oproepen en dus het leren belemmeren of zelfs onmogelijk maken.

- ***Twee theorieën over angst: de gevaartheorie en de polariteitentheorie***

In vrijwel alle theorievorming over angst wordt angst in eerste instantie gezien als normaal verschijnsel waar (vrijwel) niemand vrij van is, en dat is zelfs maar goed ook!

Theoretisch bekeken zijn er ten minste twee manieren om angst te conceptualiseren, de gevaartheorie (Kierkegaard en Freud) en de polariteitentheorie (Vestdijk). Laten we deze aanzetten van deze drie ‘koningen van het ongemak’ nader bekijken en

vervolgens onderzoeken op implicaties voor leren. In deze en andere theorievorming over angst wordt een onderscheid gemaakt met vrees. Volgens de meeste theorieën over angst verandert de meer diffuse bevinding van angst in concrete, specifieke vrees, als die angst een meer afgebakend object heeft (gekregen).

Kierkegaard en Freud en hun gevaartheorie van angst

Centraal in de gevaartheorie staan bevindingen van *onzekerheid* en *hulpeloosheid* ten aanzien van een reële, verwachte of vermoede *bedreiging*. Het gaat daarbij dus om gevaar én moeite hebben om daar effectief mee op te gaan. Existentiële psycholoog ROLLO MAY (1909-1994), die zich in sterke mate heeft laten inspireren door (onder meer) de Deense filosoof SØREN KIERKEGAARD (1813-1855) en de Weense psychiater SIGMUND FREUD (1857-1939), stelt de volgende definitie voor in termen van de gevaartheorie: angst is de bevinding die wordt veroorzaakt door een bedreiging van een waarde (zoals fysiek welbevinden, vrijheid, betekenisvol leven) die iemand voor essentieel houdt voor zijn bestaan als persoonlijkheid (May, 1977, 205).



Laten we beginnen bij overwegingen ontleend aan Kierkegaard. Hij was vrijwel de eerste die angst tot de kern van filosofisch denken maakte en is daarin nog steeds invloedrijk. In zijn monografie *Begrebet Angest* (1844) beschreef hij de menselijke conditie, gekenmerkt door de noodzaak de hele dag door meer en minder belangrijke beslissingen te nemen, evenwel zonder dat altijd toegang hebben tot noodzakelijke relevante informatie en zonder dat betrouwbare ideeën over de mogelijke uitkomsten van die beslissingen en de daadwerkelijke impact daarvan. De gevolgen van beslissingen zijn onbekend en kunnen leiden tot schuldgevoelens wat betreft de negatieve impact ervan op anderen. Met Kierkegaard kunnen we vaststellen dat mensen zich ervan bewust zijn een eindig wezen te zijn dat in een wereld vol ervaringen wordt geworpen en dat onderworpen is aan de wisselvalligheden van de veranderingen die zich in de tijd voltrekken. Mensen zijn principieel vrij om te beslissen uit een in principe oneindig en in de praktijk wat beperkter aantal mogelijkheden die hoe dan ook angst op kunnen roepen. Mensen zijn door het ontbreken van instincten zoals gezegd immers gedoemd om voortdurend beslissingen te nemen, waarbij ze én te weinig informatie hebben, én een beperkte rationaliteit hebben, gestuurd worden door emoties, én de gevolgen van die beslissingen niet (goed) kunnen inschatten en overzien, laat staan beoordelen. Uitkomsten van keuzes verschillen in gradaties van waarschijnlijkheid

tussen werkelijkheid en onmogelijkheid. Daardoor zal er dus steeds een fundamentele verwachtingsangst zijn bij het nemen van beslissingen vanwege niet te voorziene gevolgen en daarmee zowel een angst voor de mogelijkheden van het bestaan als een angst voor zichzelf en voor de verantwoordelijkheid voor te maken keuzes. Angst is voor Kierkegaard de mogelijkheid om het verkeerde te doen, zelfs een zonde te begaan en schuldig te worden (Kierkegaard, 1963, 33; Vestdijk, 1979, 365, 366, 367). Kierkegaard noemt dat het alarmerend besef van in staat zijn iets te doen omdat er iets dient te gebeuren in een situatie waarin kiezen en beslissen de mogelijkheid van gevaar inhoudt.

38

Kierkegaard biedt ons geen al te vrolijk mensbeeld, te meer als we ons realiseren dat alleen één gebeurtenis al een eindeloos aantal mogelijke gevolgen heeft, en er zijn eindeloos veel mogelijke gebeurtenissen waarin we handelend kunnen of zelfs moeten optreden (Vestdijk, 1979, 369, 371). De vraag is waarom Kierkegaard zijn theorie op deze wijze heeft geformuleerd. In feite was hij meer geïnteresseerd als angst als grondtoon in het menselijk bestaan (in denken, voelen en handelen) dan in vrees met een duidelijk object. Dit lijkt in opmerkelijke tegenspraak met zijn persoonlijk leven waarin specifieke vrees wel degelijk ook een rol speelde, zoals religieuze vrees en vrees voor seksualiteit met bijbehorende schuldgevoelens, dit alles in het licht van zijn problematische relatie met de beeldschone Regine Olson, met wie hij uiteindelijk uit angst nooit is getrouwd.



Bij de theorie van Kierkegaard zijn diverse kritische vragen te stellen. Zo stelt Vestdijk (1970, 371-372) in zijn kritische bespreking van het denken van Kierkegaard de vraag, of iedere denkbare mogelijkheid daadwerkelijk in staat is angst op te wekken. De keuze tussen een boterham met hagelslag en een boterham met pindakaas zou niet per se tot existentiële angst hoeven te leiden. Andere keuzes, zoals wel of niet een misstand in een organisatie aan de kaak stellen, zijn wat dat betreft ingrijpender als het gaat om de mogelijke effecten ervan. Daarom is er iets voor te zeggen om behalve naar diffuse, ongedifferentieerde existentiële angst ook te kijken naar meer concrete, gedifferentieerde angsten, die vaak nog eens individueel bepaald zijn: de ene werknemer durft een collega in een op leren gerichte werkbesprekking wel direct feedback te geven, een ander zou dat moeilijk kunnen vinden, vanwege de diverse mogelijke en niet-bekende uitkomsten van zo'n interventie. Maar achter die concrete

gelokaliseerde keuzemomenten gaat wel steeds de dieperliggende meer generieke existentiële angst schuil, ook in leersituaties en leerprocessen.

Dat maakt het onderscheid tussen angst en vrees (in het algemeen en in leersituaties) van belang. Wanneer ongedifferentieerde diffuse angst een specifiek, gedifferentieerd en gelokaliseerd object krijgt, spreken we doorgaans van *vrees*, al zijn geen waterdichte onderscheidingen te maken: het blijkt te gaan om een gradueel verschil. In ieder geval zijn zowel angst als vrees relatiebegrippen, zodat we steeds de vraag kunnen stellen: angst of vrees voor wat of wie precies? Het object zal dan meer of minder scherp omlijnd zijn en dus meer angst zijn of meer vrees (vergelijk onbestemde existentiële angst voor vernietiging met welbepaalde pleinvrees of vrees voor slangen).

Kierkegaard ziet nog een ander onderscheid tussen angst en vrees: bij vrees beweegt men (doorgaans) weg van de vreesopwekkende situatie, bij angst is er steeds de ambivalentie van het innerlijk conflict op een dieperliggend niveau (May, 2015, 43). Kierkegaard duidt dat verschil tussen angst en vrees als volgt aan: vrees *heb* je ergens voor, angstig *ben* je. Dat is voor Kierkegaard meer dan een semantische kwestie. Wat het specifieke onderwerp van angst ook moge zijn, essentieel voor angst als grondtoon is de bedreiging van een cruciale waarde die iemand voor essentieel houdt in diens bestaan waarmee diens veiligheid als persoonlijkheid niet langer gewaarborgd is. Angst grijpt daarmee dieper in op iemand levensgevoel, op het diepere niveau dat raakt aan iemands bestaanszekerheid. Iemand kan op tal van gebieden vrees ervaren en daar al dan niet effectief op reageren, bij angst is de basale veiligheid zelf in het geding, de basis op grond waarvan concrete vrees als bedreiging te hanteren is, althans in theorie, waarmee de bevinding van de angst kan verdwijnen (zie ook Adler-Vonessen, 1971). Angst echter raakt aan de kern van de persoonlijkheid, aan iemand essentie, iemands kernwaarden en precies dat veroorzaakt de machtelosheid. Je kunt je niet verweren tegen iets dat je niet kent. Bij existentiële angst, die vaak neerkomt op angst voor vernietiging, voor niet-zijn, ben je overweldigend bang, maar je weet niet precies waarvoor, wel dat je bang bent het contact met de wereld en met je zelf te verliezen waardoor niets nog maar enige betekenis heeft (May, 1977, 206-208).

Kierkegaard was niet enige die angst beschreef als reactie op reëel of vermeend gevaar. Freud gaf in *Hemmung, Symptom, und Angst* (1926/1988, 205) een soortgelijke omschrijving van angst. Daarbij kende hij op grond van zijn psychoanalytische

perspectief een belangrijke rol toe aan vroegkinderlijke ervaringen met een onverwerkt traumatisch karakter. Nieuwe situaties roepen eerder aangeleerde reactiepatronen op bij reëel of vermeend gevaar, reacties die al dan niet een neurotisch karakter hebben. Het idee dat alle angst te herleiden zou zijn tot het geboortetrauma, een gedachte uitgewerkt door OTTO RANK (1929) nam Freud weliswaar in overweging, maar zei daarover (1988, 145) dat hij het niet gerechtvaardigd achtte om aan te nemen dat bij elke eruptie van angst iets in het zielenleven gebeurt dat neerkomt op een reproductie van de geboortesituatie. Een heldere beschrijving van dit thema en de controverse tussen Freud en Rank is te vinden bij Pizarro Obaid (2012); een kort en helder overzicht van het ontstaan van de Freuds angsttheorie geven Loch (1972) en May (1977, 132-148).

Concluderend kan angst volgens de gevaartheorie omschreven worden als een mentale functie die mensen tot hun beschikking hebben en gebruiken om potentieel gevaar te overleven. Door eerdere ervaringen in hun persoonlijke en professionele level hebben mensen ook geleerd om te anticiperen op mogelijk gevaar. In de mate waarin innerlijke conflicten gebaseerd op voorafgaande traumata een rol spelen, kan men spreken over onrealistische, neurotischer angst die geen basis heeft in de actualiteit, die uiteraard wel als aanleiding dient voor de angstervaring. Deze vorm van angst kan overdreven lijken in de ogen van niet-geïnformeerde buitenstaanders, maar het betekent wel een bedreigende psychische realiteit voor de persoon die er mee te kampen heeft. Iedereen zou er alert op moeten zijn dat in iedere situatie van reëel of vermeend gevaar verborgen (onbewuste) elementen een doorslaggevende rol kunnen spelen.

De gevaartheorie is echter niet de enige theorie over angst die voor angst in relatie tot leren van belang is. De minder bekende polariteitentheorie van Vestdijk biedt ook inzicht in het wezen van de angst.

Vestdijk en de polariteitentheorie van angst

Als aanvulling op de gevaartheorie presenteerde SIMON VESTDIJK (1898-1971) in zijn zeer lezenswaardige monografie *Het wezen van de angst* (1949/1968/1979)¹ zijn

¹ Het gaat hier om zijn dissertatie waarop hij nooit is gescrewd, afgerond in 1949, als nog gepubliceerd in 1968 en herdrukt in 1979. In het voorwoord uit 1968 meldt Vestdijk dat hij de literatuur na 1949 niet meer heeft behandeld, en wel omdat er volgens hem sindsdien betrekkelijk

polarisatietheorie van angst (1979, 222-224; 230, 234; 239-255; 264-288). Die komt kort gezegd hierop neer dat het wezen van de angst bestaat uit twee bewegingen: *contractie* en *expansie*, die als het ware elkaars tegenpolen zijn en die Vestdijk dan ook aanduidt als de twee-eenheid van angst en anti-angst. Het gaat in feite om twee fasen in het angstproces die elkaar opvolgen, soms zo snel dat ze lijken samen te vallen en dus hoogstens nog te onderscheiden zijn en niet te scheiden. De eerste fase is dan het gewaarworden van een bedreigende situatie (of het interpreteren van een situatie als bedreigend), reëel of vermeend gevaar dus, waarop men dan reageert door *contractie*. Dat betekent letterlijk: ineenkrimpen, zowel *lichamelijk* (zich kleiner maken) als *psychisch* (bewustzijnsvernauwing), gepaard gaand met verhoogde spanning en als meest extreme reactie verlamming ('aan de grond genageld staan van angst'). De tweede fase, *expansie*, volgt al dan niet onmiddellijk, soms zelfs veel later, op de contractiefase, en wordt gekenmerkt door pogingen om met de angst om te gaan (Vestdijk, 1979, 606-633), bijvoorbeeld door te vluchten ('flight'), het angstobject actief te bestrijden of zelfs te vernietigen met alle risico's van dien ('fight'), of juist actief te volharden in de contractie door niet te bewegen, te verstommen ('freeze') in de hoop dat daarmee het gevaar bezworen kan worden ('bevriezen' hier opgevat als alles doen om onopgemerkt te blijven). In feite gaat het hier om wat in de literatuur bekend staat als 'coping strategieën'. Een vierde optie (Vestdijk, 1979, 651-656), beheersing van de angstsituation door de angst weloverwogen en actief onder ogen te zien in een soort van pijlsnel innerlijk beraad, creatieve oplossingen te bedenken om ermee om te gaan en vervolgens daarvan te leren, komt verderop nog ter sprake. Vestdijk (1979, 577-605) noemt nog een vijfde expansiemogelijkheid: liefde als middel om angst hanteerbaar te maken en de angstbron onschadelijk. Dat is wellicht lastig te begrijpen. We moeten daarbij denken aan evangelische gedachten als 'heb uw vijanden lief' (Vestdijk, 1979, 582). Soms is dat pragmatisch bekijken wellicht de minst slecht optie, zoals de vrouwelijke concentratiekampgevangene die een liefdesrelatie met de kampbeul aangaat, een ultieme vorm van 'identificatie met de agressor' de laatste tientallen jaar ook bekend als het 'Stockholmsyndroom' (gijzelaars die zich identificeren met gijzelnemers en hun 'hogere' doeleinden). Inderdaad: je kunt als kind proberen de boze hond van de buren lief te vinden en de angst overwinnen om een paard te aaien, maar is de angst daarmee echt bezworen?

weinig nieuws over de angst is verschenen. Die constatering is niet terecht. In ieder geval heeft Vestdijk *The Meaning of Anxiety* van ROLLO MAY uit 1950 gemist, en ook het werk van auteurs als ALFRED BANDURA en ALBERT ELLIS, die zinnige bijdragen aan de angsttheorie hebben geleverd.

Wanneer we het hebben over leersituaties en leerprocessen, wordt de gedachte aan de liefde in relatie met de gevaren ervan begrijpelijk. Leren over onszelf en over hoe we ons werk beter kunnen doen, kan confronterend zijn, maar we kunnen daarmee wel liefde voor het leren ontwikkelen, door ons te identificeren met positieve leerinhouden en leermeesters en medelerenden die met ons het beste voorhebben, inderdaad, door vooralsnog uit te gaan van hun goede bedoelingen. Met Ruijters (2006/2017) kunnen we instemmen dat liefde voor leren een van de belangrijkste eigenschappen en krachten is die zorgen voor het welzijn en geluk van mensen, zowel in het privéleven als in arbeidssituaties. Liefde voor leren moeten we koesteren en voeden bij iedereen die bij leren betrokken is, wil het over langere tijd stand houden. Park, Peterson en Seligman (2004, 605), aan wie zij deze gedachten ontleend heeft, brengen liefde voor leren als aspect van een sterk karakter in verband met het je eigen (willen) maken van nieuwe vaardigheden, onderwerpen, kennisgebieden, hetzij op eigen gelegenheid, hetzij in formele leersituaties zoals cursussen. Liefde voor leren is gerelateerd aan de mate van nieuwsgierigheid maar gaat verder dan dat voor zover het gaat om de geneigdheid om systematisch leerinhouden toe te voegen aan wat men al weet (en eventueel afscheid te nemen van verouderde leerinhouden, toevoeging HB).

Met het benadrukken van liefde voor het leren als expansievorm voor het omgaan met angst komen we aan het eind van de bespreking van de polarisatietheorie, waarover tenslotte nog twee opmerkingen volgen.

- Alle vijf de vormen van expansie veronderstellen de mogelijkheid van meerdere ik-posities of ik-instanties in het bewustzijn waarvan in ieder geval niet alle delen zich door de angst buiten spel laten zetten en zich ten minste één element in het bewustzijn bezig houdt met het omgaan met de angst (Vestdijk, 1979, 242-253; zie verder ook: Bennink, 1994; Hermans, Kempen & Van loon, 1992; Hermans, 1995; 2006).
- De theorie suggereert een unilineair verloop van contractie en expansie, maar dat hoeft in werkelijkheid niet zo te zijn: een op expansie gerichte handeling ('fight') kan op zich weer nieuwe angst en dus contractie opleveren, al dan niet gevolgd door expansie (toch maar liever vluchten?) (Vestdijk, 1979, 248-249; 260-261).

De polarisatietheorie leert ons, kortom, *formeel* over het hoe en het waardoor van de angst, de gevaartheorie leert ons over het wat, de *materiële* inhoud van de angst (Vestdijk, 1979, 287). Met deze combinatie van *gevaartheorie* en *polarisatietheorie* zijn in eerste instantie voldoende aanwijzingen gegeven om inhoudelijk verder in te gaan op het angstfenomeen, in al haar facetten, maar uiteindelijk toegepast op leren.

- **Tussenstap over angst en leren**

Angst mag dan een existentiële grondtoon zijn, ook bij leren, het wordt pas echt bespreekbaar, onderzoekbaar en hanteerbaar, als we weten waar die angst nu concreet betrekking op heeft. In ons geval is het object van de angst alles wat met leren te maken heeft: *leerinhouden, leerprocessen, leersituaties, leerrelaties*. Daarbij kijken we ook naar manieren om daarbinnen met angst om te gaan met behulp van zogenoemde ‘coping strategieën’ als concrete vorm van expansie na contractie. Ook of misschien zelfs wel juist deze strategieën zorgen voor een extra angstbron: zullen de strategieën om de angst te bezweren wel succes hebben? Dat betekent dat hier kunnen denken aan angst in drieën: als algemene grondtoon, als angst specifiek voor leren, en angst dat manieren om met angst om te gaan niet werken. Daarbij moet goed begrepen worden dat achter specifieke angsten wat betreft leren altijd de existentiële angst als algemene grondtoon schuilt en dat expansiestrategieën op meerdere niveaus werken. Dat geldt ook voor de angst dat ‘coping strategieën’ kunnen mislukken. Vanuit theoretisch oogpunt bekeken kan gezegd worden dat specifieke angst en angst voor het mislukken van ‘coping strategieën’ vaak samen gaan.

Op diverse plaatsen in *Leren voor de verandering* wordt het thema angst en leren hernomen, bijvoorbeeld als het gaat om feedback als leermechanisme, om irrationele angsten als gefantaseerde leermoeilijkheid (de verschillende vormen van faalangst) en om angst die wordt opgeroepen door een negatief leerklimaat. Wat we in dit kader buiten beschouwing laten, is angst als *persoonlijkheidstrekk*, meer in het bijzonder de fobieën, zoals angst voor tunnels, maskers, scherpe voorwerpen, pleinen, winkels, konijnen, et cetera (IJzermans & Heffels, 1985; Nieuwenbroek & De Vries, 1988).

- **Reële angst en neurootische angst**

Ook al gaat het bij vrees om angst die concreet gelokaliseerd kan worden, daaronder ligt steeds de angst voor de mogelijkheid als menselijke grondtoon in het bestaan die steeds en dus ook bij leren een rol speelt, al zijn we ons niet altijd van onze angsten bewust en gaan er niet altijd effectief mee om. We kunnen immers als expansiestrategieën ook angst ook ontkennen, verdringen, proberen te vermijden, bagatelliseren, en als dat niet lukt, te bezweren, bijvoorbeeld met humor, of zelfs te overschreeuen zonder dat we dat zelf onmiddellijk in de gaten hebben (Riemann, 2002, 7). Het is goed om te onderzoeken of de angst een normaal of een neurootisch verschijnselen als kenmerkend voor de menselijke conditie. Daartoe keren we nog kort terug bij Kierkegaard, die zich ook over deze kwestie bekommerde. De basale

angst die Kierkegaard, en in navolging van hem (onder meer) de filosoof JEAN PAUL SARTRE (1905-1980) op het oog heeft, heeft te maken met het gewaarworden van vrijheid als ‘mogelijkheid van de mogelijkheid’, en daarmee ook de angst voor het niets, voor te stellen als omlaag kijken in een gapende afgrond. Het impliceert de angst voor jezelf, voor alleen door jou te nemen besluiten en voor de verantwoordelikheden die daarbij horen, al dan niet met schuldgevoelens. Daardoor is de mens een ambivalent wezen vol *innerlijke conflicten*, balancerend tussen aangetrokken worden en afgestoten worden door ‘de verontrustende mogelijkheid te kunnen’ in het vorm geven aan zichzelf en de eigen toekomst: hoe meer mogelijkheden, des te groter de angst (Kierkegaard, 1958, 158-160). Sartre heeft het in dit verband over ‘la mauvaise foi’, het te kwader trouw zijn, het in gebreke blijven (zou Kierkegaard zeggen), als je uit angst je vrijheid verloochent om te beslissingen te nemen en op de vlucht gaat voor de angst in plaats van deze onder ogen te zien, te lijf te gaan en er eventueel nog van te leren ook. Kierkegaard (1958, 158-160) omschrijft samenvattend de angst als de ‘duizeling van de vrijheid’, iets dat ontstaat als ‘de vrijheid neerziet in haar eigen mogelijkheid en dan de eindigheid grijpt om zich daaraan vast te houden’.

Daarbij maakt ook Kierkegaard (uiteraard zonder de inzichten uit de theorieën van Freud, want die waren er nog niet) onderscheid tussen ‘normale angst’ en ‘neurotische angst’, een onderscheid dat in de literatuur nadien veel is besproken (May, 1977, 208-216, 375). ‘Neurotische angst’ betekent het falen van een individu om vooruit te komen in situaties van normale angst en dus te leven op een beperkte en oncreatieve manier: neurotische angst helpt niet verder, voedt zichzelf en geeft de vrijheid op en wordt daardoor irrationeel. ‘Neurotische angst’ is vaak het resultaat van eerdere mislukte pogingen om met angst om te gaan, als negatief leerrendement dus.

Soms is angst reëel en begrijpelijk, soms ook niet, namelijk als angst irreëel is. Anders gezegd: angsten zijn soms terecht, bij werkelijke dreiging, en soms staan ze in geen enkele verhouding tot het mogelijke gevaar en zijn ze vooral ingegeven door wat we hier aanduiden als *fantasieën* over mogelijk gevaar. Ze zijn daarmee vooral nutteloos en zelfs hinderlijk. Vooral de gefantaseerde angst is iets wat iemand zelf oproept, zelf in stand houdt, en, gelukkig deel van de boodschap, met goede wil ook zelf kan beheersen en zelfs neutraliseren (IJzermans & Heffels, 1985, 7, 15-16). Het onderscheid tussen reëel en gefantaseerd gevaar is ook van belang voor angst opgeroepen in en door leren, zoals we verderop nog zullen zien, bijvoorbeeld bij de bespreking van *faalangst* in de hoofdstukken 2 en 4.

'Normale angst' staat in de juiste verhouding tot de aard van de bedreiging (en kan daardoor ook heel heftig zijn en intens beleefd worden), kent geen neurotische afweermechanismen zoals verdringing en kan de weg kan wijzen naar creatieve oplossingen en de mogelijkheid daarvan in positieve zin te leren. Daarbij moet men zich realiseren dat disproportionele angst (in de zin van overdreven in relatie tot het gevaar) ook heel intens beleefd kan worden als die tot catastrofale proporties wordt opgeblazen. Sommige mensen zijn die zin kwetsbaar, maar men kan zich wel afvragen waardoor zij zo kwetsbaar zijn geworden en dat vaak ook blijven (May, 1977, 214).

45

In alle gevallen is er sprake van een innerlijk conflict, dus niet alleen bij 'neurotische angst', maar ook bij 'normale angst', al dan niet in ogenschijnlijk overdreven vorm. Het gaat steeds om het wel of niet willen realiseren van mogelijke mogelijkheden. Bij 'normale angst' mag echter verwacht worden dat constructieve oplossingen voor het innerlijk conflict meer vorhanden zijn dan bij 'neurotische angst' en is in feite de hulpeloosheid minder groot. Bij 'neurotische angst' is er ook sprake van een innerlijk conflict, maar – en hier blijkt de invloed van het denken van Sigmund Freud - dan zo dat men zich daar vanwege verdringing niet zo van bewust is. Dat is zo doordat het gaat om innerlijke conflicten en trauma's die al eerder in de levensgeschiedenis, niet zelden al in de vroege kindertijd (bijvoorbeeld er als kind niet mogen zijn, verwaarloosd of zelfs misbruikt zijn), zijn opgedaan en die telkens opnieuw getriggerd kunnen worden in situaties die moeilijk oplosbaar zijn, althans subjectief lijken voor de persoon in kwestie, wat uiteraard het gevoel van hulpeloosheid alleen maar groter maakt (May, 1977, 214-216).

De gevaartheorie en de polariteitentheorie (en daarbinnen de discussie over verschillen tussen reële en vermeende gevaren inclusief een al dan niet neurotische basis voor angsten) zijn niet de enige theorieën over angst. Het basale concept van angst zoals op de agenda gezet door Kierkegaard, Freud en Sartre kan nog van een nadere invulling worden voorzien door in navolging van Riemann en Van de Griend vier grondvormen van angst te onderscheiden.

- *Riemann en vier grondvormen van angst*

In de theorievorming over angst als normaal menselijk verschijnsel wordt voorts nogal eens verwezen naar de vier grondvormen van angst die FRITZ RIEMANN (1961; 2002) heeft onderscheiden in zijn boek *Grundformen der Angst* (waarvan circa 1.000.000 exemplaren zijn verkocht!) door angsten te lokaliseren op twee dimensies,

elk met een specifiek type angst (die overigens ook pathologische vormen kan aannemen): de persoon-anders dimensie, gekenmerkt door de spanning afstand en nabijheid en de heden-toekomst dimensie, gekenmerkt door de spanning bestendigheid en afwisseling/verandering.

Volgens Riemann (2002, 9) treedt angst telkens op als we in een situatie verkeren die we nog niet aankunnen of aan menen te kunnen, waarin de eerder door Rollo May genoemde aspecten *onzekerheid* en *hulpeloosheid* te herkennen zijn. Dat zou volgens Kierkegaard dus mogelijkwijs elke beslissing kunnen betreffen. Iedere volgende stap in een ontwikkeling, en dus ook in leerprocessen, is dan verbonden met angst. Zoals Riemann (2002, 9) dat beschrijft:

“Iedere ontwikkeling, ieder stap in onze geestelijke rijping, is verbonden met angst, want zij leidt ons naar nieuwe gebieden, die wij tot dusver niet kenden en waar we over geen enkele vaardigheid beschikken, situaties in ons innerlijk en in de buitenwereld die we nog niet eerder meegeemaakt hadden en waarin wij nog nooit eerder terecht gekomen waren. Alles wat nieuw en onbekend is, wat we voor het eerst doen en beleven, houdt naast de bekoring van het nieuwe en de aantrekkelijkheid van het avontuur, van het risico, ook angst in. Omdat ons leven steeds naar het nieuwe, het niet vertrouwde en nog niet beleefde leidt, vergezelt de angst ons voortdurend.”

In feite is dit de eerste dimensie, waarin angst wordt verbonden aan zowel de fascinaties als de onzekerheden van de toekomst. Een tweede dimensie, vooral door Van de Griend (1976; 1991; 1995) (zie ook: Snels, 2011; Verweij & Van Veen, 2011) verder uitgewerkt, maar helaas niet al te toegankelijk is beschreven, gaat over de angst die is opgeroepen door het feit dat we mensen zijn te midden van andere mensen. We moeten hierbij denken aan de angst om niet geaccepteerd te worden, om afgewezen te worden, niet voor vol aangezien te worden, om te kwetsen of gekwetst te worden, om in de steek gelaten te worden, om overheerst te worden, om niet erkend of zelfs maar gezien te worden, angst voor conflicten en voor aantasting van het gevoel voor eigenwaarde, angst voor aan de genade van anderen overgeleverd te zijn, angst om anderen teleur te stellen en daardoor tekort te schieten. De ene achterliggende gedachte is steeds dat mensen op zoek zijn naar emotionele zekerheid, de andere dat mensen elkaar daar voor nodig hebben en tegelijkertijd een bedreiging kunnen vormen.

In die zin dient leren, voor zover dat gepaard gaat met het overschrijden van grenzen, steeds gepaard te gaan met het onderkennen en overwinnen van angst, op

beide dimensies: die van de toekomst en die van de ander. Volgens Riemann (2002, 12-15) gaat het om vier grondvormen van angst, elk waarvan verbonden is met een specifieke menselijke basisbehoefte (zie ook: Thomann, 2004). Van de Griend voegt daar nog strategieën aan toe om angst te reduceren, strategieën die ook in leersituaties toepasbaar zijn, maar wat hieronder wordt besproken is vooral bekend geworden onder de naam Riemann-Thomann-model (ook wel aangeduid als het model van de vier windstreken van de menselijke ziel).

(1) De eerste behoefte is de behoefte aan *individuatie*, een uniek individu te willen worden met een unieke persoonlijkheid en geen vervangbare massamens willen zijn. Het gaat in feite om de behoefte aan *afstand*: vrijheid, zelfstandigheid, afbakening, grenzen in acht nemen, niet beïnvloed worden, niemand nodig willen hebben.

De angst die hier in is opgesloten, betreft de dreiging de geborgenheid te verliezen van het bij een gemeenschap horen, wat eenzaamheid en isolement zou betekenen. Immers, hoe unieker we zijn, des te meer verschillen we van anderen en des te eenzamer we kunnen worden. We staan daarmee bloot aan de onzekerheid, niet begrepen, afgewezen of zelfs bestreden te worden. Maar aan de andere kant: als we ons niet ontwikkelen tot zelfstandige individuen, blijven we steken in het gemeenschappelijke, in basispatronen en doen we wezen lijkt tekort aan onze menselijke waarde een ontwikkeld mens te zijn.

(2) De tweede behoefte is dat we ons met vertrouwen *openstellen* voor de wereld, het leven en de medemens, dus voor het niet-ik, het vreemde en het nieuwe. Het gaat om een behoefte aan *nabijheid*, binding, genegenheid, warmte, geborgenheid, ergens bij horen, aandacht voor, begrip van en identificatie met anderen, tot en met zichzelf vergeten.

Daar hoort de angst bij ons ik te verliezen, afhankelijk te worden, ons uit te leveren, angst voor agressie, niet kunnen leven volgens onze eigen aard, en door aanpassing of zelfs opoffering aan anderen te veel van ons zelf op te moeten geven.

Deze beide tegengestelde behoeften - een apart individu willen zijn en ergens bij willen horen, afgegrensd zijn en opgenomen worden – confrontereert ons met eerste paradoxale eis die het leven ons stelt: aan de ene kant moeten we streven naar zelfbehoud en zelfverwerkelijking en aan de andere kant naar zelfopoffering en zelfverlooching. We moeten daarmee én de angst voor het prijsgeven van onszelf

én de angst voor ik-wording overwinnen.

(3) De derde behoefte is die aan *duurzaamheid* en *bestendigheid*: we moeten ons in deze wereld huisvesten, ons thuis voelen, plannen maken voor de toekomst en daarbij uitgaan van een stabiele wereld met vaste routines en een voorspelbare toekomst, gebaseerd op punctualiteit, trouw, verantwoording en spaarzaamheid, met als risico dat van koppigheid, saaiheid, niet-veranderbereid.

Gepaard hier mee gaat de angst voor vergankelijkheid, voor het nieuwe, het onzekere en onberekenbare van de toekomst en ook voor verspilling van menselijk en ander kapitaal

48

(4) De vierde behoefte is die aan *verandering* en *afwisseling*: ja zeggen tegen het nieuwe, het vertrouwde op willen geven, tradities en gewoontes achter ons laten, ons willen ontwikkelen en het onbekende aan te durven op basis van spontaneïteit, passie, creativiteit, nieuwsgierigheid, willen leren, uitdagingen zoeken, waarmee overigens wel chaos en grilligheid op de loer kunnen liggen. Daar is de angst mee verbonden, door voorschriften, regels, routines, gewoonten, het gemak van het verleden, beperkt of zelfs vastgelegd te worden. Het nieuwe niet aandurven, betekent blijven hangen in de routines van de eeuwige herhaling.

Daarmee is een tweede tegenstrijdigheid geschetst, namelijk dat we én moeten streven naar duurzaamheid en moeten streven naar verandering en dat we daarbij zowel de angst voor de onafwendbare vergankelijkheid als de angst voor de onvermijdelijke onveranderlijkheid moeten zien te overwinnen.

In termen van metaprogramma's gaat het hier om de dynamiek-dimensie: handhaving versus verandering (zie daartoe hoofdstuk 3).

Riemann (2002, 15) vat de vier basisvormen van angst als volgt samen:

1. De angst voor *ik-worden*, die beleefd wordt als niet geborgen en geïsoleerd zijn.
2. De angst voor *zelf-overgave*, die beleefd wordt als ik-verlies en afhankelijkheid.
3. De angst voor *veranderingen*, die beleefd wordt als vergankelijkheid en onzekerheid.
4. De angst voor de *onvermijdelijkheid* die beleefd wordt als onveranderlijkheid, verstarring en onvrijheid.

Volgens Riemann zijn alle angsten die kunnen voorkomen, uiteindelijk steeds variaties van deze vier basisangsten. Ze staan in verband met vier basisimpulsen (behoeften en strevingen) die elkaar paarsgewijs aanvullen en tegenspreken: het streven naar zelfbehoud en afzondering staat tegenover de behoefte aan overgave en ergens bij willen horen, het streven naar duurzaamheid en zekerheid staat tegenover de drang naar verandering en risico's willen nemen.

- ***Het dubbele van angst: negatieve emotie én als motor van ontwikkeling***

Angst is naar, eng, vervelend. Niettemin, maar goed dat er angst is! Volgens de al genoemde Rollo May (1997, 363-364) heeft angst een belangrijke functie: het is een waarschuwingssignaal dat ons beschermt tegen gevaar en ons erop wijst dat wellicht maatregelen nodig zijn. Angst als zodanig is een aangeboren biologische menselijke functie voor zelfbescherming. Over hoe daar mee om te gaan, hebben we in de loop van ons leven het nodige geleerd, soms door schade en schande. We hebben geleerd dat angst een doorgaans nare emotie is met fysieke componenten heeft: het bloed stroomt sneller, men haalt vlugger adem, de lichaamshouding verandert, de spieren zijn meer gespannen, de mond wordt droog, men kan beginnen te zweten, hartkloppingen ervaren, aandrang voelen om naar het toilet te gaan, buikpijn krijgen en trillende handen en benen, et cetera. Kortom, het lichaam maakt duidelijk dat er wat aan de hand is door zich klaar te maken voor expansie (als aangeleerde reacties op angst): hetzij vluchten om het gevaar te ontwijken of vechten om het gevaar rechtsreeks te bestrijden, en soms ook bevriezen (verlamd zijn van angst) (May, 1977, 216-218; IJzermans & Heffels, 1985, 10; Nieuwenbroek & De Vries, 1988, 22), en als het kan actief het probleem oplossen.

De primitieve holmens was wellicht bang voor roofdieren (zoals de sabeltandtijger) of kwaadwillende buren (lees: vijandige stammen), en misschien ook voor onweer of onprettige temperaturen. Voor de tegenwoordige mens zijn de aanleidingen voor angstgevoelens anders en meer divers: de angst om de concurrentiestrijd om een baan te verliezen, de angst om ongewenst te zijn, de angst om geïsoleerd te zijn of zelfs uitgestoten, de angst om een verkeerde beslissing te nemen. Het doel van angst blijft volgens May hetzelfde: ons beschermen tegen dreigend gevaar wat betreft ons bestaan en de waarden waarmee ons bestaan identificeren. Zonder angst kan gevaar niet herkend worden, vermeden bestreden en overwonnen worden, aldus Vestdijk, 1979, 673). Angst bereidt je ook voor op toekomstig gevaar omdat je je toekomstige gevaren kunt voorstellen, al kun je

daarmee ook aan de haal gaan door je situaties erger voor te stellen dan die in werkelijkheid (zullen) zijn: 'de mens lijdt het meest door het lijden dat hij vreest'. Niettemin, de normale angst kunnen we niet en moeten we ook niet vermijden, behalve als we vervallen in totale apathie of gevoelloos worden voor onze gevoeligheden en verbeeldingskracht, dan wel vervallen in neurotische angst. De alom aanwezigheid van angst komt voort uit het feit dat angst ons menselijk besef is van de confrontatie met het uiteindelijke niet-zijn. Dit niet-zijn is datgene dat ons zijn vernietigd, zoals de dood, ernstige ziekte, tussenmenseleijke vijandigheid, te plotselinge verandering die onze psychische geworteldheid bedreigt. Angst is in alle gevallen de reactie als iemand wordt geconfronteerd met de een of andere mogelijke vernietiging van iets waarmee hij of zij zich heeft geïdentificeerd ('vergaan van de pijn in het licht van de waarde van een mensenleven').

May (1977, 238, 239) wijst er op dat de moderne mens nog een extra probleem onder ogen moet zien, voor zover angst wordt gekoppeld aan de bedreiging van onze basale waarden die nodig zijn om als persoonlijkheid te kunnen bestaan. De waarden waarvan we dachten dat die onbetwist waren in onze samenleving, staan zelf onder druk. Integriteit, rechtvaardigheid, solidariteit, loyaliteit, respect, mensenrechten, ze staan alle onder druk, evenals de funderende principes van democratische samenlevingen die slechts kunnen functioneren op basis van de kracht van de beste argumenten in een zorgvuldig gevoerde dialoog waarin vrijheid van meningsuiting vooraf wordt gegaan door zorgvuldigheid van meningsvorming. Dat laatste wordt ook al steeds moeilijker naarmate we niet meer weten wat nu de werkelijkheid is, vanwege het toenemend wantrouwen in de media vanwege het risico op 'fake news'. Voorts: de angst om gedeclasseerd te worden, kan mensen in de armen drijven van populistische leiders die vaak wel weten wat er moet gebeuren, maar de vraag naar het hoe doorgaans omzeilen. Deze vlucht voor de vrijheid kan een roep om totalitaire of anderszins autoritaire staatsvormen zijn, leiden tot conformisme aan oppervlakkige idealen en levensstijlen, tot en met destructivisme, zoals onder anderen ERICH FROMM (1952) en KARL MANNHEIM (1941) overtuigend hebben gedemonstreerd. Het gaat hier in feite om vluchtgedrag, soms om agressie, nog vaker om wegkijken, maar nooit om constructief angst te lijf te gaan en daarvan te leren.

De andere, meer constructieve weg is, angst op te vatten als startpunt voor positief leren. Daarmee is angst niet alleen maar slecht. Angst heeft dan behalve een beschermende functie ook een stimulerende functie: angst als motor van

ontwikkeling. Angst maakt je behalve nieuwsgierig ook slim! Ieder kind kan je dat vertellen. Zonder angst waren wellicht belangrijke ontdekkingen en uitvindingen niet gedaan. Angst kan dan ook een prikkel zijn tot leren: of je leert iets nieuws, al dan niet met een gevoel van triomf, of je gaat roemloos en eerloos ten onder.



Wanneer een klein kind overweegt om te gaan staan en zelfs te gaan lopen, maar daarbij valt en zich bezeert, kan het leereffect van dat kind zijn: dat lopen, dat is helemaal niets voor mij, om bang van te worden, gauw mee ophouden, mij niet gezien. Maar de nieuwsgierigheid wint! Angst, mits gereduceerd tot 'normale angst', zet dus aan tot

prestaties: een moeilijk tentamen kan met een mooi cijfer worden afgesloten door hard te studeren, dingen opzij te zetten, boven jezelf uit te groeien. Door de spanning (meer adrenaline in je bloed) kun je opgepept worden, in een verhoogde concentratie komen, mits de spanning op een redelijk niveau is. Een te hoog spanningsniveau kan blokkerend werken en zorgen voor een black-out, en dan maakt angst vermoedelijk inderdaad dom.

Angst is dus niet alleen maar iets onaangenaams of iets onplezierigs. Sterker nog: angst kan zelfs 'leuk' zijn: angst als amusement! Dingen doen die angst oproepen, kunnen ook plezier verschaffen, zoals in het spookhuis gaan, naar een enge film kijken, treinsurfen, hoge bergen beklimmen, het Kanaal overzwemmen, spieken bij een tentamen. Mensen kunnen, om het met een mooi Duits woord te zeggen, ook 'risikofreudig' zijn (wat nog iets anders is als moedig zijn of een waaghals). Als er geen sabeltandtijgers meer zijn, zoeken we zelf wel het gevaar op om de kick te krijgen het gevaar 'overleefd' te hebben (IJzermans & Heffels, 1985, 11-12).

- ***Angst en leren***

In bovenstaande uitvoerige uiteenzetting is nog niet zoveel gezegd over leren, hoogstens impliciet en dan alleen over de grondtoon waarbinnen angst in verband

met leren betekenis krijgt als motor van ontwikkeling. Een uitgebreide besprekking van angst is echter van belang om greep te krijgen op welke rol angst speelt bij leren. Daarover gaat dit tekstdeel. We kijken daarbij eerst naar opvattingen van de al eerder besproken filosoof Kierkegaard over angst en leren en vullen die aan met gedachten van de antropoloog MARY DOUGLAS over reinheid en gevaar, om daarna nog kort terug te keren naar een losse, maar niet onbelangrijke opmerking van Kierkegaard over onderwijs situaties.

52

Kierkegaard (1995, 59) zelf heeft een nadrukkelijk verband gelegd tussen angst en leren, en daarmee ook iets gezegd over het nut van angst. Wanneer we Kierkegaard volgen, kunnen we het onder ogen zien van de angst die inherent is aan mogelijkheden, ook opvatten als een ‘angstcursus’. Hij ziet dat niet alleen als een weg tot zelfkennis, maar ook als een manier om zich er op voor te bereiden als de verkeerde uitkomsten inderdaad optreden (Vestdijk, 1979, 366-367). Angst is dan de prikkel om te anticiperen op toekomstige effecten van nu gemaakte keuzes in beslissingen. Kierkegaard heeft het over ‘angst als school’ (1958, 161, 163): angst is een betere leermeester dan de werkelijkheid, als bron van leren omdat je altijd angst met je meedraagt. Angst is een dubbelzinnige raadgeefster: enerzijds een slechte, als je de verkeerde oplossingen kiest of je vrijheid verloochent, anderzijds een goede als angst de inspirator is voor iets nieuws en daarvan te leren. Angst is dan een oefenschool om te leren succesvol met de buitenwereld om te gaan, en als impuls voor reflectie op te maken of gemaakte keuzes ook om te gaan met de psychologische binnenwereld. Dankzij angst leren we ook onszelf kennen in ons proces van toenemende individuatie en zelfbewustwording. Iedere groei kan niet anders dan met angst gepaard gaan, moet zelfs met angst gepaard gaan omdat datgene wat wij moeten en willen worden, ons aanvankelijk als wezensvreemd of zelfs vijandig voorkomt. Vruchtbare expansie is dan niet de overwinning *op* de angst, maar *van* en *door* de angst, overwinning op een vijand die de angst ons in de hand heeft gegeven. Dat vraagt wel om een concretisering en lokalisering van de angst (May, 1977, 51, 364; Vestdijk, 1979, 674, 676, 677, 678, 679).

Hoewel het niet de bedoeling was van de antropoloog MARY DOUGLAS (1966/1976) om een bijdrage te leveren aan theorievorming over angst, kunnen haar denkbeelden wel een rol spelen in het begrijpen van angst en ontwikkelingsgericht leren. Haar centrale thema is dat van *reinheid en gevaar*, waarover aanstonds meer. Wanneer we leren opvatten als een ontwikkelingsproces met onderscheiden stadia (al was het maar van onbewust onbekwaam via bewust onbekwaam naar bewust bekwaam),

kunnen we met behulp van haar theorie de angst die inherent is aan leren, proberen te verklaren. Dat vraagt een kleine uitweiding over de theorie van ontwikkeling. Als ontwikkelingsstadia (met welk onderwerp dan ook, bijvoorbeeld stadia van professionele ontwikkeling, zie Bennink, 2008b; Skovholt & Rønnestad, 1992; Watkins, 1990; 1995, en vooral 2.2.7) gezien worden als gestructureerde gehelen, waarbij elk stadium wordt gekenmerkt door een bepaalde kijk op de wereld, kan iedere impuls om zich te ontwikkelen, gezien worden als een bedreiging van dat stadium, en dus van de aanvankelijke heelheid. Douglas (1966, 123-124, 134) onderscheidde diverse soorten onreinheid en dreigingen van gevaar, waarvan vooral dat gevaar voor ons als lerenden van belang is dat voortkomt uit interne contradicties tussen oude en nieuwe basispostulaten (zeg maar, uitgangspunten voor het leren en van leerinhouden en leerwijzen), zodanig, dat die strijdig zijn en elkaar lijken uit te sluiten.

Een bepaalde lijn overschrijden betekent het binnentrede van een gebied van onreinheid en daarmee van bedreiging en gevaar en aantasting van de aanvankelijke heelheid en compleetheid van bijvoorbeeld meesterschap over het eigen beroepsmatig handelen. Nieuwe leerinhouden (bijvoorbeeld andere werkmethoden) leggen dan een inherente niet-schone ervaring op, inclusief de al dan niet impliciete mededeling dat men het eerder altijd fout heeft gedaan, op zijn minst niet zo effectief was als men kan zijn met de nieuwe methode (waarvan de effectiviteit natuurlijk nog aangetoond moet worden). Wanneer iemand dus streeft naar professionele heelheid, mogen verschillende uitgangspunten niet vermengd worden om onreinheid en gevaar, en daarmee angst te voorkomen.

Concreet: als een werknemer in een organisatie een geheel nieuwe werkmethode moet aanleren, nieuw omdat die op geheel andere uitgangspunten is gebaseerd, kan dat angst oproepen omdat de nieuwe leerinhoud geheel in strijd is met de aanvankelijke professionele integriteit en bijbehorend gevoel van zekerheid.

Bijvoorbeeld: als een docent die gewend is klassikaal onderwijs te geven met als hoofdmoot ‘zenden’, kan de uitnodiging om het met een andere didactiek te proberen (interactieve didactiek) vragen om een heel andere rol en heel andere vaardigheden. De oude postulaten zijn dan de verontreiniging van de nieuwe en de nieuwe postulaten zijn de verontreiniging van de oude. Zoeken naar nieuwe heelheid betekent dus het overwinnen van de bijbehorende angst voor het gevaar dat inherent is aan iets nieuws moeten doen zonder dat men al precies weet hoe. Liefde voor het leren kan dan inderdaad daarbij helpen (Douglas, 1966, 1, 143, 4, 54).

In abstracte ontwikkelingstermen aangeduid: de puurheid van een actueel stadium N herkent de impulsen tot verdere ontwikkeling naar stadium N+1 als een mogelijk in gevaar brengen van de heelheid van stadium N. Die impulsen introduceren elementen van een conflict dat op de een of andere opgelost moet worden omdat men een inherent streven heeft naar puurheid en heelheid. Zoals Douglas (1966, 163) het stelt: *"De uiteindelijke paradox van de zoektocht naar puurheid is dat het een poging is om ervaringen in logische categorieën zonder tegenstrijdigheden. Maar ervaringen zijn niet te veranderen en wie dit toch probeert, vindt zichzelf gevangen in tegenstrijdigheden"*. Verderop stelt ze ook nog dat onreinheid en vervuiling altijd misplaatst zijn (Douglas, 1966, 165).

Bekken vanuit de andere kant: wanneer we stadium N=1 opvatten als een puur gestructureerd geheel, kan de aanwezigheid van elementen uit stadium N gezien worden als potentieel gevaarlijk, aangezien die de heelheid van stadium N=1 bedreigen door vast te houden aan oude inhouden. Een echte stadiumovergang kan pas tot stand worden gebracht als de lerende met de bedreigende impulsen van stadium N+1 in het reine is gekomen en die heeft opgenomen in een nieuwe vorm van puurheid, zodanig dat vanuit dat standpunt oude elementen uit stadium N nu als de verontreinigende factoren worden gezien die de heelheid en puurheid van stadium N+1 bedreigen.

Wanneer we leren uitleggen in termen van reinheid en gevaar kan gezegd worden dat mensen die nooit bang zijn, ook nooit iets nieuws leren, niet over de wereld en niet over zichzelf. Daarbij gaat het niet zozeer om bang zijn voor mensen of iets ander concreets. Het gaat er vooral om dat iemand die door de angst van de mogelijkheden is gegaan, geleerd heeft geen angst te hebben omdat geleerd is met bedreigingen om te gaan, problemen onbevreesd op te lossen en oneindige mogelijkheden zonder schuldgevoel te realiseren. Daarmee wordt de vrijheid niet afgesloten in contractie maar juist geopend door expansie (May, 1977, 50-51; Vestdijk, 1979, 677).

Dan nog een keer terug naar Kierkegaard. Hij heeft namelijk nog iets essentieels gezegd over alledaagse onderwijsleersituaties, in de weergave van Gardiner (2001, 91-92): "De waarheid moet niet overgebracht worden op een manier die de leerling ontzag inboezemt of die hem overdondert, zodat hij in een onderworpen positie terechtkomt. Want dan zou hij haar niet vrijwillig aannemen en op een manier die vrijheid van keuze toestaat, maar om een of andere uiterlijke bewegreden, bijvoorbeeld uit vrees. In plaats daarvan moet de waarheid worden aangeboden alsof

zij afkomstig is van een gelijke met wie hij kan spreken op voet van gelijkheid.”

De vraag is wat eerdere theorieën over angst ons te bieden hebben over leren en angst. Een auteur die een nadrukkelijk verband legt tussen leren en angst is EDGAR SCHEIN (2002, 104-105). Hij maakt zonder expliciet naar Kierkegaard te verwijzen onderscheid tussen *leerangst* en *overlevingsangst*. Daarmee richt hij zich vooral op de tweede dimensie zoals Riemann die heeft onderscheiden, de dimensie heden-toekomst.

- (1) *Leerangst* komt voort uit bang zijn iets nieuws te proberen uit angst dat dit te moeilijk is, dat we er stom uitzien in onze pogingen iets nieuws te doen, of dat we afscheid moeten nemen van oude gewoonten die voldeden in het verleden. Iets nieuws leren kan ons afwijkend maken in de groepen waar we deel van uitmaken. Het kan onze zelffachting bedreigen, en in extreme gevallen zelfs onze identiteit. Het is niet mogelijk mensen hun leerangsten uit hun hoofd te praten, juist omdat die leerangsten de basis vormen van de weerstand tegen verandering.
- (2) Gegeven de intensiteit van deze angsten, zal niemand van ons zomaar iets nieuws proberen, tenzij we een tweede vorm van angst ervaren, *overlevingsangst* – de angst voor ondergang bij een concrete bedreiging en daarmee het verschrikkelijke besef dat om ons te redden, we iets zullen moeten veranderen.

Het basisprincipe is volgens Schein dat leren alleen plaatsvindt als de overlevingsangst groter is dan de leerangst. Dat betekent vooral dat om te leren de leernood vergroot moet worden. De vraag is natuurlijk, of met het vergroten van de leernood niet ook automatisch de leerangst wordt aangewakkerd. Een andere werkwijze zou dan zijn de leerangst te verminderen. Het gedachtegoed van RET (rationeel-emotieve therapie) en REM (rationeel-emotief management) kan ons daarbij van diens zijn, zoals we in hoofdstuk 2 en 4 nog zullen zien als het gaat om zelf-saboterende, belemmerende overtuigingen en fantasieën wat betreft leren.

Hiervoor viel al de naam Riemann en werd gewezen op zijn theorie over de vier grondvormen van de angst. Nu heeft hij het niet explicet over leren en leersituaties, maar de verbijzondering is niet al te moeilijk om te maken. Wat betreft de ik-anders dimensie: werken aan individuele leerdoelen gericht op ontwikkeling leidt tot meer individuatie en daarmee tot de angst om vreemd gevonden te worden, aansluiting te missen bij bijvoorbeeld collega's (maar ook naasten zoals partner, familie, vrienden). Niet mogen/kunnen ontwikkelen kan dan leiden tot een gebrek aan individualiteit, zich niet kunnen onderscheiden en inwisselbaar zijn.

Wat betreft de verandering-duurzaamheid dimensie kan leren de angst voor het onbekende oproepen, zoals Schein dat al weergaf. Denk maar aan wat iemand overkomt aan angsten die van onbewust-onbekwaam in leerprocessen bewust-onbekwaam wordt en nieuwe routines moet zien te verwerven, de oude niet meer zijn, en de nieuwe nog niet. Niet kunnen of mogen leren zou kunnen leiden tot de angst voor de permanente handelingsverlegenheid, verstarring en stagnatie en niet meer mee kunnen komen met de eisen des tijds.

56

Als we de basisangst concreet willen maken naar de diverse aspecten van leerprocessen, is het van belang dan om allereerst in kaart te brengen waar angst in leerprocessen kan optreden. Het is goed voor te stellen dat angst kan optreden in vrijwel elk element van leerprocessen:

- (1) De *persoon* van de lerende en diens specifieke motivatie en bijbehorende faalangst, bijvoorbeeld door een tekort aan metacognitieve vaardigheden (niet goed weten hoe te leren).
- (2) De *leerinhoud* op zich kan angst oproepen: wil ik dit wel leren, past dit bij mij, kan ik er wat mee, deed ik het eerder dan fout?
- (3) De *leersituatie* kan ook een bron van angst zijn: de begeleider (docent, leidinggevende, coach, trainer, adviseur), maar ook de medelerenden. Zijn ze competent, zijn ze te vertrouwen, stel ik hun ogen geen domme vragen, maak ik geen domme opmerkingen, ga ik niet af als het oefenen aankomt, gaan ze niet met mijn ideeën aan de haal? Odenthal, Verbaan en Verbiest (2014, 48) wijzen op de dubbele positie van de volwassen lerende, een positie die op allerlei manieren angst kan oproepen. Enerzijds hebben volwassen lerenden weerzin tegen situaties waarin anderen hen iets opleggen en zij zelf geen enkele zeggenschap hebben. Dat doet hen herinneren aan eerdere ‘schoolse’ ervaringen en staat haaks op het mentale model waarin zij als lerende gelijkwaardig willen zijn aan de begeleider(s) van het leren. Anderzijds is er nu eenmaal de situatie van nog niet weten en nog niet kunnen op het gewenste niveau en daarmee een zekere mate van ongelijkwaardigheid in de relatie volwassen lerende – begeleider, wat aanleiding kan zijn tot een zekere mate van regressie in een ‘kinderlijke’ houding of tot afhaken.
- (4) De *werksituatie* tenslotte kan in relatie met nieuwe leerinhouden ook een bron van angst zijn: staat mijn omgeving het toe, accepteren mijn leidinggevende en collega’s dat ik zaken anders aanpak, en uiteraard, gaat de nieuwe leerinhoud werken in de praktijk?

Het is hier niet doenlijk om elke mogelijke angstaanjagende situatie te beschrijven. We beperken ons hier tot de leerinhoud en bespreken de angst die voortvloeit uit de persoon van de lerende, de leersituatie en de werksituatie in latere hoofdstukken.

Zoals gezegd kan de *leerinhoud* als zodanig angst oproepen, zelfs als rekening wordt gehouden met ‘de zone van naaste ontwikkeling’, een begrip geïntroduceerd door de Russische psycholoog LEV SEMJONOVITSJ VYGOTSKY (1896-1934). Leren houdt inderdaad altijd wel een zekere frictie in, die zowel *destructief* als *constructief* kan zijn en dus kan zorgen voor zowel *consonantie* als *dissonantie* (Vermunt & Verloop, 1999, 270). Zo kan een *destructieve frictie* ontstaan als feiten, opvattingen, zienswijzen, methoden en/of technieken waarmee de lerende wordt geconfronteerd in de leersituatie strijdig zijn met wat eerder is geleerd (aan kennis, inzichten, vaardigheden, zienswijzen, en dergelijke) en/of met de eigen waarden, normen en overtuigingen. Door de klaarblijkelijke onverenigbaarheid ontstaat een element van *dissonantie* die het leren niet ten goede komt. Een *constructieve frictie* is een uitdaging die niet in strijd is (*consonantie*) is met de mindset van de lerende en die dus het leren zal bevorderen. Hoe groter de afstand, hoe groter de ontregeling, maar een zekere mate van prikkeling kan geen kwaad als die leidt tot een *creatieve onrust* (Kessels, 2001, 504) voor zover leren is gebaat bij een afgewogen combinatie van rust (bij het leren) en druk (om de leernood op te heffen). Teveel stress kan het leren belemmeren, te weinig stress neemt de uitdaging weg, maar zonder ontregeling vindt geen leren plaats, mits de lerende die ontregeling op de een of andere manier onder controle kan krijgen.

Nu is het redelijk te verwachten dat destructieve frictie angst zal oproepen. Maar dat ook het geval zijn met een constructieve frictie, zij het wellicht minder conflictbeladen. Ook in geval van een constructieve frictie wordt namelijk in de leersituatie een geheel of gedeeltelijk nieuwe leerinhoud aangeboden: een nieuwe zienswijze, een nieuwe theorie, een nieuwe methode, een nieuwe procedure, een nieuwe rol met nieuwe vaardigheden, ontregeling dus. Uiteraard kan men vrezen al dat nieuws niet onmiddellijk te begrijpen, zich niet onmiddellijk eigen te maken, laat staan met verve toe te passen. Veel belangrijker is dat met het aanbieden van nieuwe leerinhouden vrijwel altijd de lerende in een nieuwe fase van bewust onbekwaam zijn terecht komt, wat uiteraard niet altijd even erg en dramatisch hoeft te zijn. Hiervoor werd aan de hand van de theorie van Douglas al aangegeven wat dit voor de lerende inhoudt in termen van reinheid en gevaar. Dat kan nu nog concreter begrepen

worden. Op een praktisch niveau kan het gaan om zorgen als: begrijp ik de nieuwe leerinhoud wel, kan ik er mee aan de slag, leidt het werkelijk dat verbetering op de werkplek? Om een nieuwe vorm van reinheid te bereiken, zal dus ook het een en ander afgeleerd moeten worden. Dat is niet eenvoudig, niet alleen op kennis- en vaardighedsniveau, maar op een dieper niveau. Op een dieper niveau kan het aanbieden van nieuwe leerinhouden leiden tot vragen over identiteit en loyaliteit. Nieuwe leerinhouden kunnen vragen om een nieuwe professionele identiteit: je moet nu iemand worden die werkt volgens theorie B en methode Y, in plaats van theorie A en methode X. Of: de klant/cliënt centraal stellen betekent vanaf nu iets anders dan ‘men vraagt en wij draaien’: vanaf nu wordt de klant/cliënt ook op diens eigen verantwoordelijkheid aangesproken.

Behalve op identiteitsniveau is er ook impact op loyaliteiten, bijvoorbeeld met eerdere leermeesters in eerdere leersituaties: hadden die het dan niet bij het goede eind? Het meest diepgaand kan de twijfel zijn het altijd verkeerd te hebben gedaan, klanten, cliënten, collega's en andere betrokkenen benadeeld te hebben vanwege ontoereikende of zelfs onjuist inzichten, kennis en vaardigheden.

Dat vraagt van de lerende enig zelfrelativeringsvermogen, en van de medelerenden en vooral van de begeleider enig tact om de lerende in diens confrontatie met nieuwe leerinhouden een eerlijke aftocht te bieden, door zo iets te communiceren als: geplaatst in de tijd waren oude inzichten, kennis, vaardigheden, methoden het beste wat we op dat moment te bieden hadden. Nu zijn we gelukkig verder en kunnen ons werk nog beter doen. Wie kan daar wat op tegen hebben? Het klinkt wellicht een beetje als ‘de pil vergulden’, maar het verzacht de confrontatie met nieuwe leerinhouden en maakt daarmee de acceptatie ervan wellicht wat gemakkelijker. Niettemin is het verstandig om niet te vergeten wat het aanbieden van nieuwe leerinhouden nog meer betekent dan vooruitgang. Het maakt het begrijpen van eventuele weerstanden daartegen wat gemakkelijker. Het maakt ook begrijpelijk dat het aanbieden van nieuwe leerinhouden kan leiden tot faalangst, zoals we in hoofdstuk 2 nog zullen bespreken.

Opvallend is dat angst voor nieuwe leerinhouden vooral beschreven is vanuit de door Riemann aangeduide angst voor *veranderingen* (beleefd als vergankelijkheid en onzekerheid) en minder door de angst voor de *onvermijdelijkheid* (beleefd als onveranderlijkheid, verstarring en onvrijheid). Nieuwe leerinhouden kunnen echter ook leiden tot angst voor de onvermijdelijkheid, bijvoorbeeld als een lerende van aangeboden nieuwe leerinhouden verwacht dat daarmee leer- en handelingsvragen

inzake werkproblemen eenduidig en definitief opgelost kunnen worden. Een gevoel van eenzame machteloze angst kan dan optreden uit teleurstelling dat het nog steeds niet lukt om bedoelde problemen uit de wereld te helpen (denk aan het werken met moeilijke cliënten zoals borderliners, patiënten met een vooralsnog ongeneeslijke ziekte, technische problemen in de bedrijfsvoering, het creatief zoeken naar innovaties).

59

Zowel de angst voor veranderingen als de angst voor de onvermijdelijkheid is te begrijpen met de eerder gepresenteerde definitie van angst van ROLLO MAY (1977, 205): angst als de bevinding die wordt veroorzaakt door een bedreiging van een waarde (zoals fysiek welbevinden, vrijheid, betekenisvol leven) die iemand voor essentieel houdt voor zijn bestaan als persoonlijkheid. Bij angst voor verandering kunnen die waarden inderdaad onder druk komen te staan, wat dan de angst verklaart. Bij angst voor onvermijdelijk kan dezelfde op een andere manier in het geding zijn, namelijk als gevreesd wordt dat deze waarde ondanks alle pogingen niet kan worden gerealiseerd, waardoor angst met bijbehorend schuldgevoel kan optreden.

Met deze uitgebreide bespreking van angst als noodzakelijk element van leren sluiten we het eerste hoofdstuk af, om in latere hoofdstukken nog andere aspecten van angst en leren terug te komen: faalangst in het volgende hoofdstuk en in hoofdstuk 4, en op de angstopwekkende elementen in leersituaties in de bespreking van vooral een negatief leerklimaat in hoofdstuk 5.

In het volgende hoofdstuk gaan we uitgebreid in op de diverse aspecten van organisationeel leren: soorten kennis, de rol van het geheugen, stilzwijgende kennis, leertheorieën, incidenteel en intentioneel leren, leerstrategieën en leerstijlen, formeel en informeel leren, leren en problemen oplossen en op leren gerichte competenties.



Hoofdstuk 2 Organisationeel leren

2.1 Inleiding

2.2 Leren, soorten kennis en leertheorieën

2.2.1 Enkele definities van leren

2.2.2 Drie soorten kennis

2.2.3 De rol van het geheugen bij leren

2.2.4 Tacit knowledge

2.2.5 Leertheorieën en leren in organisaties

2.2.6 Leren in het spanningsveld tussen 'agency' en 'affordance'

2.2.7 Leren in ontwikkelingsperspectief

2.3 Vormen van leren, leerstijlen en leerstrategieën

2.3.1 Incidenteel en intentioneel leren

2.3.2 Formeel en informeel leren

2.3.3 Leerstrategieën en leerstijlen

2.3.4 Leren in netwerkomgevingen

2.4 Leren (en) problemen oplossen

2.5 Leercompetenties

2.5.1 Competenties en problemen oplossen

2.5.2 Leercompetenties op organisatieniveau

2.5.3 Individuele kwalificaties voor werken en leren

2.5.4 Vijf leerslagen

2.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk werden twee invalshoeken op leren in organisaties kort aangeduid: de invalshoek van de lerende organisatie en die van organisationeel leren.

In dit hoofdstuk gaan we in op organisationeel leren, te beginnen met het concept leren als zodanig. Uitgangspunt daarbij is, zoals in hoofdstuk 1 al werd benadrukt, dat je altijd leert en dus niet niet kunt leren.

We bespreken achtereenvolgens definities van leren, soorten kennis, leertheorieën, het spanningsveld van agency en affordance en we bekijken leren vanuit een ontwikkelingsperspectief (2.2). Daarna gaat het over vormen van leren, meer in het bijzonder incidenteel en intentioneel leren, en formeel en informeel leren, over leerstijlen en leerstrategieën (2.3), leren (en) problemen oplossen (2.4.) en over diverse leercompetenties, leerkwalificaties en leerslagen (2.5).

2.2 Leren, soorten kennis en leertheorieën

- 2.2.1 Enkele definities van leren
- 2.2.2 Drie soorten kennis
- 2.2.3 De rol van het geheugen bij leren
- 2.2.4 Tacit knowledge
- 2.2.5 Leertheorieën en leren in organisaties
- 2.2.6 Leren in het spanningsveld tussen 'agency' en 'affordance'
- 2.2.7 Leren in ontwikkelingsperspectief

61

Wat is leren, welke soorten leerinhouden kunnen geleerd worden, wat is stilzwijgende kennis en wat zeggen de diverse leertheorieën over (organisationeel) leren? Wat zegt het ontwikkelingsperspectief over wat en hoe we willen leren? Op deze vragen geeft deze paragraaf enkele voorlopige antwoorden.

2.2.1 Enkele definities van leren

In brede zin kunnen we leren koppelen aan zowel gedragsverandering als aan het oplossen van problemen. In de woorden van Van Parreren (1971, 17) is leren "een proces, met min of meer duurzame resultaten, waardoor nieuwe gedragspotenties in de persoon ontstaan of reeds aanwezige zich wijzigen".

Je kunt zeggen dat je iets hebt geleerd als in staat bent tot ander gedrag (competentie) en dat ook laat zien (performance), bij voorkeur zodanig dat je de veranderingsinhoud eigen hebt gemaakt. Op elementair niveau kan gedacht worden aan vaardigheden zoals zwemmen, een ei bakken, een vergadering voorzitten, een correcte brief schrijven, en dergelijke.

In een meer recente omschrijving van leren (Bolhuis, 2009, 11-12, 24, 157; Bolhuis, 2016, 14, 215) wordt een verband gelegd met *betekenisgeving*. Leren is een proces waarin we aan de wereld om ons heen en aan onszelf (nieuwe) betekenis toekennen. Deze betekenisverlening komt tot stand door en in een sociaal-culturele wereld.

Betekenisgeving komt tot uitdrukking en wordt gedeeld in zowel gedrag en handelen als in de inrichting en vormgeving van de omgeving. In die zin is leren ook te omschrijven als het verbinden van nieuwe kennisinhouden, waarden, normen en vaardigheden met die waar de lerende al over beschikte, en als dat niet past, een uitnodiging wordt gedaan tot afleren als het oude niet meer volstaat.

Illeris (2007, 3) definieert leren als elk proces dat in levende organismen leidt tot permanente verandering in capaciteiten die niet uitsluitend is toe te schrijven aan biologische ontwikkeling of veroudering. Bij leren spelen twee basisprocessen een

belangrijke rol: (1) een *extern* interactieproces tussen de lerende en diens sociale, culturele en materiële omgeving, en (2) een *intern* psychologisch proces van verwerving en toepassing van leerinhouden. Binnen deze twee processen spelen steeds drie dimensies een belangrijke rol: de *leerinhoudsdimensie* (dat wat wordt geleerd), de *drijfverendimensie* (motivatie, wilskracht) en de *interactiedimensie* (de invloeden die het leerproces initiëren en sturen (medelerenden, leeromgeving, begeleiders, leeractiviteiten).

Het is goed om overigens in gedachten te nemen dat er tamelijk grote verschillen zijn tussen het leren van kinderen en dat van volwassenen (Bennink, 1990; Knowles, 1980, 112; Knowles, Holton & Swanson, 2015, 22; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007, 84). Betekenisgeving verloopt anders doordat volwassenen al beschikken over een grote hoeveel kennis, ervaringen, vaardigheden, waarden en normen, en voorts doordat zij andere interesses en belangen hebben dan kinderen, en daarmee een andere leermotivatie. Zij weten doorgaans waartoe zij leren. Daarbij krijgt het leren een specifieke betekenis doordat het (vooral formele) leren vooral gericht is op problemen oplossen in het hier en nu en minder op kennisverzameling met het oog op ‘later als je groot bent’. De leerstijl zal daarmee anders zijn, meer betekenis- en toepassingsgericht want intrinsiek gemotiveerd om werk- en leerproblemen op te lossen, en dat alles meestal op basis van meer zelfsturing dan het geval is bij het leren van kinderen. Het is daarbij wel zo dat door die voor gevormdheid volwassen lerenden minder een ‘open mind’ hebben dan kinderen en daardoor soms meer weerstand hebben tegen leren en mogelijk ook meer angst ervaren, een thema dat op diverse plaatsen in *Leren voor de verandering aan de orde* komt.

2.2.2 Drie soorten kennis

Leren als betekenisverlening kan in verband gebracht worden met drie soorten kennis (drie soorten leerinhouden dus): ‘**weten dat**’ (‘knowing that’, *declaratieve* kennis), ‘**weten hoe**’ (‘knowing how’, *procedurele* kennis), en ‘**weten waartoe**’ (‘knowing why’, *zingevende* kennis), waarvan de eerste twee werden onderscheiden door Ryle (1971, 31-36).

Declaratieve kennis is kennis over feiten, dingen en gebeurtenissen en hoe de dingen gaan in algemene zin, liefst geordend in cognitieve schema’s (‘rijtjes’ waarmee de wereld in kaart kan worden gebracht). *Procedurele* kennis is kennis over hoe je dingen

moet doen, aanpakken, verbeteren (heuristieken, algoritmen, vuistregels)². Zingevende kennis ten slotte geeft antwoord op de vraag waartoe we iets doen, behoren te doen of achterwege horen te laten, ontleend aan een visie op ‘het goede leven’. Uitgelegd aan de hand van een tamelijk triviaal voorbeeld: declaratieve kennis is weten wat een ei is en wat er mee gedaan kan worden om het op te eten (koken, bakken, klutsen). Procedurele kennis is weten hoe je een ei moet koken, zingevende kennis is weten waartoe je (niet te veel) gebakken eieren zou moeten eten. Nog een voorbeeld: declaratieve kennis is weten welke typen conflictinhouden er zijn, procedurele kennis is weten hoe elk type conflictinhoud het best opgelost kan worden (zie daartoe bijvoorbeeld: Huguenin, 2004³). Zingevende kennis tenslotte geeft antwoord op hoe we conflicten waarderen en waartoe we conflicten zouden moeten oplossen. Hoewel declaratieve kennis onderdeel is (zelfs moet zijn) van procedurele kennis, zijn beide kennisvormen elk in een ander deel van het geheugen opgeslagen, in respectievelijk het declaratieve geheugen en het procedurele geheugen (Ten Berge & Van Hezewijk, 1999, 605, 607-608; Squire, 1987).

Deze drie vormen van kennis kunnen explicet aanwezig zijn en dus gemakkelijk op te roepen, te verwoorden en te gebruiken. De werkelijkheid leert ons echter dat dit met veel kennis niet het geval is. Veel kennis is rijp en groen en zit op diverse plaatsen in menselijke geheugens opgeslagen, niet zelden ook nog eens op een tamelijk slecht georganiseerde wijze waardoor explicitering niet eenvoudig is.

Genoeg reden dus om wat uitgebreider stil te staan bij de geheugenfunctie wat betreft leren en vervolgens bij het fenomeen van impliciete, stilzwijgende kennis, *tacit knowledge* (het probleem dat we meer weten dat we ons onmiddellijk bewust zijn en dus onmiddellijk kunnen verwoorden).

² Heuristieken zijn zoekschema's om problemen mee te analyseren. Algoritmen zijn checklisten, procedures, stappenplannen, kortom een vastliggende reeks handelingen/interventies die mits goed uitgevoerd leiden tot het gewenste resultaat. Vuistregels zijn tips, algemene ervaringsregels om het handelen te sturen, zoals: “contact gaat voor contract”, “storingen gaan voor”, “eerst de emotie, dan de inhoud”, of “kijk naar iemands sterke kanten in plaats van naar diens zwakten”, “met stroop vang je meer vliegen dan met azijn”, “de eerste klap is een daalder waard”, “de aanval is de beste verdediging”, “probeer de wereld te zien zoals de klant die ziet”, et cetera.

³ Omdat het in dit hoofdstuk niet gaat over conflicthantering en onderhandelen, wordt gewezen op dit boek van Huegenin dat prima handvatten aanreikt voor het analyseren en oplossen van conflicten bij (bijvoorbeeld) het inrichten van organisaties die lerend willen innoveren.

2.2.3 De rol van het geheugen bij leren

Ook al krijgen we nog zoveel leerinhouden aangereikt, op een bij ons passende manier, het is dan steeds de vraag of we die binnengekomen en correct geïnterpreteerde leerinhouden allemaal (kunnen) onthouden. In ieder geval, wat niet strookt met onze overtuigingen of verwachtingen, belemmert niet alleen de waarneming. Het loopt ook het risico niet opgeslagen en dus vergeten te worden. Vanwege het belang van het geheugen bij leerprocessen gaan we er hier wat uitgebreider op in, door een aantal soorten geheugens te onderscheiden (Eling, 2014, 9-16; Schreurs, 2011, 39-40). Uitgangspunt daarbij is de gedachte dat we niet één geheugen hebben, maar meerdere, elk met eigen functies, waardoor wat betreft geheugen een zekere specialisatie kan optreden. Wat we hier nog buiten beschouwing laten, is de vooralsnog wat speculatieve insteek dat geheugenfuncties ook op andere plaatsen in het menselijk lichaam zitten dan uitsluitend in de hersenen: in het hart en andere spieren, in cellen, en dergelijke.

We beperken ons hier tot een korte bespreking van de diverse soorten geheugenfuncties zoals die in onze hersenen hun plaats hebben (zie Eling, 2014, 47-57, voor de precieze lokalisatie van de diverse geheugenfuncties in onze hersenen).

- In het *kortetermijngeheugen*, vaak aangeduid als werkgeheugen, spelen zich allerlei cruciale denk- en beslisprocessen af waarbij tegelijkertijd informatie van uiteenlopende soort (zowel talige informatie als visueel-ruimtelijke) in geactiveerde toestand beschikbaar wordt gehouden. De kwaliteit van het werkgeheugen wordt vaak in verband gebracht met intelligentie (Eling, 2014, 8; 22-23).
- Het *langetermijngeheugen* geeft ons informatie om te gebruiken bij het vertellen en om er problemen mee op te lossen, en uiteraard, informatie over die problemen.
- Het *automatische geheugen* helpt ons stante pede bij het oplossen van problemen door in het langetermijngeheugen opgeslagen informatie als vanzelf op te roepen. Geheugentraining bestaat uit het aanleren van technieken om het geheugen effectiever en efficiënter te gebruiken, bijvoorbeeld met behulp van het CASSA-model (concentratie - associatie - structurering - selectie - aanvaarding).

Dan wordt nog wel eens een onderscheid gemaakt tussen het *non-declaratieve* (het *procedurele* geheugen) en het *declaratieve* geheugen (bestaande uit het *episodisch* geheugen en het *semantisch* geheugen).

- Het *procedurele geheugen* onthoudt handelingen en procedures daarvoor die het lichaam verricht (zoals fietsen, autorijden, een boterham smeren, typen, klaverjassen). Het gaat meer om hoe-kennis ('knowing how') dan om wat-kennis ('knowing what'). Oefenen, bijslijpen en finetunen zijn belangrijke manieren om zaken in het procedurele geheugen verankerd te krijgen; zelfs bij overleren neemt de sterkte van het geheugenspoor nog toe (Eling, 2014, 42).
- Het *episodisch geheugen* is onze opslagplaats voor feitelijke informatie uit onze dagelijkse handelingen en ervaringen, alsmede voor informatie over de context daarvan (informatie over waar en wanneer de ervaringen optrad). Het episodisch geheugen werkt volgens de drieslag opslaan, bewaren en ophalen (hetzij door herkenning, hetzij door opzoeken en reconstructie) (Eling, 2014, 28-29). Dat gebeurt op een manier die afhankelijk is van onze manier van waarnemen, dat wil zeggen, selectief en gekleurd door interesses, belangen, waarden, manieren van denken, et cetera. Vermoedelijk worden ervaringen uit verschillende zintuigen op verschillende plaatsen opgeslagen in het geheugen (bijvoorbeeld een verbaal en een visueel geheugen).
- In het *semantisch geheugen* is alle informatie opgeslagen die niet-persoonsgebonden is, zoals algemene kennis die we ons op school, op het werk en daarbuiten hebben eigen gemaakt (betekenissen, feiten, begrippen, feiten, regels, procedures).

Het procedurele, het episodische en het semantische geheugen helpen ons bij het oplossen van problemen, en uiteraard ook bij leren daarover.

Het *langetermijngeheugen* doet echter nog meer dan informatie voor langere tijd bewaren (al dan niet in gekleurde of verdraaide vorm). Het vlecht ook nieuwe en potentieel nuttige informatie in oudere, al aanwezig herinneringen, veelal op basis van (soms toevallige) associatie. Aldus wordt niet alleen de ene laag op de andere gelegd, maar lopen lagen ook door elkaar als dat betekenisvorming ten goede komt, waarbij door die associatie het ene beeld vaak het andere oproept (Eling, 2014, 4, 5). Er kan echter (mede door gebrekkige associatie) ook bij de opslag van nieuwe informatie wat misgaan, bijvoorbeeld door stress, vermoeidheid, depressie, angst en afweer (als het gaat om ongewenste of pijnlijke informatie, zoals dat wel gebeurt bij het ontvangen van feedback). Laagjes worden dan niet alleen slordig op elkaar gelegd, maar vertonen hiaten waardoor de informatie moeilijker toegankelijk wordt

als we ons proberen iets te herinneren. Dit gaat dus op in geval van niet goed en associatief met andere kennis geïntegreerde en slordig opgeslagen nieuwe leerinhouden.

- Een belangrijke rol bij het (niet goed) oproepen van herinneringen speelt het *emotionele geheugen*, dat als het ware andere geheugens verdringt of in ieder geval tijdelijk uitschakelt. In spanningsvolle situaties hebben onze lagere hersenen de neiging het roer over te nemen (vluchten - vechten - bevriezen), waardoor we niet meer rationeel kunnen denken, een waas voor ogen krijgen, onszelf niet meer zijn. Gevoelens (angst, afschuw, bezorgdheid, blijdschap, verdriet) kunnen als zodanig worden opgeslagen en daarmee de wijze waarop en wat we ons herinneren.
- Belangrijk is het *autobiografische geheugen*. Dat is dat deel van de hersenen waar we specifiek persoonsgebonden herinneringen aan het verleden, maar ook onze wensen, verlangens en verwachtingen voor de toekomst opslaan en bewaren. Ervaringen worden echter in twee aparte gedeeltes bewaard. Het ene deel wordt bewaard in een geheugendeel dat hoort bij een bepaalde levensperiode. Het andere deel wordt bewaard in een geheugendeel dat hoort bij de ordening in specifieke thema's (zoals familie, wonen, werken, hobby's), met de bijbehorende gevoelens en behoeften. Het autobiografische geheugen werk verder ongeveer zoals het episodische geheugen (Eling, 2014, 14-15).
- Ten slotte is er het *metageheugen*: dat deel van het geheugen dat ons vertelt dat we weten dat we ons iets herinneren. Ook vertelt ons het metageheugen dat we ons iets goed of fout herinneren, en dat ons geheugen minder wordt of ons in de steek laat. Het metageheugen is echter geen specifiek geheugenproces; het geeft ons alleen informatie over de aanwezigheid en de kwaliteit van onze overige geheugens (Eling, 2014, 15).

Het geheugen als het vermogen om zich het verleden te herinneren en te beschouwen is van cruciaal belang bij het vertellen van verhalen. Bluck & Alea (2002, 64-69) noemen in dat verband drie centrale functies van herinnering die van belang zijn bij zelfregulatie en bij leerprocessen die (professionele) zelfregulatie bevorderen:

- de *zelffunctie*: continuïteit van het zelf, bewaren van het geïntegreerd zelfbeeld, psychodynamische heelheid, stemmingsregulering en in stand houden van

het gevoel een coherent persoon te zijn;

- de *directieve* functie: plannen van en beslissingen nemen over actueel en toekomstig gedrag, zowel privé als in de beroepsuitoefening;
- de *sociaal-communicatieve* functie: sociale interactie, het ontwikkelen, in stand houden en versterken sociale bindingen, al dan niet binnen de leersituatie.

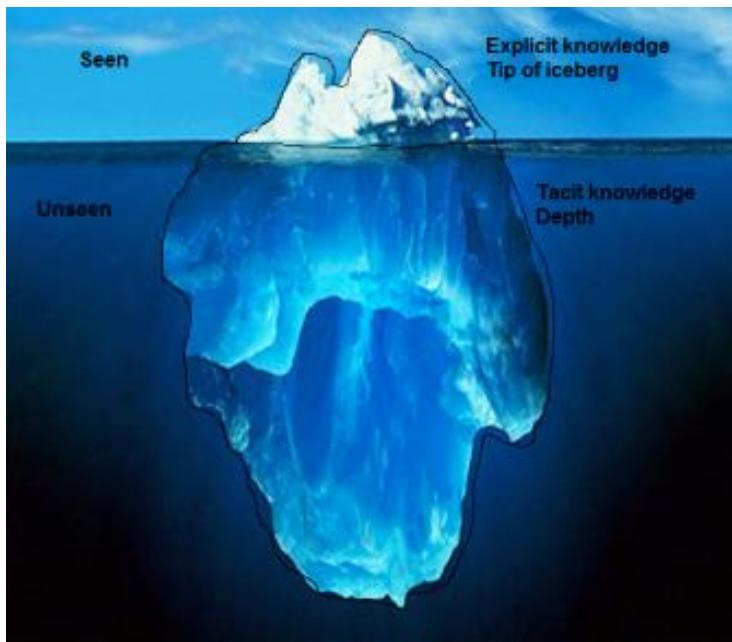
Om deze functies te realiseren, zijn er zes vormen van zich herinneren te onderscheiden, elk met eigen bijdragen aan de hiervoor genoemde drie hoofdfuncties:

- *integratieve* herinnering: gericht op het terugblíkken op jezelf, het gezin, de organisatie, de samenleving, et cetera (zelffunctie: werken aan identiteit en persoonlijke integratie)
- *instrumentele* herinnering: het zich herinneren van ervaringen als poging om met een actueel probleem om te gaan (directieve functie: problemen oplossen)
- *transmissieve* herinnering: opnieuw vertellen wat gebeurd is om informatie met anderen (bijvoorbeeld nieuwe collega's, de volgende generatie) te delen (sociale functie: informeren)
- *narratieve* herinnering: verhalen vertellen over het verleden omwille van het plezier van het herinneren zelf of om het publiek te onderhouden (sociale functie: conversatie, vermaak, en om het gezellig te houden)
- *escapistische* herinnering: dagdromen en fantaseren over het verleden op een overdreven positieve manier waarbij tegelijkertijd het heden wordt gedeprecieerd (zelffunctie: tegengaan van verveling)
- *obsessieve* herinnering: voortdurende, oncontroleerbare, negatieve herinneringen die doorgaans vergezeld gaan van schuldgevoel, vertwijfeling of zelfs wanhoop (zelffunctie: opnieuw beleven van de verbittering die behoort bij oud onverwerkt leed).

Het mag op grond van het bovenstaande duidelijk zijn, dat het geheugen een zeer complexe en selectieve aangelegenheid, zowel in het algemeen als in leerprocessen, waarin tal van bewerkingen van informatie plaatsvinden en de opslag soms verre van ordelijk is. Daardoor is het soms een wonder dat we ons überhaupt nog iets nauwkeurig kunnen herinneren, dat kunnen overdenken en met anderen kunnen delen. De selectiviteit van het geheugen is daarmee een voorname factor wanneer het gaat om gebrekkige transfer van de leersituatie naar andere situaties waarin het geleerde moet worden toegepast.

Maar er is nog een andere factor: we weten niet alleen wat we onthouden hebben, we weten vaak nog veel meer, waarvan we niet eens wisten dat we het wisten. Het gaat hier om de zogenoemde stilzwijgende kennis, wel aanwezig, maar moeilijk te expliciteren, een goede reden dus om daar apart aandacht aan te besteden.

2.2.4 Tacit knowledge



68

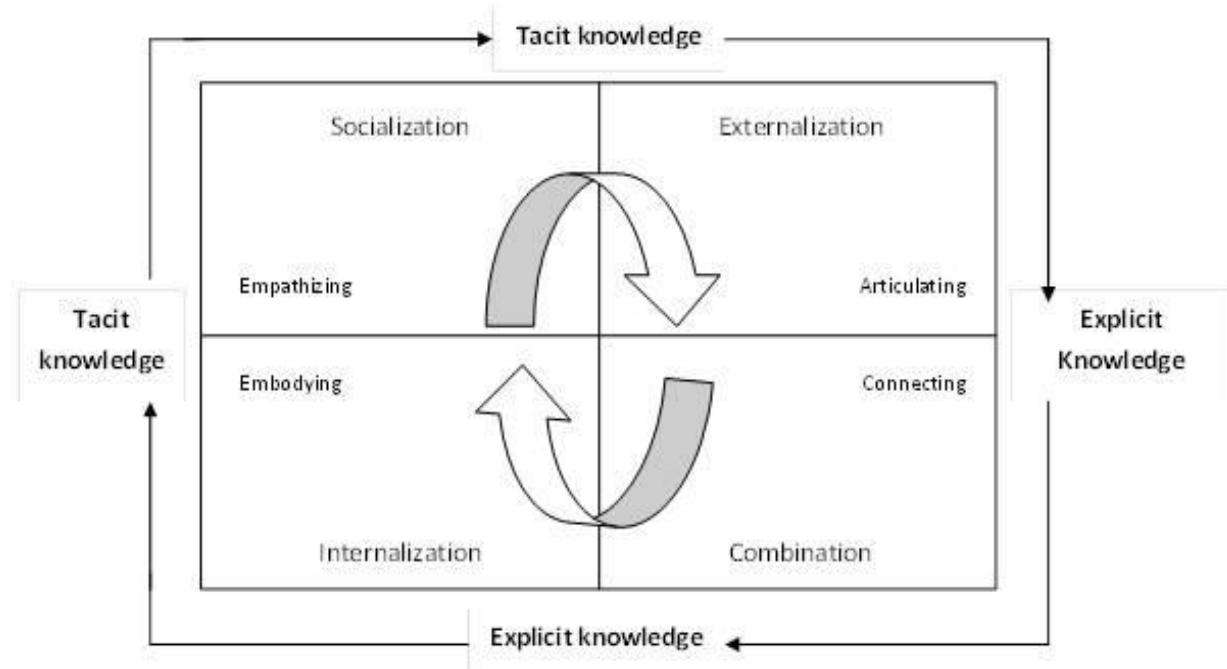
Het resultaat van leerprocessen bestaat nogal eens uit *tacit knowledge*. Dit is impliciete, stilzwijgende kennis (zowel declaratief, procedureel als zingevend)⁴ die we wel hebben, soms zonder ons dat te realiseren (we weten meer dan we denken dat we weten), maar niet of moeizaam kunnen verwoorden (bijvoorbeeld omdat ze raken aan taboes in en dus aan kwesties betreffende de bestaansgrond

van de organisatie), en die we om die reden ook niet altijd (kunnen) onderwerpen aan systematische reflectie en kritische toetsing (Eraut, 2000, 118; Sternberg, 1999, 232). Sommige kennis en inzichten laten zich niet beschrijven en zijn dus niet communicabel en overdraagbaar naar anderen en zijn daarmee gedoemd tot iemands privédomein beperkt te blijven. Dat komt omdat kennis en gevoelens niet zelden nauw met elkaar verweven zijn, zoals onderzocht en verwoord door bijvoorbeeld Damasio (1994, 2000) en Kahneman (2011). Zoals de Amerikaanse schrijfster Zora Neale Hurston het in haar roman *Their Eyes Were Watching God* (1937) het beschrijft:

“There is a basin in the mind where words float around on thought and thought on sound and sight. Then there is a depth of thought untouched by words, and deeper still a gulf of formless feelings untouched by thought”.

⁴ De opvatting van Sternberg (1999, 231) dat tacit knowledge uitsluitend procedurele kennis is, wordt hier dus niet gedeeld, omdat die als onnodig inperkend wordt beschouwd

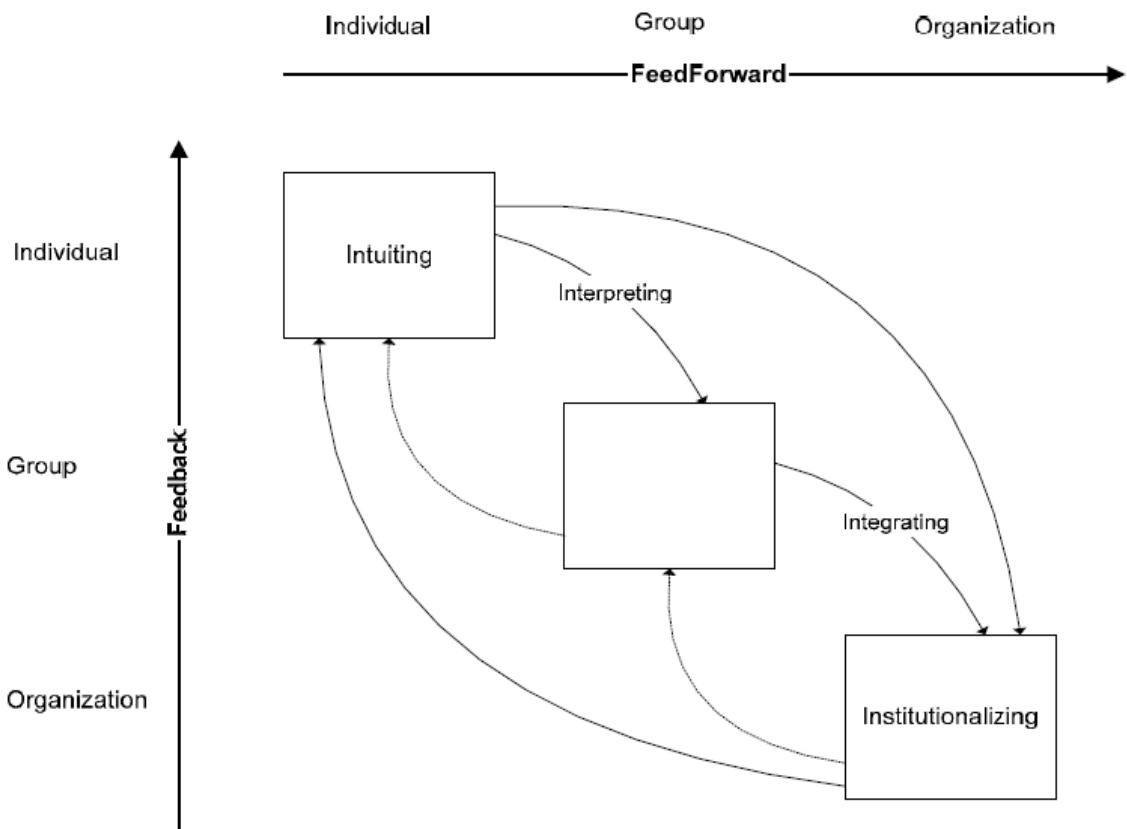
De vraag is uiteraard of die stilzwijgende, moeilijk verwoordbare kennis expliciet gemaakt kan worden en gecommuniceerd naar anderen en vervolgens productief gemaakt. Van Nonaka en Takeuchi (1995) is het model van de kennisspiraal, waarin zij de volgende bewegingen een plaats hebben gegeven.



De beweging van *socialiseren* in het model van de kennisspiraal schetst het impliciete delen van stilzwijgende kennis door middel van, niet zelden non-verbale, communicatie en het gezamenlijk opdoen van ervaringen. In de beweging van *externaliseren* wordt de stilzwijgende kennis omgezet in expliciete kennis, met behulp van metaforen en door een analyse van te maken van hoe die stilzwijgende kennis in elkaar steekt. *Combineren* wil zeggen dat eenmaal geëxpliciteerde kennis wordt overdragen aan anderen, bijvoorbeeld door een informele uitleg of mogelijk ook in een formele opleidingssituatie. Elementen uit meerdere bronnen kunnen dan samengevoegd worden tot nieuwe kennis, liefst gesystematiseerd. In de laatste beweging, *internaliseren*, wordt expliciete, nieuwe kennis weer omgezet in stilzwijgende kennis die iemand zich eigen heeft gemaakt en die vervolgens wordt toegepast zonder dat degene precies kan vertellen hoe dat gebeurt. Daarna kan een nieuwe omgang in de kennisspiraal beginnen.

Op een soortgelijke wijze is onderstaand model van Crossan, Lane en White (1999) opgezet. Hun kennismodel is gebaseerd op de spanning tussen kennis verwerven en

kennis benutten. Die spanning speelt op ten minste drie niveaus: individueel niveau, groepsniveau en organisatieniveau. Hun model bevat vier processen die de drie niveaus met elkaar verbinden, de vier i's: intuiting (hier vertaald als: aanvoelen), interpreting, integrating, institutionalizing.



70

Intuiting (aanvoelen) vindt plaats als individuen patronen herkennen in hun ervaringen in heden en verleden en het potentiële nut ervan herkennen voor hun huidige werkomgeving. In veel opzichten kan dit gezien worden als een voorbewust proces.

Interpreteren is het proces waardoor individuen hun inzichten en ideeën verwoorden of omzetten in handelen. Taal en daarin metaforen worden nogal eens gebruikt om individuen te helpen hun intuïties met anderen te delen. Als het interpretatieproces verder gaat dan het individuele niveau en ideeën en inzichten door de groep worden omarmt, ontstaat integratie.

Integreren is de collectieve ontwikkeling van een gedeeld begrip van nieuwe ideeën en hoe ze praktisch toe te passen. Als nieuwe manieren van denken en herhaald

worden en voldoende impact hebben op organisationeel handelen, wordt de verandering geïnstitutionaliseerd.

Institutionalisering is het proces van het inbedden van leren dat is opgetreden bij individuen en groepen in de instituties van de organisatie, systemen, structuren, procedures, routines en in strategie en beleid, met als uitdrukkelijk doel dat de leerresultaten blijven bestaan en ook in de toekomst met voldoende regelmaat benut kunnen worden als herkenbaar element van de organisatie. Institutionalisering is daarmee het proces dat organisationeel leren onderscheidt van individueel en groeps- of teamleden, omdat door dit proces ideeën en inzichten worden getransformeerd tot iets van de organisatie en dus in principe beschikbaar zijn voor alle leden van de organisatie.

Jenkin (2013, 97) stelt voor aan dit 4i-model een vijfde i toe te voegen, die van *informatievoorziening* en een vierde niveau, *tools*.

Informatievoorziening als vijfde proces gaat over hoe individuen omgaan met informatiebronnen als deel van het leerproces en over welke hulpmiddelen (tools) ze daarbij gebruiken om die informatie op passende wijze te gebruiken.

Tools worden vaak gebruikt om informatie te verwerven en te verwerken opdat die gebruikt kan worden. Tools kunnen ook nuttig zijn bij het ondersteunen van andere leerprocessen op individueel niveau, groeps-/teamniveau en organisatieniveau.

Vandaar dat ze vierde niveau voorstelt, dat van de tools/middelen.

Ze gebruikt daarbij wellicht het concept ‘niveau’ op een verkeerde manier, maar laat wel zien dat er meer nodig is dan de vier processen zoals onderscheiden door Crossan, Lane en White (1999), namelijk informatievoorziening en hulpmiddelen.

Wat betreft de bewegingen van aanvoelen/externaliseren zijn er specifieke werkwijzen en voorwaarden om stilzwijgende kennis te expliciteren (deels gebaseerd op Bibo, 2012, 440):

- door uit te nodigen tot verheldering, bij voorkeur met gebruik van hulpmiddelen zoals plaatjes, foto's, video's, schema's, metaforen of andere hulpmiddelen aan de hand waarvan stilzwijgende kennis geëxpliciteerd kan worden
- zorg voor een cultuur waarin collega's gewend zijn elkaar regelmatig om raad te vragen
- zorg voor een meester-gezel relatie waarin het geven van of vragen om uitleg gangbaar en geaccepteerd ('normaal') is

- gebruik informele relaties en situaties buiten werktijd waarin mensen zich vrijer voelen om ervaringen te expliciteren, uit te wisselen en te bediscussiëren
- maak gebruik van crisissituaties en omslagmomenten om ervaringen uit te wisselen en te toetsen en waar nodig nieuwe betekenis en gebruiksaanwijzingen te ontwikkelen op basis van nieuwe concepten en modellen.

Stilzwijgende kennis is intussen niet onproblematisch en daardoor steeds serieuze kandidaat voor reflectie en evaluatie op *juistheid* (declaratieve kennis) en *bruikbaarheid* (procedurele kennis) en *wenselijkheid* (zingevingskennis).

72

Stilzwijgende kennis die door ervaring in specifieke situaties is verworven, kan en zal nogal eens vervormd worden opgeslagen in het declaratieve, respectievelijk procedurele geheugen. Risico is dat daardoor deze impliciete, contextueel opgedane kennis soms ten onrechte gegeneraliseerd wordt (declaratief) en toegepast (procedureel) in situaties die daarvoor niet geëigend zijn en waarin toepassing zelfs schadelijk kan zijn of door de gedateerdheid verandering kan tegenhouden. Dit laatste betreft in het bijzonder de geautomatiseerde, geroutiniseerde handelingen die iemand zich ooit heeft eigen gemaakt, maar die lang niet overal inzetbaar is of zou moeten zijn als het gaat om situaties met afwijkende kenmerken van 'business as usual' (Bibo, 2012, 439; Sternberg, 1999, 233, 234, 235). Dat brengt ons bij de vraag of leren altijd goed is.

2.2.5 Leertheorieën en leren in organisaties

Een serieus probleem wat betreft leren en leerprocessen is dat nog steeds niet goed weten hoe onze hersenen werken als het om leren gaat, en evenmin welke factoren verder nog van belang zijn bij hoe leerprocessen verlopen. Dat bleek in feite al uit de voorgaande bespreking van de werkzaamheid van het geheugen en het fenomeen van de stilzwijgende kennis.

Aan de hand van Sauquet (2004) maken we een (al te) kort rondje langs enkele leertheorieën en hun betekenis in het kader van leren in organisaties.

(1) **Behavioristische** theorieën zoals klassieke en operante **conditionering** en leggen leren uit in termen van associatiemechanismen. Leren vindt plaats als gedrag in positieve of negatieve zin wordt bekroond met beloningen of met straf. Veel negatief leergedrag kan daarmee verklaard worden. Wanneer fouten worden afgestraft, zal iemand het uit zijn hoofd laten om nog eens iets uit te proberen.

Onderstaand bericht uit de *Daily Mail* van 16 augustus 2007 (54-55) laat zien hoe leren volgens dit principe (in dit geval operante conditionering) in zijn werk gaat.

De Bainen speelgoedfabriek in China heeft een grote hoeveelheid regels die haar werknemers moeten leren. Overtreding van welke regel dan ook leidt tot beboeting van de werknemers. Regels betreffen niet mogen lachen of praten onder het werk en er wordt een boete opgelegd van twee uurlonen voor elke minuut dat een werknemer te laat is. Werknemers riskeren ontslag of een boete voor slecht werk en krijgen een boete als ze te langzaam werken. Werknemers krijgen te weinig loon om ook maar iets te kunnen sparen en als ze het bedrijf willen verlaten, moeten ze zes weken salaris inleveren, wat maar weinigen zich kunnen permitteren.

Deze institutionalisering van het gedrag van werknemers wordt verder versterkt door de vereiste dat alle werknemers in slaapzalen slapen op dezelfde site als waar de productieafdelingen zijn gevestigd.

Conditionering hoeft uiteraard niet alleen maar negatief te zijn. Wanneer iemand juist wordt beloond voor een experiment, ook al is dat mislukt, zal iemand vermoedelijk in positieve zin blijven leren. Ook zinloze gedragingen die niettemin telkens worden bekraftigd, zullen blijven bestaan, ook als ze geen enkele functie meer hebben.

Complexe vaardigheden kunnen aangeleerd worden door die vaardigheid in kleinere eenheden op te splitsen en stuk voor stuk met positief bekraftigen ontwikkelen.

Binnen deze theorieën is geen aandacht voor interne processen, zoals betekenis geven aan leerinhouden.

Leertheorieën zijn uiteraard niet zonder waarde, al was het maar om na te gaan welk gedragingen gedurende leerprocessen negatief of positief worden bekraftigd.

- (2) In de **cognitieve** leertheorieën is wel aandacht voor psychische interne processen. Leren wordt hier vooral in verband gebracht met het verwerven en verwerken van informatie en met het leren volgen van regels. Het sterke punt van deze stroming is dat aandacht is voor mentale processen zoals aandachtsfilters en cognitieve schema's, beperkingen van informatieverwerving, werking van het geheugen. Niettemin ontbreekt in deze benadering een echte theorie over hoe leren in zijn werk gaat en welke rol de hersenen precies spelen bij het verbinden van gedachten en nieuw handelen. Wel is er in deze benadering voor zaken als de

eerder genoemde drie vormen van kennis, en tacit knowledge (zoals geconceptualiseerd door Polanyi), al impliceert deze opvatting tussen de drie vormen kennis tegelijkertijd dat we kennis kunnen produceren, bewaren, delen, overdragen, managen en zelfs verhandelen. Lerende organisaties kunnen we ons dan het best voorstellen als hersenen, informatiestromen met knooppunten waar iets met die informatie wordt gedaan, zonder dat nog duidelijk is hoe dat precies verloopt en zonder dat het iets zegt over doeleinden en betekenis (met uitzondering van knowing why, maar daar waren organisaties niet altijd even goed in). Om de dynamiek van leren beter te begrijpen is meer nodig, namelijk een bepaald idee van *praktijk*.

- (3) De **pragmatische** leertheorieën proberen in die leemte te voorzien door vooral te focussen op handelen en op ervaringen en daarvan leren door middel van feedback en van reflectie. In deze context passen de opvattingen van JOHN DEWEY en de leertheorie van DAVID KOLB. Van Kolb (1984) komt de leercirkel - overigens gebaseerd op onder meer denkbeelden van de psychoanalyticus CARL GUSTAV JUNG - die helpt bij het leren van (onverwachte) ervaringen en daar al reflecterend met behulp van theorie (cognitieve en handelingsschema's) betekenis aan geven, vooruitlopend op beslissingen ten aanzien van nieuw handelen, eventueel met vastleggen van leerrendement voor mogelijke toekomstige situaties. In deze opvatting wordt leren in verband gebracht met problemen oplossen en met het innerlijk beraad van de lerende probleemoplosser. Daarbij kunnen we denken aan hypothesen opstellen en toetsen over wat er aan de hand is en wat we daar aan zouden kunnen doen. Deze gedachte zullen we verderop nog wat uitgebreider verkennen.

Minpunt van deze pragmatische leertheorieën is de eenzijdige aandacht voor de lerende als individu; er is weinig aandacht voor de leeromgeving. Uitzondering is de Russische onderwijspsycholoog LEV SEMJONOVITSJ VYGOTSKY (1896-1934) die de lerende wel plaatste in diens omgeving en daarmee ook keek naar de invloed van de context op de lerende, maar nog zonder te letten op de bepalende rol van communicatieve aspecten binnen die leersituatie. Dit gebrek aandacht heeft een negatieve impact op leren in organisaties. Individuen kunnen op hun individuele niveau heel goed iets nieuws leren, maar als de context in de organisatie waarin geleerd moet worden en dat geleerde ook moet kunnen worden toegepast, kan geringe transfer naar de werksituatie het gevolg zijn, laat staan dat geleerd nieuw gedrag beklijft. Opheffing van de scheiding van werken en leren kan dan een

goede ontwikkeling blijken.

Action learning in groepjes (zoals teams) kan dan wel een effectieve methode zijn om met elkaar te leren van vraagstukken in een organisatie en daar samen als lerend een oplossing voor te bedenken (zoals in de benadering van Revans). Ondanks hun tekortkomingen zijn pragmatische leertheorieën wel populair, vooral door het werk van CHRIS ARGYRIS en DONALD SCHÖN en in iets minder mate van REG REVANS, vooral wat betreft het werk van professionals.

- (4) Theorieën over **gesitueerd leren** gaan ervan uit dat leren niet contextloos is, een idee waarmee de makers van deze theorieën voortbouwen op het werk van Vygotsky. Leren zal en kan niet plaatsvinden in een geïsoleerde situatie om uitkomsten te genereren, positief dan wel negatief. De context bepaalt immers niet zelden wat er wordt geleerd, hoe er wordt geleerd en met wie, en wat er met het geleerde kan worden gedaan. Sociale interactie is het hier de kernteam. Taal is daarmee niet alleen een middel om na te denken over wat er gebeurde en daarover te communiceren. Het is ook een middel om anders naar de wereld te kijken en anders te benoemen wat daarin gebeurt, zoals plaats vindt in sociale interactie van en tussen lerenden in teams en andere groepen, gericht op het collectief creëren en toepassen van kennis gericht op het realiseren van 'best practices', en daar dan weer van leren (al moeten die best practices niet klakkeloos gekopieerd worden: wat daar werkt, hoeft hier nog niet te werken).

Die taal speelt zich af in verschillende hoedanigheden, in de eerste plaats in *alledaagse conversatie* waarin mensen (op de werkvloer, in de kantine, in de gangen) meningen en opvattingen ten beste geven, ervaringen uitwisselen en op elkaar reageren, met meer of minder belangstelling, goedkeurend of afkeurend.

In de tweede plaats gaat het om *discusses*. In discussies gaat het vooral om eigen meningen te verklaren en te verdedigen, om ze eventueel in een latere instantie bij te stellen of zelfs fundamenteel te herzien.

Bij *dialogen* gaat het, ten derde, meer om het komen tot gedeeld begrip bij het samen verkennen van vraagstukken, het helder krijgen van visies daarop en het samen zoeken naar een goede of bruikbare interpretatie, aanpak of oplossing. In de vierde plaats kunnen we nog *brainstormen* noemen als middel om (althans voorlopig) onbekritiseerd min of meer wilde ideeën te opperen voor het verkennen en oplossen van een specifiek probleem, en meer in het bijzonder, om

innovatieve ideeën een kans te geven (Bolhuis, 2009, 29).

Sociale interactie verloopt niet alleen door mee te denken en mee te praten, maar ook door mee te doen: *participeren* in sociale situaties, waarbij sociaal hier begrepen moet worden als 'in relatie met anderen' en niet als tegenovergesteld van 'asociaal' (Bolhuis, 2009, 29). Anders gezegd: je leert (ook) door deel uit te maken van een sociale omgeving, door de manier waarop mensen met elkaar omgaan, op elkaar reageren, samen onderzoek doen, en dingen doen of ze juist nalaten in relatie tot elkaar (bijvoorbeeld: elkaar wel of niet helpen op het werk). Het gaat om leren door samen te handelen, mee te doen, zien hoe een ander iets doet - het zogenoemde *model-leren* op basis van observeren en nadoen van mensen die de door de lerende bewonderd en gerespecteerd worden, of juist niet: 'zo wil ik in ieder geval het nooit doen' - en daardoor op elkaar ingespeeld te raken. Dat op elkaar ingespeeld raken hoeft niet altijd positief te zijn, zoals eerder werd aangeduid: je kunt ook op een verkeerde manier op elkaar ingespeeld raken, en daardoor weinig productieve, niet-constructieve routines en patronen ontwikkelen of in stand houden (denk bijvoorbeeld aan gecultiveerd met elkaar een collega pesten op het werk, samen creatief de kantjes eraf lopen, weten waar je ongezien kunt roken terwijl dat niet mag, en ander ongewenst gedrag).

Model-leren gebeurt lang niet altijd bewust, vooral niet van positieve rolmodellen. Leren van negatieve modellen verloopt begrijpelijkwijzerwijs vaak wel bewust, al wil dat niet zeggen dat het leren daardoor gemakkelijker verloopt. In tegendeel, weten wat je niet wilt doen, leert je nog niet wat je dan wél wilt: er is niets om na te doen, hoogstens iets met een minteken ervoor (Bolhuis, 2009, 30). Wat ten slotte in sociale interactie ook wordt geleerd is omgaan met en *oplossen van conflicten*. Dat leer je bij wijze van spreken van kindsbeen af aan. Als je als kind al geleerd hebt van je ouders of op school dat conflicten aangaan 'not done' is, kan dat later leiden tot angst voor conflicten, ze uit de weg gaan of zelfs in het geheel niet meer opmerken. Zowel leren om conflicten te verdoezelen of op te lossen door geweld te forceren zijn voorbeeld van het slecht hanteren van conflicten. Mensen leren meer van tegenstellingen onder ogen te zien en constructief te analyseren en op te lossen (Bolhuis, 2009, 30-31).

Kortom, leren door sociale interactie vindt overal plaats, en niet zelden ongemerkt, maar vaak ook opzettelijk als leerstrategie. Deze gedachten omtrent leren in sociale

interactie vinden we vooral terug in theorieën van Lave en Wenger over professionele leergemeenschappen.

2.2.6 Leren in het spanningsveld tussen 'agency' en 'affordance'

In bovenstaande beschouwingen sijpelden overwegingen door die te maken hebben met de spanning tussen de lerende en de omgeving die wel of geen leermogelijkheden biedt. Die spanning kunnen we op hoofdlijnen en vooralsnog abstracto nader omschrijven in termen van 'agency' en 'affordance' (Billett, 1995; 1996; 2001a; 2001b; 2001c; 2002; 2003; 2004; 2008; 2009; Doornbos & Van Veldhuizen, 2012) en vervolgens nader en concreter invullen, onder meer met behulp van een aangepast versie van het leerstuk van de logische niveaus (zoals ontwikkeld door onder meer Bateson en Dilts).

Billett heeft zijn terminologie ontwikkeld met het oog op een breed begrip van werkplekleren en beoogde daarmee de wisselwerking aan te duiden tussen de verschillende elementen waar leerprocessen in het dagelijks werk uit bestaan (waarbij hij vooral doelt op intentionele leerprocessen van overwegend informele aard). Met de woorden *affordance* en *suggestions* duidt hij op de werkcontext en het leerlandschap, met de woorden *agency* en *engagement* het aandeel van de lerende(n). Met deze termen beoogt Billett datgene aan te duiden wat op in organisaties bestaat als het om leren gaat, maar wat niet altijd wordt gezien, erkend of gewenst is, maar wat wel van belang is als het om werkplekleren gaan (Doornbos & Van Veldhuizen, 2012, 593).

Billett sluit daarbij aan bij de eerder genoemde theorieën over gesitueerd leren en ook bij een meer antropologische visie op leren die aandacht heeft voor leerprocessen buiten formele leersituaties om. Hij laat zien dat niet alleen de inspanningen van de lerenden ertoe doen, maar dat de omgeving van belang is, aangezien die inspanningen alleen (lang) niet altijd tot gewenste leerresultaten leiden. De tweedeling van 'agency' en 'affordance' is in die zin een startpunt om de complexiteit van leren op de werkplek te begrijpen om op basis van dat begrip het leervermogen van organisaties te vergroten, op basis van sturing van (vooral) informeel leren.

Participatie op basis van engagement is daarbij een centrale notie. Mensen kunnen leren door deel te nemen aan voor hen door anderen ontworpen sociale situaties, maar het is verre van vanzelfsprekend dat dit lukt, en ook niet of mensen wel de goede dingen leren in die sociale situaties. Het gaat enerzijds om wat het leren

mogelijk maakt in de omgeving van de lerenden en anderzijds om de mindset van die lerenden, in wisselwerking: ‘affordances’ die ‘agency’ mogelijk maken en ‘agency’ waardoor ‘affordances’ worden benut en georganiseerd voor zover ze ontbreken.

De term ‘**agency**’ duidt daarbij op activiteiten van de lerende zelf, die door anderen en liefst door zichzelf wordt aangestuurd tot leren. Dat vraagt om de leerinhouden, bereidheid, vaardigheden, ambities, een lerende houding en een weten-waartoe geleerd wordt (wat, hoe en waartoe). Van belang bij ‘agency’ is de manier waarop de lerende zichzelf als lerende waarneemt en beleeft, alsmede de manier waarop de lerende de omgeving interpreert beleeft, zich toe-eigent en daarop reageert. Zoals Billett (2009) het aangeeft: wat een (werk)situatie uiteindelijk tot een (positieve) leerervaring maakt, hangt af van de manier waarop een lerende naar de (werk)situatie kijkt, diens intenties, de geleverde inspanning en de betrokkenheid die gedreven wordt door belang en belangstelling, en wellicht ook identificatie met de werkinhoud en de organisatie. Ook factoren als vermoeidheid, eerdere leerervaringen, emoties en succes dan wel teleurstelling en (gebrek) aan ondersteuning kunnen daarbij een rol spelen. Dit maakt duidelijk dat leren altijd plaatsvindt in de interactie tussen omgeving en individu op basis van interne processen bij de lerende (zoals we hiervoor al tegenkwamen in Illeris’ beschrijving van de componenten van leersituaties).

Met de lastig te vertalen term ‘**affordance**’, soms letterlijk vertaald als affordantie, wordt gedoeld op aanwezige mogelijkheden tot leren (‘suggestions’), zoals een op leren gerichte cultuur, opleidingsbudgetten, een functie, werkinhoud en een taakstructuur die uitnodigen tot leren, een op leren gerichte stijl van leidinggeven et cetera. Deze ‘affordances’ kunnen door lerende al dan niet dankbaar opgepikt worden. Ze kunnen niet worden opgemerkt, worden genegeerd uit gebrek aan belangstelling (geen belang, geen betrokkenheid, geen tijd), of zelfs bewust verworpen (denk aan aangeboden interne cursussen waar niemand aan mee doet, om genoemde en mogelijk andere redenen) (Doornbos & Van Veldhuizen, 2012, 597).

We zullen in het hoofdstuk over het ideaalbeeld van de lerende organisatie nog zien dat er in veel organisaties nogal wat schort aan het ‘affordance’ deel, waardoor het met de ‘agency’ factor ook niet goed gaat. Omgekeerd betekent het ontbreken van motivatie tot zelfgestuurd leren, een gebrek aan ‘agency’ dus, dat aanwezige

'affordances' niet worden benut en ontbrekende 'affordances' niet worden gecreëerd. Billett heeft zich daarbij laten inspireren door sociaal-constructivistische denkers als Berger en Luckman (1967) en Giddens (1984). Leerervaringen worden door Billett (2009, 39) dus gezien als dualistisch en relationeel van aard. Op tamelijk abstracte manier geeft hij aan dat leerervaringen de uitkomsten zijn van onderhandelingen in het spanningsveld van de mogelijkheden die worden geboden door de fysieke en sociale omgeving (suggesties, druk) en wat de lerenden daarmee doen op grond van betrokkenheid en intenties om hun persoonlijke leerdoelen te realiseren. Dat betekent dat lerenden door hun eigen persoonlijke en professionele achtergronden onder dezelfde omstandigheden toch verschillende dingen (zullen) leren. Door anderen aangestuurd leren zal dan anders verlopen en andere resultaten hebben dan zelfgestuurd leren, al kan een beetje hulp iemand er toe brengen zich te begeven naar de 'zone van de naaste ontwikkeling' (een door Billett aan de eerder genoemde Russische onderwijspsycholoog Vygotsky ontleend begrip).

De door Billet aangeduide spanning tussen 'agency' en 'affordance' is enerzijds breed, anderzijds weinig gespecificeerd als het gaat om begrippen als motivatie, intentie, betrokkenheid, angsten en participatie wat betreft 'agency'. Ook het begrip 'affordances' wordt weinig specifiek door het ontbreken van onderscheid tussen arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen. Dat betekent dat vooralsnog weinig concrete handelingsgerichte interventies gebaseerd kunnen worden op deze globale tweedeling, anders dan dat we het werken moeten reorganiseren om ervan te kunnen leren, liefst in de vorm van individueel maatwerk (Billett, 2001). Niettemin is het interessant startpunt om leren in organisaties beter te begrijpen, maar een nauwkeuriger invulling in de zin van operationalisatie is wenselijk om meer greep te krijgen op wat individuele lerenden nodig hebbe (wat wil je, wat kun je, wat houdt je tegen?) en wat in de sociale context nodig is om leren te bevorderen (wat is mogelijk, wat/wie staat leren in de weg?) (Doornbos & Van Veldhuizen, 2012, 601). Als het gaat om werkplekleren kunnen we dan proberen de spanning tussen 'agency' en 'affordance' beter te begrijpen met behulp van diverse andere theorieën en modellen, waaronder het leerstuk van de logische niveaus. In een later hoofdstuk gaan we nader in op vragen betreffende leerklimaat en leerbevorderende structuren en taakkenmerken.

In dit model van de *logische niveaus* kunnen we de diverse aspecten van leren – zowel problemen als oplossingen – ordenen langs een **dieptecriterium**. Onderstaande

indeling is gebaseerd op een eerdere indeling van Harrison (1970; 1977) en Kramer (1978), en op het leerstuk van de logische niveaus zoals dat is bedacht door Bateson en – in de traditie van neurolinguïstisch programmeren (NLP) – verder is ontwikkeld door onder meer Dilts (1990). Deze indeling biedt goede aanknopingspunten om aspecten van leren nader te ordenen⁵.

Aspecten van leren worden niveaugewijs gerangschikt zodanig dat het eerste niveau het meest oppervlakkige is, waarna de volgende niveaus steeds dieper gaan. Met ‘dieper gaan’ wordt dan bedoeld: de mate waarin leeraspecten dichter in de buurt komen van de kern van iemands persoonlijkheid, en in geval van het leren op organisatieniveau de kern van de identiteit van die organisatie (als antwoord op de vraag ‘waartoe-zijn-we-er?’). De gedachte is: hoe dieper een probleem of wens, hoe moeilijker te veranderen. Iemands leerhouding (duurzaam) veranderen is vermoedelijk minder gemakkelijk dan nieuwe leerstrategieën verwerven of in overleg een andere rol afspreken en die gaan vervullen. Je zou kunnen zeggen, hoe dieper, hoe meer het gaat om zaken die, in geval van individuen al in de primaire socialisatie zijn verworven en verankerd en daarmee veel meer ‘voer voor psychotherapeuten’ zijn. Dat gaat dan vooral om diepliggende fantasieën en innerlijke conflicten met betrekking tot het leren.

De hierna te onderscheiden logische niveaus kunnen zoals gezegd dienen als hulpmiddel bij het ordenen van aspecten van leren, zowel wat betreft problemen en wensen, als wat betreft interventies gericht op bevorderen van het leren. Omdat organisaties wat betreft hun essentie bestaan uit mensen, nemen we mensen als referentiepunt. In eerste instantie wordt daarbij onderscheid gemaakt tussen aspecten die buiten de persoon of personen liggen (niveau 0), oorzaken die op het snijvlak van persoon en omgeving liggen (niveau 1) en oorzaken die binnen de persoon of personen liggen (niveau 2 tot en met 6). In het eerste geval moet namelijk iets aan de omstandigheden (onder meer: ‘affordances’) waarin de persoon functioneert veranderen om (blijvend) tot verbeterd handelen te komen. We spreken hier van ‘leeraspecten’ op het externe niveau’. In het tweede geval ligt het aangrijppingspunt daar waar de roldefiniëring plaatsvindt, dat wil zeggen, bij het

⁵ In veel literatuur over advisering, coaching en conflicthantering wordt dit model of enigerlei variatie hierop meer of minder uitgebreid besproken (zoals Evelein & Korthagen, 2011; Huguenin, 2004, 58-61; Nathans, 2005; O'Connor & Seymour, 1997, 92-96; Reekers, 2004, 47-52).

individu en/of bij personen of instanties in de omgeving van dat individu (het snijvlak van ‘affordances’ en ‘agency’). In het derde geval ligt het aangrijpingspunt voor verandering in de persoon zelf, in diens gedrag, houding, opvattingen en overtuigingen, of nog dieper (aspecten van ‘agency’).

Aspecten van leren op een dieper niveau kunnen soms als verklaring dienen voor aspecten op een minder diep niveau. Bijvoorbeeld: een gebrek aan leervaardigheden kan samenhangen met een niet passende leermotivatie of slechte leerhouding, en dit kan weer voortkomen uit saboterende fantasieën die hun oorsprong kunnen hebben in (vaak onbewuste) innerlijke conflicten in verband met identiteit, geviel van eigenwaarde, loyaliteiten en wat niet al. Zo’n oorzakelijke denktrant werkt natuurlijk niet altijd op die manier. Wat dat betreft moet gewaakt worden voor zogenaamd ‘schematisch ordenen’ op basis van ‘naadloos theoretiseren’ waarin individuen en organisaties ondergeschikt worden gemaakt aan wat voor schema dan ook. Het schema van de logische niveaus is een hulpmiddel uit de gereedschapskist, niets meer en niets minder.

In de oorspronkelijke conceptualisering van de logische niveaus gingen Bateson en Dilts uit van het volgende (wat betreft formulering aangepast aan onderstaand weergegeven model):

1. een dieper niveau **organiseert** de inhoud op bovenliggende niveaus
2. verandering op een ondieper niveau *kan* verandering op een dieper niveau teweegbrengen
3. verandering op een dieper niveau *zal* veranderingen op ondiepere niveaus teweegbrengen.

Als deze aannames kloppen, dan moet je voor werkelijke leervorderingen dus zo diep mogelijk interveniëren. De vraag is of dat altijd kan, niet alleen vanwege de morele aspecten daarvan - je mag mensen niet zomaar op hun diepste persoonlijke aspecten bevragen - maar ook vanwege praktische bezwaren. De mensen moeten het bijvoorbeeld ook willen, en dat is in een organisatiecontext niet altijd mogelijk en in ieder geval zelden rechtens afdwingbaar⁶. Vragen over zingeving en spiritualiteit kunnen echter wel altijd gesteld worden omdat ze de andere niveaus omvatten en organiseren. Laten we eens zien wat die logische niveaus inhouden en die koppelen aan niet-optimaal verlopende leerprocessen (Boud, Keogh & Walker, 1985; Knasel, Meed & Rosetti, 2000; Mumford, 1988).

⁶ Elders beschreef ik een verkenning van het zoeken naar de juiste interventiediepte in supervisie en coaching (Bennink, 2008a).

modaliteiten van leren gerangschikt over zeven logische niveaus

het omgevingsniveau/affordance

0. aspecten op het **niveau van externe condities**: **ontbrekende hulpbronnen** (zoals geld, kennis en informatie, onderdak, faciliteiten, routines, arbeidsomstandigheden, goed functionerende bedrijfsprocessen, procedures en apparatuur, een functie-inhoud die al dan niet uitnodigt tot leren, regelgeving, organisatiestructuur, positief leerclimaat – en cultuur, goed ontwikkeld HRD-beleid, inspraak-, overleg- en leermogelijkheden, voldoende tijd, passende leeromgeving) en **externe barrières** (regelgeving, instanties, personen, zoals leidinggevenden of collega's die het leren blokkeren)

het grensniveau van individu en omgeving: affordance en agency

1. aspecten op het niveau van **rollen, taken en functies** die binnen een systeem worden ingenomen, zoals strijdige rollen of te veel uiteenlopende taken in een functie of daarbuiten (privé) die het leren kunnen belemmeren

agency: de niveaus van doen, voelen, willen en denken

2. aspecten op het niveau van al dan niet toereikend **leergedrag** (inclusief verkeerde of niet ontwikkelde leerstrategieën en leerstijlen, compliancegedrag, communicatieve, metacognitieve en reflectieve vaardigheden en het niet kunnen creëren van 'affordances')
3. aspecten op het niveau van **houdingen, disposities, motivaties, belevingen en bevindingen wat betreft** leren (intrinsieke of extrinsieke leermotivatie, uitstelneigingen, risicomijding, gevoelens van onveiligheid en faalangst)
4. aspecten op het niveau van **percepties, fantasieën, overtuigingen en doelen**: niet-adequaat waarnemen (problemen slecht of helemaal niet zien); redeneren op basis van onjuiste uitgangspunten over zichzelf en over (relaties met) andere mensen ('als je vijftig gepasseerd bent, leer je toch niet meer bij' of 'nieuwe inzichten leren je dat je het voorheen altijd fout hebt gedaan'), niet-passende, te hoog of te laag gegrepen doelen ('als ik die cursus niet met goed gevolg afrond, zal ik nooit promotie maken') en impact van eerdere leerervaringen

het onbewuste niveau: verborgen agency

5. aspecten op het niveau van **innerlijke conflicten** inzake identiteit, autonomie, competentie, (onbewuste) loyaliteiten, zelfaanvaarding, eigenwaarde en daarmee samenhangende onbewuste motieven en angsten ('wat beweegt mij nu echt?')

het omvattende niveau: zingeving van agency

6. problemen en wensen op het niveau van **zingeving** waarin het gaat om iemands essentie en om vragen als 'van welk groter geheel ben ik een onderdeel of wil ik een onderdeel zijn?', 'wat is het grotere dat mij leidt?', 'tot wat ben ik geroepen?', 'wat is mijn opdracht?', 'wat zijn de zin en het belang van het/mijn leven en werken?', en 'wat mag ik hopen?' (dit alles uiteraard ook op organisatieniveau en ruimer, het niveau van levenslang leren, éducation permanente, nooit-eindigende Bildung als kenmerk van een samenleving)

Alles wat met leren te maken heeft, hoeft uiteraard niet per se op één niveau te liggen. Sterker nog, aspecten van leren en leermoeilijkheden liggen vaak op meerdere niveaus tegelijk, waarbij zoals gezegd aspecten op een dieper niveau aspecten op een minder diep niveau kunnen verklaren en mogelijk ook veranderen.

Hoe kan dit schema van logische niveaus nu productief gebruikt worden bij het analyseren en oplossen van leervragen van mensen in organisaties?

In de eerste plaats kan het schema gebruikt worden als *zoeklicht*. Leeraspecten worden altijd wel gepresenteerd in termen van een of meer van de onderscheiden niveaus. Mensen leggen die aspecten veiligheidshalve soms het liefst buiten zichzelf, verwijzend naar toevallige of stabiele omstandigheden (zoals de wet- en regelgeving, gedrag van collega's). Nog weer andere mensen en organisaties verwijzen het liefst naar eigen toevallige of permanente tekortkomingen ('zo zijn we nu eenmaal'). Maar daar komt meestal maar een enkel leeraspect naar voren, en dan ook nog eens op het externe logische niveau, dat van de 'affordances'.

Het schema kan gebruikt worden als een lijst van aandachtspunten om naar leeraspecten op de andere niveaus te vragen, om na te gaan waar een leerkwestie in werkelijkheid (nog meer) ligt.

In de tweede plaats kan men een leersituatie in de totale omvang analyseren om vervolgens bij het kiezen van oplossingen zich op een bepaald aspect (bijvoorbeeld teamsamenstelling of het vaardighedsniveau) te richten. Als zo'n keuze gemaakt wordt, gebeurt dat hopelijk met gedetailleerd besef van de totale leersituatie opdat ook duidelijk is waaraan niet of nauwelijks aandacht besteed wordt.

Op die manier worden analysesniveaus omgezet in interventieniveaus met bijbehorende methoden en technieken. Een algemene beslisregel geformuleerd door Harrison (1970; 1977) voor het zoeken van oplossingen is, niet dieper te interveniëren dan nodig is om het probleem op een effectieve, passende, acceptabele en haalbare manier op te lossen. Niveau 4 (fantasieën en percepties) is in veel organisaties het diepst haalbare, gewend als men veelal is om identiteitsvragen te omzeilen of te negeren. In een volgend hoofdstuk, waarin het gaat over een positief leerklimaat, zullen we nog zien op welke manier bewuste en minder bewuste fantasieën voortkomend uit onbewuste innerlijke conflicten en angsten (niveau 4 en 5) zorgen voor een leerblokkade. Niettemin is stellen van zingevingsvragen (niveau 6) een goed vertrekpunt, aangezien de antwoorden daarop de aspecten op de andere diepteniveaus (her)organiseren. Zowel bij het analyseren als het oplossen kan men

proberen van het ene niveau naar het andere te komen als dat de effectiviteit van de leersituatie ten goede komt.

In het verlengde hiervan kan gekeken worden naar kenmerken van lerenden in /ten behoeve van organisaties. Verwachtingen en leervoorkeuren spelen daarbij een belangrijke rol. We zien vaak wat we verwachten te zien, wat we willen zien voor zover dat aansluit bij onze leerbehoeften en leermotivatie, onze opvattingen, aannames en overtuigingen, onze kennis, onze ervaringen, ons gevoel voor wat logisch lijkt, ons gevoel van eigenwaarde, bij wat ons toevallig opvalt, of bij wat we van onszelf op een ander projecteren. Van belang is niet alleen wat in de aandachtscirkel van de lerende(n) terecht komt; minstens zo belangrijk is wat aan de aandacht weet te ontsnappen. Buitengesloten informatie is net zo belangrijk of zelfs nog belangrijker dan ingesloten informatie.

Omdat selectieve aandacht voor en selectieve kennisname van leerinhouden onvermijdelijk zijn, zouden we er goed aan doen onze wijze van aandacht schenken en kennisnemen te sturen, door goed te weten waar we op moeten letten en dat vervolgens ook te doen. Dat vraagt om een actieve rol van de lerende en een goede motivatie om de leerinhoud op kritische wijze tot zich te nemen alsmede de bereidheid om er daadwerkelijk iets mee te gaan doen. Dat is echter al te gemakkelijk gezegd als we geen rekening houden met specifieke kenmerken van lerenden als deelgenoot en mede-maker van leerprocessen.

Simons (1995) biedt een indeling in leerlingkenmerken die goed veralgemeiniseerd kunnen worden tot kenmerken van lerenden en onderscheid *directe leerkenmerken*, zoals voorkennis, *leerpsychologische kenmerken* van lerenden zoals leermotivatie, leerstijl(voorkeur) en leerstrategie, *algemeen psychologische kenmerken* van lerenden zoals intelligentie en *indirecte kenmerken* van lerenden zoals geslacht, leeftijd en sociaal milieu. Op elk van die kenmerken is een korte toelichting te geven, waarna wordt gekeken naar de onderlinge samenhang, waarbij we overigens vooral letten op de directe kenmerken van lerenden en leerpsychologische kenmerken, en slechts zijdelings ingaan op de indirecte leerkenmerken.

❖ *Directe kenmerken van lerenden*

Er zijn vier directe kenmerken van lerenden te onderscheiden: leer- en denkactiviteiten, voorkennis, leersituatiebeleving en vakbeleving (als beleving van leerinhouden).

(a) *Leer- en denkactiviteiten.* Leren is een activiteit die leidt tot leerresultaten die waarneembaar zijn voor de lerende zelf en voor anderen. Om die leerresultaten te bereiken, zijn leeractiviteiten nodig, zoals hoofdzaken aangeven in een tekst door onderstrepen of aantekeningen maken, herhalen van leerinhouden en concretiseren van leerinhouden door zelf daarbij voorbeelden te bedenken. Uiteraard kan de lerende daarbij geholpen worden, door een trainer, een docent, een coach of door collega's. De genoemde leeractiviteiten zijn een subcategorie van denkactiviteiten, die in ieder geval onderscheiden kunnen worden in *algemene* en *inhoudsspecifieke* denkactiviteiten, zij het niet steeds even scherp. *Algemene* denkactiviteiten zijn die activiteiten die kunnen worden gehanteerd bij informatieverwerkingsprocessen: *aandachtsstrategieën* (activiteiten om de aandacht te richten) en *probleemoplossingsstrategieën* (activiteiten op problemen op te lossen). *Inhoudsspecifieke* denkactiviteiten zijn in feite verbijzonderingen van algemene denkactiviteiten, toegepast op specifieke leerinhouden, zoals leesstrategieën, rekenvaardigheid, gespreksvaardigheid, et cetera. Ook hier is het onderscheid relevant tussen aandachts- en probleemoplossingsstrategieën.

(b) *Voorkennis.* Lerenden in eenzelfde leersituatie zullen verschillen in de aard en de hoeveelheid voorkennis die zij al hebben van de betreffende leerinhoud. De reeds aanwezige voorkennis – aangenomen dat die betrouwbaar en valide is – bepaalt in belangrijke mate hoe gemakkelijk nieuwe leerinhouden verworven en verwerkt kan worden. Hoe meer lerenden al weten, hoe meer en hoe gemakkelijker zij in het betreffende leerinhouddomein kunnen en zullen bijleren. Onderscheid kan dan nog gemaakt worden tussen leerinhoudspecifieke voorkennis en algemene voorkennis, dat wil zeggen, voorkennis op andere gebieden die de lerende kan helpen specifieke leerinhouden te verwerven. Voorkennis is van groot belang, reden om er wat langer bij stil te staan. Het gaat immers niet alleen om de hoeveelheid voorkennis, maar ook om de kwaliteit ervan (Dochy, 1992). Voorkennis kan meer of minder *compleet* zijn, meer of minder *juist*, meer of minder *beschikbaar* (wordt niet op het goede moment actief), meer of minder *toegankelijk* (bijvoorbeeld slecht opgeslagen in het geheugen) en beter of slechter *gestructureerd* en *georganiseerd*. In elk geval is voorkennis een belangrijke bepaler van toekomstig leren, waar een aantal verklaringen voor te geven is.

- voorkennis zorgt ervoor dat lerenden nieuwe leerinhouden op een andere manier structureren in het geheugen;

- voorkennis zorgt ervoor dat lerenden nieuwe leerinhouden op verschillende manieren kunnen relateren aan reeds aanwezige leerinhouden waardoor de nieuwe leerinhoud beter bereikbaar wordt in het geheugen;
- veel en valide voorkennis zorgt ervoor dat nieuwe leerinhouden gemakkelijker verwerkt kan worden; het werkgeheugen wordt minder belast doordat gebruik gemaakt kan worden van reeds bestaande geautomatiseerde routes;
- lerenden met veel voorkennis weten beter wat belangrijk is wat niet, en kunnen daardoor sneller aan bekende leerinhouden voorbijgaan dan lerenden zonder die voorkennis’;
- voorkennis beïnvloedt de beschikbaarheid van leerinhouden tijdens het verwerken ervan, doordat mensen met veel voorkennis over meer aanknopingspunten beschikken dan mensen met weinig voorkennis;
- lerenden met veel voorkennis beschikken over uitgewerkte netwerken van leerinhouden waarin nieuwe leerinhouden gemakkelijk kunnen worden opgenomen;
- voorkennis zorgt voor efficiënte opslag en opbouw van leerinhouden (representatie); vanwege de overlap tussen reeds aanwezige leerinhouden en nieuwe leerinhouden kunnen representaties efficiënter worden opgebouwd;
- voorkennis helpt bij het opdiepen van informatie uit het geheugen; mensen met veel voorkennis zijn beter in staat achteraf terug te vinden wat zij hebben bijgeleerd, doordat zij de nieuwe leerinhouden hebben verknoopt met reeds aanwezige leerinhouden, mits die goed gestructureerd en georganiseerd zijn.

(c) *Leersituatie.* Lerenden verschillen wat betreft hun beleving van de leersituatie, meer in het bijzonder van de subjectieve beleving van concrete leertaken. Is de leertaak uitdagend, niet te gemakkelijk, niet te moeilijk, en interessant en motiverend genoeg? De beleving van de leersituatie bestaat dus uit oordelen en gevoelens van lerenden over de moeilijkheid, aantrekkelijkheid, nuttigheid en haalbaarheid van een leertaak. Leersituatiebelevingen bepalen in belangrijke mate de inzet die lerenden bereid zijn te leveren, de leerintentie, dat wil zeggen, de bereidheid om tijd en energie te besteden aan het bereiken van een bepaald leerdoel (Boekaerts, 1992).

Hoe meer dat lerenden een leertaak als aantrekkelijk, interessant, middelmatig moeilijk en haalbaar ziet, hoe meer die lerenden bereid zullen zijn zich ervoor in

te zetten, de leertaak grondig aan te pakken, er lang mee door te gaan en hun best te doen. Behalve de inzet speelt ook het leerdoel een belangrijke rol: wat wil een lerende precies leren bij het uitvoeren van een leertaak, hoe hoog is om zo te zeggen de leernood? In geval van een formele leersituatie: nemen ze de vooraf geformuleerde leerdoelen eindtermen over als leerdoel, of willen ze meer? De eigen leerbehoefte speelt daarbij uiteraard een belangrijke rol om niet meer te doen dan gevraagd wordt, of juist wel meer als daartoe de behoefte gevoeld wordt.

Een ander belangrijk affordance element is een positief leerklimaat. In de besprekking van de kenmerken van een lerende organisatie in hoofdstuk vijf gaan we op dit uiterst belangrijke element, waarin de angst opgeroepen door een negatief leerklimaat en het zoeken naar veiligheid en geborgenheid centraal staan.

87

- (d) *Vakbeleving.* Behalve de beleving van de leersituatie is de subjectieve beleving van de specifieke leerinhoud een belangrijke factor als het gaat om inzetbereidheid, moeilijkheidsgraad, relevantie, nut en plezier die wordt ontleend aan het lerende van de betreffende leerinhoud. Lerenden verschillen nu eenmaal van elkaar in de waardering van leerinhouden, zoals machineonderhoud, vergadertechniek, Excel, 3D printen, werken met augmented reality, tiltechnieken, et cetera. De waardering die wordt toegekend aan een specifieke leerinhoud speelt een belangrijke rol bij de waardering en beleving van een leersituatie. Zowel de beleving van de leersituatie als van de leerinhoud beïnvloeden de leerresultaten. Belangrijk daarbij is de door de lerende ingeschatte kans op succes, waarbij een positieve verwachting de kans op leersucces vergroot en een negatieve verwachting die kans verkleint.

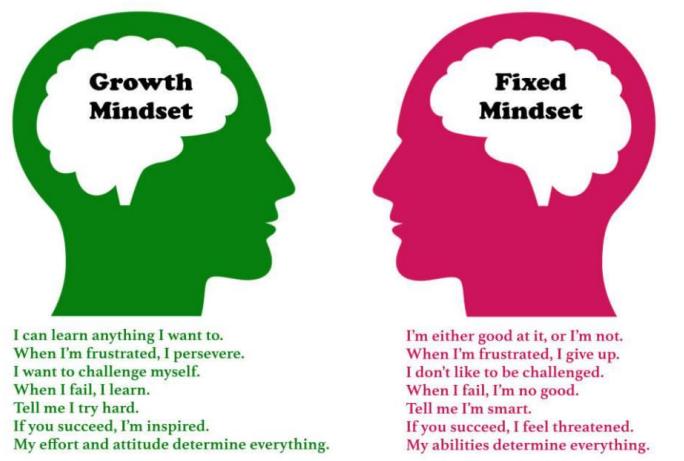
Deze vier directe kenmerken van lerenden hebben een directe relatie met succesvolle leerprocessen. Lerenden zullen goede leerresultaten behalen als ze verschillende vormen van voorkennis hebben van een goede kwaliteit, de juiste denk- en leeractiviteiten inzetten en gemotiveerd aan een leertaak beginnen. Lerenden met positieve verwachtingen over hun leerresultaat zijn bereid inzet te leveren, beginnen met interesse en plezier aan de leertaak, zien er de relevantie van in, en nemen de gestelde eindtermen over als leerdoelen of verbreden of verdiepen die zelfs. Een volgende thema wordt gevormd door de leerpsychologische kenmerken van lerenden, met ruime aandacht voor de diverse vormen en aspecten van faalangst.

❖ Leerpsychologische kenmerken van lerenden

De *leerpsychologische* kenmerken van lerenden ontleen hun effect vooral aan de invloed op de hiervoor besproken directe kenmerken van lerenden. De hoofdmoet van die kenmerken bestaat uit leerstijlen, leervoorkeuren en leerstrategieën, drie thema's die we in de volgende paragraaf apart bespreken wanneer we het hebben over intentioneel leren. Er zijn echter meer kenmerken van belang voor leren, die soms te maken hebben met leermotivatie en leerhouding en soms met leervaardigheden en in ieder geval met het veelvormige spook van de faalangst. We beperken ons hier tot de leermotivatie en de leerhouding en gaan uitgebreid in op de rol van faalangst daarbij. Dit zijn in feite kenmerken die zich afspreken op niveau drie van de logische niveaus, en misschien ook met niveau vier als het gaat om overtuigingen, zowel bevorderende als belemmeringen, en misschien ook wel het niveau van innerlijke conflicten.

CAROL DWECK heeft de mindset van de lerende nader uitgewerkt in de op *groei gerichte* mindset en de *vaststaande* mindset (Dweck, 2000; 2018; Dweck & Molden, 2007; Prevaas, 2012).

What Kind of Mindset Do You Have?

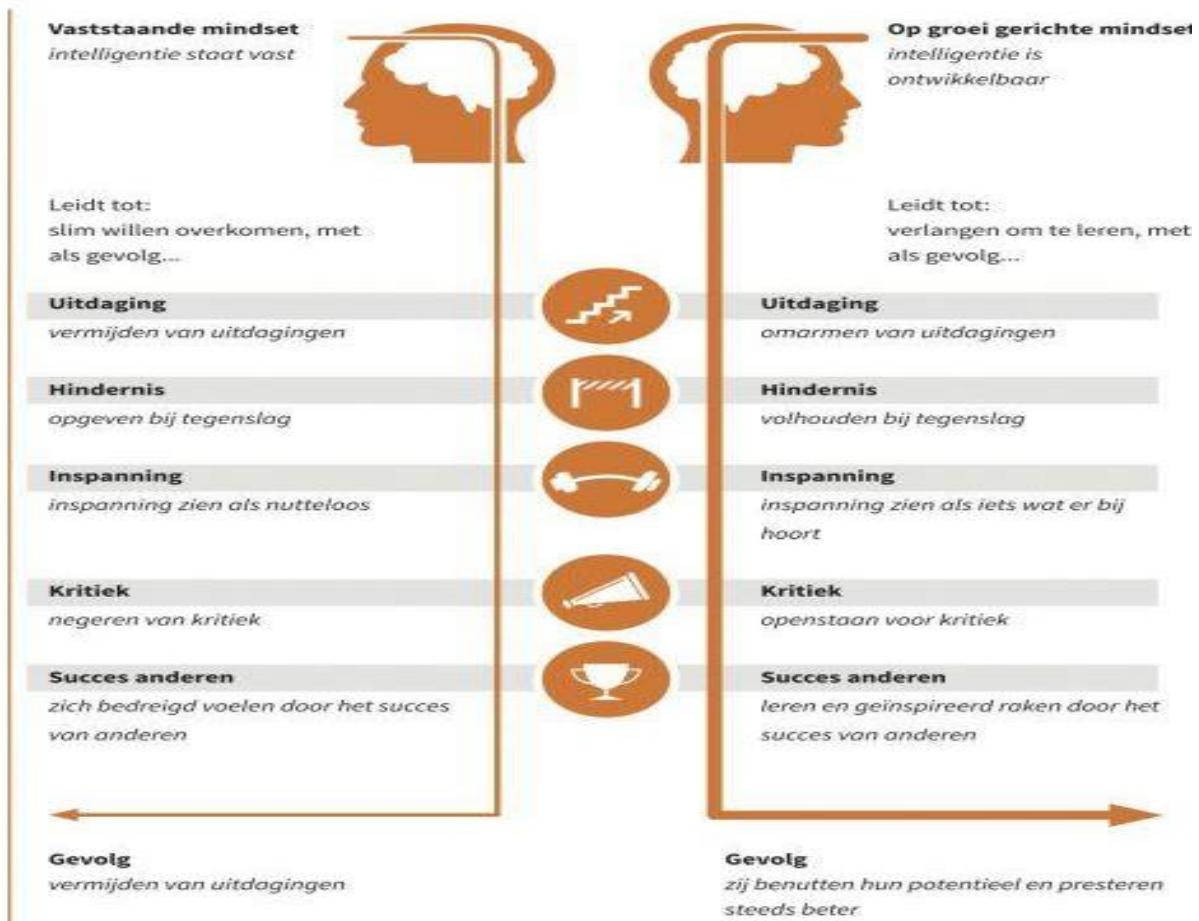


Wat houden die mindsets precies in? Iemand met een statische of fixed mindset meent dat je vaardigheden, capaciteiten, karakter en intelligentie vast staan, van nature zijn gegeven en dus niet verder ontwikkeld kunnen worden: je bent ergens goed in en intelligent, of niet. Je bent nu eenmaal zo. Kenmerkend is de angst om te falen, dom te lijken,

daardoor afgewezen te worden en je een verliezer voelen. Inzet en inspanning zijn onnodig. Als je ergens echt goed in bent, gaat het wel vanzelf en dan is het mooi daar erkenning voor te krijgen. Als iets niet lukt, wordt de moed al gauw opgegeven. Van anderen wordt vooral de bevestiging verwacht dat het allemaal wel mee valt. Kritiek is een bedreiging, feedback wordt genegeerd of onschadelijk gemaakt. Een statische mindset is destructief voor het leren belemmert ontwikkeling en zorgt dus dat je als lerende minder bereikt en minder presteert dan je zou kunnen.

Iemand met een op groei gerichte of growth mindset erkent dat mensen verschillend zijn als het om aanleg, capaciteiten, intelligentie, et cetera, en dat iedereen is in staat

om te veranderen door te leren en ervaringen op te doen. Basiskwaliteiten kunnen ontwikkeld worden door er moeite voor te doen en zelfs intelligentie is te ontwikkelen, zij het binnen grenzen. Er zijn gebieden waar je echt geen talent voor hebt en ook niet kunt ontwikkelen (zoals de verderop te bespreken theorie van Gardner over talenten ons leert). In alle andere gevallen wil men graag leren en mogelijk zelf tot een liefde tot leren ontwikkelen. Je kunt immers niet voorspellen waar je met inspanning en inzet allemaal toe kunt komen. Uitdagingen zijn welkom en opgeven bij tegenslagen is geen optie. Van kritiek kun je leren en inspiratie kun je ontnemen aan succes van anderen. Met deze mindset is verdere ontwikkeling mogelijk (samenvatting deels gebaseerd die van Anja Kerpel, <https://wij-leren.nl/mindset-talent.php>). In schema zien beide mindsets er als volgt uit.



Uit de theorie van Dweck van de beide mindsets valt te concluderen dat de *leer-* en *prestatiemotivatie* van de lerende van groot belang is. Prestatiemotivatie wordt wel omschreven als de gerichtheid op het nastreven van succes bij het leveren van prestaties en de daaraan verbonden positieve gevoelens. Een belangrijke rol in de leer- en prestatiemotivatie speelt *faalangst*, belangrijk genoeg om daar een aparte bespreking aan te besteden.

❖ Faalangst

Faalangst wordt in de literatuur vaak in verband gebracht met zelf-saboterende belemmerende overtuigingen van de lerende ('ik mag geen fouten maken' of 'ik moet alle literatuur over onderwerp x gelezen hebben alvorens ik het recht heb er iets over te zeggen'). Faalangst is echter meer dan het slachtoffer worden van eigen gekmakende fantasieën. Vanwege de rol van faalangst in leerprocessen wordt hier ruim aandacht aan besteed.

Bij faalangst staat niet zozeer de beangstigende werking van de leerinhoud centraal (de angst om bewust onbekwaam te worden met alle gevolgen van dien). In de meest algemene zin is faalangst de al dan niet reële vrees om niet te (kunnen) voldoen aan vooraf gestelde criteria (gesteld door hetzij zichzelf of door anderen, bijvoorbeeld de werkgever of de begeleider).

Indachtig wat in hoofdstuk 1 al werd gezegd over het dubbele karakter van angst kan verwacht worden dat ook voor faalangst geldt. Er is inderdaad sprake van *positieve* en *negatieve* faalangst. In verband gebracht met prestatiemotivatie zal positieve faalangst voorkomen bij *succesgemotiveerde* lerenden. Negatieve faalangst komt dan vooral voor bij *mislukkingsgemotiveerde* lerenden (Bergen, 1981; Nieuwenbroek & De Vries, 1988, 43-45).

Succesgemotiveerde lerenden hopen op basis van vroegere positieve leerervaringen het goed te doen, stellen hun doelen niet te hoog en niet te laag, zo, dat het doel mogelijk is op grond van aanwezig bekwaamheden, zijn geconcentreerd betrokken bij het leerproces, zijn effectief en schrijven positief resultaat aan zichzelf toe in termen van bekwaamheid en geleverde inspanning, en negatief resultaat aan gebrek aan inzet, hebben kortom veel geloof in eigen kunnen ('self-efficacy'), en kunnen daardoor gemakkelijk omgaan met teleurstellingen. Positieve faalangst is in die zin een prikkel om (nog beter) je best te doen. Hoe groter te gerichtheid op het behalen van succes en hoe minder de gerichtheid op het vermijden van falen, hoe groter de prestatiemotivatie. Lerenden zullen meer presteren en gemotiveerder zijn als zij een matige hoeveelheid falen ervaren, aangezien dit hun verlangen om te presteren zal versterken. Lerenden die meer gericht zijn op het vermijden van falen en minder op het behalen van successen en dus een sterke faalangstmotivatie hebben, zullen gemotiveerder zijn en meer willen presteren als zij succeservaringen hebben en juist geen faalervaringen hebben (Simons, 1995, 27-29).

Mislukkingsgoriënteerde lerenden daartegen proberen op basis van eerdere (slechte) leerervaringen negatief leerresultaat te voorkomen, stellen hun doelen of te hoog of te laag afgezet tegen hun aanwezige bekwaamheden, zijn slecht geconcentreerd

(angstige verwachtingen, afleidingsmanoeuvres). Zij schrijven succes tot de gemakkelijkheid van de taak of aan geluk, negatief leerresultaat wordt toegeschreven aan een gebrek aan eigen bekwaamheden. Succes leidt tot weinig tevredenheid, mislukking tot grote teleurstelling; er is weinig geloof in eigen kunnen (geringe 'self-efficacy') en in de succesvolheid van eigen inspanningen.

Uiteraard roept negatieve faalangst spanning op, maar dat doet positieve faalangst ook, zij het die eerder motiverend dan belemmerend op leerresultaten werkt. We hoeven het verder niet uitgebreid over positieve faalangst te hebben, anders dan begeleiders en medelerenden de prestatiemotivatie dienen te herkennen, erkennen en te benutten en voorts het onderscheid kunnen maken met *negatieve faalangst*, waarover we het nu vooral zullen hebben.

Negatieve faalangst zorgt voor onprettige spanning, met daarvoor kenmerkend vermijdingsgedrag, waaronder uitstelgedrag, en bijbehorende negatieve gevoelens van tekortschieten en uiteraard de al eerder genoemde lichamelijke aspecten van angst.

Negatieve faalangst is een complexe aangelegenheid, met zowel *reële* als *gefantaseerde* elementen. Daarmee bestaat faalangst uit meer dan alleen maar belemmerende overtuigingen. Er kunnen ook op een dieper niveau innerlijke conflicten spelen: minder de angst te moeten ervaren het altijd verkeerd gedaan te hebben, maar vooral de angst voor identiteitsverlies, schaamte of mogelijk schuldgevoelens vanwege het tekortschieten. Misschien is er ook sprake van *slaagangst*, de angst voor succes en het mogelijk daarbij behorende appel om meer verantwoordelijkheid te dragen en daarin mogelijk te mislukken.

Eerst en vooral heeft faalangst een binding met de externe realiteit als angst oproepende factoren: de criteria kunnen te zwaar zijn in vergelijking met het gevraagde toepassingsniveau (de lat ligt te hoog), de leerinhoud kan (te) moeilijk zijn, de didactische kwaliteiten van de begeleider kunnen ontoereikend zijn en de steun van medelerenden afwezig of te gering, de voorbereiding gebrekkig, de situatie waarin gepresteerd moet worden kan belastend zijn en voorts kunnen er feitelijke of denkbeeldige ogen zijn in wiens ogen men moet of wil presteren (zoals medelerenden of collega's met wie men al dan niet bewust wil wedijveren).

Op het niveau van *fantasieën en overtuigingen* en *irrationele gedachtegangen* kan iemand neigen naar perfectionisme en pas een goed gevoel ervaren als louter tienen zijn gehaald en geen fouten zijn gemaakt. Het gaat om overwegingen als: ik ben pas geslaagd als lerende als iedereen mij respecteert, of, wat ik ook doe, ik heb toch weinig mogelijkheden om tot positieve leerresultaten te komen, of, als ik een vraag stel, zullen ze me wel dom vinden (of juist een uitslover). Faalangst kan dus ingegeven worden door de manieren waarop iemand denkt over zichzelf in relatie met leerprocessen, en dan vooral in de vorm van het werkelijke leren belemmerende overtuigingen. Iemand kan ook – al dan niet bewust – de fantasie koesteren bij het niet voldoen aan de criteria als lerende, medewerker, collega of zelfs als mens het bestaansrecht verloren te hebben en dus als persoon eigenlijk nietig zijn. Dit soort fantasieën en overtuigingen kunnen uiteraard de kwaliteit van het leerresultaat bevorderen, maar het is niet denkbeeldig dat ze vooral een voor de lerende zelf-saboterende functie hebben waarin angst eerder dom maakt dan slim. In hoofdstuk 4, over leermoeilijkheden, gaan we wat verder in op dit thema van belemmerende overtuigingen als specifieke leermoeilijkheid.

In opleidingssituaties (extern of met collega's samen) betekent negatieve faalangst tweeërlei: angstgevoelens wat betreft het niet voldoen aan de criteria en angstgevoelens wat betreft de eventuele negatieve reacties van medelerenden (medecursisten, collega's).

De ene faalangst is de andere niet. Nader onderscheid kan gemaakt worden in vormen van faalangst. Enigszins vrij naar Nieuwenbroek en De Vries (1988, 12-13) onderscheiden we hier vier vormen van faalangst, waarvan er drie te maken hebben met specifieke (leer)inhouden en de vierde met medelerenden.

- Cognitieve faalangst:** hier gaat om de vrees niet te voldoen aan de criteria voor cognitieve leerprestaties (zoals: kennis van procedures, theoretische begrippen, in de organisatie gebruikte termen).
- Motorische of technische faalangst:** de vrees motorische of technische handelingen niet goed te kunnen verrichten (denk aan: het voeren van een selectiegesprek, het houden van een presentatie, het aanleggen van een infuus, het schrijven van een beleidsnotitie, het bedienen van machines, het nemen van strafschoppen, het bereiden van een maaltijd).



- c) *Creatieve of innovatieve* faalangst: de vrees dat innovatieve producten, innovatieve dienstverlening of innovatieve beleving niet zo innovatief zijn als werd gedacht of niet blijken aan te slaan, waardoor zo iets kan ontstaan als een “innovators’ block” (meer over creativiteit en innovatie in hoofdstuk drie) en daarmee de angst niet (meer) creatief te kunnen zijn.
- d) *Sociale* faalangst: de verwachting negatief beoordeeld te worden door medelerenden of collega’s (denk aan: in een cursus bang zijn een flater te slaan vanwege het stellen van achteraf bekijken domme vragen of in de vrees om in een intervisiegroep iets verkeerd te zeggen als vragen worden gesteld, de angst te scherp af te steken bij het niveau van medelerenden, zowel eronder als erboven), kortom: de angst om afgewezen te worden door medelerenden en er niet meer bij te horen.

Deze vier vormen van faalangst kunnen afzonderlijk voorkomen of in combinatie, maar steeds gaat het om de vrees door de mand te vallen in eigen en/of andermans ogen bij het verrichten van een taak met een zichtbaar maar onzeker resultaat, daarvoor benodigde kennis en vaardigheden, criteria en beoordelingsnormen, en soms medelerenden. Lerenden kunnen zichzelf daarbij voor een lastig dilemma plaatsen: een lerende kan er voor kiezen goed te willen presteren, maar daardoor in de ogen van medelerenden een uitslover gevonden worden, of er voor kiezen onder de maat te presteren door de zwaarwegende behoefte om bij medelerenden niet uit de toon te vallen (Nieuwenbroek & De Vries, 1988, 41).

Het fenomeen negatieve faalangst kan op enkele punten nog wat toegelicht worden, bijvoorbeeld door te kijken naar kenmerken en oorzaken. Iemand kan angstig van karakter zijn, wat aangeboren kan zijn (het ene kind is fysiek ontvankelijker voor angst dan het andere) en/of verworven tijdens de opvoeding, bijvoorbeeld door een gebrek aan positieve aandacht, het ontbreken van basisveiligheid, verwaarlozing, traumatische ervaringen, de slechte kwaliteit van de relatie tussen de ouders en daarmee gepaard gaande negatieve leerervaringen in het gezin en op school. Zo’n kind zal een negatief zelfbeeld ontwikkelen en daarmee faalangst als grondtoon in het leren. Anders gezegd: faalangst kan diep verankerd zijn in de persoonlijke geschiedenis en de persoonlijkheid van de lerende. Faalangst is dan niet een incidentele reactie op een leersituatie, angst als *toestand*, maar angst *persoonlijkheidstrekk* die kan optreden op veel momenten waarop de lerende met beoordeeld worden in aanraking komt, bijvoorbeeld telkens wanneer feedback wordt gegeven. Voor begeleiders van leren en medelerenden is dan aan te bevelen in geval

van faalangst achter de verhouding te komen tussen angst als toestand en angst als persoonlijkheidstrekk (Nieuwenbroek & De Vries, 1988, 16-17, 20-21).

Waaruit is op te maken dat er sprake is van negatieve faalangst? Uiteraard merkt degene die aan faalangst lijdt, dat aan het eigen *lijf*: spanningen, verhoogde hartslag, droge mond, hartkloppingen, snelle ademhaling, trillen handen en benen, aandrang om naar het toilet te gaan, zweten, buikpijn, niet uit de woorden kunnen komen. Ook wat betreft *denken* kan de faalangstige uitleggen wat er gebeurt: denken weinig waard te zijn, niet deugen, ontbrekend zelfvertrouwen in eigen kunnen, een negatief zelfbeeld, tekortschieten, het gevoel bedreigd te zijn door de buitenwereld (taken, begeleiders van het leren, medelerenden). Aan uiterlijk *gedrag* is soms iets waar te nemen: buitensporige voorbereiding op de leersituatie, maar ook uitstelgedrag of snel opgeven, gebrek aan concentratie, teruggetrokken zijn, dichtklappen bij een vraag, of juist druk, onrustig en nerveus gedrag, soms brutaliteit en agressie jegens medelerenden of de begeleider van het leren om de faalangst (soms letterlijk) te overschreeuwen (Nieuwenbroek & De Vries, 1988, 22-24).

Bij cognitieve faalangst is een lerende op zoek naar bevestiging, bij sociale faalangst zoekt een lerende eenheid verbondenheid met anderen is bang dat die achterwege blijft (Nieuwenbroek & De Vries, 1988, 40). Faalangst kan ook blijken uit het hierna nog te beschrijven compliance fenomeen.

De vraag waar faalangst vandaan komt is een andere dan de vraag waar angst vandaan komt. Angst hebben we omschreven als een normale reactie op reëel, dreigend of vermeend gevaar. Deels past die omschrijving ook op positieve faalangst – dat kan moeilijk anders – maar bij negatieve faalangst is er nog wat meer aan de hand. Hier spelen factoren uit de leersituatie een rol als: beoordeeld en getoetst worden, gedrag van medelerenden en van begeleiders van het leren (al dan niet respectvol en vertrouwenwekkend), de relatieve nieuwheid en moeilijkheidsgraad van de leerinhoud, het leerklimaat in de leersituatie (al dan niet veilig). Factoren in de privé-situatie kunnen een rol spelen. Genoemd werd al de invloed van de opvoeding en leergeschiedenis, vooral het ontbreken van een veilige, duidelijke en stabiele omgeving. Problemen thuis hoeven overigens niet per se tot negatieve faalangst te leiden; dit is mede afhankelijk van het incasseringsvermogen en de veerkracht van de lerende.

Hermans, Bergen en Eyssen (1975) en Compernolle (1987) onderzochten gezinsinvloeden op faalangst en vond een aantal kenmerken van

opvoedingspatronen die leiden tot faalangst (zie ook: Nieuwenbroek & De Vries, 1988, 33):

- ouders geven te weinig verduidelijking en steun aan hun kind (de latere faalangstige lerende) en geven weinig antwoord op de vraag van het kind of het iets goed doet en hoe het verder moet;
- ouders geven weinig blijk van goedkeuring of tevredenheid bij goede resultaten, onthouden dus het kind positieve feedback;
- ouders laten verhoudingsgewijs veel gevoelens van irritatie en onmacht zien (veel negatieve spanningsontladingen), wat leidt tot een pedagogische sfeer van kilheid en prikkelbaarheid;
- ouders spreken vaker hun twijfel uit over de goede afloop van een opdracht voor het kind waardoor het kind kan gaan twijfelen aan eigen capaciteiten;
- ouders leggen een grote nadruk op het leveren van hoge prestaties en werken door de lat hoog te leggen faalangst in de hand.

Te vrezen valt dat deze punten niet alleen in gezinnen voorkomen, maar ook in andere situaties waarin geleerd wordt. Indachtig het idee dat je niet niet kunt leren (dus altijd leert, ten goede of ten kwade), kan bovenstaand gedrag ook vertoond worden door anderen in leersituaties (in cursussen, in collegiaal overleg, op de werkplek). Als we in bovenstaand rijtje het woord ouders vervangen door begeleider of leidinggevende, of zelfs medelerenden en collega's, krijgen we ook reeks angstopwekkende patronen.

Faalangst kan ook optreden door situaties van ‘wat als niet’: iemand wordt op cursus gestuurd en als die niet met goed gevolg wordt afgesloten, blijft promotie achterwege of dreigt zelfs ontslag. Dit kan een prikkel zijn die leidt tot positieve faalangst, maar negatieve faalangst als resultaat is ook heel goed denkbaar.

Tenslotte zijn er nog sociaal-culturele invloeden die faalangst kunnen oproepen, zoals gebrekkige taalontwikkeling (Nederlands als tweede taal), etniciteit, sociale klasse en opleidingsniveau van de ouders, prestatiegerichtheid (of juist de afwezigheid daarvan) (Nieuwenbroek & De Vries, 1988, 34-37).

Na deze bespreking van de diverse aspecten van vooral negatieve faalangst kijken we naar een laatste leerpsychologisch kenmerk van lerenden: de aard van de motivatie, een onderscheid dat we verderop nog tegenkomen bij het bespreken van leerstijlen en leerstrategieën, in het bijzonder in de leerstijltheorie van Vermunt.

Een belangrijk, bekend onderscheid is dat tussen *intrinsieke* en *extrinsieke* motivatie bij leerprocessen, respectievelijk van binnenuit en van buitenaf gemotiveerd. Bij intrinsiek gemotiveerd leren staat de wens om te leren omwille van de zinvolheid van de inhoud centraal, is plezier bij het leren een belangrijk element en ook het gevoel van iets kunnen - 'a sense of mastery' en 'self-efficacy' - het geloof en vertrouwen in eigen kunnen, als het leren tot positief resultaat heeft geleerd. Een intrinsieke leermotivatie beloont als het ware zichzelf. Bij extrinsieke motivatie is dat anders. De inhoud is op zich niet zo belang, het gaat vooral om de extrinsieke effecten (zoals promotie, een financiële beloning, meer status).

96

Dit onderscheid is overigens nogal simpel en verder te verfijnen. Merriam, Caffarella en Baumgartner (2007, 98) maken een onderscheid in *doelgeoriënteerde* lerenden en *activiteitgeoriënteerde* lerenden. Voor doelgeoriënteerde lerenden heeft het leren een buiten het leren gelegen doel, activiteitgeoriënteerde lerenden leren om het leren zelf op grond van de overtuiging dat leren op zich altijd waardvol is. Doelgeoriënteerde lerenden worden min of meer tot leren gedwongen door de noodzaak van de situatie: er moet een probleem opgelost worden, nieuwe vaardigheden zijn en kennis moet geactualiseerd. Nevendoel (of soms zelfs hoofddoel) is een carrièrewending in de zin van promotie of een baan elders. Bij die doelgeoriënteerde lerenden kan dus nog nader onderscheid gemaakt worden tussen de soorten doelen die worden nagestreefd. Deze doelen kunnen *prestatiegeoriënteerd* of *leergeoriënteerd* zijn (afzonderlijk of in combinatie). Bij een overwegend prestatiegeoriënteerde lerende gaat het om het *demonstreren* van capaciteiten en op het daarmee verwerven van status en macht. Zij zijn uit positieve beoordelingen en het vermijden van negatieve beoordelingen. Prestatiegeoriënteerde lerenden zouden minder geneigd zijn kennis te delen en ook meer moeite hebben met feedback op hun leren en hun handelen. Bij een overwegend leergeoriënteerde lerende gaat het om het *ontwikkelen* van capaciteiten en competenties door nieuwe situaties te leren beheersen met nieuwe vaardigheden en geactualiseerde kennis. Investeren in persoonlijke en persoonlijke ontwikkeling geeft hen voldoening en wellicht ook plezier in het leren, waarmee zij zich welhaast lijken te hebben ontpopt tot activiteitgeoriënteerde lerenden (Odenthal, Verbaan & Verbiest, 2014, 49).

De vraag is, of het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie, ook met verdere onderverdelingen, altijd wel zo scherp te maken is. Lerenden kunnen zowel competenties willen ontwikkelen om inhoudelijke redenen als dat ook graag willen

laten zien. Leermotivatie kan derhalve complex samengesteld zijn, met soms conflicterende elementen. Dat maakt uiteraard de noodzaak om te kijken naar de motivatie om te leren er niet minder om. Geprobeerd kan worden lerenden te bewegen leeractiviteiten waardevol en zinvol te vinden als voorwaarde om te komen tot begrip en beheersing van leerinhouden. Interesse wekken, leernood creëren, nieuwsgierigheid aanwakkeren in een sfeer van ‘arousal’ (positieve prikkeling), de aandacht richten op het beter kunnen uitvoeren van een taak (taakgerichte motivatie) en het daaraan koppelen van realistische leerdoelen is vermoedelijk bevorderlijker voor het leren dan het aanbieden van externe prikkels (laten zien hoe goed je bent en daarvoor beloond worden).

In het kader van leermotivatie werd hiervoor al gewezen op het belang van *self-efficacy*, een begrip gemunt door Bandura (1977; 1982; 1986; Bandura & Adams, 1977). Het gaat hier om het beeld dat de lerende van zichzelf heeft als lerende. Hoe meer iemand realistisch gelooft in eigen kunnen en een positieve inschatting heeft van de aanwezigheid van de capaciteiten (vaardigheden) om te kunnen leren, hoe groter de bereidheid om te leren (zie het hiervoor besproken concept *growth mindset* van Dweck).

Probleem is echter, dat niet iedereen een kloppend beeld heeft van de eigen leercapaciteiten: men kan dit overschatten ('roze bril') of onderschatten ('zwarte bril'). Naarmate lerenden ouder worden, zal de inschatting van de self-efficacy dichter bij de realiteit komen te liggen en mag men verwachten dat zowel zelfoverschatting als zelfonderschatting minder vaak voor zullen komen (Simons, 1995, 28).

Van belang daarbij zijn wel attributieprocessen, dat wil zeggen, de oorzaken waaraan lerenden falen en slagen van leer pogingen toeschrijven (Simons, 1995, 29). Bij het falen is extern attribueren een voor de hand liggende 'overlevingsstrategie'. Het is gemakkelijk de schuld bij anderen of de omstandigheden neer te leggen (slecht leermateriaal, gebrekkige medewerking van medelerenden, slechte docenten, een slechte leeromgeving). Bij intern attribueren worden de oorzaken voor zowel slagen als falen bij zichzelf gelegd. Bij slagen is dat relatief gemakkelijk: "ik ben nu eenmaal die snel iets nieuws kan leren"; bij falen is dat wat moeilijker: "ik ben nu eenmaal slecht in theorie". Uit de laatste formulering kan men opmaken dat attributie stabiel ("ik ben nu eenmaal zo"), maar attributie kan ook variabel zijn en daardoor wellicht beïnvloedbaar.

Hoe dan ook, lerenden verschillen wat betreft wijze van attribueren, en het is goed dit als factor bij leerprocessen in de gaten te houden. Sommige lerenden schrijven succes toe aan hun grote inzet en mislukking aan hun geringe inzet (succesgeoriënteerde lerenden). Anderen schrijven succes toe aan de gemakkelijkheid van een leertaak of aan geluk en wijten mislukking aan hun eigen geringe leercompetenties (mislukkingsgeoriënteerde lerenden).

Een belangrijke, eerder terloops aangeduide factor is de mate waarin een lerende zich heeft ontwikkeld als beroepsbeoefenaar. Dit is van belang voor de manier waarop (niet meer) geleerd wordt en voor nog veel meer. Daarover gaat de volgende paragraaf.

2.2.7. Leren in ontwikkelingsperspectief

Niet alle lerenden leren op dezelfde manier en niet alle lerenden hebben eenzelfde behoefte aan leeractiviteiten. De oude rot in het vak staat daar anders in dan de beginnend beroepsbeoefenaar. Het is daarom interessant, te bezien wat een ontwikkelingsperspectief op ingroeien in het beroep oplevert voor leren in organisaties. We volgen daarbij de hoofdlijnen van een eerdere publicatie (Bennink, 2008b: *Op weg naar professioneel meesterschap*). Die eerdere publicatie focust op de professionele beroepen en de ontwikkeling tot meesterschap daarbinnen. Dat sluit echter bepaald niet uit dat de daarin voorlegede inzichten ook een bredere toepassing hebben. Hoe minder scholing voor een beroep nodig is, hoe minder het ontwikkelingsmodel bruikbaar is.

Hoe dan ook, een goede beroepsbeoefenaar, of je nu professional bent of niet, word je niet zomaar. Daar is aanleg en talent, opleiding, op peil houden van vakken voor nodig, en eventueel verdere deskundigheidsbevordering. In deze uitgebreide paragraaf wordt een stadiummodel voor de ontwikkeling tot professioneel meesterschap gepresenteerd, gebaseerd op dat van Watkins (1990, 1995), uitgebreid met inzichten ontleend aan onder meer aan Skovholt en Rønnestad (1992), Smit (2002) en Weggeman (2007) (zie ook: Bennink, 1993a, 1993b, 2008b).

Het thema professionele ontwikkeling is om diverse redenen van belang voor het organiseren van leeractiviteiten. Uiteraard is een stadiummodel voor beroepsbeoefenaren zelf van belang om zicht en greep te krijgen op hun (gebrek aan) ontwikkeling als beroepsbeoefenaar. Maar ook professionele begeleiders van professionals (opleiders, trainers, coaches, werk- en praktijkbegeleiders en supervisoren) die zich bezighouden met het bevorderen van de professionaliteit van

degenen die zij begeleiden, kunnen hun voordeel doen met inzichten in de ontwikkeling van professionaliteit. Zij kunnen leer- en werkvragen beter plaatsen en daardoor beter begrijpen, bijvoorbeeld als behorend bij een bepaald ontwikkelingsstadium. Voorts kunnen zij hun begeleidende bijdragen wat betreft inhoud en werkwijze beter afstemmen op dat betreffende stadium om vandaaruit verder te kunnen naar het volgende stadium. Natuurlijk kunnen genoemde professionele begeleiders beter inzicht krijgen in hun eigen professionele ontwikkeling, zichzelf beter begrijpen en desgewenst passende deskundigheidsbevordering zoeken. Bij het in beeld brengen van professionele ontwikkeling gaat het bijvoorbeeld om de volgende vragen (Watkins, 1995, 112; Smit, 2002).

- Wat ontwikkelt zich in professionals en op grond waarvan (de ontwikkelingsdimensie)?
- Waarin onderscheiden zich beginnende professionals van ervaren professionals, bijvoorbeeld ten aanzien van keuze en kwaliteit van interventies?
- Welke stadia worden in zo'n model onderscheiden en op grond van welke criteria? Is er een verondersteld eindstadium? Wat bepaalt het ontwikkelingstempo? Kun je in je ontwikkeling ook stagneren of scheefgroeien?
- Verschillen per stadium ook de leer- en ontwikkelvragen en -behoeften? Vraagt elk stadium om een specifieke, daarbij passende, begeleidingsmethodiek? Vragen professionals in de diverse stadia ook om een specifieke vorm van aansturing door hun leidinggevende?

Een stadiummodel voor de ontwikkeling van professionals heeft een viervoudig nut.

- 1 Het is te gebruiken als heuristiek (zoekschema) om de ontwikkeling van professionals te beschrijven door ontwikkelingscrises en -taken aan te duiden.
- 2 Er kunnen hypothesen aan worden ontleend over de ontwikkeling van professionals en de relatieve kwaliteit van hun beroepsuitoefening, door antwoorden te zoeken op de vraag waarin beginnende professionals precies verschillen van meer ervaren collega's. Dit is weer van belang om de inbreng van professionals in verschillende ontwikkelingsstadia te waarderen als ze deel uitmaken van professionele leergemeenschappen.
- 3 Met behulp van zo'n model kunnen gebieden worden geïdentificeerd waarop beginnende professionals minder effectief zijn dan ervaren collega's, of zelfs nog geheel ineffectief. Het laat zien welke ongemakken (vertaald in werk- en leervragen) inherent kunnen zijn aan een bepaald stadium van ontwikkeling en

- geeft aanwijzingen voor de selectie, opleiding en begeleiding van professionals bij hun verdere ontwikkeling (zie Watkins, 1990, 559).
- 4 Zo'n model kan ook aanwijzingen geven voor de matching van lerenden en hun begeleiders, bijvoorbeeld door 'moeilijke' cliënten toe te wijzen aan een professional met een hogere 'ontwikkelingsgraad', omdat van zo'n professional verwacht wordt relatief gemakkelijker het hoofd te kunnen bieden aan de veronderstelde moeilijkheden.
 - 5 Ten slotte kan inzicht in ontwikkelingsverschillen ook van belang zijn bij het ontwerpen en aanbieden van leeractiviteiten. Het is doorgaans verleidelijk, maar niet erg handig om er in alle leersituaties van uit te gaan dat alle lerenden in hetzelfde, hoogste ontwikkelingsniveau zitten (dat van rolmeesterschap).

Alvorens de afzonderlijke stadia van het model 'ontwikkeling tot professioneel meesterschap' te beschrijven bespreek ik een aantal aandachtspunten over professionele ontwikkeling en het zich eigen maken van professionele kennis en inzichten.

- *twee perspectieven op professionele ontwikkeling*

Het stadiummodel bestaat uit vier stadia: rolschok, rolingroei, rolconsolidatie en rolmeesterschap. De benaming van deze stadia geeft al enigszins aan langs welke lijn en logica de ontwikkeling verloopt. De vraag is, wat zich ontwikkelt door deze stadia heen. Dit is in onder meer uit te leggen in termen van de spanning tussen het enculturatie- en het identiteitsperspectief op ontwikkeling. De dynamica van de ontwikkeling voor te stellen als een pendel tussen interne en externe expertise, gekenmerkt door afname en verschuiving van angst. Ontwikkeling is dan een beweging in de richting van heldere grenzen en differentiatie van verantwoordelijkheden.

Professionele ontwikkeling speelt zich af in het spanningsveld tussen twee perspectieven op beroepssocialisatie, een *enculturatieperspectief* en een *identiteitsperspectief* (Mok, 1973, 100; Bouwkamp, 1977, 30). Bezien vanuit het *enculturatieperspectief* bestaat het ingroeien in het beroep uit het zich eigen maken van expertise, zienswijzen, theorieën, methoden en technieken - kortom: competenties - die behoren tot wat in die beroepsgroep geldt als 'state of the art' en 'best practice'. Aanvankelijk 'lekengedrag' verandert in specifiek genormeerd beroepsgedrag, waarin methodisering en het systematisch zich eigen maken van methoden en technieken belangrijke elementen zijn. Zo zijn er zijn modellen vorhanden om niveaus van expertise zichtbaar te maken, zonder dat die overigens explicet met een

ontwikkelingsperspectief in verband worden gebracht. Patel, Arocha en Kaufman (1999, 80) onderscheiden, voortbouwend op inzichten uit een eerdere publicatie (Patel & Groen, 1991), grofweg zes niveaus van expertise:

niveau-aanduiding	niveau-omschrijving
leek	beschikt over GBV ('gezond boerenverstand') en/of alledaags kennis van een vakgebied, maar feitelijk naïef en onwetend)
beginner	heeft noodzakelijke kennis van een domein; onderscheid kan gemaakt worden tussen vroege, gemiddelde en gevorderde beginners
novice	is een leek of een beginner, binnen een domein of vakdiscipline, een nieuweling
tussenniveau	iedereen boven het beginnersniveau en onder het subexpertniveau; professionals op dit niveau verschillen door niveau en mate van geoefendheid
subexpert	heeft generieke kennis maar ontoereikende gespecialiseerde kennis van het domein of de discipline
expert	heeft gespecialiseerde kennis van het domein of de discipline

101

In onderzoek gebaseerd op hun benadering vonden zij de volgende kenmerken van experts gevonden (Patel, Arocha & Kaufman, 1999, 81):

- Experts zijn in staat om patronen van betekenisvolle informatie in hun domain waar te nemen die novices (nieuwelingen, beginnende beroepsbeoefenaren) niet kunnen zien.
- Experts zijn snel in de voortgang van hun handelingen en in het inzetten verschillende vaardigheden die nodig zijn op het specifieke professionele probleem op te lossen.
- Experts hebben een superieur kortetermijngeheugen en langetermijngeheugen voor gegevens (zoals onderzoeksresultaten) gerelateerd aan hun specifieke domein, maar niet daarbuiten.
- Experts geven problemen in hun domain typisch weer op een dieper, aan principes gekoppeld niveau, waar novices een meer oppervlakkig niveau van weergeven laten zien.
- Experts besteden meer tijd aan het vaststellen van het probleem alvorens dit te gaan oplossen, waar novices de neiging hebben meer tijd te besteden aan de oplossing zelf en minder aan het vaststellen van het probleem.

In tegenstelling met het enculturatieperspectief benadrukt het *identiteitsperspectief* de opdracht voor de professional, een eigen beroepsidentiteit te verwerven bij het ingroeien in het beroep. Het ontwikkelen van eigen systematiek en stijl op basis van ervaringen is daarin een centrale opgave, waar in het enculturatieperspectief het verwerven en ontwikkelen van professioneel rolgedrag centraal staat. Dit zou goed in lijn kunnen zijn met hoe Andriessen (1995) de menselijke levensloop ziet: in de eerste helft daarvan doe je – in je beroep en daarbuiten – moeite om een positie met daarbij passende rollen te verwerven. In de tweede helft kom je wat losser van die rollen te staan en staat het ontwikkelen van een eigen levensstijl in je beroep en daarbuiten centraal. In het verderop te bespreken model van ontwikkeling tot meesterschap is dit als rode draad te herkennen.

Verabsolutering van het enculturatieperspectief zou kunnen leiden tot mechanisch handelen en mogelijk ook stagnatie, en verabsolutering van het identiteitsperspectief kan leiden tot een oncontroleerbaar ‘anything goes’, zolang er maar sprake is van een geïntegreerde authentieke identiteit.

De spanning tussen de beide perspectieven verwijst ook naar een aloude discussie over wat in beroepsopleidingen, in het bijzonder de mensgerichte, het belangrijkst is: persoonsontwikkeling of methodiekverwerving. Die spanning blijkt bijvoorbeeld al uit onderstaande fasering van het zich eigen maken van een methode (Bouwkamp, 1977, 29; Leenstra, 1978, 93). Volgens een dergelijke fasering bestaat het zich eigen maken van een methode uit de volgende fasen (waarbij M/m staat voor methode, en P/p voor persoon).

1. In de eerste fase van het leerproces is er sprake van Mp: methodisch handelen wordt beheerst door aandacht voor de methode. Er is een preoccupatie met de methode en derhalve minder aandacht voor het werkprobleem. De persoon van de beroepsbeoefenaar staat nog geheel op de achtergrond. Het zich vastklemmen aan de methode brengt een zekere starheid met zich mee. De beroepsbeoefenaar komt soms tot kritiek op de methode, omdat verlies van spontaneïteit ervaren wordt, alsmede onzekerheid, twijfel en soms ook angst. Blijven steken op dit niveau betekent pseudo-ontwikkeling.
2. De tweede fase kan getypeerd worden als MP: de methode staat wel centraal, maar wordt op een persoonlijke manier gehanteerd.
3. In de derde fase, aan te duiden als Pm, staat de persoon van de beroepsbeoefenaar centraal, maar het is nog duidelijk dat een methode gehanteerd wordt die als zodanig herkenbaar is.

4. De vierde fase is P: de methode is geïnternaliseerd en geïntegreerd in het totale handelingspatroon van de beroepsbeoefenaar en is als zodanig niet meer te herkennen. De methode op zich is geroutiniseerd en vergt geen aandacht meer; alle aandacht is vrij voor het oplossen van werkproblemen.

Uit deze opsomming blijkt het belang van ontwikkeling in de richting van professionele *individuatie*, opgevat als zowel toenemende differentiatie in denken en doen, als een integratie op een steeds hoger niveau van het persoonlijke zelf en het professionele zelf. Het betekent een steeds hechtere samenhang tussen iemands theoretische, methodische en morele standpunten en een betere integratie daarvan in iemands persoon (conform de identiteitsoptiek). Van niet (langer) te integreren aspecten wordt in de loop van de ontwikkeling afstand genomen, behalve in geval van stagnatie. Uit het bovenstaande blijkt dat het persoonlijk leven een belangrijke component is van professioneel functioneren. Door reflectie op persoonlijke ervaringen kunnen deze beter begrepen worden en worden geïntegreerd, opdat voorkomen wordt dat deze een verkeerde invloed hebben op het beroepsmatig handelen. Toenemende individuatie betekent overigens wel een grote kans op professionele isolatie in de late fasen van de professionele ontwikkeling. Er zullen minder collega's zijn die 'vroeger' ook nog hebben meegemaakt en die een soortgelijk kennis- en ervaringsniveau hebben en in staat zijn mee te voelen met het afbouwen van de professionele carrière (Skovholt & Rønnestad, 1992, 101-112, 117, 120).

103

- *pendelen tussen interne en externe expertise*

Opmerkelijk bij professionele ontwikkeling is het verloop van los naar rigide en weer terug naar los, als we letten op iemands werkstijl en rolopvatting. Beginnende beroepsbeoefenaren doen alles op het goede gevoel, maar handelen daarna onder het regime van methoden en technieken (conform de enculturatieoptiek), om in de latere ontwikkelingsfasen daar weer losser (flexibeler en creatiever), op een persoonlijk geïntegreerde en authentieke manier, mee om te gaan (conform de identiteitsoptiek). In verband hiermee staat een wisselende verhouding tussen leunen op interne en externe expertise. De beginnende beroepsbeoefenaar die maar weinig externe expertise heeft, zal vooral op eigen onbezonnен kracht vertrouwen en er hopelijk al spoedig achter komen dat dit geen voldoende basis voor professionaliteit. Wat dan volgt, is het leunen op externe expertise van boeken, leermeesters en collega's om zich de 'body of knowledge' van het beroep eigen te maken. Daarbij blijkt niet zelden

dat persoonlijke contacten meer invloed hebben dan onpersoonlijke vakliteratuur, abstracte literatuur en onderzoeksresultaten.

Kennisinhouden die worden overgedragen in persoonlijke contacten met collega's en vakgenoten, zullen meer impact hebben. In de mensgerichte beroepen kan ook geleerd worden van cliënten en hun problemen en hoe ze op te lossen. Cliënten geven namelijk steeds feedback (al dan niet bewust en al dan niet opzettelijk) op het handelen van de beroepskracht en het is leerzaam op deze feedback te reflecteren. Over oudere, meer ervaren collega's en vakgenoten kan nog gezegd worden dat deze vaak met enige ambivalentie worden bekeken en tegemoet getreden: soms bewonderd, opgehemeld, geïdealiseerd (eventueel benijd) en geïmiteerd omdat ze briljant worden gevonden (vooral in de eerdere ontwikkelingsfasen), of juist verguisd als vastgeroeste prutsers, waarbij ook elementen van teleurstelling kunnen meespelen (Skovholt & Rønnestad, 1992, 116-119).

Imitatie zal vooral in eerdere stadia voorkomen; meer ervaren professionals hebben vaak minder behoefte om experts aan het werk te zien en werken liever hun eigen stijl van werken verder uit. In die zin neemt in latere stadia van ontwikkeling het vertrouwen op interne expertise weer toe. Dat is overigens geen wonder: in de vorige stadia heb je je als professional veel kennis en ervaring eigen gemaakt (geaccumuleerde ervaring en wijsheid) die als interne expertisebron van handelen gaat fungeren. Overigens sluit dit het zoeken naar externe expertise niet uit. Die kan juist gezocht worden in relaties met jongere collega's. Zij staan dichter bij hun opleiding en hebben mogelijk daardoor een verfrissende blik. Hier kan men spreken over een soort omgekeerde meester-gezel relatie (zie hierover: Brockmöller, 2008).

Er is bij dit alles een verschuiving waar te nemen van *ontvangen* kennis naar *geconstrueerde* kennis: ontvangen contextloze kennis, inzichten en werkwijzen uit de vakliteratuur moet omgezet worden in geconstrueerde kennis op basis van eigen berelecteerde ervaringen daarmee. Een vorm van *scheefgroeí* op dit punt is pseudo-ontwikkeling, rigide blijven vastzitten aan eenmaal geleerde methoden en technieken en de achterliggende concepten en denkbeelden (Skovholt & Rønnestad, 1992, 101-112). Weggeman (2007, 265-267) duidt dit aan als 'skilled incompetence', de eindfase van een proces van vastroesten aan favoriete ziens- en handelwijzen. Dat begint met '*pigeon holing*' als eerste vorm van standaardisering en routinisering. Problemen worden in toenemende mate gedefinieerd in termen van oplossingen die de beroepskracht kan bieden, waarmee een zekere *overadaptatie* aan eigen routines ontstaat. Daarmee wordt bedoeld dat de beroepskracht zich de oorspronkelijke kennis, uitgangspunten en beslisregels voor methodisch handelen niet meer

realiseert en er ook niet meer zo'n behoeftte aan heeft dat allemaal te weten. Een volgende fase betreft de ontwikkeling van *defensieve routines*: het verdedigen van de eigen positie, opvattingen, werkwijzen en de juistheid en onmisbaarheid daarvan, en in samenhang daarmee het zich afsluiten voor nieuwe, 'state of the art'-kennis. De laatste fase van dit proces van scheefgroeien is de al genoemde '*skilled incompetence*': goed zijn in wellicht achterhaalde kennis en methoden.

- *afname en verschuiving van angst*

Een ander element in de ontwikkeling is het omgaan met angst. Door de toegenomen persoonlijke integratie, ervaring en professionele wijsheid zal het niveau van angstigheid in elke volgende ontwikkelingsfase afnemen en worden vervangen door zelfvertrouwen, al blijft de basale angst zoals beschreven in hoofdstuk 1 bestaan. Zoals een respondent uit het onderzoek van Skovholt en Rønnestad (1992, 116) aangaf: 'Na verloop van tijd ben je niet langer bang voor je cliënten.' Dat wil niet zeggen dat angst in de latere stadia geen rol meer speelt. Dreiging zou kunnen uitgaan van een te hoog aspiratieniveau en dat niet halen, van nieuwe, jongere collega's met een beter opleidingsniveau, van het ontbreken van carrièreperspectief of van het naderend einde van de carrière. Kortom, de angst neemt af en verschuift.

- *zoeken van heldere grenzen en differentiatie van verantwoordelijkheden*

Kenmerkend voor beginnende beroepsbeoefenaren is verantwoordelijkheid naar zich toetrekken. Dat uit zich in de mensgerichte beroepen bijvoorbeeld door alle verantwoordelijkheid voor het oplossen van de problemen van hun cliënten op zich te nemen en de tevredenheid van de cliënt als graadmeter voor succes te beschouwen. In latere stadia van ontwikkeling ontstaat steeds meer het inzicht dat de cliënt ook verantwoordelijkheden heeft en dat diens tevredenheid niet alles zegt. Er ontstaat een verschuiving in narcistische kwetsbaarheid: zijn beginnende professionals narcistisch kwetsbaar vanwege hun grote ambities, in latere stadia worden grenzen tussen werken en privé, alsmede verantwoordelijkheden meer afgebakend om verlies van *bevlogenheid* en daardoor *burn-out* als gevolg van teleurstellingen te voorkomen. Er ontstaat als het ware een andere verhouding tussen idealisme en realisme. Aanvankelijke almachts- en grootheidsfantasieën ('Ik moet en wil alles kunnen en iedereen kunnen helpen') maken plaats voor de realistische bescheidenheid die nodig is om met de 'teleurstellingen en vernederingen door mislukking' te kunnen omgaan. Valkuil is hier het cynisme dat het geloof in eigen kunnen wegreleert, waarmee burn-out op de loer ligt.

- *een stadiummodel van de ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit*

Het stadiummodel 'op weg naar professioneel meesterschap' is gebaseerd op dat van Watkins (1990; 1995), uitgebreid met het begrip 'concern' (Smit, 2002). Het idee is, dat beroepskrachten in hun ontwikkelingsgang een aantal stadia doorlopen die beschreven kunnen worden in termen van een specifiek 'concern', een zorg of preoccupatie (zoals overleven, de behoefte om taken goed te doen, de wens om meer impact te hebben, met anderen willen delen wat je hebt geleerd) (Smit, 2002). Het 'weggewerkt' hebben van een bepaalde concern wil niet zeggen dat er niet meer op gelet hoeft te worden. Integendeel, sommige concerns kunnen in een later stadium terugkomen, in een andere vorm of op een andere manier. Behalve van de bijdrage van Smit is gebruik maakt van inzichten van Weggeman (2007) over professionaliteit en van bevindingen uit het onderzoek van Skovholt en Rønnestad over professionele ontwikkeling (1992). Hun achtfasen-model, hoe interessant ook, is niet overgenomen. Het is nogal gedetailleerd, terwijl de door hen onderscheiden twintig (!) ontwikkelingsthema's onderling nauw blijken samen te hangen. Ze kunnen gemakkelijk geclusterd worden in enkele hiervoor al besproken hoofdthema's, die ondergebracht kunnen worden in het hier te bespreken model.

Het ontwikkelingsmodel 'op weg naar professioneel meesterschap' bestaat uit vier stadia die iemand doorlopen moet hebben om een ervaren en competente beroepskracht te zijn: *rolschok*, *rolingroei*, *rolconsolidatie* en *rolmeesterschap*. Deze stadia worden na een algemene typering beschreven in termen van concerns, crises, ontwikkelingstaken, vorm van zelfregulatie, mogelijke scheefgroei, en behoeften aan steun en deskundigheidsbevordering van zich ontwikkelende professionals en tenslotte opgenomen in een samenvattend schema.

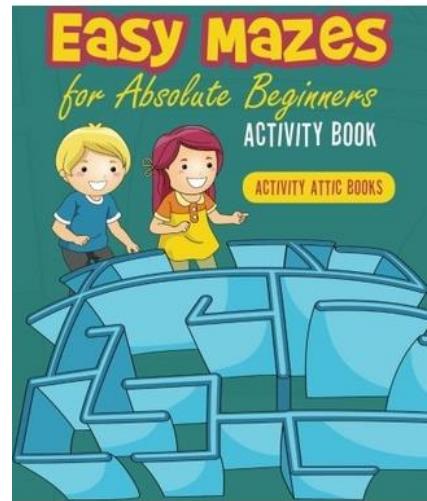
- *stadium 1: rolschok*

Algemene typering

De kersverse beroepskracht krijgt te maken met een 'praktijkschok'. Een professional die voor het eerst de functie vervult, en bijvoorbeeld een professioneel gesprek voert, realiseert zich met een schok dat de werkelijkheid anders is dan verwacht. Beginners worden vaak overvallen door situaties, en kunnen zich redden met hetzij improviseren, hetzij datgene te doen wat in de opleiding is geleerd (gesteld dat dit is begrepen, onthouden en toegankelijk is). Zij komen wellicht tot de volgende vragen, bevindingen en fantasieën:

- Welke rol heb ik nu?
- Wat willen ze nu eigenlijk precies van me?

- Ben ik daar goed op voorbereid en voor toegerust?
- Wat heb ik (de cliënt/de organisatie) eigenlijk te bieden?
- Hoe moet het ook alweer?
- Raak ik niet overspoeld door wat er gebeurt, met als risico dat ik zaken over het hoofd zie?
- Hoe kom ik hier doorheen? Mijn hoofd ontploft bijna.
- Weet de cliënt dat ik nog maar een beginnend professional ben en word ik wel serieus genomen?
- Als ik maar niet door de leidinggevende naar huis gezonden wordt, met de mededeling: 'Met jou zal het nooit wat worden.'



107

Concern

Beginnende beroepskrachten voelen zich vaak ongemakkelijk in hun nieuwe rol en zijn vooral bezig met overleven in de nieuwe functie als primaire zorg, al dan niet onder de dreiging van de eventuele proeftijd. Ze moeten vooral hun eigen overleving zien te regisseren en te reguleren (*overlevingsregulatie*). Zij hebben immers veel aspecten van hun professionaliteit nog niet kunnen ontwikkelen. Onnodig te zeggen dat beginners zowel de intuïtie (in de zin van situatie- en patroonherkenning) als de elegantie en precisie van de ervarene missen. Ze hebben tal van vragen over de structurering van hun werkprocessen, over probleemafbakening en -definiëring en de keuze en uitvoering van interventies. Behalve ordeningsproblemen en uitvoeringsproblemen zullen er emotionele problemen zijn, zoals omgaan met frustraties en onzekerheid. Beginners zullen gespitst zijn op eigen fouten en tekortkomingen, en zoeken naar houvast en zekerheid, in de literatuur en bij anderen. Dan blijkt dat de contextloosheid van veel literatuur niet helpt als je de inhoud niet echt via ervaringen je eigen maakt. De andere optie, veelvuldig steun zoeken bij anderen, kan worden ervaren als een uiting van zwakte. Je wilt immers graag een goede, competente indruk maken. Echte beginners zijn gefascineerd door wat ze zien en meemaken en vinden alles belangrijk



"What I lack in experience I make up for in wildly unrealistic self-confidence."

(‘Dát is interessant, dat moet ik onthouden. Knap dat ze dat zo doen!’) Dat leidt soms tot kopieergedrag, of het maken van lijstjes om vooral maar niets te vergeten.

Beginnende professionals kunnen het gevoel hebben voor professional te spelen in plaats van er een te zijn, en zich een charlatan, oplichter of bedrieger voelen en soms een indringer. Een eigen consistente stijl wordt vaak gemist. Wat ontbreekt, is een deugdelijk inzicht in de eigen sterken en zwakten als professional. De kritische identificatie met het beroep en de beroepsgroep is misschien nog zwak ontwikkeld of zelfs nog geheel afwezig.

Scheefgroei

De kracht van de beginnende professional - inzet en enthousiasme - kan ontaarden in overbetrokkenheid bij, of van de weeromstuit in juist een te grote distantie ten opzichte van het werk/de cliënt, vooral wanneer alle aandacht wordt besteed aan de techniek van interventies. Beginnende beroepsbeoefenaren zijn daarbij nog wel eens idealistisch, willen iedereen kunnen helpen en dat het klikt met iedere cliënt (ook wel aangeduid als het Florence Nightingale-syndroom of Atlas-complex⁷). Ze vinden het dan moeilijk te accepteren dat niet iedereen geholpen kan worden en dat het soms niet klikt. Narcistische behoeften, zoals zich willen bewijzen, macht uitoefenen, aardig gevonden willen worden, kunnen de beginnende beroepskracht parten spelen. Cliënten kunnen dit oppikken en het proberen uit te buiten. Cliënten die deze narcistische behoeften op de proef stellen, bijvoorbeeld in geval van weerstanden tegen professionele bemoeienis, zullen door beginnende beroepsbeoefenaren als ‘moeilijk’ ervaren worden. Het overheersen van narcistische behoeften kan ook daaruit blijken, dat de grenzen van de eigen competentie uit het oog worden verloren. Het kan zich ook uiten in een onwil om hulp te zoeken bij meer ervaren collega’s, omdat men zich nog niet bloot durft te stellen aan hun commentaar.

Ontwikkelingsopgaven

Het ontwikkelen van een eigen stijl om het hoofd te kunnen bieden aan de hiervoor geschatste onduidelijkheden en het gebrek aan zelfvertrouwen, onervarenheid, enzovoort, is in dit stadium de voornaamste opgave. Eigenlijk gaat het vooral om overleven. Gemotiveerde beginners hebben niet zelden een indrukwekkend

⁷ Begrippen ontleend aan respectievelijk de dappere Britse verpleegster (1820-1910) uit de Krimoorlog (1883-1856), bekend als ‘the lady with the lamp’, en de Griekse God die de hele wereld op zijn schouder draagt.

leervermogen, wat zich uit in veel informatie opnemen en verwerken, als een spons, en dan vooral informatie die helpt de nieuwe situatie te reguleren en onder controle te houden. Kort gezegd: overlevingsdrang maakt alert. Maar juist het werken aan die opgave betekent een kans op nieuwe problemen, zoals gefixeerd zijn op regels en procedures en geringe flexibiliteit. Er is immers nog weinig tolerantie voor ambiguïteit. Er wordt nog weinig gelet op het professionele proces zelf, vanwege het mogelijk beangstigende ervan. Ook kan een beginnend professional kiezen voor een minimale, veilige rol met weinig betrokkenheid, of voor het leunen op eigen introjecten, bijvoorbeeld door te proberen het zo aan te pakken als de eigen leermeesters het destijds deden, of zoals collega's het doen (het al genoemde imitatiegedrag). Het leunen op dergelijke introjecten kan een goede basis zijn voor de verdere ontwikkeling, mits er ruimte komt voor reflectie op eigen ervaringen en daardoor een eigen stijl. Leren van (feedback van) anderen is dan wijs, maar de neiging om ervaren collega's te gaan kopiëren zou onderdrukt moeten worden, vooral als het gaat om kwaliteiten nadoen die je zelf (nog) niet hebt.

Begeleiding en deskundigheidsbevordering

Wat heeft iemand in het rolschokstadium nodig aan hulp, ondersteuning, begeleiding en deskundigheidsbevordering om door de 'branding' heen te komen en de open zee te bereiken? In de overlevingsfase wil de beginnende beroepsbeoefenaar het gevoel hebben welkom te zijn en begrip hebben van anderen voor het gevoel nog onhandig en soms zelfs onnuttig te zijn. Belangrijk is belangstelling vanuit de werksituatie (collega's, leidinggevende) voor de ervaringen en vragen, evenals bevestiging van wat goed gaat ('Dat heb je snel door!'). Positieve aandacht is een krachtige beloner als het gaat om het overleven van de rolschok en het bevorderen van zelfsturing. Kritische feedback kan soms negatief werken, vooral als dit de faalangst stimuleert (zoals we in het verderop in dit hoofdstuk nog bespreken). Suggesties om het handelen te verbeteren zijn wellicht welgemeend, maar kunnen zeker in het begin averechts werken. Transparante uitleg en demonstratie zijn dan beslist effectiever.

Een competente mentor die steun, toeverlaat, vraagbaak en wegwijzer is, is eigenlijk onontbeerlijk. Dit kan een ervaren collega zijn of een vast maatje die helpt bij het inwerken. Smit (2002, 169) merkt hierover op dat in dit verband zelfs de voorkeur zou kunnen uitgaan naar een collega die nog niet zo heel lang geleden zelf in de schoenen van de beginner stond. De gedachte is dat deze de beginnende collega

zaken duidelijker kan uitleggen dan een zeer ervaren collega - voor wie veel vanzelfsprekend is - dat zou doen. Concrete instructies, verheldering van termen, jargon, procedures, manieren van doen, informele gewoonten, het helpt allemaal om de rolschok met succes te doorstaan. Zo helpt het een beginnende docent enorm als deze bij het nakijken van de eerste werkstukken een aantal voorbeeldwerkstukken plus beoordelingsmodel ter inzage krijgt. Dit alles is beter dan meteen alweer met een interne of externe opleiding te beginnen.

110

Belangrijker is, zoals gezegd, een gestructureerd en begeleid leer- en inwerktraject, om aldus de beginneling meer zekerheid te geven en te helpen bij het overleven. Als het goed is, voorziet het leerlandschap van de organisatie daarin. Minder verstandig is het volgens Smit (2002, 171) om beginners bij elkaar te zetten. Er zou zich dan een (te) veilige werkelijkheid kunnen vormen, waarin de contacten met elkaar de plaats innemen van de noodzakelijke onderdompeling in de nieuwe situatie. Dat alles zou namelijk goed kunnen leiden tot een trager ingroeiproces, een trager leertempo en kan zelfs een 'wij/zij'-gevoel' oproepen, bij zowel de beginners als de rest van de organisatie, aangezien beginners weliswaar begrip voor elkaar hebben, maar elkaar vaak toch niet veel meer te bieden hebben dan hun eigen onzekerheid.

Om rust en verwerking in te bouwen is het goed om beginners te vragen hun ervaringen op een rij te zetten en naar aanleiding daarvan vragen te stellen. Wensen en conclusies naar aanleiding van dergelijke reflectieopdrachten kunnen desgewenst opgenomen worden in een persoonlijk ontwikkelplan (POP). Een POP geeft meer greep op de ontwikkeling en helpt bij het expliciteren van eigen wensen voor de toekomst.

Beroepskrachten in de rolschokfase kunnen trouwens belangrijke informatiebronnen zijn voor zowel collega's als de organisatie. Ze kijken immers met nieuwe ogen en merken simpele onhandigheden en inconsequenties en ingesloten cultuurelementen feilloos op⁸.

Kortom: in het stadium van de rolschok gaat het vooral om het overleven door middel van het opdoen van succeservaringen en zorgvuldige ondersteuning. Lukt

⁸ Een voorbeeld daarvan is de beginnende verpleegkundige die op de longstay-afdeling van een psychiatrisch ziekenhuis komt te werken en merkt dat bewoners die soms al meer dan tien jaar bij elkaar op de afdeling verblijven, elkaar niet eens van naam kennen - wat het overige personeel normaal vindt. Zij stelt de bewoners daarop aan elkaar voor en brengt hen met elkaar in gesprek.

dat niet, dan ligt het afhaken en verloren gaan voor het beroep op de loer. Als het wel lukt, wordt de weg vrijgemaakt voor het volgende stadium, dat van de *rolingroei*.

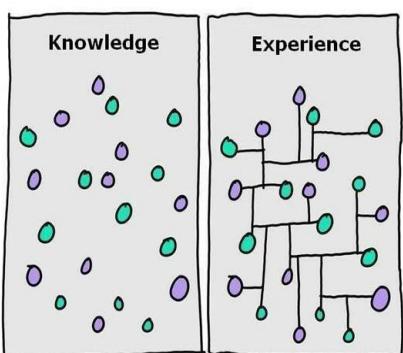
- *stadium 2: rolingroei*

Algemene typering

Wanneer beroepskrachten de rolschok uit stadium 1 te boven komen en vertrouwd raken met hun rol als professional, breekt het volgende stadium aan. Daarin staan vooral het beter worden in de beroepsuitoefening en het geleidelijk ontwikkelen van een eigen stijl centraal, maar vaak nog binnen de voorschreven rollen.

Concern

Dit stadium heeft als primair concern de gerichtheid op de rol en bijbehorende taken, met als centrale vraag: hoe doe ik het goed? Er wordt dus vooral gevraagd om taakgeoriënteerde feedback. De beginner is geen beginner meer, de aanvankelijke angstigheid is verdwenen, er is sprake van enige routine en van invoegen in de organisatiecontext. Beroepskrachten in deze fase neigen naar grote productiviteit. Bergen werk worden verzet en de preoccupatie verschuift van aandacht voor 'hoe kom ik over' naar aandacht voor rollen en taken en de kwaliteit van de verrichting daarvan. Het werk moet liefst beter en mooier gedaan worden dan ooit tevoren. De aandacht voor het werk is vooral technisch en inhoudelijk gericht (*functieregulatie*). Op aangeleerde routines worden variaties bedacht. Het is de tijd van aanslijpen en mooier maken en van soms nog weinig realistische verbetervoorstellen. Anders gezegd: een eigen stijl begint zich aarzelend te ontwikkelen, er wordt voorzichtig afstand genomen van eigen introjecten en de behoefte aan collegiale bevestiging neemt af. Naar anderen en naar hoe die hun werk doen wordt weliswaar gekeken, niet zoals in stadium 1 om het te kopiëren, maar om te zien wat anderen nu precies anders doen en waarom dat beter is of juist niet.



Er ontstaat een toenemende flexibiliteit wat betreft procedures en regels. Het professioneel gedragsrepertoire breidt zich uit en de beroepskracht is in staat om min of meer zelfstandig uiteenlopende problemen op te lossen. Geleerd wordt de 'vraag achter de vraag' te herkennen. Met het verstrijken van de tijd wordt meer

praktijkervaring opgedaan, op basis waarvan patronen in probleemsituaties gemakkelijker herkend worden en oplossingen als het ware vanzelf te binnen schieten doordat de intuïtie al in een bepaalde richting wijst (Bender, 2005). Vakliteratuur wordt gerichter gelezen, dat wil zeggen, vooral onderzocht op bruikbare tips, handigheden en trucs. De inhoud ervan wordt flexibeler en geleidelijk op een meer persoonlijke manier toegepast. Het accent wordt daarmee verlegd van externe expertise naar ontwikkeling van interne expertise, maar feedback van derden is nog belangrijk, vooral als daar zelf om gevraagd wordt.

Eigen kracht wordt herkend, er ontstaat een procesgevoeligheid en er is een groeiend maar nog niet diepgaand besef van de eigen impact op cliënten, hoewel de twijfel aan het eigen kunnen blijft bestaan in van tijd tot tijd optredende gevoelens van tekortschieten. Het zelfvertrouwen kan nog gemakkelijk ondermijnd worden, vooral in moeilijke situaties.

De ontwikkelingstaak in dit stadium is het uitbouwen en verstevigen van een eigen persoonlijke stijl en identiteit als professional, en voorkomen dat men vakinhoudelijk achterblijft.

Scheefgroei

Stagnatie kan ontstaan als rigide vastgehouden wordt aan een eenmaal aangeleerd gedragsrepertoire of aan een 'one method position' die geen ruimte laat voor andere benaderingen. Zich vastbijten in die ene methode en deze steeds verder perfectioneren, kan dan opgevat worden als pseudo-ontwikkeling. Het is feite het eerder beschreven traject van 'pigeon holing' via 'overadaptation' en het cultiveren van 'defensive routines' naar 'skilled incompetence'.

Ontwikkelingsopgaven

Zowel studie als meer en gedifferentieerde werkervaringen zijn voorwaarde voor verdere ontwikkeling. Iemand in het rolingroeistadium wil vooral taakgeoriënteerde feedback. Wat ging goed? Wat ging minder goed? En wat is voor verbetering vatbaar? Hulp bij het uitbreiden van het handelingsrepertoire is welkom, door meer te kijken naar meer ervaren collega's, en als dat kan, ook op andere plaatsen. De overgang naar het volgende stadium wordt vooral ingegeven door het verlangen naar nieuwe uitdagingen en methoden.

Begeleiding en deskundigheidsbevordering

In verband met die wens neemt de behoefte aan opleiding toe, vooral dat type opleiding waarin vaardigheden worden aangeleerd die praktisch in te zetten zijn om het werk nog beter te doen. Gevraagde deskundigheidsbevordering moet liefst oplossingsgericht en vaardigheidsgericht zijn (inhoudelijke en methodiekgerichte cursussen, timemanagement, functiegerichte coaching als meest passende vormen van deskundigheidsbevordering in deze fase). Van belang is uiteraard ook dat er voldoende gelegenheid bestaat om meer routine op te bouwen. Beheersing, zich zaken echt eigen maken, komt vooral tot stand als er herhaling in het werk zit. Een vaak uitgevoerde taak, een vaste en ‘ingeslepen’ reeks handelingen, geeft het gevoel van lekker werken. Professionals in dit stadium zijn in feite verwikkeld in een wedstrijd met zichzelf: elke keer gaat het iets beter (Smit, 2002, 175). Ze leren ook van het inwerken van nieuwe collega’s. Volgens Smit (2002, 175) staat de zich ontwikkelende professional intussen zo boven het werk dat het inwerken van een nieuwe collega een vorm van erkenning. Aan de andere kant staan zich ontwikkelende professionals nog zo dicht bij hun eigen beginperiode dat ze zich nog uitstekend kunnen inleven in wat nieuwelingen doormaken. Om die reden zijn werkbegeleiders in stadium 2 vaak beter voor een beginner dan ervaren collega’s of vakgenoten. Doordat voor die nieuwe taak de professional weer even in stadium 1 zit (de rolschok als begeleider), kan begeleiding van de medewerker die een beginner gaat inwerken door een meer ervaren coach een welkome ondersteuning zijn.

Ten slotte is gedisciplineerd in een groep collega’s werken aan praktijkproblemen in dit stadium een uitstekende leersituatie voor zover het inhoudelijk repertoire van de professional wordt uitgebreid met ervaringen van collega’s. Leerarrangementen als teamcoaching en intervisie bieden steun, adviezen en wederzijdse leerhulp, mits voldoende veilig en goed gestructureerd. Systematisch problemen kunnen oplossen zou het leerrendement van intervisie kunnen uitmaken (zie De Meer & Rombout, 2005).

- stadium 3: rolconsolidatie

Algemene typering

Het derde stadium, getypeerd in termen van consolidatie van rol, identiteit en stijl, wordt gekenmerkt door twee fundamentele veranderingen. Het beroep wordt in ruimer perspectief gezien en er is een toenemende mate van authenticiteit en consistentie in en integratie van denken, voelen, willen, durven en handelen

(verschuiving van het enculturatie- naar het identiteitsperspectief). Wat betreft die eerste verandering: de beroepsidentiteit is verstevigd en meer uitgewerkt, het kennisniveau is vergroot en daarmee het zicht op mogelijkheden en beperkingen van het betreffende beroep. Wat betreft de tweede verandering: er ontstaat een deugdelijk inzicht in eigen sterken en zwakten, in de eigen stijl van werken, in het proceskarakter van professioneel werken en in de eigen impact op werkrelaties (zoals cliënten). Aandacht voor de procesmatige kant komt daarin tot uitdrukking, zodat er grotere belangstelling ontstaan voor motieven van anderen op grond van de vraag waarom zij op een andere manier reageren en werken. De invloed van de proceskant en van de sfeer wordt meer onderkend: het inzicht wordt eigen gemaakt dat gebrek aan aandacht voor de proceskant de effectiviteit aantast, bijvoorbeeld vanwege onnodige weerstand bij cliënten en collega's.

Concern

Primaire zorg is de wens tot meer impact en tot verdieping van de eigen professionele competenties, mogelijk zelfs in een andere functie (*carrièreregulatie*). Bereiter en Scardamalia (1993) geven aan dat het hoofd bieden aan deze primaire zorg twee kanten op kan gaan. De ene kant is verdiepen: het opbouwen van steeds meer routine door het perfectioneren van bestaande methoden en technieken. De andere kant is verbreden: de door routinisering vrijgekomen ruimte benutten om door te groeien tot echte expert door nieuwe mogelijkheden te verkennen en daardoor het handelingsrepertoire te verruimen. Thijssen en Leisink (2007) spreken in dit verband over '*ervaringsconcentratie*', het opdoen van meer ervaring en deskundigheid, maar binnen een smal domein of zelfs steeds smaller wordend domein. Buul (2008) zet hier '*ervaringsvariatie*' tegenover, doelend op verbreding van ervaring in meerdere domeinen.

Stagnatie

Stagnatie kan ontstaan op het moment dat tekortschieten in de beroepsuitoefening niet langer toegeschreven kan worden aan eigen ontoereikende competenties. Teleurstellingen kunnen niet worden weggedeneerd met gedachten als: 'Als ik het beter had aangepakt, was het wel gelukt.' Als ambities niet kunnen worden gerelateerd - er zijn nu eenmaal moeilijke cliënten of cliënten die hun verantwoordelijkheid niet kennen, laat staan nemen - kan verlies van bevlogenheid op de loer liggen en zelfs burn-out. Voornaam kenmerk van deze scheefgroeい is

cynisme ten aanzien van zowel de eigen mogelijkheden als die van het beroep als zodanig ('Artsen kunnen slechts de dood constateren en dat vaak nog met moeite').

Ontwikkelingsopgaven

Een ontwikkelingsopgave kan bestaan uit het vinden van een hernieuwde integratie in de vorm van een ander evenwicht tussen ambitie en realiteit, op basis van een consistente maar flexibele stijl, geloof in eigen kunnen (self-efficacy) en relativeringsvermogen. Dat kan eventueel in een andere functie, als resultaat van een geplande 'career move'.

De eigen werkstijl wordt meer coherent en theoretisch beter onderbouwd, methoden worden minder star gehanteerd en de complexiteit van werkvragen zijn uitgangspunt. De narcistische behoeften van de professional aan waardering of macht treden steeds meer naar de achtergrond. De professional voelt zich vertrouwd in de professionele rol en kan aldus een voorbeeld zijn voor anderen als iemand die handelt op basis van zelfvertrouwen. De beoordeling van eigen kwaliteiten zal minder extreem zijn dan in de voorgaande stadia. Anders gezegd: er ontstaat een realistisch beeld van het eigen formaat als professional. Het zelfvertrouwen stijgt, maar ook het risico dat ongewenste routinisering en beperkende voorkeurspatronen in de vorm van onberelecteerde automatismen optreedt, wanneer al te veel wordt vertrouwd op de intuïtieve herkenning van patronen en voor de hand liggende oplossingen. Daarbij kan zelfs sprake zijn van afstomping of vervlakking als het werk geen uitdaging meer biedt en als het carrièreperspectief beperkt is. Men is dan als het ware een schaakgrootmeester die louter met amateurs speelt en over de zetten nauwelijks meer hoeft na te denken.

Vanuit het positieve beschouwd ervaart de professional zichzelf in toenemende mate als bron voor anderen. Aan werkproblemen kan relatief gemakkelijk het hoofd geboden worden, hoewel de professional mislukkingen nog gemakkelijk en mogelijk onterecht aan zichzelf kan toeschrijven. Het narcistische ideaal van iedereen kunnen helpen ('helpzucht') blijkt toch soms een hardnekkig bestaan te leiden, en kan dus onderwerp van aandacht zijn in het kader van de preventie van burn-out.

Begeleiding en deskundigheidsbevordering

Beroepskrachten in dit stadium hebben graag een leidinggevende die niet zozeer vakinhoudelijk de meerdere is, maar iemand die oog heeft voor mensen en hun behoeften en drijfveren, zeg maar een 'people manager'. Professionals die volop bezig zijn met rolconsolidatie willen graag een volwassen relatie met hun

leidinggevende en zijn niet zomaar bereid om op basis van gezag en orders te gehoorzamen. Ze zijn niet meer zo gemakkelijk te imponeren door status.

Ook in dit stadium hebben professionals zin om te leren, maar dan vooral gericht op de proceskant van het werk, bijvoorbeeld gesprekstechnieken voor gevorderden, coachen en conflicthantering. Er ontstaat soms ook belangstelling voor theorieën en modellen waarmee mensen beter begrepen kunnen worden, soms ingegeven door hype en mode. Die aandacht voor de proceskant heeft, zoals gezegd, ook betrekking op de professional zelf. Iemand in dit stadium gaat nadenken over zichzelf, vraagt zich met meer diepgang dan voorheen af: 'Hoe zit ik in elkaar? Welke zijn nu echt mijn sterke en zwakke kanten? Wat wil ik eigenlijk?' Kortom: zingeingsvragen steken de kop op en vragen om een antwoord. Dat vraagt vooral om persoonsgerichte feedback (in tegenstelling tot de functiegerichte feedback uit het vorige stadium). Persoonsgerichte coaching, (hernieuwde) supervisie of deelname aan een intervisiegroep zijn hier passende vormen van deskundigheidsbevordering. Ook wordt vakliteratuur gretig maar kritisch gelezen.

In termen van een POP kan gedacht worden aan het maken van een zogeheten T-profiel ('T-shape profile'). Weggeman (2007, 120-121) omschrijft als de kern daarvan dat de professional in het stadium van rolconsolidatie diens professioneel repertoire (aanzienlijk) verkleint, door te kiezen voor een specialistisch deelgebied dat hij of zij diepgaand wil blijven beheersen (de poot van de T), en één tot drie aanpalende gebieden kiest om op appreciatieniveau bij te houden om met collega's over de breedte van het vak te kunnen blijven communiceren. Je kunt geen 'everlasting man/woman of all seasons' of een 'ever clever Jack of all trades' zijn. De poot van de T vereist dan dat je een (super)specialistisch gebied kiest, dat smal genoeg is om daar langdurig in te kunnen blijven, conform de 'state of the art'. De dwarsbalk van de T behoedt je ervoor een verkokerde vakidioot te worden, die nergens anders meer over kan praten dan over het eigen specialisme. De vakinhouden die je op appreciatieniveau in de dwarsbalk bishoudt, zorgen ervoor dat je vakmatig kunt blijven communiceren met anderen die in de poot van hun T hebben staan wat jij in de dwarsbalk hebt. Je mag het van Weggeman ook zó zien: aan het begin van je professionele levensloop kun je de breedte en diepte van je kennis weergeven in de vorm van een rechthoek. In latere fasen van je loopbaan - als je dreigt een 'verteller' te worden - snijd je van onderaf links en rechts twee rechthoeken met kennis uit de oorspronkelijke rechthoek, opdat een T-profiel overblijft. Allerlei variaties zijn dan denkbaar: een diepe, dunne poot en een korte dwarsbalk (de superspecialist), een

korte poot en een lange, brede dwarsbalk (de generalist). Goede keuzen bereiden de weg naar rolmeesterschap.

- *stadium 4: rolmeesterschap*

Algemene typering

Kenmerkend voor dit stadium is zelfsturing op basis van een gevoel van 'meesterschap' ('sense of mastery'). Dit is het gevoel het beroep in de vingers te hebben in al zijn facetten, op grond van rijke en vooral gedifferentieerde werkervaring (interne expertise), goed onderbouwde overtuigingen en, vooral, blijvende passie voor en betrokkenheid bij het vak. Dit uit zich in het basisgevoel: 'Ik ben een effectieve professional.' Dit basisgevoel wordt doorgaans door anderen herkend en beaamd, terwijl collega's rolmeesters herkennen als een wezenlijke, inspiratiebron.

Concern

Rolmeesters hebben als concern dan ook niet alleen permanente ontwikkeling maar ook de wens hun wijsheid met anderen te delen en door te geven, door het zelf opleiden of begeleiden van jonge aspirant-professionals. De wens bestaat zich te mogen beperken tot dat werk dat echt essentieel is, en juist dat kan een toenemende moeite impliceren om het gezag van anderen te accepteren. Dit kan soms leiden tot verrassende carrièrewendingen en soms tot afbouw van de professionele bedrijvigheid (*levensloopregulatie*).

Scheefgroei

Een nieuwe angstigheid kan zich voordoen als jongere collega's worden ervaren als bedreiging want beter door nieuwe inzichten, of als het einde van de loopbaan in zicht komt. Als de balans van de loopbaan wordt opgemaakt, kan een gevoel van teleurstelling overheersen.

Eventueel daaruit voortkomend cynisme kan dan alsnog leiden tot burn-out.

© MARK ANDERSON

WWW.ANDERTOONS.COM



"You'll experience denial, anger, bargaining, depression, acceptance, and finally, stuffing."

Ontwikkelingsopgaven

Professionals in dit stadium worden gekenmerkt door een nog grotere mate van consistentie, integratie en consolidatie dan professionals uit stadium 3. De essentie in

stadium 4 is dat er een betekenisvolle, bruikbare, theoretisch onderbouwde en consistente, goed geïntegreerde werkstijl is die richtinggevend is voor beroepsmatig werkzaam zijn, op basis van een goed ontwikkeld persoonlijk statuut voor de beroepsuitoefening. Problemen worden effectief opgelost en van mislukkingen raakt men niet van de wijs, getroost door het inzicht dat niemand perfect is; het ideaal van iedereen te kunnen helpen is wellicht verlaten. Er bestaat voorts een deugdelijk procesinzicht en een goed ontwikkeld vermogen tot het hanteren van aspecten als betrokkenheid/distantie. Dit alles impliceert wel een toenemende moeite om het gezag van anderen te accepteren. Taken moeten uitvoeren waartegen men serieuze bedenkingen heeft, zou wel eens onverdraaglijk kunnen zijn. Als dit een permanent karakter heeft, kan ook in dit stadium burn-out op de loer liggen. Aan de andere kant blijven leiding en advies welkom van mensen die worden gerespecteerd en die meer te bieden hebben dan alleen inhoudelijk expertise (Smit, 2002, 181).

In de terminologie van de filosoof Richard Rorty (besproken door Parizeau, 1994) dient iemand in het stadium van rolmeesterschap te beschikken over een zekere mate van ironie. Het besef dat het altijd nog beter kan, zonder zicht op een nieuw ontwikkelingsstadium - is er na het stadium van rolmeesterschap wel een nieuw stadium? - plaatst elke huidige situatie in het licht van de onvolkomenheid. Je doet vandaag je uiterste best, maar morgen zie je er ironiserend (en met mildheid en wijsheid) op terug: het had achteraf nog beter gekund. Er is in zekere zin sprake van relativering en van nadenken over de zin van alles en over waar het werkelijk om gaat. Persoonlijk meesterschap impliceert niet een soort 'eindvocabulaire' waarin de contouren van dat meesterschap voor eens en altijd zijn vastgelegd. Integendeel: de professional kan telkens weer geconfronteerd worden met een nieuw vocabulaire dat diens zelfinterpretatie nieuwe impulsen en diepgang kan geven. Er is sprake van een 'metastabiele toestand' met een open einde, stabiel doordat een bepaald niveau is bereikt en geconsolideerd, metastabiel doordat het vocabulaire waarmee de professional zichzelf begrijpt en beschrijft, altijd nog kan veranderen in een confrontatie met andere vocabulaires, zoals nieuwe theoretische ontwikkelingen of nieuwe methoden en werkwijzen of zelfs een andere perspectief op het betreffende beroep.

Wanneer een professional wel uitgaat van een 'eindvocabulaire', bestaat er het risico van isolement en stagnatie. Een dergelijke professional loopt het risico een 'verteller' te worden. Weggeman (2007, 120) verstaat daaronder iemand die wat uitdieselt in een functie, van wie de persoonlijke groei voorbij is en van wie zowel de kwaliteit als

de relevantie van de bijdragen afnemen, vooral als in het vorige stadium niet is gekozen voor het werken met een T-profiel. Vertellers weten alles van vroeger en praten daar graag en lang over. Voor deze professionals is langer werken eigenlijk helemaal geen optie, doordat ze niet meer zoveel hebben bij te dragen dan de verouderde kennis en inzichten van hun ‘skilled incompetence’.

De ontwikkelingsgerichte professional in het stadium van rolmeesterschap ervaart zichzelf daarentegen als permanent in ontwikkeling: het kan altijd nog beter, bijvoorbeeld door het verleggen van het vakgebied, door het selecteren van opdrachten die om meer verdieping en/of meer verbreding vragen, of die echt essentieel zijn. Twee aandachtspunten zijn bij deze zingevingsproblematiek volgens Senge (1992, 139-140) van belang. Het eerste is het voor ogen hebben van een duidelijk beeld van wat belangrijk is, het tweede is het hebben van een duidelijk beeld van de actuele werkelijkheid. Het tegenover elkaar plaatsen van visie (wat we willen wat betreft bestemming en doel) en een helder beeld van de werkelijkheid (waar we ons bevinden met betrekking tot wat we willen), genereert een creatieve spanning; een echte rolmeester laat geen haarbreed komen tussen visie en handelen (Senge, 1992, 147).

119

Rolmeesterschap suggereert het soort vastberadenheid dat hoort bij duidelijke doelen, een heldere visie en een wervende persoonlijke missie. Het suggereert ook de lerende houding die nodig is om je te realiseren dat je ‘er nooit bent’, alsmede het zelfvertrouwen dat nodig is voor verder leren en verdere groei. Ten slotte suggereert rolmeesterschap diepgaande waarden die de moeite van het realiseren waard zijn. Persoonlijke kwaliteiten als initiatief, betrokkenheid en verantwoordelijkheidsgevoel zijn daarbij doorslaggevend. Dit betekent niet dat omwille van de creatieve spanning doelen naar beneden bijgesteld moeten worden. Dat leidt alleen maar tot een neerwaartse spiraal. In plaats daarvan gebruiken echt creatieve mensen de spanning tussen visie en werkelijkheid als generator voor de energie die nodig is om veranderingen te bewerkstelligen. Daarvoor is het nodig de werkelijkheid onder ogen te zien en daarover de waarheid te vertellen. Van belang daarbij is een ondersteunende omgeving voor het ontwikkelen van rolmeesterschap, speciaal een organisatie die het ontwikkelen van visie stimuleert, creativiteit aanmoedigt en ontwikkeling bevordert.

Begeleiding en deskundigheidsbevordering

Wat betreft deskundigheidsbevordering verflauwt de aandacht voor externe expertise in de vorm van cursussen en opleidingen. Veel is immers al eerder gehoord, gezien en gedaan, en niet zelden beter. Cursussen worden misschien wel gegeven door professionals die zelf nog niet in het stadium van rolmeesterschap zitten. Maar doordat de professional zich permanent ontwikkelt, behoort incidentele maar welwillend-kritische deelname tot de mogelijkheden, bijvoorbeeld het volgen van zeer gespecialiseerde cursussen of deelname aan conferenties met een hoog nieuwsgehalte. Die nieuwe ideeën worden dan snel opgepikt, onderzocht op hun bruikbaarheid en razend snel vertaald naar de eigen situatie.

Soms is er de behoefte aan een persoonlijke coach, liefst een die oog heeft voor fundamentele keuzen, zingevingsvragen en spirituele aangelegenheden. Dit kan vooral bij het afbouwen van de professionele loopbaan een optie zijn ('Wat heeft mijn professionele bemoeienis me nu uiteindelijk opgeleverd?').

Om te voorkomen dat iemand een verteller wordt, kan gekozen worden voor een omgekeerde meester-gezelrelatie (Brockmöller, 2008; Weggeman, 2007, 123), waarin de meester jonger is dan de gezel en de jonge meester aangepaste en geactualiseerde kennis en vaardigheden leert aan de oudere gezel (hernieuwde externe expertise).

Uit de wens tot permanente ontwikkeling kan immers de behoefte ontstaan om nieuwe methoden uit te proberen of te ontwikkelen in zo'n omgekeerde meester-gezelrelatie. Als de mogelijkheden binnen de eigen organisatie beperkt blijken, kan een overstap overwogen worden naar een organisatie die meer perspectief biedt. Dat kan zelfs een eerdere werkgever zijn, die nu met andere ogen bekeken wordt, maar het kan ook gaan om een parttime-docentschap. Ook zijn er nogal wat professionals die geheel of gedeeltelijk voor zichzelf beginnen en daarbij in het rolschokstadium van de beginnende ondernemer terechtkomen (zie Smit, 2002, 182).

In zeer kort bestek kunnen de stadia uit het model thematisch en schematisch worden samengevat in onderstaande tabel.

stadium: thema:	rolschok	rolingroei	rolconsolidatie	rolmeesterschap
kenmerk	angst door nieuwheid van rollen en taken: kan ik het wel?	op zoek naar eigen stijl en beroepsidentiteit	ontwikkelde eigen stijl en beroepsidentiteit	rijke werkervaring en sense of mastery
concern	overleven	taken beter doen	verdieping en impact	wijsheden delen
regulering	overlevings-regulatie	functieregulatie	carrièreregulatie	levensloop-regulatie
stagnatie/ scheefgroei	teveel of te weinig distantie (fixatie op techniek of op aardig gevonden worden)	methodische rigiditeit	cynisme en burn-out	negatieve eindbalans (isolement en teleurstelling)
ontwikkel-taak	ontwikkelen eigen werkstijl door ervaringen opdoen	nieuwe uitdagingen	nieuw evenwicht	professionele ironie
begeleiding	werkbegeleiding mentorschap coaching	supervisie intervisie opleiding	afhankelijk van leervraag professionele leergemeenschap	speciale cursussen personal coaching

- *vragen bij het stadiummodel*

Nu de afzonderlijke stadia van het ontwikkelingsmodel zijn getypeerd in termen van aandachtspunten en thema's, kan worden ingegaan op een aantal vragen in verband daarmee. Zo is het een meer theoretische vraag of het eigenlijk wel een echt stadiummodel is. Een andere vraag is of het model alle elementen van professionele ontwikkeling voldoende weet te vangen en of er feitelijk geen sprake is van andere of onderliggende ontwikkelingsdimensies. Een derde vraag betreft het verloop en de motor van de ontwikkeling. Ten slotte zijn er drie mogelijke misvattingen met betrekking tot het stadiummodel: de eenzijdige gerichtheid op integratie, de unilineariteit van ontwikkeling en de koppeling van stadia aan leeftijd.

Groei en ontwikkeling

Een kwestie van meer theoretische aard betreft de vraag of het eigenlijk wel gaat om een model met vastliggende en welomschreven ontwikkelingsstadia (zie daartoe Bennink, 2016; 2017). Daartoe is het allereerst van belang om het verschil tussen groei

en ontwikkeling aan te geven. Watkins (1995, 112-113, 115) wijst in dat verband op het onderscheid tussen *ontwikkelingsniveau* en *ervaringsniveau*. Ontwikkeling is niet hetzelfde als het opdoen van meer ervaring. Anders gezegd: meer ervaring gaat niet automatisch gepaard met een hoger niveau van ontwikkeling. Dat is vooral zo als het ervaringen zijn uit de categorie 'meer van hetzelfde' (ervaringsconcentratie in plaats van ervaringsvariatie) en als niet is geleerd (te leren) van die ervaringen (Worthington, 1987).

Watkins concludeert dat ervaringsniveau en ontwikkelingsniveau verschillende constructen zijn, die soms samenhangen en soms ook niet en bepleit dit onderscheid in acht te nemen.

Groei is dan iets anders dan ontwikkeling. Met 'groei' wordt een kwantitatieve verandering aangeduid, in de zin van: meer van hetzelfde. Bij 'ontwikkeling' daarentegen is er sprake van een kwalitatieve verandering: er ontstaat iets nieuws, van een kwalitatief andere orde dan het voorgaande. Bij 'ontwikkeling' gaat het per definitie om een verandering, die zich over een zeker verloop in de tijd voltrekt, die onomkeerbaar is en waarin zich een of meer kwalitatief nieuwe stadia voordoen (Van Haaften, Korthals, Widdershoven, De Mul & Snik, 1986, 26-29).

De vraag is vervolgens wanneer we spreken van een stadium en van meerdere elkaar opvolgende stadia. Het moet in de eerste plaats gaan om goed afbakende structurele gehelen. Voor een model om de ontwikkeling van professionals in kaart te brengen betekent dit dat er ten minste twee stadia zijn die kwalitatief van elkaar verschillen wat betreft essentiële kenmerken, in dit geval concerns en manieren om daarmee om te gaan.

In de tweede plaats moet het gaan om een vaste volgorde met een niet voor alle individuen vastliggend tempo. Kort gezegd: een invariante, vaste volgorde met een sterk variërend tempo, waarbij geen stadia kunnen worden overgeslagen. In de derde plaats moet het bij voorkeur een universele volgorde zijn, die in alle culturen en samenlevingen voorkomt. In de vierde plaats moet er sprake zijn van hiërarchische integratie, dat wil zeggen, dat structurele kenmerken van vroegere stadia geïntegreerd opgenomen worden in de volgende. Dat betekent dat denk- en handelwijzen uit lagere stadia niet verdwijnen of worden overstegegen maar beschikbaar blijven. In de vijfde en laatste plaats claimt een stadiummodel dat elk volgend stadium ook beter is dan het vorige, bijvoorbeeld doordat met de denk- en handelwijzen uit elk volgend stadium meer beroepsopgaven kunnen worden opgelost, en ook beter in de zin van effectiever en efficiënter (Snarey, Kohlberg & Noam, 1983; Verhofstadt-Denève, Van Geert & Vyt, 2003, 202-204).

Samengevat: de ontwikkelingsdimensie in het model betreft behalve de verschuiving van concerns vooral de uitbouw, verfijning en toenemende consistentie in en van: niveau van bewustzijn, identiteit als professional, gedragsrepertoire, werkstijl, opvattingen over competentie, effectiviteit, professionaliteit en zelfbegrip. Daarmee gepaard gaat de afname van het leunen op anderen, van twijfel aan eigen kunnen en van schommelingen in zelfbeeld, terwijl narcistische behoeften naar de achtergrond verdwijnen. In ieder geval verbeteren de gedetailleerdheid van het besef en de kwaliteit van het innerlijk beraad om tot interventies te komen. Het lijkt er daardoor op dat het model soms eerder 'groeí' beschrijft dan 'ontwikkeling'. Het gaat om meer of minder van hetzelfde, zonder dat er termen zijn om aan te geven dat er sprake is van echt kwalitatief verschillende stadia in de zin van structurele eenheden. Wil er echt sprake zijn van een stadiummodel van ontwikkeling, dan zullen de stadia als structurele eenheden in nog preciezer geformuleerde en goed afgebakende kwalitatieve termen beschreven moeten worden, en niet uitsluitend in kwantitatieve. Daarbij moet het gaan om discrete verschillen, zoals het wel of niet hebben van een coherente werkstijl, of aan kwalitatief onderscheiden grondslagen voor professionele bedrijvigheid. In de manier waarop het model nu is beschreven, gaat het veelmeer om continue ontwikkeling met soms nauwelijks merkbare kwalitatieve omslagpunten.

De omvattendheid van het model

De vraag is vervolgens of het model wel alle aspecten van ontwikkeling weet te vatten en of er geen onderliggende variabelen zijn die het geheel omvatten en verklaren. Gaat het om de ontwikkeling van omgaan met kennis en reflectief oordelen (King & Kitchener, 1994), moreel oordelen (Kohlberg, Levine & Hewer, 1983), ontwikkelen van ik-sterkte (Loevinger, 1976), of om psychosociale ontwikkeling (Erikson, 1973, 1982) Aangezien identiteitsontwikkeling en afname van interpersoonlijke angst belangrijke thema's zijn in het model, zou de ontwikkeling van ik-sterkte een belangrijke onderliggende dominante factor kunnen zijn. Ik-sterkte is zowel nodig voor professionele ontwikkeling als een gevolg van ontwikkelingsgericht professioneel bezig zijn.

Een andere variabele zou kunnen zijn een verandering in de (wijze van) zingeving aan werken en leven doorheen de leeftijd. Zingeving vatten we daarbij met Nies en Munnichs (1989, 53-57) op als een proces waarbij individuen betekenis en waarde toekennen aan hun eigen leven in zijn totaliteit, een proces dat mede tot stand komt in interactie van het individu met diens sociale omgeving. Daar hoort uiteraard ook

de omgeving bij waarin gewerkt wordt. Het gaat hier om tweerichtingsverkeer: enerzijds wordt iemand aangetrokken door elementen uit de omgeving om daar zin aan te verlenen. Anderzijds geeft iemand ook zin aan die omgeving. Daarin spelen zowel alledaags gebeurtenissen een rol, als ingrijpende gebeurtenissen en grenservaringen die maken dat betekenissen en waarden kunnen worden gewijzigd dan wel meer diepgang krijgen. Van betekenis daarbij is het veranderend perspectief op de tijd en de beleving daarvan (Kuin, 1995, 8, 10). Dat geldt ook voor beroepsbeoefenaren: starters in hun rolschok hebben een toekomst voor zich om richting en invulling aan te geven. Mensen in hun tweede levenshelft die naar het einde van het loopbaan neigen, zullen relatief weinig toekomst meer voor zich zien en vooral bezig zijn met de eindigheid van leven en werken en vooral, hoe aan het aan laatste deel daar betekenis en invulling aan te geven. Zoals hiervoor al werd aangegeven: de oriëntatie op rollen wordt geleidelijk aan vervangen door een meer expliciet oriëntatie op identiteit en zingeving: van rol naar zelf. Daarbij krijgt het verlangen een andere invulling, worden andere behoeften belangrijk en veranderen de levens- en beroepsvragen (Andriessen, 1995, 16; Van de Loo, 1995. In die zin is de relatie tussen tijdsperspectief en zingeving de grondtoon waartegen de melodielijn van het leren zich afspeelt.

Een verdere ontwikkeling van het hier gepresenteerde model zou gebaat zijn bij een kritische confrontatie en vergelijking met andere stadiummodellen, zoals Snarey, Kohlberg en Noam (1983) dat deden met dergelijke modellen. Vraag is bijvoorbeeld of de hier onderscheiden stadia behalve wat betreft de inhoud ook van elkaar verschillen wat betreft morele oriëntatie en morele ontwikkeling. Een korte verkenning levert slechts enkele voorlopige inzichten op. Mensen die verkeren in het stadium van de rolschok, zullen zich mogelijk met enige starheid primair oriënteren op het voorkomen van fouten en het oogsten van bijval, om hun onzekerheden te bestrijden en daarmee erg op zichzelf gericht zijn. Mensen uit het stadium van de rolingroei zullen zich wellicht wat meer op organisatiekaders richten, om daaraan zekerheid te ontlenen. In het stadium van de rolconsolidatie zal wat meer de aandacht uitgaan naar ruimere contexten of naar het belang van de cliënt, terwijl in het stadium van het rolmeesterschap mogelijk meer fundamentele principes de leidraad vormen. In die zin vraagt een hoge mate van zelfsturing om de post-conventionele moraal die hoort bij morele autonomie (zie daarover Bennink, 2005a, 213-214).

Procesgang en motor van ontwikkeling

De vraag is vervolgens hoe ontwikkeling precies verloopt en wat ervoor nodig is om ontwikkeling naar het volgende stadia van professionaliteit mogelijk te maken. Van belang daarbij lijken twee gegevens: de aard en samenstelling van de beroepstaken en de (daarvoor benodigde) op leren gerichte competenties, zoals reflectievaardigheid. De beroepstaken kunnen vragen om hetzij een hoog niveau van routinisering, hetzij om improviserend vermogen. De ontwikkeling daarvan zou kunnen vragen om een eigen specifieke procesgang. In die zin onderscheidt Weggeman (2007, 263-272) R- en I-professionals, gekenmerkt door respectievelijk het streven naar verbetering door *routinisering* en het streven naar *vernieuwing*. Een R-professional is iemand die op basis van ervaring en vaste procedures en vuistregels (dus algoritmisch) probeert routinematisch en daardoor efficiënt en geconcentreerd een bepaalde vaardigheid op een zeldzaam hoog niveau toe te passen, en daarbij streeft naar nog meer vakmanschap door meesterschap door voortdurende verbetering en ontwikkeling van handelingspatronen (morgen beter doen wat vandaag goed is gegaan). Een I-professional is iemand die op basis van de kenniscomponenten informatie en attitude, met behulp van creativiteit, flexibiliteit en improvisatietalent, innovatief bezig is en voortdurend nieuwe kennis produceert in het licht van een al dan niet bewuste vraagstelling of behoefte die belangwekkend of waardevol wordt geacht, en doorbreekt daarbij bestaande patronen (morgen nieuwe dingen uitproberen vanuit een andere invalshoek). Het is te verwachten dat R-profs eerder kunnen vervallen tot 'skilled incompetence' dan I-profs.

Speciaal kan gezocht worden naar dé verklarende factor in ontwikkelingsprocessen. Wat is dat 'iets' dat maakt dat het opdoen van meer ervaring in sommige gevallen leidt tot ontwikkeling tot een hoger niveau van professionaliteit, en in andere gevallen niet (hoogstens tot 'skilled incompetence'). Watkins (1995, 116) noemt als verklarende factor bij uitstek ten slotte het vermogen tot zelfreflectie en zelfkritiek. Een professional met het vermogen tot zelfreflectie en zelfkritiek zal zich van tijd tot tijd afvragen: wat deed ik precies met die cliënt, hoe had het anders gekund of zelfs gemoeten, op welke manier belemmerde ik mijn cliënt?

Wat betreft de op leren gerichte competentie, in het bijzonder reflectievaardigheid, is van belang of en in hoeverre een professional in een eerder leerproces (opleiding, cursus, supervisie, coaching, intervisie) geleerd heeft te leren (metaleren) en daarin de volgende op de leertheorieën van Kolb gebaseerde bekwaamheden verworven heeft (Van Kessel, 1990, 41):

- zich kunnen involveren in nieuwe beroepservaringen;
- deze ervaringen waarnemen en er vanuit vele perspectieven op kunnen reflecteren;
- bevindingen kunnen benoemen en integreren in samenhangende inzichten;
- op grond van deze inzichten keuzen kunnen maken in het (anders) omgaan met beroepsopgaven.

In soortgelijke bewoordingen benadrukken Skovholt en Rønnestad (1992, 105-107, 112) het belang van voortdurende reflectie op zowel persoonlijke als professionele ervaringen, als centrale motor van het ontwikkelingsproces. Belangrijk is ook de invloed van derden, zoals feedback van collega's, cliënten, opleiders, supervisoren, coaches en andere begeleiders, en inzichten uit vakliteratuur. Zonder reflectie en feedback is er geen ontwikkeling en zelfs kans op scheefgroei en stagnatie (van voortijdig stoppen met de beroepsuitoefening via vastroesten in een paar kunstjes tot burn-out). Het vermogen tot zelfkritiek en reflectie hangt nauw samen met de lerende houding.

Overigens zijn er ook andere factoren die ontwikkeling bevorderen dan wel afremmen, zoals het al dan niet hebben van uitdagingen en ontplooimogelijkheden in de werksituatie en het al dan niet hebben van ondersteunende leidinggevenden. Belangrijk zijn ook eigenschappen en omstandigheden als kunnen omgaan met teleurstellingen, kunnen relativieren, realistische doelen kunnen stellen, inzicht in de mix van eigen beroepsmotivaties, en - niet te vergeten - een positief zelfbeeld.

- *drie mogelijke misvattingen*

Een eerste mogelijke misvatting betreft het integratieperspectief. Centraal uitgangspunt van het stadiummodel is dat professionals in de loop van hun ontwikkeling een coherente, consistente en geïntegreerde werkstijl (moeten) ontwikkelen. De vraag is of dit een eenzijdig ontwikkeldoel is. Met evenveel recht kan gesteld worden dat een professional zich differentieert, dat wil zeggen, steeds meer inzichten en vaardigheden verwerft die passend bij de situatie van de cliënt ingezet kunnen worden. Derhalve zal een professional niet steeds één consistente werkstijl hebben, maar meerdere stijlen die op de situatie van de betreffende cliënt toegesneden zijn.

Een tweede mogelijke misvatting betreft de suggestie van unilineaire ontwikkeling, zonder terugval en dergelijke, en zonder interne of externe beïnvloedende factoren. Allerlei factoren kunnen immers die unilineariteit doorbreken:

- de invloed van deskundigheidsbevordering (bijscholing, training, coaching, supervisie en intervisie);
- breedte (veelvormigheid) en diepte (moeilijkheidsgraad) van het beroep, alsmede het loopbaanperspectief (vergelijk het beroep van personeelsfunctionaris met dat van intercedent, dat van een leerkracht uit het basisonderwijs met dat van pastoraal werker);
- ontwikkelingen en tendensen in het (praktijkveld van het) beroep en in de opleiding tot dat beroep (veranderingen in cliëntenpopulatie, methodiekontwikkeling);
- verandering van functie;
- persoonlijke crises van de beroepskracht in verband met belangrijke 'life-events' (zoals ziekte, burn-out, aangaan of verbreken van intieme relaties) kunnen van invloed zijn op de ontwikkeling; ook de leeftijd zelf kan een factor zijn (zie verderop).

Het is dan ook maar de vraag of iedereen de onderscheiden stadia altijd doorloopt en in hetzelfde tempo en tijdsbestek. Door interne of externe factoren kan men in een bepaald stadium blijven steken, waardoor de ontwikkeling stagniert of stopt.

Mensen kunnen hun ontwikkeling stoppen op een moment dat ze heel tevreden zijn met het lange tijd op een bepaald ervaringsniveau te blijven werken, met als risico de al genoemde stagnatie en 'skilled incompetence'. Professionals zitten soms in een 'gouden kooi' van werkzaamheden die psychisch grotere voordelen oplevert (status, veiligheid, acceptatie) dan ontwikkeling naar een volgend stadium. Soms kan er sprake zijn van blokkades, hetzij vanuit de omgeving (bijvoorbeeld geen taken die de ontwikkeling stimuleren, gebrek aan facilitering) hetzij vanuit ingedamde ambitie (bijvoorbeeld door gebrek aan persoonlijke kwaliteit of door burn-out; zie Smit, 2002, 185).

Ook tempo en tijdsbestek liggen niet vast: de veelvormigheid, moeilijkheidsgraad en veranderingsvatbaarheid van het betreffende beroep zijn hier zoals gezegd bepalende factoren. De vier stadia kunnen bij wijze van spreken een heel leven in beslag nemen.

Dat brengt ons bij de derde mogelijke misvatting, de koppeling van stadia aan leeftijden. Het stadiummodel bevat geen tijdsschema, het is geen model voor leeftijdgerelateerde ontwikkeling en dus ook geen blauwdruk voor het kiezen van de best passende leeractiviteiten. De reden daarvoor is de invloed van grote individuele en taakgerichte verschillen op de mate waarin iemand effectief kan omgaan met concerns, crises, bedreigingen en verantwoordelijkheden van elk stadium. Het mag duidelijk zijn dat de ontwikkelingsgang naar rolmeesterschap doorgaans een langdurig, langzaam en grillig proces is. Je wordt niet meteen een rolmeester, en zeker niet met alleen maar een diploma van de initiële opleiding. De jaren onmiddellijk na de initiële opleiding zijn belangrijk voor optimale ontwikkeling. Maar ook daarna is verdere ontwikkeling geboden, en daar komt een hoop bij kijken. Zo kunnen eenmaal overwonnen concerns opnieuw de kop opsteken en kunnen nieuwe inzichten wat betreft de ‘state of the art’ in het eigen vakgebied vragen om bijstelling en ontwikkeling van competenties. Om elk volgend stadium te bereiken, zijn in ieder geval een aanzienlijke hoeveelheid ervaring en besef van complexiteit nodig, aldus Watkins (1990, 558).

In hoeverre stadia inderdaad te koppelen zijn aan leeftijden, kan vastgesteld worden door dit model te vergelijken met een model dat uitgaat van leeftijden in plaats van ontwikkeling van beroepsidentiteit in termen van stadia met specifieke concerns en taakstellingen.

Arnold en Feldman (1986, 546-552) beschrijven in hun (cultuurbepaalde) carrièremodel een aantal fasen in termen van leeftijd, categorie, activiteiten en psychologische problemen, hier enigszins vrij weergegeven in onderstaande tabel en aangevuld met noties ontleend aan Andriessen (1995). Leeftijd speelt bij het leren in zoverre een rol dat met het ouder worden de lenigheid van het denken af zou kunnen nemen: naarmate mensen ouder worden, zouden ze het moeilijker kunnen vinden om denkbeelden los te laten en ‘alles overhoop te gooien’ om iets (totaal) nieuws te leren, met de eerder genoemde stagnatie gevolg. De vraag is, of leeftijd inderdaad altijd een starheid veroorzakende factor is, of dat ontwikkeling en het gebrek daaraan wezenlijk complexer zijn (Verbiest, Foks, Van der Harst & Verbeek, 2010). Ook de lengte van de periode waarin iemand een functie bekleedt, kan van invloed zijn. Niettemin, de leeftijdgebonden uitdagingen blijven bestaan om ze aan te gaan.

leeftijd	categorie	activiteiten	problemen en opgaven
15-22	pre-carrière: verkennen	de juiste carrière zoeken zorgen dat je de meest geschikte opleiding krijgt; eerste levensontwerp	ontdekken wat je eigen behoeften en interesses zijn tot een realistisch oordeel over je eigen bekwaamheden komen
22-30	vroege carrière: uitproberen	een goede eerste baan zoeken; je aanpassen aan het dagelijkse werk en aan het management	je onzekerheden bij nieuwe ervaringen overwinnen zelfvertrouwen ontwikkelen leren opschieten met anderen in een werkomgeving
30-38	vroege carrière: vestigen	kernkeuzes voor een levensstructuur zijn gemaakt; een specialisme is gekozen om zelfstandig bijdragen te kunnen leveren in de 'mondigheidsfase'	beslissen hoe sterk je je voor je vak en in je organisatie inzet omgaan met je gevoelens van mislukking bij de eerste zelfstandige projecten of opdrachten
38-45	middelste carrière: levens- wending en overgang	onvrede en herevaluieren wat je werkelijke bekwaamheden en interesses voor je carrière zijn; mentor voor anderen worden	opnieuw evalueren welke voortgang je hebt geboekt ten opzichte van je ambities conflicten in werk en privé oplossen
45-55	middelste carrière: tweede vestiging	afnemende vitaliteit; mentor zijn en leiding geven: arriveren en tweede vestiging en een nieuwe levensbalans op grond van nieuwe verlangens	omgaan met concurrentie van jongere collega's techniek leren vervangen door de wijsheid van de ervaring
55-62	late carrière: handhaven	tweede levensontwerp: strategische beslissingen nemen over de toekomst op basis van een verbreding van interesse leidend tot een nieuw zelfverstaan grote tolerantie voor andere denkbeelden maar trouw blijven aan eigen ideeën	je meer bezighouden met de organisatie dan met je eigen carrière belangrijke beslissingen kunnen nemen zonder daardoor emotioneel verward te raken begrip krijgen voor nieuwe ontwikkelingen

62-70	late carrière: terugtrekken	nadenken over het afsluiten van de carrière en streven naar een positieve eindbalans	buiten je werk nieuwe mogelijkheden zoeken die je leven inhoud geven ook zonder werk een gevoel van zelfrespect hebben confrontatie aangaan met de eigen eindigheid in leven en werk
-------	--------------------------------	--	--

In de fase van de vroege carrière is het stadium van de rolschok te herkennen, terwijl de daaropvolgende twee fasen lijken op respectievelijk het stadium van de rolgroei en het stadium van de rolconsolidatie. In de middelste en de late carrière (handhaven) draait het om rolmeesterschap, met in de laatste fase (late carrière, terugtrekken) de taak om afscheid te nemen van de beroepsidentiteit.

Het is echter de vraag of de fasering van het ingroeien in een beroep zomaar mag worden voorgesteld als synchroon lopend met levensfasen. Iemand kan immers halverwege diens veertiger jaren een heel nieuw beroep kiezen doordat in het oude beroep allang het stadium van het rolmeesterschap was bereikt, wat betekent dat in dat nieuwe beroep opnieuw de stadia doorlopen moeten worden, wellicht in een wat hoger tempo. Eigen onderzoek (Bennink, 1993b) hiernaar onder supervisoren bleek deze hypothese voorzichtig te bevestigen.

Wellicht worden ontwikkelingsverschillen tussen het vormen van een beroepsidentiteit en de eigen levensloop ook bepaald door de moeilijkheid en de veranderlijkheden in het beroep dat wordt uitgeoefend. Zo zal een allround-HR-functionaris er mogelijk lang over doen om in het stadium van rolmeesterschap te geraken, vanwege de breedte van het beroep. Het loopbaanperspectief in een bepaald beroep zal mede verloop en tempo van de ontwikkeling van de individuele professional bepalen. Zo schetsen Vrakking en Coijnsen (1994, 14) het ideale loopbaanpatroon van organisatieadviseurs: van de aspirant-adviseur die de eigen beroepsgeschiktheid nog moet onderzoeken, via een juniorconsultant - meestal in dienst van een adviesbureau - die zich nog alle basale facetten van het adviesvak moet eigen maken, naar de zelfstandig ondernemer die een eigen praktijk opbouwt en tenslotte - in de meeste gevallen als venoot - zijn naam als topconsultant vestigt. Van Delden (1994, 35; 1996) noemt meer in het algemeen de volgende opbouw:

1. Junior-specialisten: medewerkers die hun kennis en inzicht hebben ontwikkeld op een afgebakend vakgebied (vaak een deelterrein) en die binnen een concrete vraag zelfstandig een probleemstelling uitwerken en oplossingen aandragen, maar nog geen capaciteiten hebben ontwikkeld als projectmanager en die nog niet vertrouwd zijn met een multidisciplinaire aanpak.

2. Medior-raadgevers: vakspecialisten met een ruime beroepservaring, onder meer met ingewikkelde projecten, en met een bredere verantwoordelijkheid, in staat om met andere disciplines samen te werken en onderzoekend, adviserend en begeleidend op te treden in projecten.
3. Senior-projectleiders: medewerkers met ruime beroepservaring en leidinggevende kwaliteiten die in staat zijn om bijdragen uit verschillende disciplines op elkaar af te stemmen en de professionele kwaliteit van zichzelf en anderen te coördineren en te bewaken.

131

Voor beroepen in andere professionele domeinen zal dat geheel anders liggen. Ook de veelvormigheid en breedte van het beroep zijn hier van invloed, alsmede persoonlijke leer- en ontwikkelingsthema's van de betreffende beroepskracht. Na deze uitvoerige maar belangrijke verkenning van leren in ontwikkelingsperspectief gaan we in de volgende paragraaf kijken naar vormen van leren, leerstrategieën en leerstijlen, en dergelijke.

2.3 Vormen van leren, leerstijlen en leerstrategieën

- 2.3.1 Incidenteel en intentioneel leren
- 2.3.2 Formeel en informeel leren
- 2.3.3 Leerstrategieën en leerstijlen
- 2.3.4 Leren in netwerkomgevingen

Nu we hebben gekeken naar kenmerken van agency, directe en leerpsychologische kenmerken van lerenden, en naar leren vanuit een ontwikkelingsperspectief, kunnen we kijken naar vormen van leren, en vervolgens naar leerstrategieën en leerstijlen, en naar leren in netwerkomgevingen.

Wat betreft vormen van leren wordt in de literatuur doorgaan een dubbel onderscheid gemaakt, enerzijds tussen *incidenteel* en *intentioneel* leren en anderzijds tussen *formeel* en *informeel* leren. Ook als gaat leren om in organisaties zijn deze onderscheidingen van belang.

2.3.1 Incidenteel en intentioneel leren

Een belangrijk onderscheid is dat tussen *incidenteel* leren en *intentioneel* leren.

Indachtig het uitgangspunt dat je niet niet kunt leren, is veel leren *incidenteel* is. Het wordt ook wel *accidenteel* leren genoemd, een term die, hoewel beter, in onbruik is geraakt en dat is jammer omdat die naar het element van toevallig en bijkomend verwijst, terwijl de term incidenteel leren suggereert dat het af en toe plaats vindt en daarmee niet zo belangrijk is. Hoe dan ook, dit leren komt onwillekeurig, 'en passant', spontaan, toevallig tot stand, op basis van feedback van anderen, door onwillekeurige imitatie, door een plotselinge inval, of door situationele omstandigheden (mede-lerenden, de persoon van de docent of trainer, de ruimte waarin het leren plaatsvindt, et cetera). Tijdens in een vakantie in een ver buitenland kun je ongemerkt heel wat leren, zoals woorden, gebruiken, eetgewoonten, omgangsvormen.

Leren gebeurt gewoonweg, overal en altijd, gedurende je hele leven, door directe ervaring, door eigen handelen, door interactie met anderen en waarbij zowel emoties als eerder opgedane referentiekaders ten aanzien van kennis, houding en vaardigheden een belangrijke rol spelen bij het waarnemen, filteren en ordenen van informatie en vervolgens bij het vormen van nieuwe betekenissen (Bolhuis, 2009, 25, 27). Leren is daarbij geen passief gebeuren: ook lijkt het spontaan, er is altijd sprake van een min of meer actief construeren van (nieuwe) betekenissen, Inhoud en effect van incidenteel leren én de manier van incidenteel leren kunnen zowel wenselijk als onwenselijk zijn. Je kunt onjuiste of negatieve zaken leren, of op een verkeerde manier leren, In ieder gaan het om het zonder intentie ontstaan van een emotionele en cognitieve betekenis- en handelingsstructuur. Overigens kan men ook door incidenteel leren iets afreren, bijvoorbeeld als bepaald gedrag achterwege blijft omdat het door de sociale omgeving negatief bekrachtigd wordt (Bolhuis, 2009, 26). Onnodig te zeggen dat incidenteel leren lang niet altijd boven de drempel van het bewustzijn uitkomt en daarmee dus ook nogal eens *latent* leren is (Van Parreren, 1971, 113-114, 119-122).

by accident ≠ on purpose

I don't think he sat beside you by accident.
He did it on purpose. I think he likes you.



Smrt Live Class REC

smrtenglish.com/smrt/live

kennis en/of vaardigheden en/of zingeving). Iets leren doe je als je niet meer weet wat je moet doen, niet bij de pakken wilt neerzitten en dus probeert er achter te komen wat de mogelijkheden zijn. Op dat moment is leren gekoppeld aan probleemoplossing (later komen we daar nog op terug). Intentioneel leren wordt doelgericht en bewust nagestreefd door de lerende, en kan nog onderverdeeld worden in begeleid leren zelfsturend leren, of zo men wil, in heteronoom en autonoom leren. In het eerste geval bepalen anderen (leidinggevenden, docenten, coaches) doel, inhoud en werkwijzen bij het leren, in het tweede geval bepaalt de lerende dit zelf, op basis van eigen inzichten in leerdoelen en leerstijlvoorkeuren (een onderwerp dat verderop nog min of meer uitgebreid aan de orde komt).

2.3.2 Formeel en informeel leren

Een ander belangrijk onderscheid is dat tussen *formeel* leren en *informeel* leren. Van *formeel leren* is sprake als een leersituatie voldoet aan een of meer van de volgende kenmerken (Bibo, 2012, 436; Bolhuis, 2009, 33-34; 136-155; Marsick & Watkins, 2001, 25-26):



- ✓ er is een uitgeschreven curriculum en/of leerprogramma, doorgaans niet door de lerenden zelf opgesteld
- ✓ er is een leeractiviteit georganiseerd, doorgaans door anderen
- ✓ er is een daartoe aangewezen docent, trainer of instructeur aanwezig
- ✓ het leren wordt beoordeeld en als het voldoende is afgesloten met een diploma, certificering of beloning
- ✓ de (gewenste) opbrengst wordt niet door de lerende zelf gespecificeerd.

In formele leersituaties staat nog wel

eens het opnemen en verwerven van abstracte informatie centraal, zoals in theorieën en modellen waardoor het niet altijd gemakkelijk is de leerinhoud zodanig betekenis te geven dat het praktisch leidt tot verbeterd handelen. Anders gezegd: de *transfer* van de leersituatie naar de werksituatie komt niet of slechts moeizaam tot stand.

Wanneer dat leren inderdaad vooral theoretisch is georganiseerd, kan dat aanleiding geven tot leerproblemen en daardoor motivatieproblemen. Theoretisch weten hoe iets werkt of moet, betekent nog niet dat men het dan in de praktijk ook kan. Daar

komt nog bij dat abstracte theorieën en modellen verkeerd begrepen kunnen worden, zowel naar hun inhoud als naar hun status. Dat kan daaraan liggen dat theorie nogal eens in verkorte vorm wordt aangeboden (inderdaad, iets waar we ons hier in deze tekst noodzakelijkerwijs ook schuldig aan maken), als cognitieve structuur (zeg maar, in rijtjes, zoals de nog steeds onderwezen behoeftenpiramide van Maslow of de eerste vijf door Mintzberg onderscheiden organisatieconfiguraties). Probleem kan zijn dat de eventuele werkelijkheid die met deze theorieën en modellen wordt aangeduid, niet wordt herkend. Theorieën en modellen worden dan niet herkend als kijkmodellen die een plaats moeten krijgen in iemands beroepsmatige gereedschapskist, maar worden beschouwd als woorden die waar zijn ("zo en niet anders") zonder dat duidelijk is waar en waarom precies. Dit staat niet alleen dynamische kennisvorming in de weg. Omdat theorieën en modellen niet zelden ook nog eens per strekkende meter worden aangeleverd, kan een niets vermoedende lerende ook nog eens al gauw het overzicht kwijt raken en verdwalen in een woud van slechts overgedragen en dus vermoedelijk slecht begrepen concepten. Dit kan dan weer tot motivatieproblemen leiden en mogelijk zelfs tot de fatale conclusie dat het met het leren (wel weer) niets zal worden.

De leerinhoud sluit lang niet altijd bij de lerende: soms ontbreekt essentiële voorkennis, soms hebben lerenden een andere stijl van leren. Daarbij wordt lang niet altijd rekening gehouden dat het doorgaans om volwassenen die al een min of meer lange leergeschiedenis achter de rug hebben: hun referentiekader van leren en van zichzelf als lerende is daarmee al lang geleden gevormd. Volwassenen leren niet voor straks, zoals veel jongeren in initiële beroepsopleidingen dat doen, maar voor onmiddellijk gebruik voor het oplossen van problemen, waarvoor in formele leersituaties dan weer niet altijd tijd en plaats is (Bennink, 1990).

Van *informeel leren*⁹ is sprake als de zojuist genoemde kenmerken van formeel leren afwezig zijn. Er is geen uitgeschreven programma voor de leeractiviteit, er zijn geen trainers of instructeurs aanwezig en er wordt geen diploma verstrekt. Het gaat om intercollegiale deskundigheidsbevordering met leeractiviteiten als werkoverleg,

⁹ Eraut (2000) sprak aanvankelijk liever over *non-formeel* leren omdat de term informeel leren volgens hem associaties oproept met omgangsvormen en kledingvoorschriften, maar liet later (2004) deze term bij gebrek aan navolging toch weer los. Odenthal, Verbaan & Verbiest (2014, 10) geven aan de term *non-formeel* nog een andere uitleg, namelijk formeel leren (zoals hierboven omschreven) dat niet-formeel is erkend, maar wel binnen een op leren ingerichte situatie plaats vindt. Daarbij kunnen we denken aan een intern te behalen veiligheidscertificaat dat allen geldig is binnen de eigen organisatie.

intervisie, teamcoaching, intercollegiale consultatie, gezamenlijke casebeschrijvingen, met een collega meelopen om de kunst af te kijken, et cetera. Informeel leren kan ook plaatsvinden in professionele leergemeenschappen/communities of practice.

Feedback en reflectie zijn gangbare leerstrategieën en soms ook toehoren, als een inleider is gevraagd een presentatie te houden of als ervaringen worden uitgewisseld.

De vraag is, of informeel leren beter gaat in 'family groups' of juist in 'stranger groups'. In het eerste geval gaat het om bestaande teams of werknemers die met elkaar samenwerken, in het tweede geval het om een heterogene samenstelling van een groep lerenden. Die heterogeniteit kan betrekking hebben op verschillende beroepen, of op collega's in verschillende stadia van op weg zijn naar professioneel meesterschap. Hier kan ook verwezen worden naar de door Homan (2005)



geïntroduceerde metafoor van de Petri schaaltjes. Dit zijn kleine schaaltjes die in de microscopie worden gebruikt om biologische monsters mee te bekijken/onderzoeken, gedrag van insecten of cellen te bestuderen of waarin zich een voedingsbodem bevindt waarop van alles kan groeien. Soms is een deksel is nodig om

bij bacteriekweken het inwaaien van verontreinigende sporen te verhinderen.

Vertaald naar leren in organisaties zijn deze schaaltjes informele plekken, zowel binnen als buiten de organisaties, waarin geleerd kan worden, sociale netwerkjes die min of meer spontaan ontstaan en waarin informeel van elkaar wordt geleerd op een zelf gecreëerde voedingsbodem voor kennisdeling, kennisontwikkeling en het creëren van nieuwe betekenissen (Odenthal, Verbaan & Verbiest, 2014, 42-43). In deze soms wat verborgen plekken in het leerlandschap is het vaak goed toeven en veilig leren, in de beschutting van de kleine groep.

Hoe dan ook, het gaat al met al om die alledaagse situaties waarin leren vooral al doende gebeurt, in de informele setting van het dagelijks werk, en het niet zo vreemd is juist daarbij ondersteuning te geven om de transfer te bevorderen. Informeel leren kan zowel incidenteel (ongeorganiseerd en ongepland, en vaak ook onbewust en intuïtief) zijn als intentioneel (opzettelijk en gepland leren op de werkplek, zonder

dat dit leren geformaliseerd is, bijvoorbeeld het al genoemde meelopen met een ervaren collega).

Informeel leren hoeft niet alleen maar incidenteel/accidenteel te zijn. Het kan gepland worden, vooral door voorwaarden te creëren (tijd en ruimte reserveren, het belang aantonen) (Frietman, Kennis & Hövels, 2010) (Sadler-Smith & Smith, 2006) Odenthal, Verbaan & Verbiest, 2014, 35-39). Het is wel zaak het informele te bewaren om te voorkomen dat de grens naar het formele wordt overschreden.

Informeel leren kan verschillende vormen aannemen (Sadler-Smith & Smith, 2006).

Veel leren gaat incidenteel en accidenteel, onbewust en intuïtief. Het gaat om volstrekt ongeplande leeractiviteiten. Daarvan kan men hoogstens achteraf kan aangeven, *dat* er iets geleerd is. Het is vaak lastig aan te geven *wat* nu precies geleerd is, waarmee het gaat om stilzwijgende kennis of ‘*tacit knowledge*’. Wat in hoofdstuk 1 is vermeld over het verborgen curriculum, slaat terug op informeel leren. Wat in en door het verborgen curriculum wordt geleerd, zal niet altijd bewust verlopen, hoogstens als het een traumatische leerervaring is. Informeel leren kan ook accidenteel zijn, puur toevallig, bijvoorbeeld als iets anders is gelopen dan gepland en verwacht, bijvoorbeeld omdat de gehanteerde routine niet blijkt te werken. Van deze situatie kan een leeractiviteit gemaakt worden als er individueel of gezamenlijk op wordt teruggekeken en leerrendement kan worden vastgesteld. Vervolgens kan men ook prospectief informeel leren, door vooraf een werksituatie aan te merken als een leersituatie. Een docent kan een nieuwe didactische methode uit proberen en vooraf al vast stellen wat daarvan geleerd kan worden. In feite gaat het hier om onderzoekend leren waarbij mogelijk nieuwe kennis ontstaat die ook buiten de eigen werksituatie te gebruiken is (als ‘*good practice*’).

In de besprekking van formeel en informeel leren werd al diverse leren naar leerstrategieën verwezen. Laten we eens kijken welke leerstrategieën er (nog meer) zijn en wat we er aan hebben, zowel wat betreft formeel en informeel leren, beide hier *intentioneel* opgevat, ingegeven door enigerlei vorm van *leernood*, situaties die uitnodigen of zelfs dwingen tot leren. Daarbij, zo zal blijken, lopen de beide betekenissen van leren (‘*teaching*’ en ‘*learning*’, ‘*lehren*’ en ‘*lernen*’) soms wat door elkaar, ook al omdat het eerst beoogt het tweede te bevorderen.

2.3.3 Leerstrategieën en leerstijlen¹⁰

Er kan op vele manieren geleerd worden, waarbij de ene manier niet op voorhand beter is dan andere manieren van leren. Het hangt bijvoorbeeld af van de leerinhoud, de aanwezige voorkennis, de leerstijl, de leermotivatie en andere kenmerken van deze lerende. In dit tekstdeel gaan we in op leerstrategieën en op leerstijlen, zoals onderscheiden door Gardner, Kolb en Vermunt.

Een overzicht van leerstrategieën

Gangbare strategieën om intentioneel te leren, zowel formeel als informeel, zijn (zie ook Simons, 2012, 332-333) er legio

- *Opzoeken*: wat zegt de literatuur, de wet, et cetera, er over? (een leerstrategie die bij het schrijven van *Leren voor de verandering* uitbundig is gebruikt).
- *Afkijken en imiteren*: model-leren door te observeren: hoe doen anderen het en hoe kan ik het nadoen?
- *Aanhoren*: overdracht van kennis en instructie van vaardigheden door anderen, met als motto 'niet zo, maar zo'!
- *Oefenen*: herhaling van vaardigheden tot we ze onder de knie hebben en hebben geroutiniseerd, zoals interviewtechniek of een auto achteruit fileparkeren.
- *Ontdekken en onderzoeken*: laat me mijn eigen gang gaan en er zelf achter komen! Voorzeggen is hier volstrekt uit den boze.
- *Uitproberen en onderzoeken*: wat gebeurt er als we dit eens zó zouden doen? Het gaat in feite om door te experimenteren nieuwe kennis te genereren.
- *Feedback*: leren op basis van terugkoppeling van zowel resultaat als werkwijze: hoe deed ik het afgemeten aan vooraf gestelde criteria? Feedback kan afkomstig zijn van anderen (gevraagd of ongevraagd): collega's, cliënten, de leidinggevende, en spontaan, toevallig of meer systematisch plaatsvinden. Feedback kan je ook aan jezelf geven, maar dan gaat het vrijwel geruisloos over in reflectie (Klepsch, 2016, 203-215).
- *Reflectie*: alleen of met anderen terugblikken op en nadenken over: zijn de doelen gerealiseerd, hoe hebben we het aangepakt, wat vond ik er moeilijk aan, heb ik het wel goed gedaan, wat doet het met mij, hoe zou het beter/anders kunnen?

¹⁰ Wat betreft leerstijlen kan ook alvast gekeken worden naar de theorie van de metaprogramma's die in hoofdstuk 3.2 wordt besproken als het gaat om de creatieve mindset.

Op alle leerstrategieën kan een kortere of langere toelichting gegeven worden en aanwijzingen voor hoe die strategieën te gebruiken.

Bij een aantal van deze leerstrategieën staat leren van ervaren centraal: oefenen, uitproberen en ontdekken, feedback, reflectie (en mogelijk bij de andere op meer indirekte wijze ook). Daarin gaat het om leren door te handelen en daarvan te leren door te zien, te horen en te voelen wat er gebeurt, wat er goed gaat en wat niet. Het gaat uiteindelijk om ‘iets in de vingers krijgen’ en ‘iets onder de knie krijgen’. Het gaat om alle denkbare variaties op het thema ‘oefening baart kunst’, in de zin van kundigheid, iets goed kunnen. Daarbij zal sociale interactie een rol spelen, zoals we verderop nog bespreken (Bolhuis, 2009, 29-31).



Elk van deze leerstrategieën heeft een relatieve bruikbaarheid: soms wel, soms niet, afhankelijk van de situatie en de persoon en van hoe je die strategie inzet en uitvoert.

- Opgezochte informatie hoeft niet altijd bruikbaar te zijn. Zeker waar in de literatuur nieuwe inzichten nog niet zijn vastgelegd of ontleend zijn aan dubieuze bronnen is het oppassen geblassen (zelfs Wikipedia weet niet alles correct, en geeft dat zelf ook toe).
- Afkijken en imiteren (met een mooi woord: ‘benchmarking’ of zelfs ‘branchemarking’) kan niet altijd kwaad, maar in ernstige gevallen ontaarden in bedrijfsspionage of juridische claims vanwege kopieergedrag. Dichter bij huis bezien kan afkijken leiden tot geforceerd gedrag: wat voor de een werkt/bij de een past, zal bij een ander geforceerd, onecht, gekunsteld overkomt en mogelijk niet eens werken zonder degelijke basis.
- De waarde van het aanhoren van uitleg en instructie staat of valt met de kwaliteit van de inhoud van de uitleg/instructie en van de wijze van uitleggen en instrueren. Relatief weinig van overgedragen inhouden blijft daadwerkelijk hangen (zo’n 10%, hooguit). De effectiviteit wordt vergroot als ook gediscussieerd

en geoefend kan worden.

- Oefenen door uitproberen kan interessant zijn, maar niet alle experimenten zijn geoorloofd of uitvoerbaar vanwege het afbreukrisico en andere bezwaren (zoals in de medische of technische sector) en oefenen wordt pas echt interessant als daar feedback en/of reflectie op volgt.
- Onderzoeken/ontdekken is een aardige leerstrategie, maar biedt geen garantie op succes, wel ruimte om te mislukken, en in geval van positieve leereffecten de zoete smaak van iets zelf ontdekt te hebben. Risico van deze leerstrategie is dat de gevonden leerinhoud op de voorgrond komt te staan en dat het leren zelf (hoe hebben we het ontdekt of onderzocht) naar de achtergrond verdwijnt. Ook hier zou reflectie dus een noodzakelijk onderdeel van de leeractiviteit moeten zijn.
- Net als bij instructie staat of valt de waarde van feedback met de kwaliteit van de inhoud van de feedback en van de wijze van feedback geven, stellend of meer onderzoekend (Bennink & Fransen, 2007). De vraag overigens of het geven feedback niet een aantal ingebouwde ongemakken heeft, waardoor het ongewild angst oproept en dus minder of niet effectief is, of misschien zelfs wel contraproductief (reden om daar hieronder aparte aandacht aan te besteden).
- Wat betreft *reflectie* kunnen we uiteraard terugbuigen op wat we al gedaan hebben (*reflection on action*) en naar de kwaliteit van resultaten en de werkwijzen van proberen vast te stellen met het ook op toekomstige situaties (*reflection for action*). We kunnen ook reflecteren *tijdens* het handelen. Bij *reflection in action* (Bennink, 1994a; 2004; 2020; Schmidt, 2000; Schön, 1983; 1987) denken we na over wat doen *terwijl* we het aan het doen zijn door op te letten en in de hand te houden wat we doen, zorgen dat het goed gaat, bijtijds bijsturen en daar weer van te leren in reflectie-op-actie. Reflectie kan behalve op het eigen handelen ook betrekking hebben eigen houding, opvattingen, gewoonten en routines en het eigen referentiekader (Bolhuis, 2016, 41, 54-57).

Reflectie is een dankbaar leermiddel, maar vraagt al om een zekere mate van reflectieve competentie (bekwaamheid) en reflectieve attitude (bereidheid) en kan bij ondoordacht (!) gebruik ontaarden in *rumineren* (zeg maar: van in een kringetje ronddraaiend piekeren tot eindeloos en verlammand zaken overdenken zonder tot een slotsom te komen, laat staan dan handelen). Verder is er de meer fundamentele vraag of reflectie op vroeger handelen waarde heeft voor toekomstig handelen, vooral als het gaat om open problemen met een meervoudige gedetermineerdheid en een specifiek betekenis-karakter. Omdat iedere probleem en iedere leervraag in verband daarmee mogelijk weer anders is,

hebben eerdere ervaringen mogelijk eerder een belemmerende werking dan dat we er iets aan hebben. Om die reden komen we in een later hoofdstuk nog te spreken over ‘het bedrieglijke leren van ervaringen’ als leermoeilijkheid omdat het om misleidende routines zou kunnen blijken te gaan.

Over al deze leerstrategieën is uiteraard wel meer te zeggen, maar we gaan hierna bij voorkeur wat uitgebreider in op feedback als leerstrategie en kijken vooral naar de manier waarop dit onvermijdelijk angst oproept, niet alleen door de mogelijk verkeerde manier waarop feedback wordt gegeven, maar door feedback als zodanig.

De moeilijkheid van feedback als leerinterventie

Het vermoeden bestaat dat de effectiviteit van leren op basis van feedback nogal wordt overschat. Dit heeft te maken met de grondslagen van feedback geven. In veel gevallen leidt tot niet veel meer dan een angstig terugtrekken door de ontvanger van de feedback. Een rode draad in deze tekst is immers de angst die door leren wordt opgeroepen. Dat heeft niet alleen te maken met de manier van feedback geven, maar meer en vooral nog met de grondslagen van feedback geven. Of het uitmaakt of het gaat om gevraagde of ongevraagde feedback, is nog een open vraag.

In het licht van de gedachte dat je niet niet kunt communiceren en je dus altijd communiceert, heeft iedere communicatie tussen mensen altijd een feedbackcomponent. Waar communicatie is, is feedback, bijna als automatisme. In een leersituatie met de mobiel spelen is al feedback aan de begeleider ('ik heb nu even iets anders te doen dat ik belangrijker vind dan wat jij zegt'). Mensen evalueren elkaar de hele dag en geven elkaar de hele dag door feedback, expliciet of op een meer bedekte manier. Dat kan een gebrek aan vertrouwen en een ervaring van psychologische onveiligheid oproepen (Edmondson, 1999; 2003). In die zin kan feedback altijd leiden tot een niet-OK gevoel bij de ontvanger van de feedback. Dat klinkt nogal absoluut en vraagt om een toelichting.

Allereerst is het belang onderscheid te maken tussen zes feedbacksituaties, zes perspectieven op feedback (Klepsch, 2016, 10-14):

1. feedback geven van bovenaf (leidinggevende → ondergeschikte)
2. feedback geven van onderaf (ondergeschikte → leidinggevende)
3. feedback geven op hetzelfde niveau (collega → collega)
4. feedback ontvangen van bovenaf (ondergeschikte <- leidinggevende)
5. feedback ontvangen van onderaf (leidinggevende <- ondergeschikte)
6. feedback ontvangen op hetzelfde niveau (collega <- collega).

Omwille van de duidelijkheid is het wenselijk een onderscheid te maken tussen alledaagse feedback als noodzakelijk element van elke tussenmenseelijke interactie en feedback als opzettelijke ingezette interventie om invloed uit te oefenen op iemand anders (denk daarbij aan een beoordelingsgesprek, een correctiegesprek of feedback op gedrag gedurende een training).

Bij leeractiviteiten als specifieke gespreksvorm zijn in principe alle zes de perspectieven op feedback denkbaar: alle zes de situaties zijn mogelijk bij leren: (begeleider <-> lerende, lerende <-> begeleider, medelerende <-> medelerende).

141

Wanneer ons beperken tot feedback als opzettelijke interventie, moeten we niet ten prooi vallen aan evaluatiebias als denkfout (zie daartoe ook hoofdstuk 4). We spreken van evaluatiebias, met feedback geven als voorbeeld, als we geen onderscheid maken tussen de evaluatie van *aannames en uitgangspunten* van feedback, het *plan* om iemand opzettelijk feedback te geven en de *uitvoering* van dat plan om te interveniëren. Een plan gebaseerd op onderbouwde aannames kan succesvol of onsuccesvol worden uitgevoerd. Als de uitvoering van een plan niet tot het gewenste effect leidt, weten we nooit helemaal zeker waar dat aan ligt. Deugde de uitvoering niet, was het plan voor de interventie slecht, of klopten de aannames voor dat plan niet. Anders gezegd: het gaat het bij het vermijden van evaluatiebias om het maken van onderscheid tussen de juiste aannames kiezen, de goede dingen doen en die dingen goed doen.

Leren op basis van *feedback* betekent doorgaans dat iemand – gevraagd of ongevraagd – de lerende aangeeft wat de afstand is tussen leerdoelen, eindtermen, criteria voor goed gedrag, en dergelijke, en het feitelijk vertoonde gedrag, met als bedoeling dat de lerende aanwijzingen krijgt over wat te doen om deze afstand te overbruggen (Ilgen, Fisher & Taylor, 1979, 350). Feedback, speciaal wanneer de lerende daarom vraagt, kan voor die lerende belangrijke functies hebben, zoals het reduceren van onzekerheid, het signaleren van fouten, het ontwikkelen van vakbekwaamheid en vergroten van ik-sterkte (Ashford & Cummings, 1983, 373-378). Daar zouden aan toe kunnen voegen: het ontwikkelen van self-efficacy, een term die verwijst naar iemands geloof in eigen kunnen. Het gaat om de capaciteiten die iemand heeft om zichzelf te motiveren, hulpbronnen te zoeken en te benutten en handelwijze te bedenken en uit te voeren die beantwoorden aan de eisen van de situatie (Wood & Bandura, 1989a, 408) (zie hierover ook: Bandura, 1977; 1982; 1986; Gist & Mitchell, 1992; Jones, 1986; Wood & Bandura, 1989b).

Feedback is de mogelijkheid om in leersituaties verschillende werkelijkheden en waarnemingen daarvan te erkennen, te bespreken en waar mogelijk op elkaar af te stemmen (bijvoorbeeld de afstand tussen leeruitkomst en het actuele niveau van functioneren. Het grote nut van feedback is dan het scheppen van duidelijkheid. In die zin kan feedback gezien worden als een niet altijd aangenaam, soms moeilijk te accepteren geschenk gegeven vanuit zorg en andere goede bedoelingen van de gever (Klepsch, 2016, 1, 10). In die zin kan ook het ontbreken van feedback confronterend zijn, en opgevat worden als gebrek aan belangstelling en betrokkenheid.

142

Maar werkt feedback ook zo? Laten we eens kijken wat de literatuur daarover zegt. Inde literatuur worden op basis van grote eenstemmigheid doorgaans dezelfde tips gegeven om bedoeld feedbackproces zo effectief mogelijk te laten verlopen (zie: Bennink & Fransen, 2007, 18-19; Bolhuis, 2016, 210-211; Fluit, 2013; Klepsch, 2016, 31-40; 42-46; 55-61; Menko, 2004; Voerman, 2014).

- Geef feedback op veranderbaar gedrag en dus niet op relatief onveranderbare persoonskenmerken.
- Wees concreet en specifiek in de feedback door precies aan te geven waar het over gaat door feiten te benoemen.
- Doseer de feedback door niet te veel tegelijk te benoemen en de lerende aldus de gelegenheid te bieden om het overzicht te houden en de inhoud te begrijpen en te kunnen onthouden.
- Controleer of de feedback is begrepen en geef eventueel aanvullende toelichting.
- Geef de lerende de gelegenheid om te reageren en onderzoek eventuele verschillende in werkelijkheden en waarnemingen.
- Verken en bespreek de mogelijkheden om een en ander te verbeteren, liefst zo concreet en specifiek mogelijk en met verwijzing naar de eindtermen of andere criteria waaraan het betreffende handelen moet voldoen
- Geef niet alleen negatieve feedback, maar ook positieve feedback; positieve feedback moedigt aan en geeft energie om iets met de negatieve als correctief bedoelde feedback te doen: prima dat je x deed, maar probeer de volgende keer om ook meer y te doen (als praktisch concreet advies)

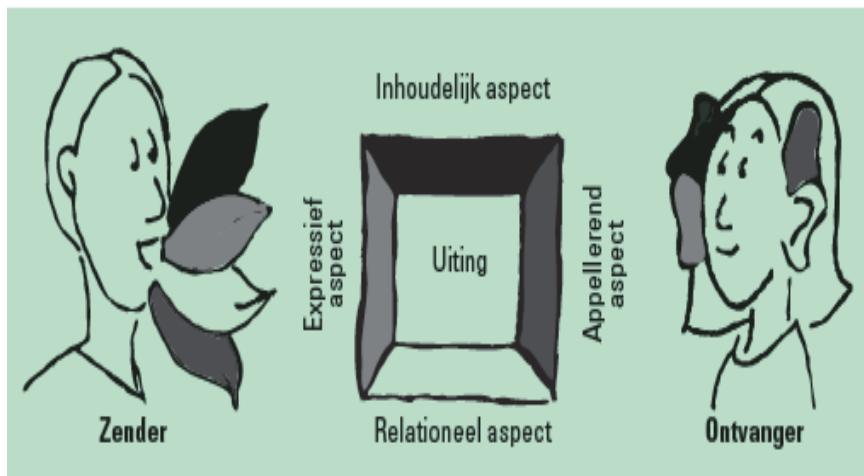
Omdat niet iedere feedbackgever even goed bedreven is in het effectief en correct geven van feedback, bevat de meeste literatuur ook tips om met constructief met feedback om te gaan.

- Ga uit van de goede bedoelingen van de feedbackgever en beschouw feedback als

kans op beter, als een kostbaar geschenk dat getuigt van zorg en aandacht van de feedbackgever.

- Luister goed en aandachtig naar de feedback. Geef niet meteen verklaringen of rechtvaardigingen, ga niet in de verdediging en ga niet in discussie. Neem de tijd om te proberen de feedback te begrijpen en vraag zo nodig om toelichting.
- Toets de feedback kritisch aan de betreffende normerende kaders en aan eigen ervaringen en inzichten om tot een juiste waardering van de feedback te komen.
- Denk vervolgens concreet te na over vervolgstappen, uiteenlopend van beredeneerd de verbetersuggesties uit de feedback naast je neerleggen, geheel over te nemen, of op passende onderdelen.

Wat er mis is met feedback als zodanig, in het bijzonder met de aannames ervan, kan



uitgelegd worden met behulp van het vierorenmodel van FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN (1981) (gebaseerd op Bühler, 1934; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1970). In dit model worden vier facetten, elementen,

aspecten van een boodschap onderscheiden. Als spreker moet je een mond hebben om elk aspect zorgvuldig uit te kunnen drukken, als luisteraar moet je een goed ontwikkeld oor hebben voor elk aspect van een boodschap, zoals bijgevoegde illustratie laat zien.

1. Het *inhoudelijk* of *referentieel aspect* bevat informatie over feiten, gebeurtenissen, en toedrachten in de werkelijkheid.
2. In het *expressief* of *zelfonthullend aspect* zegt de spreker al dan niet bewust, al dan niet opzettelijk iets over zichzelf: motieven, waarden, emoties, overtuigingen, et cetera.
3. Het *relationeel aspect* geeft aan hoe de zender de relatie met de ontvanger definieert en de rol die zij beiden daarin hebben.

4. Het *appellerend* aspect zegt iets over de effecten die de zender met de boodschap bij de ontvanger wil bereiken.

De grondslag van feedback geven is wat de rode potlood methode genoemd kan worden. Dit is een alledaagse aanduiding van deontisch denken, denken in termen van regels voor goed gedrag inclusief de morele plicht om zich aan die regels te houden (deontologische ethiek vertaald als plichtethiek). Hoe ziet dat er uit in termen van het vierorenmodel?



144

Het *inhoudelijk* of *referentieel* aspect van feedback (zowel positieve als negatieve) is dat gedrag wordt beoordeeld aan de hand van een of ander criterium, regel, standaard of norm (of minder concreet, aan de hand van waarden en/of deugden). Dit betekent in ieder geval dat zowel de feedbackvrager als de feedbackgeven zich vastzetten in een goed-fout schema. Niet alle beroepsmatig handelen laat zich echter vangen in dit schema. Het gaat veelmeer om keuzes die gemaakt worden om een bepaald doel te bereiken. Dat is dus een eerste verwarring element. Meer verwarring, ten tweede, ontstaat als een deel van de boodschap is dat fouten maken is toegestaan, aangezien fouten maken wordt gezien als het beginpunt van leren. Totale verwarring is er, ten derde, als weer een ander deel van de boodschap is dan de feedback het gedrag betreft en niet de persoon als uitvoerder van dat gedrag.



Natuurlijk, sommige handelingen zijn evident fout, zoals iemands naam verkeerd schrijven of de verkeerde toets aanslaan op de piano als je een sonate van Beethoven speelt, of claimt dat $5+3$ gelijk is aan 12. Dit zijn de fouten die je niet moet maken. Sluit elektronica correct aan, opereer iemand aan het goede been, doseer de medicijnen juist, zorg voor de juiste spanning van autobanden, et cetera.

In veel andere situaties is er niet zo'n duidelijk criterium voor correct handelen en om vooruitgang in leren vast te stellen. Niettemin pretenderen veel feedbackgevers (en ook feedbackvragers) dat er duidelijke criteria zijn, met het rode potlood in de hand. Het zou beter passen als we erkennen en toegeven dat het goed-fout schema niet altijd van toepassing is. In plaats van feedback geven volgens een deontisch principe, zou we een teleologische positie (*telos* =doel) kunnen innemen, door in



leersituaties vragen te stellen als: wat wilde je bereiken, hoe heb je de klus voorbereid, heb je je doelen bereikt, en zo ja, waar lag dat aan, en zo nee, waarom bleef het gewenste effect achterwegen? In plaats van een rood potlood methode is een groene gloeilamp methode wellicht beter om in leersituaties te werken aan persoonlijke en professionele ontwikkeling.

Het andere aspect, dat feedback over gedrag gaat en niet over de persoon, lijkt op een misvatting te berusten. Dat kan eenvoudig worden uitgelegd met behulp van het eerder besproken model van de logische niveaus waarin wordt uitgegaan van een samenhangende heelheid van mensen. Gedrag is dan immers altijd een uitdrukking van iemands intenties, attitudes, overtuigingen, opvattingen, wereldbeeld en daarmee ook van iemands identiteit. Je kunt proberen gedrag en persoon te onderscheiden, maar je kunt het niet scheiden aangezien ze onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. De feedbackontvanger heeft altijd zowel de gelegenheid als de neiging om de inhoud van de feedback persoonlijk te nemen (*jij deed iets fout = jij faalde als persoon*). Dit is niet zo verrassend en kan gemakkelijk begrepen worden als we erkennen dat feedback ontvangen een lerende niet alleen confrontereert met *wat er fout ging*, maar *ook* waarom het fout ging. Ilgen en Davis (2000, 554) leggen dit uit in termen van de attributietheorie. Handelingsresultaten die niet aan de norm beantwoorden, kunnen toegeschreven worden aan externe en interne factoren, die ofwel vastliggen ofwel veranderen in de tijd, en dus verschillen in de mate waarin ze door de lerende te beheersen zijn (Weiner, 1985). Als feedback effectief wil zijn, moeten lerenden het idee hebben dat ze hun eigen leergedrag en hoe ze dat vertalen in nieuw handelen, daadwerkelijk kunnen beheersen en sturen. Feedback kan geneutraliseerd worden door de lerende door slechte handelen aan onbeheersbare externe factoren toe te schrijven, maar misschien waarschijnlijker nog aan onbeheersbare interne oorzaken. Op dit punt speelt de fundamentele attributiefout een belangrijke negatieve rol.

Het is waarschijnlijk dat suboptimaal of zelfs inadequaat leren wordt toegeschreven aan interne stabiele (onveranderbare) omstandigheden (zoals intelligentie of angst als karaktertrek). Als iemand het eigen zelfbeeld gebruikt als actuele standaard, kan negatieve feedback het zelfbeeld verslechteren, met inbegrip van het niveau van self-efficacy. Als succesvol leren en effectief professioneel handelen worden gemedieerd door self-efficacy, zal een hoog niveau van self-efficacy het leren bevorderen en zorgen voor effectief handelen. Self-efficacy kan ook het resultaat zijn van leren (Wood & Bandura, 1989b), zowel in positieve als negatieve zin. Het laatste

vermindert vermoedelijk de self-efficacy, wat toekomstig leren moeijker maakt vanwege de angst die er door wordt opgeroepen, doordat het niveau van de waargenomen beheersbaarheid ook afneemt. Uiteindelijk kan aangeleerde hulpeloosheid het resultaat zijn. Kortom, overtuigingen over het *waardoor* van suboptimaal leren en handelen verwijst naar meer en diepere lagen in het logische model dan alleen naar niveau 2 van inadequaat gedrag.

Als we de combinatie van attributietheorie en het model van de logische niveaus verder doordenken, blijken nog andere issues relevant te zijn. De theorie over feedback geven besteedt mogelijk te weinig aandacht aan contextuele factoren, zoals trainers die inadequaat voorbeeldgedrag laten zien, docenten met te weinig didactische bekwaamheid, of leidinggevenden of collega's die verkeerde of incomplete instructies geven. Dat wil zeggen dat vanuit systemisch en interactioneel gezichtspunt, bij feedback geven en ontvangen als taal spel ook contextuele factoren in ogenschouw genomen moeten worden om feedback te geven die zowel omvattend, begrijpelijk en fair is. Tot zover het *inhoudelijk* aspect van feedback. Beziens vanuit een systemisch en interactioneel perspectief doet het *expressieve* (zelfonthullende) aspect van feedback geven merkwaardig aan. De feedbackgever claimt de feedbackgever niet alleen het bij het rechte eind te hebben, er wordt ook een soort monopolie op wijsheid geclaimd, zowel wat betreft het *wat* van de feedback als wat betreft het *waardoor*, vanwege de eerder beschreven fundamentele attributiefout. Vervolgens wordt in veel literatuur over feedback aanbevolen te spreken in termen van ik-boodschappen. Aldus is het correct om te zeggen: "Ik heb er een probleem mee dat je te laat kom". Maar wat is de verborgen boodschap van deze zin anders dan een subtiel verwijt en een aanmaning voortaan op tijd te komen? Bovendien, als je oppervlakkig luistert, kan de feedbackontvanger met enig recht zeggen, jammer voor jou, maar ik had zo mijn redenen om te laat te komen. De claim een monopolie te hebben op wijsheid komt terug in het relationele *aspect*. Het relatievoorstel dat de feedbackgever doet, is er een van een verschil een niveau (feedbackgever hoog, feedbackontvanger laag), uitgedrukt in zoiets als: "Ik heb de correcte informatie, jij niet, en ik zie onze relatie er een als waar ik als de slimmere/beter geïnformeerde het recht heb om jou als minder slimmere/slechter geïnformeerde iets te vertellen over jouw gedrag en dat jij de plicht hebt daar zorgvuldig naar te luisteren en te begrijpen wat ik tegen je zeg". Precies op dat moment gaat het *relationeel* aspect over in het *appellerend* aspect.

Het *appellerend* aspect van de boodschap kan niet anders zijn dan: "Verander je gedrag alsjeblieft in de richting die ik je net gewezen heb". Als mislukking werd

toegeschreven aan stabiele persoonlijkheidskenmerken, valt precies dit anders doen buiten de macht van de lerende.

Deze manier van feedback geven is confronterend, ontregelend, intimiderend, een narcistische aanval, en aldus een daad van geweld, zoals de filosoof EMMANUEL LEVINAS het zou hebben genoemd. Geen wonder dat feedbackontvanger, als ze in de niet-OK positie zijn gemanoeuvreerd, daarop vanuit de hersenstam (het primitiefste deel van de hersenen, die niet anders kunnen), reageert met vluchten, vechten of bevriezen. De feedbackontvanger kan daarbij de bevinding hebben verslonden te worden vanwege de mogelijkheid tot identiteitsverlies, bang zijn vervolgd te worden vanwege andere opvattingen dan die van de feedbackgever, bang zijn voor fragmentatie (als persoon uit elkaar te vallen door de feedback en de manier waarop die is gegeven) en de depressieve angst ervaren verlaten te worden en nergens voor te deugen (dus een volkomen verlies van self-efficacy). Inderdaad laat onderzoek zien dat de rode potlood methode niet altijd en vaak helemaal niet succesvol is (Ashford & Cummings, 1983; Belschak & Den Hartog, 2009, 276-277; Bennink & Fransen, 2007; Van den Berg, 1993; Butler, 1987; Hattie & Timperley, 2007; Ilgen & Davis, 2000; Kluger & DeNisi, 1996; Kluger & DeNisi, 1998; Lam, Yik & Schaubroeck, 2002; Liden & Mitchell, 1985; Mitchell, Rothman & Liden, 1985), vermoedelijk vanwege de oorzaken daarvan die zojuist zijn aangeduid. Gelukkig hebben we ook geleerd om constructief met feedback omgegaan (zie hiervoor).

De keuze van leerstrategieën

Na deze kritische excursie over de grondslagen van feedback kan gekeken worden naar hoe leerprocessen van elkaar verschillen als het gaat om een beredeneerde keuze voor leerstrategieën (Bolhuis, 2016, 58-70):

- (1) de mate en wijze van aansluiting tussen het referentiekader van de lerende en de nieuwe leerinhouden (is er sprake van een constructieve of een destructieve frictie?);
- (2) de mate van waarin de lerende zich bewust is van het leren en de leerresultaten;
- (3) de status van de leerinhoud: de mate waarin er in de leeromgeving consensus is over de betekenisgeving (de inhoud van het leren) dan wel de mate waarin er menings- of visieverschillen zijn en over en/of onduidelijkheden zijn over die betekenisgeving;
- (4) de interactie tussen individu en omgeving, de hoeveelheid initiatief die de lerende neemt, de mate waarin de omgeving leren uitlokt, steunt of in een bepaalde richting duwt, alsmede de mate waarin de sociale omgeving de

betekenisverlening bepaalt, inclusief de mogelijkheid om samen te leren, bijvoorbeeld in een collectieve leercyclus.

Welke leerstrategieën zijn het effectiefst? *Actief* leren (zoals oefenen en uitproberen) lijkt betere kaarten te hebben dan *passief* leren zoals aanhoren en toekijken als het gaat om ontwikkelen en toepassen van kennis en inzichten. Alleen ervaringen uitwisselen (toehoren) is niet voldoende. Dat brengt ons automatisch tot de vraag, hoe leeractiviteiten het best georganiseerd kunnen worden.



Welke manieren van leren (in zin van teaching als bevorderen van learning) effectief zijn en welke niet, blijkt uit de zogenoemde piramide van Bales (1996) (een model dat overigens niet onbekritiseerd is).

Zo kan men zich afvragen of didactische concepten zoals die van de 'flipped

classroom' daadwerkelijk zo veel leerrendement hebben als wordt beoogd en betoogd (Bishop & Verleger, 2013; Millman, 2012; Roehl, Reddy & Shannon, 2013; Tucker, 2012). Wanneer lerende in een formele leersituatie zelf leerinhouden gaan overdragen, is het maar de vraag of de 90% effectiviteit behaald kan worden. Men dient zich daarbij namelijk af te vragen, waar die 90% eigenlijk 90% van zijn. Als het gaat om leerinhouden die zijn verworven door het lezen van een tekst, is het daadwerkelijke leerrendement 90% van 10%, dus eigenlijk maar 9% van het maximale leerrendement, en van die 9% zou bij de toehoorders zonder verdere didactische maatregelen slechts 5% van die 9% blijven hangen, dus 0,45% van het maximale leerrendement. Waarmee de vraag nog niet beantwoord is, wat dan precies is blijven hangen, maar veel meer dan enkele termen uit een cognitief schema en wellicht een of twee pakkende voorbeelden zullen dat niet zijn, en onderbouwende argumentaties zullen naar alle waarschijnlijk ontbreken.

Ook bij informele processen, bijvoorbeeld wanneer collega's in intervisieverband iets aan elkaar overdragen, kan een bedroevende rendementssom berekend worden. Ook hier geldt een mogelijk rendement van 90%, maar ook hier kan de vraag gesteld worden waar dit precies 90% van is. Als het gaat om een demonstratie, dan is het

90% van 30%, is 27% van het maximale leerrendement, terwijl het bij een discussie gaat om een leerrendement van 90% van 50%, wat neerkomt op 45% van het maximale leerrendement. Een en ander pleit in ieder geval voor terughoudendheid in geval van de '*flipped classroom*' in formele leersituaties en bij intercollegiale deskundigheidsbevordering in informele leersituaties, al heeft dat later rekenkundig wel de betere papieren, en bepleit al dat gereken voor het gebruik van meervoudige bronnen en meerdere leerstrategieën.

Welke leerstrategie een lerende verkiest (als die keuzemogelijkheid er ten minste is binnen de aangeboden leersituatie), zal mede afhankelijk zijn van de leerstijlvoorkeur. Welke die leerstijlvoorkeur ook is, doen en daarop reflecteren en dus zoveel de hele leercirkel van Kolb doorlopen is dan de beste weg om te leren (zoals hierna wordt uitgelegd).

Leerstijlen

Lerenden verschillen van elkaar, behalve wat betreft leerstrategieën, in de manier waarop zijn gewend zijn met informatie om te gaan gedurende leerprocessen, meer in het bijzonder wat betreft hun voorkeur voor leeractiviteiten. Twee leerstijltheorieën worden vaak besproken in de (Nederlandse) literatuur, te weten die van al eerder genoemde Kolb en die van Vermunt (1992; 1997). Aan beide theorieën besteden we hier kort aandacht, speciaal wat betreft hun toepassing op leren in organisaties. We beginnen echter met een andere benadering, die van Gardner, die de wijze van leren koppelt aan specifiek aanwezige talenten bij de lerende.

(1) De theorie van Gardner over meervoudige intelligentie en soorten talenten

Een overweging is dat leren beter zou kunnen verlopen als aangesloten wordt bij de specifieke talenten van de lerende: sommige mensen zijn visueel ingesteld, anderen meer auditief of verbaal, nog weer anderen leren graag gezamenlijk, anderen juist weer graag alleen. Een algemene tip voor zowel individueel als collectief leren is dan ook, zoveel mogelijk alle zintuigen bij het leren te betrekken.

Een manier om leerstrategieën te ordenen is uit te gaan van de door de lerende in te zetten talenten, zoals voorgesteld door HOWARD GARDNER (1983; 1993; 1999; 2002) in diens theorie over talenten en meervoudige intelligentie. In leersituaties kan geprobeerd worden, aan te sluiten bij de talenten van de lerende(n) door een specifieke intelligentie te prikkelen. Intelligentie wordt daarbij gedefinieerd als het vermogen om problemen op te lossen en om producten te maken die cultureel gewaardeerd werden (Gardner, 1993).

Learning Styles

Visual 	Musical/Auditory 	Verbal 	Physical/Kinesthetic 
* You prefer using pictures, images, and spatial understanding.	* You prefer using sound and music.	* You prefer using words, both in speech and writing.	* You prefer using your body, hands and sense of touch.
Logical/Mathematical 	Social 	Solitary 	What is your learning style?
* You prefer using logic, reasoning and systems.	* You prefer to learn in groups or with other people.	* You prefer to work alone and use self-study.	

©All Rights Reserved Loving2Learn.com™

150

We gaan er vanuit dat ieder mens beschikt over talenten, die soms kleiner zijn, soms groter, waarbij kan worden gezegd dat niet bij ieder mens alle soorten intelligentie in dezelfde mate zijn ontwikkeld, en sommige zelfs onderontwikkeld.

Wanneer duidelijk is, op welk gebied iemands talent ligt, kan dat talent gebruikt worden in leersituaties om met behulp van dat talent iemand aan het leren

te krijgen in de richting van wenselijke veranderingen.

De vraag is dan, welke talenten en bijbehorende intelligenties er zijn. Gangbaar is het om talenten uit te leggen in soorten intelligentie, Gardner (2002) legt intelligentie uit als de bekwaamheid om te leren en om problemen op te lossen en onderscheidt de volgende soorten intelligentie¹¹:

- **taalkundige of verbaal/linguïstische intelligentie ('taal-knap')**

Het gaat bij deze talige vorm van intelligentie om het vermogen om te lezen en te schrijven, en dus om te communiceren, al vraagt dat laatste om een combinatie met andere intelligenties. Talige intelligentie betekent: goed kunnen luisteren, gemakkelijk kunnen formuleren en ideeën onder woorden kunnen brengen op basis van een rijke woordenschat, woordspelingen en woordgrapjes leuk vinden, verhalen kunnen vertellen, overtuigend kunnen argumenteren en discussiëren (wat ook om logische en interpersoonlijke intelligentie vraagt).

- **wiskundige of logisch-mathematische intelligentie ('reken-knap')**

Het gaat hier vooral om het logisch kunnen redeneren en kunnen werken met abstracte en numerieke symbolen, en analytisch, systematisch en geordend kunnen

¹¹ Bij deze weergave is ook gebruik gemaakt van die van Bolhuis (2016, 281-282), maar zonder dat haar vertaling van de termen van Gardner eindigend op -slim is overgenomen.

denken en werken op basis van heuristieken en algoritmen, en om patronen herkennen in zowel getalsmatige gegevens als in complexe probleemsituaties.

- **visueel-ruimtelijke intelligentie ('beeld-knap')**

Deze vorm van intelligentie betreft het vermogen om ruimtelijk en beeldend waar te nemen en te herscheppen op basis van gevoel voor kleuren, vormen en verhoudingen. Het betekent ook het hebben van een levendige fantasie en een goed ontwikkeld voorstellingsvermogen, kunnen ontwerpen, composities maken, ruimtes inrichten. Mensen met deze vorm van intelligentie hebben een goed gevoel voor richting, weten waar alles ligt en vinden dus gemakkelijk iets terug. Om de concentratie te bevorderen, tekenen ze graag en ontwerpen bijvoorbeeld mindmaps.

- **muzikaal-ritmische intelligentie ('muziek-knap')**

Bij deze vorm van intelligentie staat het vermogen centraal om muzikale en ritmische patronen (al dan niet gecombineerd en geordend in melodieën) te kunnen waarnemen, herkennen, waarderen, onthouden en gebruiken. Mensen begiftigd met dit soort talent denken bij voorkeur in ritmes en melodieën. Dit is vaak terug te vinden in de muzikaliteit van kunnen zingen en/of muziekinstrumenten bespelen, en ook in het kunnen improviseren van muziek. Kenmerk is dat zij zich beter kunnen concentreren bij het luisteren naar mensen met een muzikale stijl van spreken. Muzikaal overgebrachte boodschappen worden gemakkelijker onthouden.

- **motorische of lichamelijke-kinesthetische intelligentie ('beweeg-knap')**

Het gaat hier om het vermogen om fysieke bewegingspatronen, motorische bewegingen en handelingen (zoals dansen, zwemmen en andere sporten) uit te kunnen voeren, zowel fijne als grove motoriek en zeker te zijn van de adequaatheid van deze bewegingen en handelingen, vooral in het daarmee uitdrukking geven aan emoties en belevingen. Een passende aanduiding is dan ook bewegingsintelligentie. Mensen met deze intelligentie begrijpen door te bewegen, door handelingen uit te voeren en dingen te manipuleren, soms alleen met de handen, soms met het hele lichaam. Om zich te kunnen concentreren hebben zij beweging nodig.

- **natuurgerichte intelligentie ('natuur-knap')**

Deze vorm van intelligentie is het vermogen om te ordenen, en samenhangen, verbanden en patronen te kunnen zien, doorgaans gerelateerd aan de natuur. Mensen met dit type intelligentie voelen zich aangetrokken door de natuur: flora,

fauna, landschappen. Het gaat daarbij om goed kunnen waarnemen/observeren en vervolgens onder woorden brengen van wat gezien, gehoord, geproefd, geroken of gevoeld is, volgens het principe kijken, observeren, analyseren en redeneren en zorgen voor de natuurlijke omgeving. Dit alles wordt vooral toegepast op alles wat groeit en bloeit, maar ook op natuurverschijnselen zoals weer en klimaat, stenen en mineralen, en dergelijke: observeren van natuurverschijnselen stimuleert tot nadenken.

152

- **interpersoonlijke intelligentie ('mens-knap')**

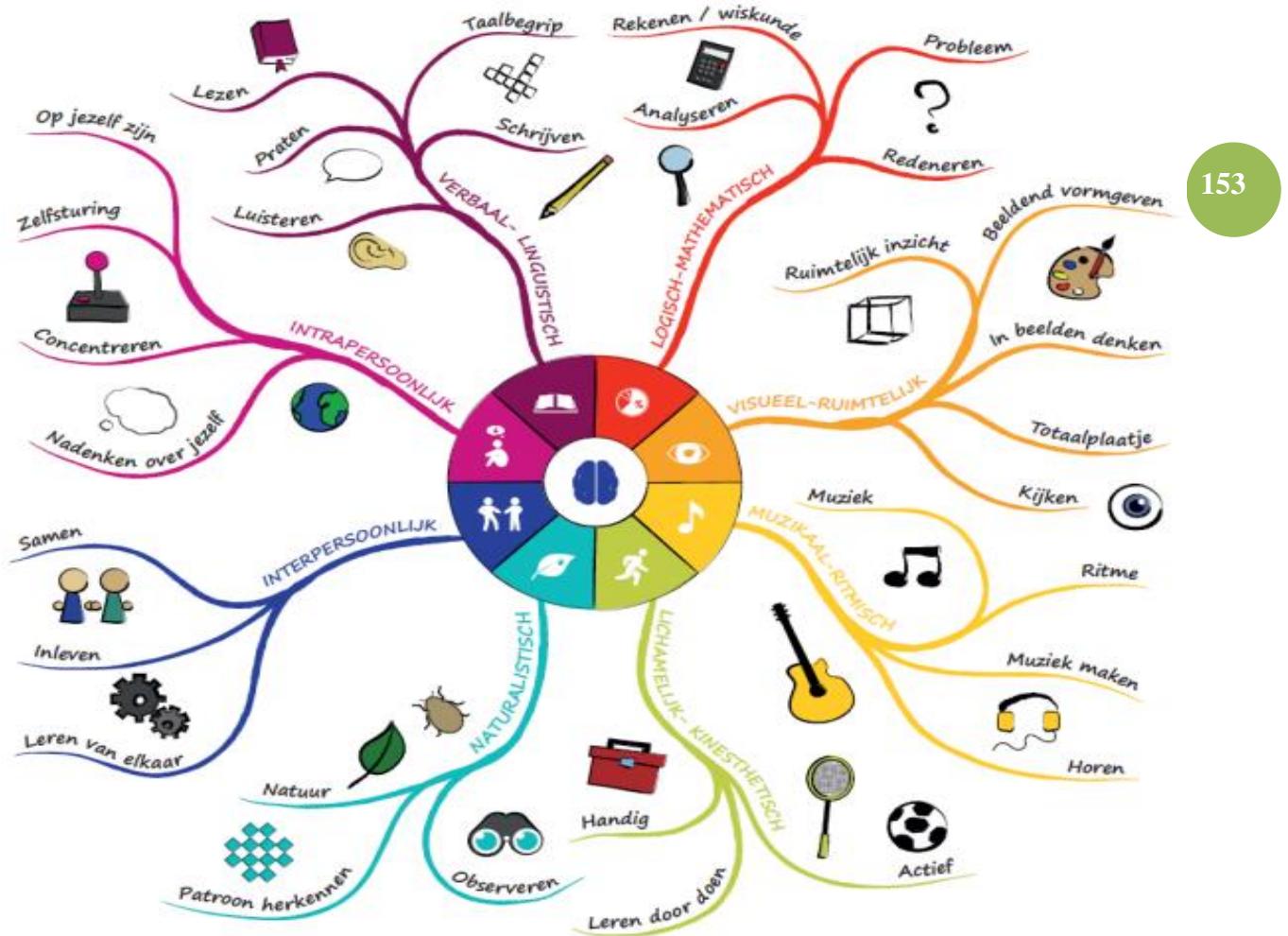
Interpersoonlijke intelligentie is het vermogen om de gevoelens, belevingen, betekenissen en behoeften van anderen waar te nemen, te begrijpen en te beïnvloeden. De intentie is om van anderen te leren, op basis van belangstelling voor anderen, met behulp van de vaardigheid gemakkelijk contacten te kunnen leggen (dus een zekere mate van assertiviteit). Het eigen denken wordt gestimuleerd door er met anderen over te praten. Ook is er veel aandacht voor analoge communicatie. Al met al gaat het hier om empathie en de diverse varianten daarvan.

- **intrapersoonlijke intelligentie ('zelf-knap')**

Centraal staat hier het vermogen tot zelfinzicht, na kunnen denken over het eigen handelen, de eigen observaties, ervaringen, bevindingen, stemmingen, gevoelens en gedachten, en daarvan te leren. Mensen met intrapersoonlijke intelligentie beschikken dus over een sterk ontwikkelde reflectieve competentie, of hebben daar op zijn minst een talent voor. Zij zijn goed in zelfkennis, zaken op een rijtje zetten en op grond daarvan een beslissing te nemen. Ze hebben behoeften aan rust en stilte om na te kunnen denken. Risico daarvan is terugtrekken in een eigen wereldje en rumineren als reflectie niet uitkomsten leidt bij de soms grote vragen waarover wordt nagedacht.

Gardner (2002, 51-78) vraagt zich af of er niet nog meer soorten intelligentie zijn, en overweegt daarbij het bestaan van morele intelligentie, en wel in relatie met kunstzinnige, spirituele en emotionele intelligentie. Een zogenoemde existentiële intelligentie zou kunnen bestaan, maar een veronderstelde spirituele existentiële intelligentie zou volgens Gardner (1999) niet bestaan. Omdat we echter geen conceptuele bezwaren tegen een aparte morele intelligentie kunnen bedenken, nemen we deze vorm van intelligentie op in het overzicht van talenten, in

aanmerking nemend dat het mogelijk een subcategorie zou kunnen blijken te zijn van interpersoonlijke intelligentie.



• morele intelligentie ('moreel-knap')

Morele intelligentie is gebaseerd op een scherp ontwikkeld gevoel voor rechtvaardigheid en op aanwezigheid van morele deugden zoals integriteit, verantwoordelijkheidsgevoel, eerlijkheid, loyaliteit en zorgzaamheid. Emotionele intelligentie en empathie zijn daarbij belangrijke competenties. Inhoudelijk moreel relevante onderwerpen en thema's worden in een spirituele of zingevingsscontext geplaatst. Er is een fijn ontwikkeld intuïtie om morele aspecten in situaties te herkennen en daarnaar te handelen.

Een meer praktische vraag, of leersituaties zo ingericht kunnen en moeten worden dat daarin optimaal met aanwezige talenten rekening wordt gehouden en dat

leerinhouden zodanig worden aangeboden, dat die met de betreffende aanwezige intelligentie zo gemakkelijk mogelijk opgepakt kunnen worden. Aan deze praktische vraag gaat evenwel nog twee andere vragen vooraf, een conceptuele en een empirische vraag. Hoe zit het concept van meervoudige intelligentie in elkaar en hoer verhouden zich de verschillende talenten tot elkaar? Worden die veronderstelde talenten en bijbehorende intelligenties inderdaad in onderzoek teruggevonden? Of is er veelmeer sprake van een meer generieke intelligentie? En hoe breng je bij concrete lerenden die talenten aan het licht? Laten we de conceptuele en empirische vragen kort verkennen en de antwoorden daarop bezien op de praktische consequenties voor het organiseren van leren.

Wat betreft de conceptuele kwestie is het de opvatting van Gardner (1999) dat er geen hiërarchie van de onderscheiden talenten: de taalkundig-linguïstische intelligentie en de logisch-mathematische intelligentie zouden volgens hem niet van groter belang zijn voor het functioneren in het echte leven in de wereld dan de andere onderscheiden intelligenties. Aan de mogelijkheid van andere intelligenties hebben al gerefereerd. Niettemin is het goed om na te gaan waar Gardner zijn indeling in meervoudige intelligenties heeft gebaseerd, om vervolgens nader in te kunnen gaan op de verhouding tussen al die intelligenties. Om tot de classificatie van intelligenties en talenten te komen, hanteerde Gardner (1983) acht criteria, waarvan hij toegaf die wat flexibel (lees: losjes) te hebben gehanteerd:

- de mogelijkheid om ze te isoleren in geval van hersenbeschadiging
- een evolutionaire geschiedenis en een evolutionaire plausibiliteit
- een herkenbare kernoperatie of set van kernoperaties
- de geschiktheid om ze te coderen in een systeem van symbolen
- een onderscheiden ontwikkelingsgeschiedenis
- het bestaan van eenzijdig ontwikkelden (een kei zijn één talent)
- ondersteuning van experimentele psychologische taken
- ondersteuning door psychometrisch onderzoek.

Niet alle onderscheiden talenten voldeden overigens aan alle acht criteria, maar waren alle voldoende herkenbaar om ze in de theorie op te nemen.

Aanvankelijk kon de talententheorie van Gardner zich in een warme onderwijskundige belangstelling verheugen (Mettetal, Jordan & Harper, 1997). De boodschap was immers dat kinderen unieke en onderscheiden aanleg hebben voor leren en dus op verschillende manieren leren, zodanig dat daar in het onderwijs best rekening mee kon worden gehouden. Kinderen die slecht waren in wiskunde en taal, konden best een goede kans hebben op succes op die gebieden waar andere talenten

worden gevraagd, zoals in sport, muziek, en zelfs in biologie of aardrijkskunde. Iedereen zou knap of slim kunnen zijn op een eigen specifieke wijze, afhankelijk van de aanwezige of nog te ontwikkelen talenten en intelligentie(s).

De vraag was ondertussen wel of de claim van meervoudige intelligentie wel voldoende ondersteuning vond in onderzoek, met als inzet de vraag of er niet sprake was van een algemene intelligentie (*g intelligence*) die zich uit in specifieke talenten (Visser, Ashton & Vernon, 2006, 488-489). Gardner (1999) ontkenst overigens niet het bestaan van *g intelligence*, maar heeft twijfels bij de verklarende kracht van dit concept. Hij benadrukt dat elk van de talenten of intelligentiedomeinen unieke elementen heeft, en dat er geen ‘horizontale capaciteiten’ zijn (zoals geheugen, creativiteit of de uitvoerende functie – voornemens omzetten in handelen) die aanwezig zijn in alle veronderstelde intelligenties. Hij ziet (bijvoorbeeld) creativiteit of de uitvoerende functie als een operatie die actief is binnen een bepaald domein en niet als een generieke capaciteit. De vraag is, in hoeverre dit dan een taalspelletje wordt. Gardner stelt wel voor te bezien of menselijk gedrag verklaard kan worden zonder een beroep te doen op aparte uitvoerende functies als specifieke uitvoerende intelligentie (s).

De theorie van meervoudige intelligentie stelt dat de onderscheiden talenten theoretisch onafhankelijk van elkaar zijn. Dat wil niet zeggen dat er in de praktijk geen overlap kan zijn tussen twee of meer talentgebieden (Messick 1992; Mettetal, Jordan & Harper, 1997).

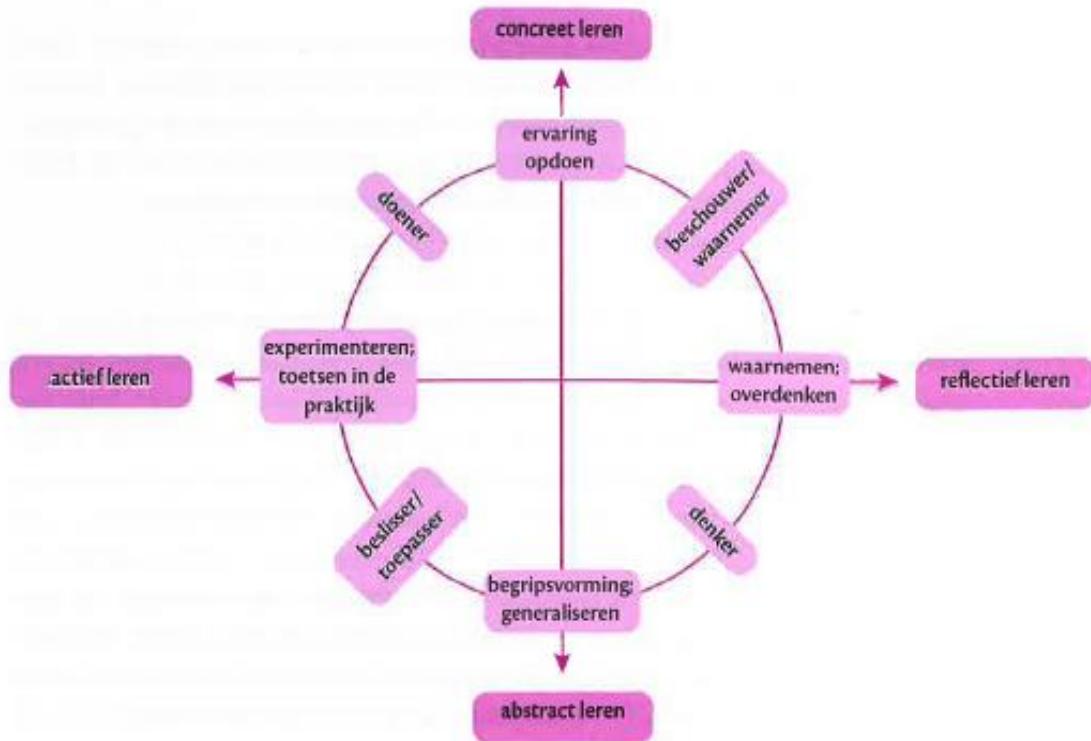
(2) *De leerstijltheorie van Kolb*

Een tweede benadering van leerstijlen is die van DAVID KOLB. Hij definieert – we sluiten hier deels aan bij de uitleg van Bolhuis (2016, 329-330) – leren als het proces waarin kennis tot stand komt door het transformeren van ervaring (Kolb, 1984, 41). In die zin gaat bij Kolb om ervaringsleren. In essentie beschrijft hij de transformatie van ervaring naar leerinhouden in termen van twee tegenovergestelde manieren van het verwerken van ervaring: concreet leren versus abstract leren aan de ene kant, en actief leren en reflectief leren aan de andere kant. Zijn model van ervaringsleren is opgebouwd uit deze twee dimensies, waarvan elke pool even belangrijk is voor een volledig leerproces. Elke pool vraagt om een basisleervaardigheid:

- concreet ervaren
- waarnemen en overdenken
- begripsvorming
- experimenteren en toetsen in de praktijk.

Deze vaardigheden stelt Kolb zich voor als een leercyclus die optimaal verloopt als al deze basisleervaardigheden aanwezig zijn en worden toegepast. Lerenden hebben echter vaak een voorkeur voor een of twee van deze basisleervaardigheden, waarmee ze een bepaalde leerstijlvoorkeur ontwikkelen. Dat zal zelden een zuivere voorkeur zijn voor één basisleervaardigheid, maar een combinatie in termen van meer of minder, niettemin met een zekere suboptimale eenzijdigheid. Die kan leiden tot een leerprobleem als iemand een bepaalde basisleervaardigheid zo slecht beheerst dat ineffectiviteit optreedt (steeds dezelfde fouten maken, geen beslissingen kunnen nemen).

Bolhuis (2016, 331) geeft die cirkel van basisvaardigheden en leerstijlen op een moeilijk te verbeteren manier weer in de volgende figuur:



De vier zuivere leerstijlen zijn: de beschouwer/dromer, de denker/theoreticus, de beslisser/pragmaticus en de doener/activist (Kolb, 1984, 77-78).

- (1) De beschouwer (dromer, waarnemer) combineert ervaringen opdoen met waarnemen en overdenken. Situaties worden bekeken op verschillende manieren, vanuit uitlopende perspectieven (*divergerend*), met een ruim voorstellingsvermogen en een grote en levendige fantasie. Beschouwers kunnen tot creatieve ideeën komen, maar minder gemakkelijk keuzes maken

en besluiten nemen. In die zin is de beschouwer de tegenpool van de beslisser.

(2) De denker (theoreticus) *assimileert* door waarneming te koppelen aan begripsvorming, is gericht op theorie (wat weten we er al van, wat zegt de theorie, de handleiding, hierover?) en theorievorming. De denker leert het liefst door zich eerst een theoretische beeld te vormen van de situatie om op basis daarvan te komen tot (verbeterd) handelen.



(3) De beslisser (pragmaticus) gaat *convergerend* te werk door op basis van begripsvorming knopen door te hakken, een focus te kiezen, inzichten te vertalen in experimenten om daarmee doelgericht aan de slag te gaan.

(4) De doener (activist) experimenteert om aldus in *accommoderende* zin concrete ervaringen op te doen en dingen uit te proberen, waarna pas later reflectie en begripsvorming vormen. Mocht de praktijk niet kloppen met de theorie of het model, dan is dat jammer voor die theorie of dat model, niet voor de praktijk.

Kolb laat zien dat leerstijlvoorgeur implicaties hebben voor beroepskeuze: leerstijlvoorgeuren ontwikkelen zich tot een specialisme en de keuze voor juist dat beroep waarin de basisleervaardigheden waar men een voorkeur voor heeft, van belang zijn: de een wordt beleidsmedewerker (denker), de ander spits in een voetbalelftal (doener).

Uiteraard is het mogelijk dat iemand later in de beroepsuitoefening werkzaamheden te verrichten krijgt die andere basisleervaardigheden vereisen.

Als het gaat om leren in organisaties, is het van belang na te gaan op welke manier men gewend is te leren, in termen van de activiteiten van de leercirkel. Voor de begeleider van leerprocessen staan dan twee keuzes open: vooral aansluiten bij de leerstijlvoorgeur van de betreffende lerende of de lerende uitnodigen de andere leerstijlen te ontwikkelen en als het ware de eigen leerstijlvoorgeur te overstijgen



door de leercirkel rond te maken. Deze laatste mogelijkheid heeft de voorkeur, uitgelegd als iedere lerende aan te spreken op elk van de leerstijlen en in de didactiek daar dus bewust rekening mee te houden.

Het model van Kolb is overigens niet onomstreden: empirische bewijzen voor de leercirkel zijn niet zo sterk als Kolb beweert. Verschillende oorzaken worden daarvoor genoemd.

- ❖ Het model van Kolb is primair een normatief, voorschrijvend model. Het model beschrijft niet hoe mensen feitelijk leren, maar schrijft voor hoe ze idealiter zouden moeten leren, namelijk door ervaringen te combineren met nadenken, begripsvorming, hypothesen op stellen en die te toetsen op basis van actief experimenteren in de praktijk.. Over hoe het feitelijk gaat, is minder bekend.
- ❖ Het model is primair cognitief en op het individu gericht. Dat betekent dat zowel de emotionele als de sociale aspecten van het leren dreigen te worden veronachtzaamd. Daarbij valt op dat de leercirkel veel lijkt op de empirische cyclus bij het doen van onderzoek.
- ❖ Het model houdt weinig rekening met andere factoren die van invloed zijn op leerprocessen, zoals de eerder aangeduide specifieke leerstrategieën, voorkennis, de leersituatie, de vakbeleving en andere metacognitieve vaardigheden dan reflectie.

(3) De leerstijltheorie van Vermunt

Vermunt (1992; 1997) vond in zijn promotieonderzoek onder studenten aan de Open Universiteit dat zij als lerenden op vier dimensies van elkaar verschilden:

- (a) *diepte van verwerking*: de mate waarin lerenden bij het leren oppervlakkig of juist diepgaand te werk gaan
- (b) *leerconcepties*: de opvattingen die lerenden hebben over de essentie van leren, wat leren eigenlijk is
- (c) *regulatievoorkeuren*: de opvattingen die lerenden hebben over wie de beslissingen over hun leren moet(en) nemen (in het bijzonder: docenten of zichzelf)
- (d) *studie-oriëntaties*: de opvattingen die lerenden hebben over waarom zij leren.

Vermunt vond dat deze dimensies niet los staan van elkaar, maar onderling min of meer duidelijk met elkaar verband houden. Op grond van die bevinding concludeerde Vermunt dat er wellicht een viertal 'brede leerstijlen' bestaan:

1. de betekenisgerichte leerstijl, gekenmerkt door een diepe verwerking van de

leerinhoud, een constructieve leerconceptie (gericht op het opbouwen van eigen kennis en inzichten), zelfsturing (voorkeur voor interne regulering van het leren) en een studie-oriëntatie gericht op persoonlijke interesse;

2. de reproductiegerichte leerstijl, gekenmerkt door oppervlakkige verwerking van de leerinhoud, een leerconceptie die gericht is op het opnemen van kennis, een voorkeur voor externe sturing (bijvoorbeeld door docenten) en een studie-oriëntatie die prestatie- en certificaatgericht is (de prestatiegeoriënteerde lerende);
3. de toepassingsgerichte leerstijl, gekenmerkt door een combinatie van een leerconceptie die gericht is op het gebruiken van kennis en inzichten, verwerkingsactiviteiten waarbij voorbeelden en concretiseringen uit de persoonlijke ervaringswereld van de lerende centraal staan, en de beroepsgerichte studie-oriëntatie, en tenslotte een combinatie van interne en externe sturing van leerinhouden en -processen (de eerder aangeduide leergeoriënteerde lerende);
4. de ongerichte leerstijl wordt gekenmerkt door het vrijwel ontbreken van verwerkingsactiviteiten, een regulatievoorkeur waarbij lerenden aangeven moeite te hebben met zowel externe als interne sturing, een studie-oriëntatie waarin lerenden niet goed weten waarom ze eigenlijk leren (ambivalente studie-oriëntatie) en een leerconceptie waarin stimulering door anderen om te leren het belangrijkste onderzoek.

Samengevat in een schema ziet het er als volgt uit:

vier brede leerstijlen				
leerstijl-componenten ↓	betekenisgericht	reproductie-gericht	toepassings-gericht	ongericht
cognitieve verwerking	relateren kritisch verwerken	memoriseren analyseren	concreet toepassen	nauwelijks
regulatievoorkeur	interne sturing	externe sturing	interne/ externe sturing	stuurloos
studie-oriëntatie	persoonlijke interesse	certificaat- en prestatie-gericht	beroepsgericht	ambivalent
leerconceptie	opbouwen eigen kennis en inzichten	opnemen van kennis	gebruiken van kennis en inzichten	stimulering door anderen

Vervolgonderzoek liet ziet dat deze leerstijlen ook bij andere lerenden voorkomen dan bij studenten van de Open Universiteit: bij deelnemers aan bedrijfsopleidingen, bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. Ook is gekeken naar verdere verbanden met andere onderwijsparameters (Simons, 1995, 22). Leerstijlen blijken gelieerd te zijn aan leeractiviteiten voor zover zij leiden tot voorkeuren voor bepaalde leeractiviteiten. Ook zijn leerstijlen gerelateerd aan leerresultaten en beschrijvingen van leersituaties.

Een verband is gevonden tussen bestede studietijd en de betekenisgerichte leerstijl: deze kost meer studietijd dan andere leerstijlen. Simons (1995, 22) wijst er volledigheidshalve op dat het verband ook omgekeerd kan zijn: lerenden met weinig tijd nemen mogelijk hun toevlucht tot een reproductieve leerstijl. Mogelijk kan te weinig tijd nemen weer samenhangen met het ontbreken van intrinsieke motivatie gestuurd door hetzij nieuwsgierigheid, hetzij leernood, of beide.

Uit het onderzoek van Vermunt bleken ook andere opmerkelijke resultaten wat betreft de beleving van leersituaties. Reproductief ingestelde lerenden (gericht op een oppervlakkige verwerking van de leerinhoud) negeerden of herinterpretieerde didactische hulpmiddelen bij het realiseren van een diepere verwerking van de leerinhoud en vormden ze om tot memoriseerbare gehelen. Een eigen voorbeeld: studenten met een reproductiegerichte leerstijl gebruikten oefententamens (vooral casustentamens) niet om mee te oefenen, maar om de basisstructuur en de vragen ervan te onthouden, niet zelden met tegenvallende resultaten.

Betekenisgerichte en toepassingsgerichte studenten bleken echter last te hebben van verwerkingsgerichte opdrachten, aangezien ze geen kans kregen om hun eigen verwerkingsstrategie te hanteren of een eigen verwerkingsstrategie te ontwikkelen (Simons, 1995, 24).

Dit betekent al met al de noodzaak op bezinning op de vraag wat de best passende hulp is bij het organiseren van leerprocessen.

Uit het bovenstaande kan licht geconcludeerd worden dat voor effectief leren in en ten behoeve van organisaties niet elke leerstijl even goed is. Ook moet worden nagedacht over de aard van leerhulp.

De ongerichte leerstijl en de reproductiegerichte leerstijl zullen naar alle waarschijnlijkheid weinig vruchten afwerpen. Een toepassingsgerichte leerstijl ligt dan beduidend meer voor de hand als het gaat om realiseren van transfer van de leersituatie naar de werksituatie of transfer binnen een werksituatie. Het resultaat zal mogelijk nog beter zijn, als binnen de toepassingsgerichte leerstijl gebruik wordt

gemaakt van componenten van de betekenisgerichte leerstijl, in het bijzonder het kritisch beschouwen van oude en nieuwe leerinhouden en het opbouwen van eigen kennis en inzichten in plaats van het kritiekloos toepassen van kennis en inzichten die aangereikt zijn door anderen.

Nu we nader zijn ingegaan op diverse benaderingen van het fenomeen leerstrategie en leerstijl, kunnen we nog kijken naar leren met anderen in netwerkomgevingen.

2.3.4 Leren in netwerkomgevingen

161

Informeel leren, maar ook formeel leren, kan zich in allerlei situaties afspelen, toevallig, gepland met collega's, maar ook in netwerkomgevingen, al dan met gebruikmaking van sociale media (zie voor een overzicht: Bood, Coenders & Van Kuin, 2010; Steeples & Jones, 2002).

De vraag is wanneer een netwerkcontact een lerend contact is. De Laat (2012, 412, 413) omschrijft netwerkleren als het participeren in of creëren van relaties tussen lerenden, al dan niet gebruik makend van aanvullende informatiebronnen.

Netwerkleren begint vaak met een persoonlijk netwerk van iemand die met een (werk)gerelateerd kwestie, vraag of uitdaging zit waarvoor contacten uit diens netwerk worden ingezet om hiermee verder te komen. Een rijk en gevarieerd netwerk van contacten kan derhalve van cruciaal belang zijn bij leren, waarbij de netwerken waarvan men deel uitmaakt onderscheiden kunnen worden op een dimensie homogeniteit – heterogeniteit wat betreft hun samenstelling. Voorts kan men onderscheid maken tussen sterke en zwakke verbindingen. Het geheel aan sterke verbindingen wordt wel aangeduid in termen van effectieve netwerken, terwijl de zwakkere verbindingen worden aangeduid als het 'extended network'.

Voortbordurend op het werk van Granovetter (1973) stelt De Laat (2012, 412) dat men kan verwachten dat juist zwakke verbindingen een belangrijke functie hebben in het slaan van bruggen naar alternatieve geluiden en nieuwe ideeën, juist doordat we via deze zwakke verbindingen in contact kunnen komen met informatie die verder van ons afstaat. Informeel leren in netwerken vindt dan nog al eens plaats via losse contacten met competente mensen waarin we vertrouwen hebben en die ons kunnen doorverwijzen naar nieuwe contacten met heterogeniteit als belangrijk kenmerk. Hechtere, meer homogene contacten kunnen de vorm aannemen van 'communities of practices': sociale structuren van gelijkgestemden binnen een gedeeld domein die daaraan hun identiteit ontleven door zich opgenomen te weten in een gemeenschap, zorgen juist voor verdieping van kennis en inzichten en voor

het grondig uitdiepen van problemen uit de dagelijkse praktijk en daar hopelijk van te leren (zoals in LinkedIn groepen). Communities of practice zijn groepen mensen die hun kennis, inzichten en ervaringen met betrekking tot een bepaald thema of vakgebied delen om beter met de intrigerende problemen en uitdagingen in de praktijk om te gaan. Dominant motief om te participeren in een community of practice is het willen verbeteren van eigen (en andermans) vermogen om in de praktijk te handelen, bijvoorbeeld door elkaar te informeren over nieuwe inzichten, methoden en technieken bij het oplossen van knelpunten in hun beroepspraktijk.

162

Participatie in netwerken kent vier componenten waarin ook knowing that, knowing how en vooral ook knowing why te herkennen zijn (Coenders, 2012, 131):

- *Zingeving* door zowel individueel als collectief het leven en de wereld als zinvol te ervaren, betekenis uit te wisselen en te creëren, en daarvan te leren.
- *Praktijk* door al doende te praten over gemeenschappelijk gecreëerde aanpakken, kaders en perspectieven en daarin competenties op te doen en te ontwikkelen.
- *Gemeenschap* door het gevoel te hebben erbij te horen en te kunnen participeren.
- *Identiteit* die ontleend wordt aan de context wordt ontleend waarin wordt geparticeerd.

'Communities of practice' zijn daarmee vooral een perspectief op netwerkleren, waarbij elke community uniek is wat betreft omvang, samenstelling (mate van heterogeniteit of homogeniteit), type deelnemers, domein en focus, aard, intensiteit en niveau van betrokkenheid (zie ook: Pyrko, Dörfler & Eden, 2017).

In welke sociale vorm van ook, netwerkleren staat aldus De Laat (2012, 414) voor een actieve vorm van leren waarbij lerenden:

- gebruik maken van hun persoonlijke en andere hun ter beschikking staande netwerken
- zelf netwerken rond intrigerende vragen
- bereid zijn om op uitnodiging van anderen voor kortere of langere tijd te participeren.

Nodig daarvoor is ten eerste een positieve houding van lerenden ten opzichte van informeel leren in netwerken en ten tweede het vorhanden zijn van de benodigde netwerken.

Het eerste veronderstelt een lerende houding en een zekere mate van zelfsturing daarin. Het gaat immers om min of meer spontane, niet-extern aangestuurde leerprocessen op basis van leerdoelen die men zichzelf gesteld heeft, waarbij

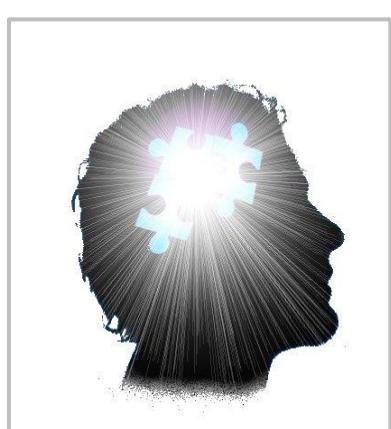
netwerkleren als vaardigheid zelf ontwikkeld dient te worden in het kader van metaleren, al dan niet met behulp van toolkits (zoals www.portal.look.ou.nl/toolkit). Het tweede veronderstelt zowel kennis van en bekendheid met netwerken als de erkenning in organisaties van de waarde van netwerkleren en het creëren van plaats daarvoor en het ontwikkelen van appreciatie en erkenning (De Laat, 2012, 414, 415). Bevorderlijk voor netwerkleren is een open en flexibele opstelling en een heterogene samenstelling van het betreffende netwerk (binnen dan wel buiten de organisatie) waardoor een intrigerende leervraag vanuit meerdere perspectieven en disciplines kan worden benaderd (De Laat, 2012, 415). Een en ander vraagt overigens wel enige prudentie voor zover er sprake kan zijn van het naar buiten brengen van bedrijfsgevoelige informatie. Anders gezegd: niet alle intrigerende leervragen zijn met iedereen en zomaar te delen. Al met al zijn professionele leergemeenschappen in potentie een onderdeel van het leerlandschap waarin het prettig toeven is (Murphy, 2015).

Nu we diverse aspecten van leren in hun context hebben bekeken, kunnen we de relatie tussen leren en problemen oplossen nader verkennen.

2.4 Leren (en) problemen oplossen

Om de functie van leren beter te kunnen begrijpen, moeten we, zoals is voorgesteld in de pragmatische leertheorieën, leren in verband brengen met het **oplossen van problemen** als het overbruggen van het verschil tussen wens en werkelijkheid, zoals:

- hoe kom ik erachter wat mijn klant werkelijk nodig heeft?
- hoe kan ik leren en innovatief denken en werken verankeren in de organisatie?
- hoe verbeter ik de communicatie tussen de afdelingen verkoop en productie?
- hoe voorkom ik dat in een kennisintensieve organisatie kennis verloren gaat?
- hoe pak ik een door een fusie dreigend cultuurprobleem aan?
- hoe krijg ik managers in staat en bereid tot transformationeel leiderschap?



Al deze problemen hebben gemeen dat ze *open problemen* zijn. Open problemen zijn problemen die slecht zijn afgebakend, slecht zijn gedefinieerd en (dus) slecht zijn gestructureerd. Het zijn om die reden 'gemene problemen', 'ongetemde problemen', of 'messy problems' of 'wicked problems' of ook wel 'adaptive problems' (zoals ze in het Engels wel worden aangeduid).

Een *open* (of gemeen, taai, weerbarstig, hardnekkig, of woest en moeilijk te temmen) en vaak *complex* probleem heeft de volgende kenmerken (Rittel & Webber (1973)):

- slecht afgebakend, slecht gedefinieerd en geen definitieve probleemformulering (je kunt er altijd nog anders tegen aankijken)
- er is dan ook geen stopregel bij definiëring (anders dan gebrek aan tijd, geld, of geduld)
- probleemdefiniëring en oplossingen zijn afhankelijk van waarden en normen; dat wil zeggen dat met andere waarden het probleem er anders uit zal zien
- elk probleem is door willekeurige afbakening deel van een groter probleem en kan dus verder opgerekend worden
- elk probleem is (daardoor) in zekere zin uniek
- de manier van probleemverklaring bepaalt de oplossingsrichting; een andere verklaring geeft zicht op een andere oplossing
- meerdere oplossingen zijn dan ook mogelijk,
- oplossingen zijn niet waar/onwaar maar effectief / niet-effectief
- er is noch een onmiddellijke noch een ultieme test voor de juistheid van oplossingen
- iedere oplossing is een ‘one shot oplossing’ zonder ‘point of return’: je krijgt geen kans het op een andere manier opnieuw te doen, aangezien de situatie door de ontoereikende of zelfs mislukte oplossing een andere is geworden
- probleemoplossers hebben geen recht op excuses voor mislukking en zijn verantwoordelijk voor de consequenties van hun (verkeerd uitgepakte) keuzes.¹²

Kortom: gemene problemen zijn slecht af te bakenen van andere problemen, daardoor slecht gedefinieerd want interpretatieafhankelijk en daardoor moeilijk te analyseren, laat staan dat er eenduidige oplossingen te bedenken zijn. Als het zo gemakkelijk was, waren ze immers allang opgelost.

Open problemen verschillen daarmee van gesloten problemen, ook wel ietwat misleidend ‘technical problems’ genoemd: het probleem is bekend, afgebakend, gestructureerd en daardoor helder waardoor duidelijk is wat een goede oplossing is en in het ergste geval een keuze uit enkele oplossingen gemaakt moet worden. Bij

¹² Dit laatste door Rittel en Webber (1973, 167) genoemde punt is overigens voor discussie vatbaar. Probleemoplossers kunnen bijvoorbeeld adviezen geven die vervolgens beroerd worden uitgevoerd, waardoor de verantwoordelijkheid als aansprakelijkheid van die probleemoplosser strikt genomen komt te vervallen.

open problemen moet men juist buiten de eigen kaders proberen te denken, en deze ter discussie durven te stellen en waar mogelijk te willen veranderen (Heifetz, Grashow & Linsky, 2009; Van de Loo, 2010, 55).

Het temmen van deze van deze problemen in de vorm van een analyse wordt voor een goed deel bepaald door de manier waarop er naar gekeken wordt en hoe de problemen worden ingekaderd ('framing'). Open problemen zijn interpretatieafhankelijk: wat je erin ziet, hangt af van hoe je er naar kijkt en welke betekenis je eraan geeft. En hoe je ernaar kijkt en welke betekenis je er aan geeft, hangt vaak af van waar je staat (wat betreft de positie en functie in de organisatie). Over open problemen kunnen en zullen redelijke mensen op redelijke wijze van mening verschillen, bijvoorbeeld alleen al omdat ze problemen verschillend afbakenen van andere problemen op basis van verschillende innerlijke representaties van de wereld (Keijsers & Vossen, 2003, 6-8; King & Kitchener, 2002, 37). Het vinden van oplossingen is om die reden vaak niet een kwestie van het toepassen van standaardrecepten, maar het zoeken naar of bedenken van oplossingen op maat.

Op een goede manier open problemen oplossen als leerproces is een begerenswaardige vaardigheid. Van Oudenhoven (1999, 41) legt uit dat mensen slechte probleemoplossers met leermoeilijkheden zijn. Dat komt door hun angst om ingrijpende beslissingen te nemen, een beperkte capaciteit om informatie te verwerken en voorkeursoplossingen gebaseerd op 'wat eerder werkte'. Dit alles heeft te maken met wat hiervoor al werd aangeduid als *leerangst als overlevingsangst* (Schein, 2002). Leerangst heeft te maken het oude niet willen loslaten omdat men bang is om fouten te maken of bang is iets nieuws niet te kunnen, overlevingsangst is de angst voor ondergang bij een concrete bedreiging (bijvoorbeeld een negatieve sanctie zoals dreiging met ontslag of overplaatsing). Een eigen 'innerlijk model van de werkelijkheid', eigen waarden en normen, belangen, en een niet optimaal functionerend geheugen maken het nog extra moeilijk om rationeel open problemen af te bakenen, te definiëren, te structureren vervolgens effectief op te lossen. In hoofdstuk zes gaan we verder in op diverse soorten leermoeilijkheden.

Met gesloten problemen heeft men doorgaans minder moeite. Gesloten problemen zijn immers eenduidig, niet afhankelijk van interpretaties, en kennen om die reden vaak maar één standaardoplossing, of misschien enkele beproefde waarvan bekend is dat ze werken en onder welke condities. Typische voorbeelden van een gesloten

probleem zijn het hebben van een lekke band, een kapotte ruit of een ontstoken blinde darm.

Hoewel we af en toe ook wijzen op leren in verband met gesloten problemen, richten we ons vooral op het oplossen van open problemen. We doen dat met een voorschrijvend model voor probleemoplossing dat bestaat uit de volgende stappen. In een voorschrijvend model voor besluitvorming worden de volgende zeven stappen genoemd als het moet gaan om zorgvuldige besluitvorming in het kader van lerend problemen oplossen (Brinkman, 2009, 148-159; Cauffman, 2007, 91-96; Donkers, 2001, 52, 63-65; Grit & Gerritsma, 2007, 121-123; Van Oudenhoven, 1999, 47-50).

166

1. **Problembesef:** ervaren en vaststellen dat er een probleem ligt, dat wil zeggen, een situatie die om een oplossing vraagt, hoe vaag en onduidelijk het in eerste instantie nog lijkt (“er hapert iets, zoveel is zeker, maar wát precies...?”). Het aangemelde probleem is daarbij lang niet altijd het echte probleem. Soms weten we wel wat de gewenste situatie is, als eerste stap om de kloof vast te stellen wat we zouden willen en waarom dat (nog) niet lukt.

2. **Probleemafbakening en probleemdefinitie:** het moet duidelijk zijn wat het probleem is en wat niet, en waar en op welke wijze het zich voor doet om te voorkomen dat het verkeerde probleem wordt opgelost. Daarbij dienen symptomen en oorzaken uit elkaar gehouden te worden om ineffektieve symptoombestrijding te voorkomen. Ook is het verstandig om het probleem in afgerekende samenhang met andere problemen te zien om ontoereikende interventies te voorkomen. Wat wel tot de problematiek wordt gerekend en wat niet, is altijd een kwestie van afgrenzen, inkaderen ('framing') en kiezen, en van interpretatie.

Deze stap is een lastige: we bakenen problemen te snel af (zoeken niet lang genoeg door) of juist niet snel genoeg (zoeken te lang door). Veel problemen zijn open problemen die op enigerlei moment gesloten worden in een afbakening (dit wel en dat valt er buiten, dit staat op de voorgrond, dat op de achtergrond). Te vroeg sluiten betekent aspecten en betekenissen over het hoofd zien, te laat sluiten betekent procesverlies omdat het proces van probleemoplossing stagneert. Iets soortgelijks kan zich voordoen met het ordenen van problemen in deelproblemen en het specificeren van oorzakelijke relaties daartussen.

Bij het selecteren, afbakenen, formuleren en analyseren van problemen kunnen meerdere typen fouten gemaakt worden, die wel aangeduid worden als fouten van het type I, type II en type III (Kapteyn, 1994, 74-75; Scheff, 1969, 95-102):

Fouttype I: de ernst van een probleem wordt ten onrechte niet onderkend, of het probleem wordt zo gedefinieerd dat op voorhand al belangrijke oplossingsmogelijkheden worden uitgesloten; achteraf zou dan kunnen blijken dat ten onrechte geen actie in een bepaalde richting is ondernomen.

167

Fouttype II: een situatie wordt hetzij ten onrechte als een ernstige bedreiging, hetzij ten onrechte als juist zeer kansrijk gezien. In het eerste geval wordt er mogelijk bovenmatig en daardoor onnodig veel aandacht besteed aan wat later loos alarm bleek te zijn. In het tweede geval worden wellicht investeringen gedaan die eigenlijk al bij voorbaat tot mislukken zijn gedoemd.

Fouttype III: er wordt een ander probleem afgebakend en geanalyseerd dan waar het eigenlijk om gaat. Dat kan gebeuren als de initiële hulpvraag of opdracht klakkeloos wordt overgenomen en niet verder wordt onderzocht. Mogelijk gevolg daarvan is dat eventuele interventie gericht is op een niet-relevante kwestie, ten koste van de zaak waar het wel om gaat. Anders gezegd: men steekt energie in het oplossen van het verkeerde probleem.

Kapteyn (1994) wijst erop dat deze foutentypen niet los staan van elkaar. Zo zal het vermijden van fouttype I de kans op fouttype II verhogen, en omgekeerd. Bij het voorkomen van deze foutentypen kan volgens Kapteyn aan de volgende maatregelen gedacht worden:

- Fouttype I kan voorkomen worden door waakzaam te zijn, goed te kijken, goed te luisteren en signalen dat er iets aan de hand is, correct te interpreteren.
- Om fouttype II te voorkomen is het nodig te zoeken naar een (vermoedelijke) verklaring voor het gesignaleerde probleem in samenhang met andere informatie. Alleen door een verschijnsel in een bredere samenhang te bezien kunnen aanwijzingen worden verkregen in zake de mogelijke ernst en onderliggende oorzaken.
- Ter vermindering van fouttype III is het zaak de initiële hulpvraag of opdracht te onderzoeken door van meet af aan te streven naar zo nauwkeurig mogelijke afbakening en structureren van problemen en naar zo nauwkeurig mogelijke

probleemdefinities en daarvan afgeleide doelbepalingen. Dat zullen er in geval van open problemen meerdere zijn, zeker in het begin. Na zorgvuldige analyse zal een deel daarvan afvallen en zullen andere moeten worden herzien of aangescherpt.

3. **Probleemanalyse en doelbepaling:** vervolgens onderzocht moet worden hoe het probleem in elkaar zit en welke factoren het probleem veroorzaken en/of in stand houden. Wat belemmert ons om de gewenste situatie te bereiken? Onderzocht kan worden waarom eventuele eerdere pogingen om het probleem op te lossen niet zijn gelukt. Het ‘aangemelde probleem’ kan daarbij opgevat worden als een voorlopige constructie. Daartoe moet informatie verzameld worden, geïnterpreteerd en op waarde geschat. Belangrijk is het onderscheid tussen ‘need to know’ (wat we echt moeten weten om verder te kunnen) en ‘nice to know’ (fijn om te hebben, maar we zouden zonder kunnen).

Omdat een probleemanalyse vaak plaats vindt in het licht van of aan de hand van criteria die ontleend zijn aan ideeën over een betere situatie, kunnen ook doelen bepaald worden en kan gekeken worden naar wat mogelijk is. Voorkomen moet worden dat er fixatie ontstaat op het steeds verder analyseren van achterliggende oorzaken, maar ook dat aan doelformulering wordt begonnen voordat helder is wat er nu aan de hand is. Belangrijk zijn dan vragen als: “Waar wil je naar toe?”, “Waaraan zou je merken als je in de juiste richting vooruitgaat?”, “Hoe zou je weten dat het doel bereikt is?“.

Doelen moeten realistisch zijn, haalbaar, motiverend zijn, desgewenst opgesplitst in tussendoelen van klein naar groot, en zo concreet zijn geformuleerd dat ze specifiek, liefst meetbaar, acceptabel, en realistisch zijn en bovendien zijn voorzien van een tijdsaanduiding, dus SMART zijn en daardoor evalueerbaar op het gestelde tijdstip en eventueel tussentijds. Voorts ze moeten ze positief zijn geformuleerd zijn, dat wil zeggen, in termen wat hoe een toekomstige situatie wél moeten zijn, in plaats van hoe het niet moet zijn, dus in termen van aanwezigheid van een oplossing, in plaats van in termen van afwezigheid van het probleem.

De vraag is, om wiens doelen het moet gaan. Daarbij kunnen belangrijke verschillen in inzicht aan de dag treden tussen diverse bij de problematiek betrokkenen, in termen van belangen en visies.

Wat betreft doelen zijn verschillende onderscheidingen gangbaar. Behalve het onderscheid tussen hoofddoelen en tussen- of subdoelen kan onderscheid gemaakt

tussen specifieke, probleem-gerelateerde doelen en generieke doelen, die expliciet zijn aangegeven of impliciet worden gehanteerd (zoals het inbouwen van procesreflectie op hoe we bezig zijn). Verder kunnen we nog onderscheid maken tussen inhoudsdoelen en procesdoelen, waarbij de eerste soort doelen uiteraard slaan op de inhoud van het probleem en de tweede te maken hebben met het proces van probleemoplossing zelf, zoals een werkbaar contract afsluiten, een heldere probleemanalyse maken, concrete en werkbare doelen formuleren, een masterplan in elkaar zetten, et cetera, met op elk niveau leermomenten.

169

4. **Inventarisatie van oplossingen:** het bedenken van zoveel mogelijk alternatieven, bijvoorbeeld met behulp van technieken als ‘brainstorming’ en oplossingsgerichte vragen en opmerkingen zoals: “Hoe zou het eruitzien als het probleem geheel en al was opgelost?” of “Wanneer en onder welke condities doet het probleem zich niet voor?”, of “Wat gaat er wél goed?”. Voor de hand liggende oplossingen hoeven niet te beste te zijn, als maar duidelijk is waarom ze dat niet zijn.

5. **Keuze van de beste oplossing:** door de voors en tegens van de mogelijke oplossingen in beeld te brengen en af te wegen, kan een keuze gemaakt worden, waarbij het niet onbelangrijk is de uitvoerbaarheid ervan en het draagvlak ervoor in de overwegingen mee te nemen en te werken met kleine stappen.

Daarbij is het van belang te beslissen of men gaat voor ‘maximizing’ (alle opties onderzoeken en dan de beste kiezen) of ‘satisficing’ (genoegen nemen met de eerste acceptabele oplossing).

Daarbij dient een passend afwegingsmodel gekozen te worden. De volgende drie modellen worden wel onderscheiden (Ivancevich, Szilagvy, Jr. & Wallace, 1977, 392-394; Pitz, 1977, 406, 407, 410):

- (1) het **compensatorisch** model: slechtmakende eigenschappen kunnen worden gecompenseerd door goedmakende eigenschappen; laag scoren op het ene criterium kan gecompenseerd worden door een hoge score op een ander criterium;
- (2) het **conjunctieve** model: slechtmakende eigenschappen worden niet geaccepteerd: er moet op elk punt aan een zeker minimum voldaan worden; goedmakende eigenschappen worden niet geaccepteerd als compensatie voor slechtmakende eigenschappen;
- (3) het **disjunctieve** model: de eindconclusie over de waarde van een evaluatum wordt getrokken als het uitzonderlijk goed scoort op één van de criteria; elke verdere informatie (bijvoorbeeld over minpunten) is niet relevant.

Als het gaat om meerdere besluitvormers, is het goed om een besluitvormingsregel af te spreken (unanimiteit, consensus, type meerderheid, vetorecht).

6. **Uitvoering van de oplossing:** het maken van uitvoeringsafspraken, bijvoorbeeld als antwoord op de vraag ‘wie doet wat wanneer en hoe?’, al dan niet vervat in een omvattende planning (alles in een masterplan met een tijdpad uitgezet). Belangrijk is bij kleine stappen te letten op de tragiek van de ‘algehele mislukking door gedeeltelijk succes’.

170

7. **Evaluatie:** nagaan of de gestelde doelen bereikt zijn, of de genomen besluiten succesvol zijn geweest, en of de ingezette middelen toereikend waren, en dergelijke. Plannen kunnen desgewenst worden bijgesteld, en analyses heroverwogen. Ook kant lering worden getrokken voor toekomstige probleemoplossing. Zouden we het een volgende keer weer zo doen, of wellicht (op onderdelen) toch liever anders?

Het zal overigens in echt zo zijn dat het doorlopen van deze fasering eerder een iteratief karakter heeft (heen en weer pendelend tussen de verschillende stappen en aandachtspunten) dan een unilineair verloop. Dat is niet erg, mits de stappen wel als zodanig in acht worden genomen. Het overslaan van stappen leidt doorgaans tot procesverlies en de noodzaak deze stappen alsnog te zetten.



Voor elke stap in deze fasering zijn specifieke competenties nodig, die in de volgende paragraaf aan de orde komen, evenals andere indelingen in competenties, waaronder die in termen van vijf leerslagen.

2.5 Leercompetenties

- 2.5.1 Competenties en problemen oplossen
- 2.5.2 Leercompetenties op organisatienniveau
- 2.5.3 Individuele kwalificaties voor werken en leren
- 2.5.4 Vijf leerslagen

In deze paragraaf komt de vraag aan de orde, welke competenties relevant zijn als het gaat om leren en om het verbeteren. In eerste instantie sluiten we aan bij de fasering van probleemoplossingsprocessen (2.5.1). Vervolgens komen andere

indelingen van competenties aan de orde: leercompetenties op organisatieniveau (2.5.2), individuele kwalificaties voor werken en leren (2.5.3) en de indeling in vijf leerslagen (2.5.4).

2.5.1 Competenties en problemen oplossen

In de vorige paragraaf werd een fasenmodel gepresenteerd voor het systematisch oplossen van problemen, bestaande uit de volgende fasen: (1) probleembesef, (2) probleemafbakening en probleemdefinitie (3), probleemanalyse en doelbepaling, (4) inventarisatie van oplossingen, (5) keuze van de beste oplossing, (6) uitvoering van de oplossing en (7) evaluatie en bijsturing.

Met deze stappen corresponderen zeven hoofdcompetenties in het kader van het oplossen van open problemen (die we in paragraaf 6.1 nog zullen gebruiken om leermoeilijkheden op individueel niveau te ordenen):

- **opmerken:** signalen vanuit personen, organisatie en samenleving zien en gebruiken, probleemgevoeligheid, sensitiviteit, inlevingsvermogen
- **afbakenen en ordeneren:** problemen kunnen ordenen door deze af te bakenen van andere problemen zonder het zicht op de samenhang te verliezen
- **informatie verzamelen en analyseren:** weten waar welke informatie te vinden is, weten hoe informatie te interpreteren en te beoordelen, lijnen en patronen ontdekken, verbanden leggen, samenvatten, conclusies trekken met betrekking tot de probleemdiagnose
- **oordeel vormen:** op basis van informatie een doordacht oordeel vellen op basis van relevante aspecten en invalshoeken
- **bedenken en kiezen:** met nieuwe interpretaties, creatieve benaderingen of originele oplossingen komen en daaruit beredeneerde een optie kiezen
- **methodisch werken:** oplossingen gestructureerd uitwerken op basis van het monitoren van het eigen handelen
- **evalueren:** kunnen vaststellen van (gebrek aan) vooruitgang in het licht van geformuleerde doelen en kunnen bijsturen.

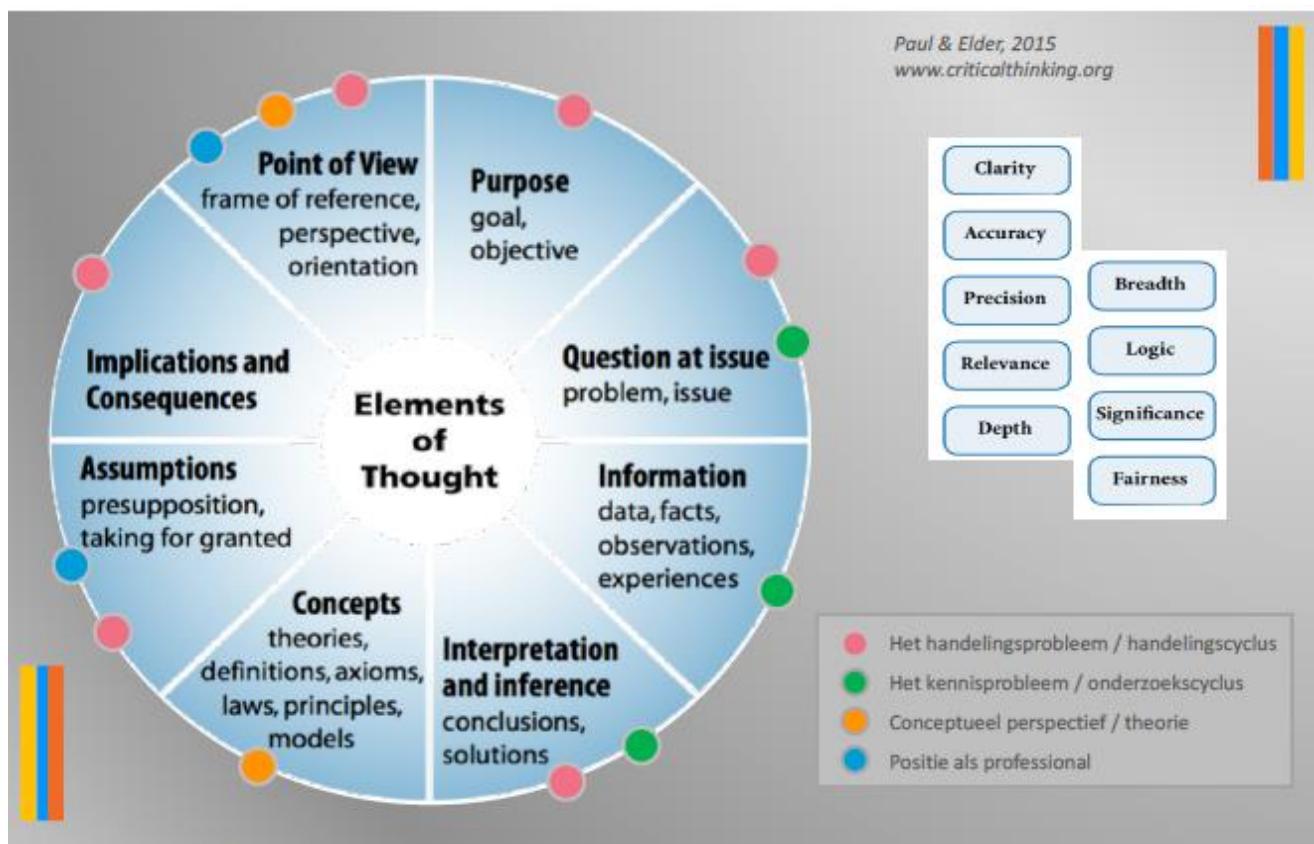
In schema gezet levert dit het volgende overzicht op:

fasering van problemen oplossen	competenties
problembesef	opmerken
problemafbakening en probleemdefinitie	afbakenen en ordenen
probleemanalyse en doelbepaling	informatie verzamelen en analyseren
inventarisatie van oplossingen	oordeel vormen
keuze van de beste oplossing	bedenken en kiezen
uitvoering van de oplossing	methodisch werken en monitoring
evaluatie en bijsturing	evalueren

172

Het is niet alleen zo dat de fasering in werkelijkheid een iteratief karakter zal hebben, ook zijn de competenties niet uitsluitend zinvol in de fase waaraan ze zijn gekoppeld en dus ook in meerdere fasen ingezet kunnen worden, op de daarbij passende wijze.

Behalve bovenstaande overzicht van competenties bij (het leren van) problemen oplossen is er nog een ander overzicht vorhanden.



Aan het werk van Paul en Elder (2015) is de bovenstaand model ontleend van denkelementen die verder kunnen worden ontwikkeld bij en door betrokkenen voor tijdens na creërend leren, dat wil zeggen, bij op ontdekken en uitproberen gerichte leeractiviteiten.

We maken hier gebruik van de toevoegingen van Peters (2018) die deze elementen verbindt met (gezamenlijk) onderzoek doen en daarvan leren. Het risico van individueel of gezamenlijk ontdekken en uitproberen is, dat het leerrendement op de achtergrond geraakt, en datgene wat is ontdekt of uitgeprobeerd op de voorgrond komt. Het wat gaat dan ten koste van het hoe. Het leereffect van onderzoekend en ontdekkend leren kan in ieder geval daaruit bestaan dat lerenden zich (verder) bekwamen in analytische denken ten bate van problemen oplossen (ontleend aan Paul & Elder, 2008, 21-23 en op onderdelen aangevuld). Hier beperken we ons tot een specificatie van competenties in het kader van leren problemen analyseren.

1. *Doelen formuleren:* als we kritisch denken en redeneren, doen we dat ergens om. We willen een doel bereiken, een ambitie realiseren of een behoefte vervullen. Het formuleren van doelen gaat niet altijd goed: soms zijn ze onrealistisch, soms strijdig met andere doelen, en soms zijn daarbij ook nog eens vaag verwoord. Dat komt het denken niet ten goede.
2. *De voorliggende vraag /het op te lossen probleem:* als we nadenken over een op te lossen probleem, moet er op zijn minst een vraag of probleem zijn dat duidelijk is geformuleerd. Als het probleem niet helder is, of als niet duidelijk is wat de relatie van dat probleem is met de doelen, is het onmogelijk een redelijk antwoord te bedenken waar we wat aan hebben. Als bedenkers van onze vragen, zijn we de auteurs van onze eigen vaagheid, warrigheid of duidelijkheid.
3. *Gezichtspunt of referentiekader:* telkens als we redeneren, kunnen we niet anders dan doen vanuit een bepaald gezichtspunt of referentiekader. Dat kiezen we doorgaans zelf, maar het blijft evenzeer vaak impliciet, is onzorgvuldig gekozen of gebrekkig verwoord. Elke onvolkomenheid is een mogelijke bron van problemen in ons redeneren. Het gezichtspunt of referentiekader kan te beperkt zijn (bijvoorbeeld alleen maar kijken naar het kostenaspect of de goede werkrelaties), gebaseerd zijn op verkeerde aannames of misleidende metaforen of analogieën. Mogelijk is het niet exact genoeg geformuleerd: wel de kosten genoemd, maar niet van wat precies, wel de goede relaties genoemd, maar niet met wie precies.. Het kan ook tegenstrijdigheden bevatten (de beste en nieuwste

producten tegen de laagste prijs). Welke kwaliteiten ook naar voren komen in ons gezichtspunt of referentiekader, ze komen vanuit ons zelf, door ons bedacht of gekozen.

4. *De informatie die we gebruiken bij probleemoplossend redeneren:* telkens als we redeneren, redeneren we over iets, over bepaalde verschijnselen. Elke tekortkoming in gevoelens, gegevens, bewijsmateriaal en ervaringen op grond waarvan we redeneren, is een mogelijke bron van problemen. We moeten telkens actief beslissen, welke gevoelens, ervaringen, gegevens en bewijsmateriaal we selecteren uit de enorme hoeveelheid die ons ter beschikken staat en wat daar vervolgens van gaan gebruiken. Ook deze beslissingen zijn een creatie van ons werkzame brein. Informatie wordt niet aangereikt vanuit de wereld, we maken zelf informatie uit ervaringen, gegevens en bewijsmateriaal.
5. *De conceptuele dimensie van ons redeneren:* in elk redeneren maken we gebruik van bepaalde ideeën of concepten, en niet van andere. Ook deze hebben we bedacht of gevonden, en ieder geval gebruiken we ze (inbegrepen de theorieën, principes, axioma's of regels). Elke gebrekbaarheid daarin (bijvoorbeeld een achterhaalde theorie) kan een mogelijke bron zijn van problemen in ons redeneren. De kracht of de armoede van onze ideeën is dan ook een direct gevolg van de kwaliteit van ons denken.
6. *Vooronderstellingen – het beginpunt van redeneren:* elk probleemoplossend redeneren moet ergens beginnen, en moet ook bepaalde zaken als vanzelfsprekend aannemen (bijvoorbeeld dat het gebouw waarin we werken niet bij de eerste de beste regenbui instort). Een gebrekbaar beginpunt, maar ook elke vanzelfsprekendheid is een mogelijke bron van problemen. De veronderstellingen en aannames bedenken we doorgaans zelf, en kunnen we dus vervangen door betere. Ook kunnen we in geval van vanzelfsprekendheden onderzoeken of die wel zo vanzelfsprekend zijn. Anders gezegd, onze vooronderstellingen kunnen ons de das omdoen.
7. *Onze afleidingen, interpretaties en conclusies:* redeneren gaat stapsgewijs voorwaarts op basis van tussentijdse conclusies. We leiden het een af uit het andere: ‘omdat dit zo is, is dat (waarschijnlijk) ook zo’. Elke tekortkoming in de manier waarop we het een afleiden uit het ander, is een mogelijk bron van

problemen in ons redeneren. Informatie op zich bepaalt niet wat we er uit kunnen afleiden. De afleidingen, interpretaties en conclusies gebaseerd op de gebruikte concepten, theorieën en aannames maken/kiezen we zelf en passen we toe in situaties op grond van onze eigen verbeeldingskracht. Afleidingen bestaan alleen in ons hoofd, het zijn door ons gemaakte constructies.

8. *Implicaties en consequenties – waar ons denken ons brengt:* alle probleemoplossend redeneren begint ergens en gaat dan verder in de richting van een voorlopig eindpunt. Geen enkel redeneren is statisch. Ons redeneren heeft implicaties voor de beslissingen die we erop baseren en vervolgens tot uitvoer brengen. Consequenties zijn de feitelijke resultaten van handelen dat gebaseerd is op ons redeneren. De implicaties zijn een impliciet maaksel van ons brein dat immers in staat zijn om na te gaan wat er kan gebeuren als deze of een andere handeling wordt uitgevoerd in deze situatie. Ook dit nagaan is een creatieve act van ons brein. Implicaties voor consequenties niet doorzien betekent een risico voor creatief redeneren over problemen oplossen.

Op al deze punten valt al onderzoekend iets te leren over onze wijze van problemen oplossen. We kunnen deze redeneervaardigheden verder ontwikkelen door te vragen: zijn de doelen helder, zijn de problemen correct gekozen en geformuleerd, gaat we uit van het juiste gezichtspunt en referentiekader, gebruiken we de juiste informatie en gebruiken we die goed, gebruiken we passende theorieën en concepten, kloppen onze aannames en zijn vanzelfsprekendheden terecht, trekken we de juiste conclusies en kloppen de implicaties van ons denken opdat we vruchtbare conclusies kunnen trekken die daadwerkelijk het probleem in kaart brengen en oplossen?

Paul en Elder (2008, 23-24) bespreken in dit verband negen wat zij intellectuele standaarden noemen (op te vatten als leercompetenties).

Helderheid: streven naar heldere taal

- Kun je dit verder uitwerken?
- Kun je me een voorbeeld geven?
- Kun je illustreren wat je bedoelt?

Accuraatheid: de zaken weergeven zoals ze werkelijk zijn

- Hoe kunnen we dat controleren?

- Hoe komen we erachter of dit klopt?
- Hoe kunnen we dit testen?

Nauwkeurigheid: proberen zo precies/exact mogelijk te zijn

- Kun je wat preciezer zijn?
- Kun je meer details geven?
- Kun je wat exacter zijn?

Relevantie: alleen dat gebruiken wat we werkelijk nodig hebben

- Wat heeft dit met het probleem te maken?
- Hoe beantwoordt dit de vraag?
- Hoe helpt de zaak verder?

Diepte: doordringen tot de complexiteit van een probleem

- Welke factoren maken dit een moeilijk probleem?
- Waar zit de complexiteit van dit probleem?
- Met welke moeilijkheden hebben we hier van doen?

Breedte: streven naar een multiperspectivische benadering van een probleem

- Moeten we er naar kijken vanuit een ander perspectief?
- Moeten we een ander gezichtspunt overwegen?
- Moeten we hier op andere manieren naar kijken?

Logica: zoeken naar geldige samenhangen

- Klinkt dit allemaal logisch?
- Past de eerste alinea van ons denken bij de laatste?
- Volgt wat we zeggen uit het bewijsmateriaal?

Significantie: zoeken naar de essentie van een probleem

- Is dit het belangrijkste probleem om aan te werken?
- Is dit het centrale idee om op te focussen?
- Welke van deze feiten zijn het belangrijkst?

Eerlijkheid: streven naar rechtvaardige behandeling van alle betrokkenen

- Heb ik belang bij deze kwestie?
- Geef ik de gezichtspunten van anderen correct weer?

- Schaad ik geen anderen bij de consequenties van mijn denken?

Nadat we competenties wat betreft leren (en) problemen oplossen hebben geformuleerd op individueel niveau, kunnen we zien welke leercompetenties op organisatie denkbaar zijn. In ieder geval zijn het de hiervoor beschreven competenties voor zover die collectief (in een team, afdeling, et cetera) zijn gedeeld.

2.5.2 Leercompetenties op organisatienniveau

Kijkend naar leercompetenties op organisatienniveau kunnen we met Eisenhardt & Martin (2000, 1105, 1106, 1107) een aantal dynamische kwaliteiten ('dynamic capacities') onderscheiden die in een organisatie aanwezig moeten zijn omwille van de levensvatbaarheid: een set van specifieke en identificeerbare processen zoals productontwikkeling, strategische besluitvorming en samenwerkingsverbanden aangaan en die zowel gebaseerd zijn als leiden tot best practices die soms voorspelbaar zijn en soms ook niet, afhankelijk van de dynamiek van de omgeving. Het zijn competenties van organisaties en de leden om effectief met veranderingen in de omgeving om te gaan en daar mogelijk zelfs op te anticiperen door bronnen van allerlei soort te gebruiken (afstemmen, herordenen) voor het tot stand brengen van nieuwe waarde creërende strategieën en bedrijfsprocessen met het oog op concurrentievoordeel of om cliënten betere of zelfs nieuwe diensten te verlenen. Dynamische capabiliteit bestaat uit organisationele en strategische routines waarmee organisaties tot nieuwe configuraties van hulpbronnen komen in zowel opkomende, botsende, opsplitsende, ontwikkelende als verdwijnende markten (of omgevingen in bredere zin). Het zijn, misschien ietwat tautologisch geformuleerd, routines om nieuwe routines te leren. Het wordt al minder tautologisch als we ervan uitgaan dat het om verschillende soorten routines gaat. Dynamische capabiliteit bestaat doorgaans uit combinaties van eenvoudiger capaciteiten en/of verwante routine, waarvan sommige fundamenteel zijn dan andere en dus eerder geleerd moeten worden. De opgave voor organisaties is om niet alleen in tijden van crises de dynamische capabiliteit met al haar competenties in te zetten, maar die op permanente basis te gebruiken.

Ook op andere wijze kunnen individuele en collectieve leercompetenties onderscheiden worden (Senge, 1992, 11-16, 75, 113, 167, 171, 204, 249-251): systeemdenken, persoonlijk meesterschap, gemeenschappelijke visie, mentale modellen en teamleren.

1 Systeemdenken

Systeemdenken betekent aandacht hebben voor het geheel én voor de onderdelen. Het betekent organisaties en markten kunnen zien als complexe en dynamische systemen met circulaire causale verbanden (met terugkoppelingen), patronen en ontwikkelingen, en inzicht hebben in hefbomen voor veranderingen en de effecten daarvan op andere onderdelen binnen en buiten het systeem.

Systeemdenken betekent ook inzien dat het veranderen van de ene routine in organisaties wel eens zou kunnen vragen om veranderen van andere routines, omwille van een nieuwe systeemsamenhang (zie Schaveling, Bryan & Goodman, 2012).

2 Persoonlijk meesterschap

Bij deze competentie gaat het om goed willen zijn in je beroep door met compassie je persoonlijke visie te verhelderen en te verdiepen, inspanningen blijvend gericht te houden, geduld te ontwikkelen en een objectieve kijk op de werkelijkheid te houden en je continu in te zetten voor het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden. Anders gezegd: het gaat om persoonlijk groeien door permanent leren op basis van een proactieve houding en betrokkenheid, liefst nog bevlogenheid, verbondenheid en loyaliteit. Het is in feite een van de dimensies die in het eerder beschreven stadium model van professionele ontwikkeling leiden tot het vierde stadium, dat van rolmeesterschap.

Quinn (2003) heeft voor de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap een aantal te zetten stappen geformuleerd.

- Jezelf goed leren kennen: zelfinzicht is de eerste stap op weg naar persoonlijk meesterschap. Dat kan niet zo goed zonder de feedback van anderen: cliënten, collega's, leidinggeven, et cetera, hoe pijnlijk die feedback soms ook kan zijn.
- Het ontwikkelen van een persoonlijke strategie waarin aangegeven wordt hoe meesterschap verder ontwikkeld kan worden. Dat kan op verschillende manieren: cursussen volgen, in een informeel leertraject met anderen samen leren, en ook door als reflectievorm een dagboek bij te houden waarin het eigen handelen wordt beschreven en doorgelicht om op grond daarvan aandachtspunten te formuleren voor vervolgstappen.
- De uitgestippelde veranderstrategie doorvoeren op basis van reflectie, feedback en andere leeractiviteiten.

Bij de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap speelt volgens Quinn 'empowerment' een belangrijke rol. Persoonlijk meesterschap betekent jezelf als 'empowered' zien. Concreet betekent dit:

- geloven dat je de vrijheid hebt om te oordelen en te handelen (*zelfbeschikking*);
- een persoonlijke binding ervaren met je organisatie en je collega's (*betekenis*);
- vertrouwen op je eigen vermogens (*competentie*) (*self-efficacy*);
- je stempel kunnen drukken op het systeem waarin je werkzaam bent (*invloed*).

Quinn meent dat om van empowerment te kunnen spreken, alle vier de dimensies aanwezig moeten zijn: zelfbeschikking, betekenis, competentie en invloed. Anders gezegd: ontbreek er één, dan is het niet goed mogelijk van empowerment te spreken. Dit alles past in het plaatje van blijvend leren en werken aan persoonlijke en professionele ontwikkeling: toegroeien van taakvolwassenheid naar vakvolwassenheid, verantwoordelijkheid nemen in zowel de werk als de privésfeer, zoeken naar een synergie van persoonlijke doelen en de doelen van de organisatie waarvoor of ten behoeve waarvan men werkzaam is, en daarbij een eigen koers varen op basis van innerlijke kracht en een goed ontwikkeld statuut van waaruit met het beroep bezig is (Odenhal, Verbaan & Verbiest, 2014, 56-57).

3 Gemeenschappelijke visie

Hiermee wordt bedoeld een helder en gedeeld beeld van wat de organisatie wil bereiken als overkoepelend doel, zodanig dat mensen daar met echt engagement en echte inzet aan willen werken en dat ook doen.

4 Mentale modellen

Een mentaal model is een plaatje van de werkelijkheid, gebaseerd op aannames, vooronderstellingen, en opvattingen over hoe deze in elkaar steekt en wel of niet veranderd kan worden. De inhoud van mentale modellen ten aanzien van mensen-in-organisaties beïnvloedt wat zij zien en buiten beschouwing laten (zoals blijkt uit systeemdenken). De inhoud van mentale modellen kan van alles en nog wat betreffen, bijvoorbeeld hoe wordt aangekeken tegen hiërarchie en machtsverhoudingen en machtsspulletjes, hoe wordt omgegaan met openheid en vertrouwen, hoe het zit met verantwoordelijkheid en verdiensten in het kader van individuele belangen, die van het team en die van de organisatie. Mentale modellen kunnen het leren positief en negatief beïnvloeden. Als het mentale model is: met resultaten van opleidingen wordt toch nooit iets gedaan, zal dat de leermotivatie

negatief beïnvloeden. Als het mentale model toestaat dat experimenteren en fouten maken mag (mits niet al te desastreus), zal dat het leren bevorderen.

5 Teamleren

Teamleren betreft het samen denken in dialoog en afstemmen, ontwikkelen en oefenen van de capaciteiten van een team om resultaten te realiseren. Immers: pas als teams leren, kan de ‘organisatie’ leren, mits er sprake is van transfer naar andere delen van de organisatie en nieuwe routines worden verankerd in de organisatie.

180

2.5.3 Individuele kwalificaties voor werken en leren

Ook op andere manieren kunnen we kijken naar kwalificaties die van belang zijn in het kader van organisationeel leren. In hoofdstuk één kwamen we in dat verband al een reeks kwalificaties aangeduid tegen, aangeduid als ‘future work skills’ (Davies, Fidler & Gorbis, 2011).

We bespreken hier kwalificaties vanuit een tweetal invalshoeken, beginnend met de indeling van Koers (1983), gevolgd door een overzicht van de leerfuncties/competenties waarover een lerende moet beschikken om effectief te kunnen leren (werken) (Simons, 1995, 26-27). In de volgende subparagraaf (2.4.4.) werken we die leerfuncties verder uit in termen van het leerstuk van de leerslagen (‘learning loops’), dit in geval vijf. In het kader van de leerslag metaleren bespreken we een aantal metacognitieve vaardigheden (nodig om leren te leren), waarbij zij aangetekend dat de besproken indeling elkaar soms overlappen. Wel wordt zoveel mogelijk gepoogd onderscheid te maken tussen inhoudelijke, beroepsgerichte kwalificaties en op leren gerichte kwalificaties. Maar ook hier kan het punt gemaakt dat op leren gerichte kwalificaties essentiële beroepsgerichte kwalificaties zijn, in veel beroepsmatige bedrijvigheid (op het grond van het standpunt werken=leren).

❖ Het kwalificatieprofiel van werkenden volgens Koers

Koers (1983, 84-86) onderscheidt de volgende soorten kwalificaties, die samen een kwalificatieprofiel van het betreffende organisatielid uitmaken. Een kwalificatieprofiel bestaat dan uit alles wat die organisatielid moet weten, kunnen, voelen, willen en zijn, om een bepaalde arbeidsplaats effectief te kunnen bezetten.

Koers maakt een dubbele indeling. In de eerste gaat het om de tweedeling in twee algemene typen kwalificaties: *participatiekwalificaties* en *interventiekwalificaties*. Eerstgenoemd type kwalificaties verwijst naar het functioneren in een feitelijk

gegeven situatie in brede zin. Het tweede type kwalificaties verwijst naar vooral naar het individuele en collectieve strategisch handelen om situaties en de bijbehorende voorwaarden te kunnen veranderen.

De tweede door Koers voorgestelde indeling komt voort uit het onderscheid tussen het *concrete handelingsniveau* en de *maatschappelijke inkadering* daarvan. Er is sprake van drie invalshoeken of, zo men wil, niveaus betreffende arbeid binnen deze spanningsverhouding. Het eerste niveau is het productietechnisch niveau. Het gaat hier om de aard, inhoud en wijze van inrichting van het productieproces. Het tweede niveau is het sociaal-organisatorisch niveau, dat vooral de organisatie en de deling van de arbeid betreft en waarin de economische, bureaucratische en machtsverhoudingen vervat zijn. Het derde niveau is het politiek-economisch niveau, het niveau waarop arbeid wordt beschouwd als maatschappelijk-politiek georganiseerde arbeid.

181

Wanneer we de twee typen kwalificaties in verband brengen met de drie onderscheiden niveaus, ontstaat een schema van zes soorten kwalificaties.

	participatiekwalificaties	interventiekwalificaties
1. productietechnisch niveau	1a vaktechnisch	1b vaktechnisch-innovatief
2. sociaalorganisatorisch niveau	2a functioneel	2b sociaal-strategisch
3. politiek-ideologisch niveau	3a integratief	3b politiserend

Toegelicht houden deze kwalificaties dan het volgende in:

1a. *Vaktechnische kwalificaties* betreffen concrete arbeidshandelingen en het combineren van de handelingen en materiaal om het gewenste resultaat (product/dienst) te komen.

1b. *Vaktechnisch-innovatieve kwalificaties* betreffen het handelen dat zich richt op verandering of verbetering van het product, de productiewijze of het productiemiddel. Dit is de 'ideeënbus-kwalificatie' die ook vereist is voor zinvolle deelname aan werkoverleg of kwaliteitskringen.

2a. *Functionele kwalificaties*: het gaat hier om het zodanig participeren aan en handelen binnen de sociale verhoudingen dat de dominante managementstrategieën verwezenlijkt kunnen worden (bijvoorbeeld: werken volgens de voorschriften, in vergadertechnisch opzicht kunnen deelnemen aan werkoverleg, deelname in OR, effectief kunnen samenwerken, informatie kunnen overdragen).

2b. *Sociaal-strategische kwalificaties* zijn gericht op het verbeteren van de sociaal-organisatorische omstandigheden: mobiliseren van collega's, onderhandelen, actievoeren, zich bijveren voor nieuwe voorzieningen, overlegvormen en stijlen van leidinggeven. Bijvoorbeeld: als er gestaakt moet worden, moeten werknemers dat ook kunnen en zorgvuldig aanpakken zonder brokken te maken.

3a. *Integratieve kwalificaties* zijn niet specifiek voor de arbeidssituatie en betreffen de actieve participatie aan de samenleving, in casu het deelnemen aan het arbeidsproces als maatschappelijk bepaalde aangelegenheid. Hier wordt mee bedoeld: het inzien van de noodzaak van maatschappelijk georganiseerde arbeid, willen werken, afspraken nakomen, beschikken over een positief arbeidsethos.

3b. *Politiserende kwalificaties* verwijzen naar het vermogen de arbeidssituatie te zien als een politiek en ideologisch strijdtoneel, als een maatschappelijk georganiseerde en dus veranderbare situatie. Te denken valt hier aan: output van de organisatie in politiek opzicht (bijvoorbeeld handel met landen die de mensenrechten schenden), duurzaam en maatschappelijk verantwoord ondernemen en produceren, milieubesef, stimuleren van sociale innovatie sekse- en rassendiscriminatie, de inrichting van ons arbeidsbestel.

Het is de echter vraag hoeveel arbeidssituaties uitnodigen tot het cultiveren van bovengenoemde kwalificaties, waarbij vooral sociaal-strategische en politiserende kwalificaties niet door elke organisatieleiding in gelijke mate positief gewaardeerd zullen worden.

❖ *Leervermogen en leercompetenties*

Leervermogen kunnen we zien als het geheel van leercompetenties ('agency') die mits gepraktiseerd in de goede omstandigheden ('affordance') kunnen leiden tot een goed leergedrag en goede leerresultaten. Om welke competenties gaat het hier?

Leervermogen is in ieder geval aanmerkelijk meer dan 'met weinig inspanning veel kunnen onthouden. In meer algemene zin kan leervermogen worden omschreven als het zelfstandig kunnen uitvoeren van leerfuncties (Simons, 1995, 26). Leerfuncties zijn cognitieve, affectieve en metacognitieve activiteiten die tijdens leerprocessen uitgevoerd moeten worden wat betreft het voorbereiden, uitvoeren, sturen en evalueren van leerprocessen gericht op het liefst blijvend verwerven van een bepaalde leerinhoud. Simons (1995, 26) onderscheidt een groot aantal leerfuncties, zoals geordend in onderstaand schema.

voorbereidingsfuncties	verwerkingsfuncties	regulatiefuncties
<ul style="list-style-type: none"> • oriënteren op leerdoelen • kiezen van leerdoelen • concreet maken van leerdoelen • bepalen en verhelderen relevantie van leerdoelen • plannen van het leren • motiveren om inzet te leveren • aandacht richten • aan de gang gaan • vooraf geleerde in herinnering brengen • zelfvertrouwen bevorderen 	<ul style="list-style-type: none"> • gericht op begrijpen • gericht op integreren • gericht op toepassen 	<ul style="list-style-type: none"> • bewaken dat de verwerkingsfuncties tot stand komen • bewaken van inzet en concentratie • toetsen, vragen stellen, feedback geven • herstelmechanismen zoals heroriënteren en corrigeren • beoordelen en toeschrijven van leerresultaten aan eigen (on)vermogen

In concrete leersituaties kunnen deze functies door de lerende zelf vervuld worden, maar door ook andere aanwezigen in de leersituatie, zoals medelerenden, docenten. Lerenden met een groot leervermogen zijn in staat om het eigen leren goed voor te bereiden, de leeractiviteiten goed uit te voeren en het leren effectief te sturen (zowel cognitief als affectief). Van belang voor het realiseren van deze ‘agency’ is evenwel een stimulerende en ondersteunende leeromgeving (‘affordance’). Als de eindtermen en de leerinhoud al vast liggen, kan geen beroep worden gedaan op de vaardigheid van de lerende om zelf leerinhouden te kiezen. Daarbij zij aangetekend dat hier een pragmatisch onderscheid wordt gemaakt en gehanteerd tussen eindtermen en leerdoelen. Met een eindterm wordt een toekomstige competentie aanduid die de lerende dient te verwerven (in een formele of informele leersetting), waarbij een leerdoel dan de individuele afstand is van de lerende tot een bepaalde eindterm. Assessments kunnen daarbij uiteraard de helpende en inzicht gevende hand bieden. Zoals gezegd is daarbij het type leeromgeving van belang. In navolging van Simons (1995, 27) onderscheiden we in dat verband drie leeromgevingen, waarbij de eerder besproken indeling in formele en informele leersituaties is te herkennen, als ook die incidenteel en intentioneel leren.

(1) Leeromgevingen waarin leren spontaan optreedt, als bij product van handelen (het eerder besproken incidenteel leren). Hier kan het overigens gaan om zowel positieve of negatieve leeropbrengsten, zulks afhankelijk van het type leerklimaat dat er in die leeromgeving, dat leerlandschap, heerst.

- (2) Leeromgevingen waarin lerende het eigen leren expliciet plannen. Het gaat hier om zelfgestuurd leren, zowel binnen een formele als een informele context. Een lerende neemt zich voor iets te leren, op grond van een ervaren huidige of verwachte toekomstige leernood.
- (3) Leeromgeving waarin wordt geleerd onder begeleiding van anderen (docenten, trainers, coaches, collega's, leidinggevenden), waarbij die anderen bepalen wat geleerd moet worden en hoe dat geleerd moeten worden, zoals in formele leersituaties.

Deze drie leeromgeving zouden we achtereenvolgens kunnen labelen als (1) *toevallige*, (2) *autonome* en (3) *heteronome* leeromgeving.

Elk type leeromgeving doet een beroep op andere leercompetenties en leerfuncties. In *heteronome* leeromgevingen is de vraag van belang of en in hoeverre lerenden zelf in staat en bereid zijn binnen door anderen aangegeven grenzen beslissingen te nemen over leerdoelen, leerinhouden, leerprocessen, werkwijzen, wijzen van sturen, bewaken, controleren, evalueren en toetsen, et cetera. Anders gezegd: hoe groot is de 'learner control' in heteronome leeromgevingen?

In *autonome* leeromgevingen ontbreekt externe sturing, wat zorgt voor een grote mate van 'learner control': er is veel vrijheid bij het zelf bepalen van leerdoelen en kiezen van leerinhouden en leerstrategieën en in het sturen, bewaken en toetsen van het eigen leerproces. Men kan dan wel geconfronteerd worden met de beperkingen van de eigen leerstijl, aangenomen dat daar in een heteronome leeromgeving voldoende rekening mee wordt gehouden (wat uiteraard nog maar de vraag is).

Tenslotte: onnodig te zeggen dat *toevallige* leersituaties helemaal niets wordt gepland en alles letterlijk wordt overgelaten aan de spontaneïteit van het toeval.

Nu we de verschillende leerfuncties en typen leeromgevingen hebben verkend, kunnen we kijken naar het leerstuk van de *leerslagen*, en in het kader van metaleren kijken naar meta-cognitieve en transitievaardigheden.

2.5.4 Vijf leerslagen

Op zowel individueel als collectief niveau kan gekeken worden naar niveaus van leren, uitgelegd in termen van vijf leerslagen. Het is verhelderend een onderscheid te maken tussen die vijf leerslagen, waarvan de eerste slag neerkomt op niet-leren, vandaar nulslag leren (zero-loop learning). De drie vormen van wel-leren kunnen dan aangeduid worden als enkelslag, dubbelslag en drieslag leren, in de Engelse literatuur doorgaans single-loop, double-loop en triple-loop learning genoemd. Ten

slotte gaan we in op metaleren, ook wel deutero-leren of leren-te-leren genoemd. (Argyris, 1990; Argyris & Schön, 1978, 2-3; Flood & Romm, 1996a, 1996b; Romme & Dillen, 1997; Romme & Van Witteloostuijn, 1999; Snell & Chak, 1998; Visser, 2004; 2005; Wierdsma & Swieringa, 2002, 72-79; Wierdsma & Swieringa, 2011¹³).

1. *Nulslag leren* in een organisatie komt erop neer dat in geval van nieuwe uitdagingen en/of problemen organisatieleden correctieve actie achterwege laten en dus in feite niet verder wordt geleerd. Men gaat door op de ingeslagen weg, voert voorgeschreven of zelfbedachte routines uit, stelt het handelen en het denken daarover niet bij, waardoor vrijwel elk leerrendement ontbreekt. Hornstein (1986, 12) stelt dat hier vooral de regel van de herhaalde actie opgaat: doe in geval van twijfel wat je gisteren ook deed, en als dit niet werkt, doe het twee keer zo hard, twee keer zo snel, twee keer zo zorgvuldig, met een boor, hamer of zaag die twee keer zo groot is of met een kanon in plaats van met pijl en boog. Hier kunnen we denken aan een aan Einstein toegeschreven citaat: "Waanzin is steeds hetzelfde doen en elke keer een ander resultaat verwachten". Nulslag leren betekent in ieder geval dat fouten op geoefende wijze worden gereproduceerd en geprobeerd wordt de schuld bij anderen te leggen om zelf geen verantwoordelijkheid te hoeven dragen en om zelf niet te hoeven leren (Argyris, 1990, 23).

Het enige leerrendement zou daaruit kunnen bestaan dat men leert dat weggomt met continuering van huidig denken en doen en dat zelfgenoegzaamheid soms loont. Dit lijkt in strijd met de aanname dat mensen niet niet kunnen leren. Het gaat bij nulslag leren echter niet om intentioneel leren, hoogstens om incidenteel leren, namelijk dat wat werkt, niet veranderd hoeft te worden en bestaande routines onveranderd gehandhaafd kunnen blijven. Risico daarvan zou dan kunnen zijn dat door kritiekloos bestaande routines te gebruiken, er een slordigheden en sleur in kunnen sluipen, alsmede 'shortcuts' in de routine, zoals stappen in een procedure gemakshalve overslaan omdat ze zelden nodig lijken (Bolhuis, 2009, 40)

2. *Enkelslag leren* (ook wel *adaptief leren* genoemd) is leren door het volgen en perfectioneren van regels, beleid, procedures en strategieën om het (mensen in) een organisatie mogelijk bestaand beleid door te zetten en/of doelen te bereiken, kortom,

¹³ We delen daarbij nadrukkelijk niet het soms verwoorde standpunt dat dubbelstag leren en deutero-leren twee termen zijn voor hetzelfde soort leren (meer hierover bij Visser, 2007). In onze visie gaat het om verschillende leerslagen met heel verschillende doelen, werkwijzen en uitkomsten.

de zaak op koers te houden door fouten te herstellen en gedrag aan te passen, zonder dat onderliggende routines worden aangepakt. In de termen van het schema van Koers gaat het vooral om vaktechnische kwalificaties. Leidend daarbij zijn vragen als ‘doen we de dingen goed?’ en ‘hoe kunnen we het beter doen?’. Het is in die zin leren en verbeteren binnen de norm, nodig omdat de resultaten van een handeling niet waren wat we er van verwacht hadden. Vermoedelijk kunnen in de meeste organisaties mensen leren volgens de principes en werkwijzen van enkelstag leren, door te proberen afwijkingen van de regels, het beleid, de procedures, en de strategieën op te sporen en vervolgens deze afwijkingen te corrigeren, zonder echter de oorzaken van of de redenen voor deze afwijkingen te onderzoeken. Het gaat hier om de praktijk van de kleine verbeteringen binnen bestaande kaders zonder deze kaders zelf ter discussie te stellen. Bij veel kwaliteitszorgprogramma's gaat het om enkelstag leren en waarbij achterliggende aspecten, zoals business model, strategie, structuur en cultuur niet ingrijpend veranderen. Routines worden verbeterd, niet vervangen.

3. *Dubbelslag leren* (of *generatief leren*) betreft de verandering van de routines, regels, de procedures, het beleid, de strategieën en de doelen: het gaat niet om leren binnen de norm maar het bespreken en veranderen van die norm. Het betreft vernieuwing van normen en inzichten, maar binnen de grenzen van bestaande principes. Dubbelslag leren betekent dat mensen in staat zijn om te reflecteren op of doelen, regels, procedures, strategieën en beleid zelf veranderd zouden moeten, gebaseerd op de vraag ‘doen we de goede dingen?’.

Dit soort leren bestaat uit kritisch en creatief ‘out of the box denken’ door het probleem te herkaderen, en door middel van waardoor-vragen proberen te begrijpen waardoor het komt dat sommige oplossingen beter werken dan andere bij het oplossen van een probleem of het bereiken van een doel en waarom een bepaald beleid of strategie er eigenlijk is. Dubbelslag leren is doorslaggevend voor het succes van een organisatie, vooral in tijden van snelle verandering (zijn er nog langzame tijden?), als het aanpassend vermogen op de proef wordt gesteld. Dubbelslag leren is nodig als enkelstag leren (op het niveau van beter of meer van hetzelfde) niet het gewenste resultaat heeft. Bijvoorbeeld: de omzet wordt niet groter, klachten worden niet minder, het percentage uitval in de productie blijft te hoog. Ook door het consequenter toepassen van een hulpverleningsmethode blijkt deze nog steeds niet tot het gewenste resultaat te leiden. Gedacht kan dan achtereenvolgens worden aan

verandering van marketingstrategie, het beter managen van klantverwachtingen, het herinrichten van bedrijfsprocessen, een structuurverandering en het overwegen van andere hulpverleningsmethoden. In die zin zijn de consequenties van dubbelslag leren veel ingrijpender dan die van enkelslag leren en zal er sprake zijn van tegenstellingen tussen zowel personen als afdelingen, in termen van belangen en visies. Ter discussie stellen van inzichten roept altijd onzekerheid, weerstanden en spanningen op. Denk bij wijze van voorbeeld maar aan het doen van voorstellen voor andere onderwijsmethoden, het delegeren van verantwoordelijkheden en zelfroostering in het kader van wat zo veelbelovend wordt aangeprezen als Het Nieuwe Werken.

Dubbelslag leren mislukt, als dialoog over de norm niet mogelijk is. Dan kan zelfs collectieve onbekwaamheid ontstaan als blokkade voor organisationeel leren.

4. *Drieslag leren* (soms ook aangeduid als transformationeel leren) vindt volgens Wierdsma en Swieringa (2011, 69, 77) plaats als diepgewortelde aannames en vanzelfsprekendheden en essentiële waarden en principes waarop een organisatie is gebaseerd ter discussie worden gesteld en daarmee de identiteit, de missie en zelfs de legitimiteit en het bestaansrecht van de organisatie. Centraal staat de waartoe-vraag: waartoe zijn wij als organisatie op de wereld en waaruit dient onze bijdrage te bestaan, welke waarde willen we toevoegen? Drieslag leren is nodig als dubbelslag leren niet (meer) werkt en nieuwe principes ontwikkeld moeten worden. Zo kunnen de banken zich afvragen of hun centrale missie wel moet zijn het klanten op ondoorzichtige wijze geld afhandig maken met ingewikkelde diensten en producten, kunnen woningcorporaties eens kritisch nadenken over wat hun kerntaak moet zijn en onderwijsorganisaties uitvoerig stilstaan bij hun pedagogische opdracht. Ook in de zorg kan drieslag leren leiden tot andere principes als het gaat om het verlengen van menselijk leven of om allocatienvraagstukken als het gaat om strategische keuzes in tijden van toenemende schaarste aan middelen en gebrek aan politieke moed om die beschikbaar te stellen.

Bij drieslag leren reflecteren mensen op hoe ze denken over regels, procedures, beleid, doelen en strategieën, voorbij de vraag of de regels (*et cetera*) veranderd zouden moeten worden. Drieslag leren helpt bij het begrijpen van onszelf en anderen in termen van hun principes, overtuigingen en manieren van kijken. Volgens Flood en Romm (1996a; 1996b, 160) gaat het bij drieslag leren om het vergroten van de volheid en de diepte van leren met betrekking de diversiteit van kwesties en

dilemma's waarvoor we gesteld worden en met betrekking tot manieren om er mee om te gaan. Dat kan volgens hen bijvoorbeeld door te vragen of de juistheid wordt geschraagd door kracht en/of kracht wordt geschraagd door juistheid.

Was het ter discussie stellen van regels al riskant, bij drieslag leren geldt dat eens te meer als vanzelfsprekendheden ter discussie worden gesteld en daarmee de legitimiteit en het bestaansrecht van de organisatie.

Werkelijk drieslag leren omvat alle drie de vragen uit de drie leerslagen en combineert dit in een algemeen besef: 'doen we de dingen goed, doen we de goede dingen, en doen we dingen vanuit de juiste principes en aannames?'

Op organisatieniveau manifesteert drieslag leren zich in de vorm van 'collectieve mindfulness' als de leden van een organisatie ontdekken hoe zij en hun voorgangers leren mogelijk hebben gemaakt of juist hebben verminderd en vervolgens nieuwe structuren en strategieën voor leren voortbrengen.

De vraag daarbij is overigens of iedereen in een organisatie in staat moet zijn tot drieslag leren. Misschien moeten we aan de ene kant al blij zijn dat mensen in staat zijn om te leren van hun ervaringen (in het bijzonder van fouten, maar niet uitsluitend) en dus dingen beter te doen (enkelslag leren), terwijl we aan de andere kant niet aan moeten denken aan organisaties waarin iedereen er voortdurend op uit is andere dingen te doen.

5. *Metaleren* (ook wel deutero-leren genoemd) betreft leren hoe te leren door te reflecteren op hoe we leren (om te leren hoe we kunnen leren te leren). Het gaat hier om het ontwikkelen van het leervermogen, bijvoorbeeld door wijzigingen aan te brengen in de eigen manier van leren. De basis daarvoor is zelfkennis, en vooral



kennis over wat, hoe, waarom en waartoe men wil leren. Het vraagt om het afzien van zelfgenoegzaamheid, het onder ogen willen en durven zien van individuele en collectieve onbekwaamheden en onderzoeken waar de mogelijkheden voor ontwikkeling liggen (Wierdsma & Swieringa, 2011, 130-131). Metaleren wijkt in die zin van de hier beschreven

leerslagen af dat metaleren op elk van deze leerslagen betrekking kan hebben:

- leren te leren op nulslag niveau (waarbij het de vraag is of men dit moet

ambiëren)

- leren te leren op enkelslag niveau (bijvoorbeeld door af te kijken, te oefenen, door instructie, door feedback, door te experimenteren)
- leren te leren op dubbelslag niveau (leren reflecteren op principes en door kritische dialoog)
- leren te leren op drieslag niveau (leren nieuwe principes te ontwikkelen door reflectie en dialoog)
- leren metaleren (leren welke leerslag gewenst is en hoe die geleerd kan worden, langs elk van de eerder genoemde leerstrategieën: leren afkijken, leren experimenteren, leren te oefenen, leren reflecteren, leren discussiëren, leren opzoeken, leren omgaan met feedback).

Metaleren op organisatieniveau ontstaat door zowel alle leerfuncties met elkaar te verbinden in een overkoepelende leerinfrastructuur als de competenties en vaardigheden te ontwikkelen om deze infrastructuur te gebruiken.

Metaleren vraagt een hoge mate van zelfsturing in zowel formeel als informeel leren, dus om aan beide vormen op intentionele wijze vorm te geven. Ratering en Hafkamp (2000, 17) definiëren zelfsturend leren als:

"Leren door actief sturing te geven aan het eigen leerproces, door ervaring, reflectie, theorievorming en concreet handelen in samenhang met de omgeving betekenisvol en verantwoord met elkaar te verbinden".

Dat betekent dat in hoge mate de verantwoordelijkheid voor het leren bij de lerende zelf komt te liggen (en in arbeidssituaties, als het even kan) wordt ondersteund door de leidinggevende en andere deelnemers aan de leersituatie. Het betekent ook zelfkennis: inzicht in het eigen leervermogen, de eigen leergeschiedenis, het eigen leergedrag en de eigen leerstrategieën en leerstijlen, de eigen leermotivaties en leerambities en de eigen leerblokkades (Hafkamp & Ratering, 2000, 18). Maar er is meer.

Metaleren vraagt volgens Simons (1995, 24-25) en Elshout-Mohr en Moerkamp (1999, 2.06-2.07; 2.11, 2.12, 2.13) om wat zij respectievelijk aanduiden als *metacognitieve vaardigheden* en *transitievaardigheden*.

Metacognitieve vaardigheden hebben betrekking op de kennis die mensen hebben van hun eigen cognitieve functioneren en hoe dat werkt. Het gaat om kennis van het eigen waarnemen, denken, onthouden, leren en problemen oplossen; meta-aandacht, meta-leren en meta-geheugen. Hoe meer iemand beschikt over metacognitieve

vaardigheden, hoe beter iemand in staat is het eigen leren te sturen en daarmee betere leerprestaties te realiseren. Metacognitieve vaardigheden kunnen gebruikt worden bij het nemen van beslissingen voorafgaande, tijdens en na afloop van het leren en daarop reflecteren, zoals de keuze van een leeractiviteit en het plannen en uitvoeren daarvan. Simons (1995, 24) noemt als voorbeeld van metacognitieve vaardigheden weten wanneer een bepaalde leerstrategie of werkwijze beter wel en beter niet gebruikt kan worden om een specifiek leerdoel te bereiken. Zo leer je fietsen nu eenmaal niet het best uit het boek 'Fietsen voor Dummies'. Van 'herstelactiviteiten' is dan sprake als er tijdens het leren bijstelling nodig blijkt van de gekozen werkwijze bij het leren. Dus toch maar leren fietsen door het uit te proberen, desnoods met vallen en opstaan (wat weer nieuwe 'herstelactiviteiten' kan vragen, zoals de handleiding van de e-bike nog eens doorlezen of toch maar een helm dragen).

Transitiavaardigheden zijn vaardigheden die nodig zijn om te anticiperen op veranderingen en het zelf initiëren ervan. Zij onderscheiden daaraan drie aspecten: cognitieve, regulatieve en affectief-motivationele, hieronder beschreven en soms kort toegelicht en aangevuld.

1. In *cognitief* opzicht is *integratie* belangrijk: nieuwe kennis en vaardigheden dienen goed te worden verbonden met aanwezige kennis en vaardigheden om zo te bereiken dat het geleerde in toepassingssituaties ook daadwerkelijk wordt geactiveerd. Ook draagt het bij als de kerende relevante algemene principes weet te halen uit specifieke situaties en deze toepasbaar kan maken in nieuwe situaties (selectieve generalisatie, waar het selectieve ervoor waarschuwt dat bij het oplossen van open problemen door het specifieke, eenmalige karakter ervan niet alle leerervaring zomaar generaliseerbaar is).
Dit vraagt om metakennis, kennis over het eigen functioneren in werken en leren (hoe doe ik het en waar ben ik goed in en waarin minder goed, en waardoor eigenlijk?), kennis van kenmerken van leertaken en leersituaties (wat maakt deze meer of minder moeilijk of gemakkelijk?) en kennis van leerstrategieën (welke zijn geschikt voor welk soort situaties en waar zitten de mogelijkheden en de beperkingen?).
2. In *regulatief* opzicht is het van belang dat de taakuitoefening op een systematische wijze wordt gestuurd. Dat gaat daarbij niet alleen om de kwaliteit van de oriëntatie en de procesorganisatie en procesbewaking. Het gaat ook om de mate

van rekening houden met de omstandigheden, de reflectie op het eigen functioneren in relatie met het doel (zelfevaluatie) en het bewust hanteren van leerstrategieën om nieuwe, nog onbekende terreinen te onderzoeken en inzichten te herijken en eigen kennis en vaardigheden uit te breiden of te hergroeperen. Daarbij kan ook afleren nodig zijn, als soms moeizame aangelegenheid. We hebben immers geïnvesteerd in het verwerven en onderhouden van kennis en vaardigheden, deze hebben ons ooit diensten bewezen en het ons daarmee gemakkelijk gemaakt. Afleren betekent dan het afstand nemen van verouderde kennis en het niet gebruiken van op dit moment niet meer functionele manieren van denken en doen en deze te vervangen door kennis en manieren van denken en doen die wel of beter werken. Zowel bij werken als bij aan-/afleren en zelfs anders leren gaat het zowel om het creëren van omstandigheden waarin dit mogelijk is (zoals hiervoor beschreven in termen van de kenmerken van het ideaal van de lerende organisatie) en om *zelfregulatievaardigheden*. Bij dat laatste kan gedacht worden aan:

- *impulscontrole* (niet meteen beginnen, maar eerst oriënteren, afbakenen, analyseren en plannen)
- *focussen* (de aandacht te richten, dus niet meteen reageren op wat zich aandient, maar zich richten op wat volgens de planning moet gebeuren, hoewel storingen uiteraard voorgaan).

3. Op *affectief-emotioneel* vlak zijn *transfervmotivatie* en *management van leerverwachtingen* nodig. Productieve koppeling van aanwezige verworvenheden aan nieuwe omstandigheden wordt bevorderd als mensen gemotiveerd zijn tot transfer en erop vertrouwen dat eerder verworven kennis, inzichten en vaardigheden naar waarde geschat betekenis zullen hebben voor nieuwe situaties en dat leren dus meer is dan kopiëren. Het betekent ook dat intelligentie niet langer gezien moet worden als gefixeerd, maar als ontwikkelbaar. Het betekent ten slotte dat de lerende moet voorbereid zijn op ups en downs in het leerproces. Dat vraagt om *incasseringvermogen* (niet meteen opgeven als het tegenzit, maar wel opmerken dat de motivatie minder wordt en dat daar dus iets aan gedaan moet worden).

De kenmerken van de vijf leerslagen kunnen samengenomen worden in onderstaand schema (gebaseerd op Wierdsma & Swieringa, 2011, 79).

	leerslag	domein van leren	categorie van leren	resultaat van leren	vraag
m e t a l e r e n	nulslag	uitkomsten	reflectieloos doen	continuering	uitkomsten behaald?
	enkelslag	regels	moeten/mogen	verbetering	hoe kan het beter?
	dubbelslag	inzichten	weten/begrijpen	vernieuwing	waardoor/waarom?
	drieslag	principes	willen/zijn	ontwikkeling	waartoe?
	metaleren	leren	reflecteren	leren te leren op alle slagen	waartoe en hoe? hoe kan het beter?

192

De leerslagen kunnen toegelicht worden aan de hand van een voorbeeld dat is ontleend aan de praktijk van het toetsen van eindtermen van onderwijsseenheden. Stel dat een docententeam besluit om een onderwijsseenheid te toetsen in de vorm van een meerkeuzetoets met vier antwoordalternatieven, dan kan van *nulslag* leren sprake zijn als na een afgenomen toets blijkt dat deze eigenlijk goed in elkaar zat, goed discrimineerde tussen studenten die de stof wel en die de stof niet goed hadden bestudeerd, geen vragen had die iedereen fout had, en wat betreft de scores een verdeling had waaruit bleek dat 20% van de studenten de toets niet hadden behaald (onderwijskundig bekeken een verdedigbaar percentage). Men kan hier dus spreken van passende en succesvolle routines.

Van *enkelslag* leren is sprake als een toets verbeterd wordt omdat bleek dat sommige vragen niet voldoen aan de criteria voor een goede meerkeuzetoets, bijvoorbeeld omdat niemand een bepaalde vraag goed had of omdat bleek dat de opstellers van de toets de beginnersfout hadden gemaakt door relatief veel c'tjes het goede antwoord te laten zijn.

Dubbelslag leren leidt tot het vinden van antwoorden op de vraag of de betreffende onderwijsinhoud niet beter op een andere manier getoetst kan worden, bijvoorbeeld in een de vorm van een casustentamen (op grond van de overweging dat het veelmeer gaat om toepassen dan om reproduceren van quizkennis).

Drieslag leren gaat nog een stap verder als gekeken wordt naar de grondslagen van onderwijs en de rol van toetsen daarin. Dan kan men tot het inzicht komen dat toetsen in feite gebaseerd is op wantrouwen, op gebrek aan vertrouwen dat studenten ook zonder toetsen wel zullen leren als zij inhoudelijk gemotiveerd zijn. Onderwijs baseren op vertrouwen en een goede onderwijsrelatie kan dan leiden tot andere manieren van beoordelen of eindtermen zijn gerealiseerd.

Van *metaleren* kan in dit voorbeeld sprake zijn als docenten leren om betere meerkeuze toetsen te maken (leren op basis van afkijken, instructie, feedback en/of

reflectie) of om andere toetsvormen te ontwikkelen (op basis van alweer afkijken, instructie, feedback en/of reflectie). Ook kunnen zij in de vorm van intervisie leren om te reflecteren op hun onderwijsverrichtingen, of zich via literatuurstudie bekwamen in zowel beproefde als innovatieve principes van onderwijzen en toetsen.

In het volgende hoofdstuk gaan we verder in op één van de essentiële kwalificaties van vernieuwend leren, creativiteit. Het vraagstuk van de creatieve omgeving is de brug naar een later hoofdstuk waarin de essenties worden weergeven van de andere traditie, die van het ideaal van de lerende organisatie. In de mate waar de kenmerken van de lerende organisatie aanwezig zijn, kan er effectief en positief geleerd worden in organisaties en kan creativiteit een kans krijgen.



Hoofdstuk 3 Creativiteit en vernieuwend leren in organisaties

- 3.1 Inleiding
- 3.2 Het creatieve product
- 3.3 De creatieve persoonlijkheid
- 3.4 Het creatieve proces
- 3.5 Creatieve competentie
- 3.6 De omgeving van creativiteit
- 3.7 Ontwikkeling van creativiteit

194

3.1 Inleiding

Aan de basis van elke innovatief leren ligt creativiteit, voorlopig kortweg aangeduid als scheppend vermogen, om meer of minder voor de hand liggende oplossingen te kiezen voor zich aandienende problemen, vragen, wensen en uitdagingen. In deze opvattingen wordt creativiteit in dienst gesteld van het oplossen van problemen, zoals we ook innovatie plaatsen in de context van (leren) problemen oplossen.

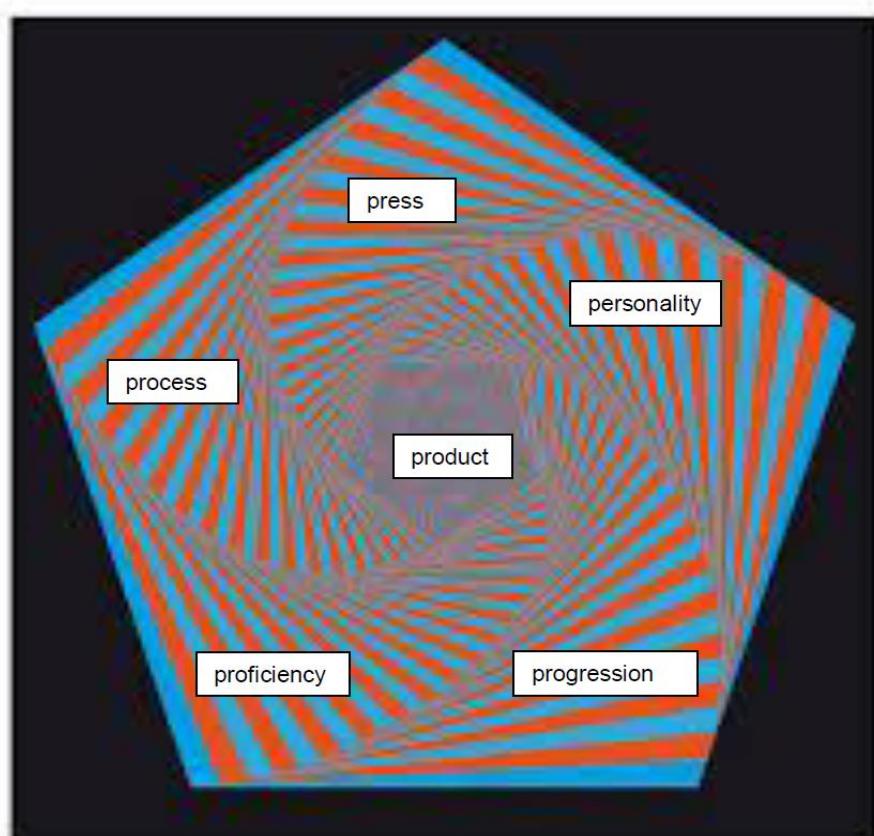
Creativiteit als sturend element van vernieuwend leren speelt niet alleen een rol in het begin van innovatieprocessen (de fase van ideeëngeneratie). Ook in latere stadia is creativiteit nodig, bijvoorbeeld bij het ontwikkelen van diensten en producten, bij het vermarkten ervan en bij het kiezen en uitvoeren van een passend verdienmodel. Dit maakt dat creativiteit een prominente plaats krijgt in het kader van leerprocessen die gericht zijn op innoveren.

Creativiteit wordt nogal eens met veel geheimzinnigheid omgeven, als iets mystieks, als plotselinge ingeving, een 'Aha-erlebnis', liefst nog in een droom geopenbaard. Creativiteit heeft daarmee iets onvoorspelbaars, en wordt dan beschouwd als het vinden van een oplossing voor een probleem, een oplossing die dat probleem op een verrassende en oorspronkelijke manier oplost (Styhre & Sundgren, 2005, 159). Gogatz en Mondejar (2005, 4) omschrijven creativiteit als het vermogen om perspectieven, paden, oplossingen, mogelijkheden en ideeën te zien die anderen niet kunnen of willen zien. In een andere omschrijving, die van Weggeman (1992, 90) is creativiteit het vermogen om uit gegeven informatie en inzichten iets nieuws te scheppen.

Deze omschrijvingen verwijzen naar zowel vaardigheden als houding: de vaardigheid om kwesties vanuit meerdere perspectieven te bekijken en de houding om onbevangen en onbevoordeeld in het leven te staan op basis van plezier in het denkend onderzoeken.

In een heel ruime omschrijving ziet May (1986, 46, 66, 74, 98), schrijvend over scheppende kunstenaars, creativiteit als de ontmoeting van de intens bewuste en ontvankelijke en gepassioneerde mens met diens wereld die zowel mogelijkheden als beperkingen biedt. Juist binnen grenzen is creatief gebruik van mogelijkheden mogelijk, terwijl die grenzen er zelf zijn om verkend en waar mogelijk doorbroken te worden.

Het onderwerp creativiteit werd voor het eerst op de wetenschappelijke agenda geplaatst door de Amerikaanse psycholoog Guilford (1950), die het aanduidde als vitale natuurlijke hulpbron (Runco, 2004, 659). Na een aanvankelijke nadruk op de relatie tussen creativiteit en intelligentie, en creativiteit en persoonlijkheid, werd de aandacht verbreed naar de vier P's: 'product', 'person', 'process', en 'press' (Rhodes, 1961/1987). Aan creativiteit onderscheiden Styhre & Sundgren (2005, 28-30) in navolging van Rhodes dan ook de volgende vier aspecten: het creatieve idee (product), de creatieve persoon (personality), het creatieve proces (process), en de creatieve omgeving (press). Daar voegen wij ontwikkeling van creativiteit aan toe als vijfde P: progressie (progression), en vereiste innovatiecompetentie als zesde P: proficiency. Aldus ontstaat de driedimensionale 6-P creativiteitszeshoek (vijf hoeken aan de basis, de zesde hoek aan de top van de figuur: het creatieve *product*).



Aan elk van de aspecten van de 6-P creativiteitszeshoek wordt hier aandacht besteed, met uiteindelijk veel aandacht voor de creatieve omgeving in de latere hoofdstukken, waar het vooral zal gaan om het beantwoorden van de vraag hoe organisaties het lerend en innovatief vermogen kunnen vergroten en hoe ze ingericht en aangestuurd moeten worden om dat te realiseren.

3.2 Het creatieve product

Wat betreft het product, het gerealiseerde creatieve idee, gaat het om het scheppen van oorspronkelijke oplossingen en/of nieuwe werkwijzen die optimaal aansluiten bij een bestaand of een nieuw probleem of bij nog niet geheel uitgekristalliseerde wensen en verlangens. Het kan ook gaan om het geven van een bestaand antwoord op een nieuwe vraag of om het stellen van nog niet eerder gestelde vragen in het kader van omgeving in de fysieke en/of maatschappelijke realiteit waarin we ons bevinden, waarbij technologische ontwikkelingen ('technology push') een net zo belangrijke rol spelen als ontwikkelingen in de markt ('market pull').



Het is niet zo gemakkelijk 'het wezen der creativiteit' te vatten: creativiteit laat zich moeilijk op heterdaad betrappen (Dresden, 1987, 35). Niettemin duikt in definities steeds weer op dat het bij creativiteit gaat om een *proces van vormgeving* in een nieuwe richting, met gebruikmaking van al vorhanden zijnde elementen, om het al dan niet met behulp van een zoekregel schuiven met bestaande elementen tot een nieuw betekenisvol patroon, ongeveer zoals in Schumpeters definitie van innovatie,

Neue Kombinationen. Door de creatieve daad ontstaat een nieuwe ordening van wat we al hadden. Creativiteit is niets anders dan *transformatie* van het oude, maar wel meer dan simpelweg herinnering, al speelt herinnering wel een belangrijke rol. Iets nieuws ontstaat op basis van een grote hoeveelheid al in iemand aanwezig 'bouwmateriaal': ervaringen, feiten, indrukken, concepten,



Christopher Weyant in *The New Yorker* (14 juli 2003)

schema's, verhalen, overwegingen en vaardigheden (Dresden, 1987, 191, 197; Hugenholtz, 1972, 301; Hunt, 1987, 301-302, 323, 335; Warnock, 1976, 16, 31).

Volgens Sombart en Schumpeter herbergt iedere creatieve daad echter ook altijd een element van '*destructie*' in zich, namelijk van oude betekenissen en hun verbanden (Hugenholtz, 1972, 319; Warnock, 1976, 197). Bijvoorbeeld: het bedacht en geaccepteerd hebben van een nieuwe zinvolle levensvervulling betekent het loslaten van de oude, technologische innovaties maken niet alleen eerdere versie van een product minder waard, maar vernietigen mogelijk ook arbeidsplaatsen. In die zin heeft creativiteit altijd ook een criskarakter, '*crisis*' opgevat in de klassieke betekenis van '*keerpunt*', waarin het oude passé is, het nieuwe nog in de maak, en nieuwe problemen vragen om een creatieve oplossing.

Creativiteit omvat het hele gebied van beseffen via ontdekken tot uitvinden. Voor Weggeman (1997b, 56) is ontdekken een eerste kennismaking met iets nieuws. Het kan gaan om een objectieve ontdekking, bijvoorbeeld dat sommige voedsel beter smaakt als het is gekookt of met kruiden verrijkt, of een subjectieve ontdekking van iets dat nieuw is voor de ontdekker (bijvoorbeeld dat whisky ook lekker kan zijn). Een uitvinding is een eerste verificatie ter wereld van de oplossing van een technisch probleem of van het antwoord op een – al dan niet door de uitvinder zelf – gestelde vraag. Dat geeft aan dat de aard en mate van de nieuwheid van creatieve bijdragen aan innovatie uiteenlopen. Lang niet iedereen ontdekt iets nieuws of is bezig met het uitvinden van echt nieuwe producten, diensten of ideeën.

Niettemin blijft het belangrijk thema vast te stellen of het gaat om ontdekken of uitvinden wanneer iets zo nieuw is (voor de wereld) dat er patent of octrooi op kan worden aangevraagd.

De vraag is dan wat wordt bedoeld met *nieuwe inhouden*? Ieder creatief proces heeft een element van '*mimesis*' (zowel in de betekenis van nabootsing als vervolmaking) voor zover daarin gebruik wordt gemaakt van of verwijzen naar bestaande elementen (IJsseling, 1990, 7, 12, 15, 25, 39). De nieuwheid is gradueel, uiteenlopend van '*beseffen*' (het op een beslissend moment 'ontluikend bewustzijn van iets evidents'), 'ontdekken' tot 'uitvinden'. Daarbij is sprake van een toenemende bijdrage van het denkende subject (Van Peursen, 1987, 20; Verhoeven, 1991, 31-32). Ook de mate van de nieuwheid van creatieve vondsten loopt uiteen. Van Houten (1982, 94) beschrijft een onderscheid tussen vier soorten creativiteit:

- *duplicerende* creativiteit: het overnemen van ideeën die elders met succes zijn toegepast)
- *uitbreidende* creativiteit: het verzinnen van nieuwe toepassingen voor bestaande oplossingen
- *synthetische* creativiteit: het koppelen van ongelijksoortige ideeën tot nieuwe combinaties (de Neue Kombinationen van Schumpeter)
- *innovatieve* creativiteit: het exploreren van nieuwe gebieden.

De vraag is dan ook nog: nieuw voor wie (en) in welke context? Er wordt wel onderscheid gemaakt tussen:

- nieuw voor de mensheid
- nieuw voor een land of gemeenschap
- nieuw voor de bedrijfstak
- nieuws voor de markt
- nieuw voor een klantensegment
- nieuw voor een organisatie
- nieuw voor een individu (klant, werknemer)

Nieuw zou dan op wereldschaal wel eens minder nieuw kunnen zijn dan wordt gesuggereerd, en soms niet meer zijn dan "me too", het na-apen van eerdere innovaties.



I. Klein in The New Yorker (13 oktober 1934)

Het is bijna onmogelijk om volstrekt origineel te zijn, maar dat hoeft ook niet: het gaat erom dat mensen die creatief zijn, iets ontwikkelen of bedenken dat *voor hen zelf* nieuw is. Dat het gaat om iets nieuws-voor-hen, blijkt steeds uit de reactie daarop die elementen bevat als 'effectvolle verrassing', 'schok van herkenning',

'persoonlijke bevrediging' en 'nieuwe energie'. Dat kan soms in tweede instantie tot teleurstelling leiden en later hopelijk tot relativering als iemand erachter dat hij niet

zo origineel is als hij had gedacht aangezien anderen ook al op dat idee waren gekomen en dat er mogelijk weinig nieuws onder de zon is. Als kind hebben dat vaak genoeg kunnen ondervinden.

In het creatief proces (waarover verderop meer) zelf kunnen ook doelen veranderen, als gevolg van de toevoer en de steeds nieuwe combinaties van informatie die bijvoorbeeld een herformulering van het probleem nodig maakt.

Bovenstaande formuleringen roepen ook associaties op met '*utopisch denken*', voor zover dat wordt opgevat als het bedenken van iets nieuws met inachtneming van het oude en het op elkaar betrekken van het wenselijke en het mogelijke. Kenmerk van elk utopisch denken is dat de werkelijkheid niet wordt opgevat als noodzakelijk zo, maar als toevallig resultaat van allerlei processen dat ook anders had kunnen zijn. In utopisch denken draait het om het besef dat de werkelijkheid in wezen onaf is en in zich de mogelijkheid bevat haar anders in te richten (de maakbaarheidsgedachte) en verschillende mogelijke toekomsten te creëren. Utopisch denken is verbeelding in actie, op basis van elementen uit het heden. In het utopisch denken worden ideaal en werkelijkheid op elkaar betrokken. Een utopie mag niet blijven steken in vage ijle bespiegelingen zonder realiseerbare aspecten. Een implementatieplan zou daarbij kunnen helpen. Een utopie kan aan de andere kant ook geen strikte planning zijn omdat daarin onvoldoende rekening is gehouden met nieuwe ideeën die al uitvoerend nog kunnen ontkiemen. Speelse utopie vlucht niet in, maar ook niet voor de bestaande werkelijkheid (Gillissen, 1983; Plattel, 1970; 1983).

199

3.3 De creatieve persoonlijkheid

Een indringende vraag is of ieder mens creatief is. Het antwoord kan niet anders zijn dan: ja, maar bepaald niet in dezelfde mate en niet op dezelfde manier. De vraag is dan niet zo zeer, of iemand creatief is, maar hoe iemand creatief wat betreft werkwijzen en resultaten.

Creativiteit floreert niet zonder benodigde mindset, kennis en vaardigheden, hoewel deze op zich ook niet voldoende zijn voor het tot stand brengen van iets nieuws. Sterker nog, onze hersenen zijn zo ingericht dat ze mogelijk zelfs creativiteit belemmeren. Om een veelheid aan op ons brein aanstormende informatie te lijf te kunnen, is ons brein selectief, zoals we al in het vorig hoofdstuk zagen, en een

voorkeur hebben voor routines, gewoonten en dergelijke. Buiten bestaande kaders denken is dan best lastig, zeker als de omgeving dat niet stimuleert en ontwikkelt. In ieder geval is creativiteit is deels vaardigheid, deels houding, deels overtuiging en deels een kwestie van identiteit, elementen die alle wel op de een of andere te beïnvloeden of zelfs te ontwikkelen zijn, maar wellicht ook deels aangeboren. Persoonlijke authenticiteit is niet zelden de doorslaggevende factor die meestal de toegevoegde waarde van een innovatie bepaalt. Deze factor is belangrijk genoeg om wat uitgebreider bij stil te staan.

Bij creativiteit als competentie moet gedacht worden aan:

- 1 denken in termen van mogelijkheden in plaats van beperkingen
- 2 nieuwe of andere manieren bedenken om dingen te doen die niet eerder door anderen werden bedacht en/of gedaan
- 3 vanuit verschillende invalshoeken naar probleemsituaties kijken
- 4 niet snel dingen gek of raar vinden
- 5 buiten bestaande kaders kunnen denken en gebruik maken van 'brainstormen' als vaardigheid (dat wil ook zeggen: over de grenzen van het eigen vakgebied heen kunnen kijken)
- 6 nieuwsgierigheid
- 7 speelsheid
- 8 bevlogenheid bestaande uit vitaliteit, toewijding en absorptie
- 9 tolerantie voor ambiguïteit en onzekerheid
- 10 risico's durven nemen
- 11 beschikken over een gezonde dosis zelfvertrouwen en volharding
- 12 een zekere mate van non-conformisme en onafhankelijkheid van de meningen van anderen

Op deze elementen gaan we nog wat nader in. Creativiteit hangt samen met het waarderen en benutten van verschillen tussen mensen. Creativiteit betekent het gebruik maken van ervaringen, achtergronden en perspectieven van zoveel mogelijk (althans, een optimaal aantal) mensen en daarmee het aanboren van zoveel mogelijk bronnen.

Wat nodig is een vermogen tot verbeelding, onder meer in de zin van: begrippen aanschouwelijk maken, met gebruikmaking van (herinnerde) (combinaties van) elementen uit zintuiglijk materiaal. Creatieve verbeelding, opgevat als '*Einbildungskraft*' (het vermogen om mentale beelden te produceren en te

verwerken), is een belangrijke en onmisbare ik-functie bij waarneming, symbolisering en interpretatie van 'de wereld'. Elke betekenisverlening heeft in feite een element in zich van creatieve verbeelding. Waarneming is nimmer alleen maar receptief, maar een ontmoeting en vraagt een actief aandeel van de waarnemer in classificeren en leggen van verbanden in ervaringen (Rodenburg & Van Woerkum, 1989, 220; Warnock, 1976, 10, 33, 196, 199, 201-202, 207).

Volgens May verwijst creativiteit ook naar moed in het omgaan met de fundamentele paradox van iets nieuws scheppen, de paradox van je volledig inzetten in het besef dat je misschien vergist: inzet ondanks twijfel. Verderop brengt May (1986, 26, 27) de dramatiek van creativiteit in beeld als een smachten naar de onsterfelijkheid die scheppende goden eigen is.

Omdat creatieve verbeelding een onmisbare ik-functie is, is het de moeite waard deze functie in opvoeding en onderwijs te cultiveren en te ontwikkelen. De vraag is, in hoeverre dat een paradoxale onderneming is, wanneer we er onder verstaan: voorschriften aangereikt krijgen om creatief te zijn, en wanneer het creatief-zijn zelf beoordeeld wordt (Dresden, 1987, 44). Belangrijk is in ieder geval te kijken naar (te ontwikkelen) *kwalificaties* op gebied van creativiteit. Creatieve mensen zijn stugge doorzetters en harde werkers (99% transpiratie en 1% inspiratie, aldus de uitvinder Edison), relatief onafhankelijk en non-conformistisch in hun ideeën (en niet zelden ook wat betreft levensstijl) en flexibel in hun denken (in de zin van: in staat zijn het referentiekader te verleggen of uit te breiden) (Hunt, 1987, 308).

Van belang daarbij zijn zogenoemde *reperceptieve* vaardigheden en eigenschappen, zoals nieuwsgierigheid en concentratie, gevoeligheid voor het problematische in het als vanzelfsprekend gegeven, kunnen denken in brede categorieën (het zien van overeenkomsten tussen ogen schijnlijk heel verschillende dingen), de vaardigheid tot herinterpretieren en het vermogen tot herordening van bestaande mogelijkheden, aspecten kunnen isoleren, elementen kunnen splitsen, verbanden kunnen zien, combinaties kunnen maken, kunnen denken in termen van analogieën en metaforen, en ook: een besef van innerlijke vrijheid (Dresden, 1987, 38-39, 248; Van Houten, 1982, 92-93, 106-107; Hugenholtz, 1972, 305, 326; Hunt, 1987, 311-312; Van Peursen, 1987, 20-23).

Een belangrijke competentie is intense en gezonde *nieuwsgierigheid*. Iemand die nieuwsgierig is wil weten hoe het zit, neemt daarbij geen genoegen met oppervlakkige verklaringen of met blijven steken in het sleutelen aan symptomen. De confrontatie met woeste of gemene problemen (slecht afgebakend, slecht gedefinieerd en ongeordend) is een geliefde uitdaging voor een iemand die

nieuwsgierig en creatief is en staat daarmee haaks op zelfgenoegzaamheid. Nieuwsgierigheid slaat ook op de belangstelling voor andere gewoonten, bijvoorbeeld van mensen uit andere culturen, maar ook op zaken die in de omgeving plaatsvinden. Omgevingsbewustzijn zoals hier bedoeld wil zeggen dat iemand die nieuwsgierig is ook alert is op sociaal-economische, technologische, politieke, culturele en maatschappelijke ontwikkelingen (en ontwikkelingen in wat de eventuele concurrentie doet) en de mogelijke invloed van die ontwikkelingen op de eigen beroepsuitoefening, organisatie en beroepsgroep en daarmee op de manier waarop iemand binnen een organisatie een innovatieve mindset heeft.

Maar wat is precies nieuwsgierigheid en hoe kan die gestimuleerd worden? Van der Vorst (2007, 55) omschrijft nieuwsgierigheid als een emotie die je motiveert op zoek te gaan naar kennis en/of ervaringen. In de omschrijving van Thomas W. Malone (Simons, 2012, 425) kan nieuwsgierigheid worden omschreven als het willen oplossen van een cognitief conflict. Volgens Kashdan (Simons, 2012, 426) is nieuwsgierigheid de wens om een einde te maken aan een bewuste toestand van niet weten of niet kunnen. Nieuwsgierigheid is volgens Kashdan ook een persoonlijkheidskenmerk (zelfs een van de big five personality traits), bestaande uit vijf aspecten (Simons, 2012, 426): mate van intensiteit (hoe heftig?), frequentie (hoe vaak?), duurzaamheid (hoe langdurig?), breedte (voor hoeveel onderwerpen?) en diepte (hoe verweven in de persoonlijke identiteit). Nieuwsgierigheid is passie en interesse voor meerdere terreinen en voor langere duur.

Nieuwsgierigheid ontstaat als een of meer van de kenmerken van goede systemen, verklaringen of theorieën worden verstoord. Die kenmerken zijn *compleetheid* (er ontbreekt iets), *consistentie* (er zijn tegenstrijdigheden, dilemma's, ongerijmdheden) en *zuinigheid* (er is teveel informatie, er zijn teveel regels of principes in het spel).

Nieuwsgierigheid prikkelen (bij cliënten, studenten, collega's et cetera) betekent dan precies zoveel of zo weinig informatie aanbieden dat de ander ervaart dan eigen betekenissen en verklaringen incompleet, inconsistent en/of onzuinig zijn, en voorts, open wat-als vragen stellen, onverwachte dingen doen, verwachtingen verstoren, mogelijkheden openhouden, en spanning opbouwen door informatie achter te houden (zie ook Van der Vorst, 2007, 69-70, 75-77, 119-127).

Van der Vorst (2007, 183-184) onderscheidt vier soorten activiteiten om nieuwsgierigheid te bevredigen: schatten zoeken, sporen zoeken, sensaties zoeken en antwoorden zoeken.

- 1 Bij *schatten zoeken* gaat om het gericht zoeken naar informatie die is achtergehouden en die klaar ligt om ontdekt te worden.

- 2 Bij *sensatie zoeken* gaat het om het zoeken naar de verrassende emotionele betekenissen van verstorende of tegenstrijdige boodschappen.
- 3 Bij *sporen zoeken* gaat het om het invullen van wat is opengehouden zonder dat vooraf duidelijk is of datgene ook gevonden wordt, door te zoeken naar houvast in de vorm van sporen (aanwijzingen die meer kunnen vertellen).
- 4 Bij *antwoorden zoeken* ligt er concrete vraag die vraagt om een concreet antwoord op een vraag die iemand is gesteld of iemand zichzelf stelt.

203

Aldus is nieuwsgierigheid een belangrijk aspect van creativiteit. Maar er is meer. Zo wijst Hunt (1987, 312) er op dat *welbespraaktheid* een belangrijk kenmerk van creatieve mensen is, en wel in twee vormen: '*woord-welbespraaktheid*' (het aantal verschillen woorden dat iemand kent) en '*ideeën-welbespraaktheid*' (het aantal verschillende concepten en ideeën dat iemand kent).

Nuttig ten slotte als meest overkoepelende categorie is het beschikken over *fantasie*, het vermogen om in de verbeelding alles te laten gebeuren wat men verzinnen kan op de wijze die in het hoofd opkomt (Dresden, 1987, 228).

De metaprogramma's van een innovatieve en lerende mindset

De vraag kan nu gesteld worden wat de theorie over metaprogramma's ons leert over de creatieve persoon en diens innovatieve en lerende mindset. Welke metaprogramma's moeten actief zijn in het geval van creatief innoveren, problemen oplossen en het leren in verband daarmee?

De term **metaprogramma** doelt op de meestal onbewuste mentale schema's die richting geven aan onze aandacht manieren van kijken en denken, nauw samenhangend met en gebaseerd op aannames. Onze metaprogramma's bepalen voor een goed deel wat en hoe we bij voorkeur waarnemen (zien, horen, voelen, ruiken en proeven), door hoe we zien. Een metaprogramma is gebaseerd op een relevantiecriterium, waarin een speciale zorg of interesse tot uitdrukking wordt gebracht.

Iedereen heeft metaprogramma's, maar heeft ze niet allemaal tegelijk geactiveerd: je kunt immers niet op alles tegelijk letten en ook wat betreft metaprogramma's hebben mensen hun biografisch gevormde voorkeuren. Daardoor zal ook iedereen werken op basis van subjectief gekleurde vervormingen en zullen mensen met verschillende metaprogramma's die naar eenzelfde situatie kijken niet precies hetzelfde daarover vertellen. Dat kan niet anders. Metaprogramma's zijn echter niet statisch. Ze kunnen veranderen, bijvoorbeeld in opleiding, training, coaching, supervisie of intervisie,

opdat een rijkere, meer gedifferentieerde manier van waarnemen en omgaan met de werkelijkheid ontstaat.

In het kader van creativiteit, innoveren en leren is het goed de eigen metaprogramma's te kennen en te ontwikkelen en einde verlies aan effectiviteit te voorkomen. Communicatieproblemen zouden kunnen ontstaan als de metaprogramma's niet of niet goed op elkaar aansluiten, of zelfs tegengesteld zijn. Inzicht in de metaprogramma's maakt betere samenwerking mogelijk omdat op basis van die inzichten elkaars capaciteiten het best benut kunnen worden. Het onderstaande, niet als compleet bedoelde overzicht van enkelvoudige (liggend op één dimensie) metaprogramma's laat zien welke daarvan handig zijn om te hebben of te ontwikkelen in het kader van creatief en lerend innoveren (gebaseerd op Hustinx & Durlinger-van der Horst, 2005; O'Connor & Seymour, 1997, 164-172; Robbins, 1988, 225-245).

Een eerste reeks metaprogramma's heeft betrekking op *uitgangspunten* voor beslissen en handelen.

- ***Vergelijking: overeenkomsten of verschillen***

Let iemand in eerste instantie vooral op verschillen of juist op overeenkomsten? Is wodka door de overeenkomstige kleurloosheid net zoets als jenever, of zijn het door hun herkomst en door de aard van de grondstoffen twee totaal verschillende dranken? De vraag is waar je het meest van en door leert: door zoeken naar verschillen of naar overeenkomsten.

- ***Criteriacheck: voldoet wel (match)/ voldoet niet (mismatch)***

Dit metaprogramma houdt verband met het vorige en let erop of iets of iemand wel of niet aan de eisen voldoet. Matching betekent: opmerken wat er is en wat goed is, en aandacht voor het gewone en het alledaagse, het gemeenschappelijke en overeenkomstige. Mismatching betekent letten op wat er niet is en wat niet goed is (zoals bij de rode potloodmethode van feedback geven), en aandacht voor verschillen en het spectaculaire, het afwijkende, het schokkende. Luisteren naar bijvoorbeeld iemands vakantieverhalen spreekt wat dat betreft boekdelen: de een vertelt alleen wat er niet leuk was, terwijl een ander juist focust op de positieve ervaringen.

Van belang zijn de gehanteerde criteria: voor de een is dat geld, voor een ander kwaliteit, voor de een prettige werktijden, voor de ander aardige collega's, voor

nog weer een ander inhoudelijk leuk werk of een aangename plek om te werken. Iedere autoverkoper kan je vertellen waar hij bij de verkoop van een auto op moet letten, namelijk op de kijk- en besliscriteria van de potentiële koper: moet de auto snel zijn, goedkoop, veilig, van een bepaalde kleur, een bepaald model, zuinig in gebruik, een lange levensduur. Niet alleen de criteria zijn dan van belang, maar ook de prioritering van de criteria.

Belangrijk is het juist beoordelen van informatie en niet alleen te letten op wat niet werkt maar ook wat wel werkt (en omgekeerd). In het kader van leren en innovatie zijn zowel *match* als *mismatch* van belang, met de aantekening dat te veel accent op mismatch kan leiden tot het voortijdig en wellicht onnodig afschieten van creatieve ideeën.

- ***Globaal of gedetailleerd***

Is er een gerichtheid op het grotere geheel (moeite met of veronachtzaming van details) of wordt juist gefocust op details (moeite met het overzicht en in de gaten houden van de grote lijn)? Voor creatief leren en innoveren zijn beide van belang, maar niet tegelijkertijd. Goed projectmatig werken en leren vraagt in het begin vaak zicht op de grote lijn en in de latere stadia een toenemende aandacht voor specifieke details.

- ***Abstract / concreet***

In deze dimensie gaat erom of wordt gebleven bij de concrete ervaring van alledag, of dat van de ervaring wordt geabstraheerd door te denken in termen van meer abstracte concepten en modellen. Creatief innoveren vraagt om zowel abstract kunnen denken als om concretiseren, maar niet tegelijkertijd. In de eerste fase van creatief innoveren zal een *abstract* idee op de voorgrond stond ('we willen iets met...'), terwijl in de daaropvolgende fase dit idee *concreet* uitgewerkt zal moeten worden.

- ***Vaag of specifiek/precies***

Het gaat hier om de dimensie van de zaak in het midden laten en niet vastomlijnd aanduiden versus precies formuleren. Iemand met een vaag metaprogramma zou kunnen zeggen, dat iets 'een simpele oplossing is voor een probleem', waarbij 'simpel' een vaag woord is. Iemand met een precies metaprogramma zou de oplossing beschrijven in woorden die aangeven wat het 'simpel' maakt. Nog een voorbeeld: Hoe snel is 'snel'? Overigens kan het soms nodig of handig zijn om

vaag te zijn wat betreft taalgebruik, bijvoorbeeld als het nodig om diplomatiek te zijn en niet-vage bewoordingen een averechts effect hebben (Alston, 1964, 84-96). Vaagheid verschaft interpretatieruimte voor ieder die daar behoeft aan heeft. Een te grote mate van preciesheid dodelijk kan zijn voor de discussie en aanleiding kan zijn voor het verwijt van haarkloverij. Maar te grote vaagheid kan ook weer leiden tot teveel interpretatieruimte en daarmee tot onnodige misverstanden. Precisering door kwantificering zou dan een oplossing kunnen zijn. Simpel is dan bijvoorbeeld: met vijf muisklikken te realiseren.

▪ *Benoemen of verbloemen*

Nauw samenhangend met het vorige metaprogramma is dat van *benoemen* of *verbloemen*. Je kunt iets concreet of vaag benoemen, maar bij verbloemen wordt er een draai aan de werkelijkheid gegeven door iets niet of met (te) mooie woorden te zeggen, bijvoorbeeld door zaken te bagatelliseren. Het gaat er aan het ene einde van de dimensie om zaken duidelijk zeggen door ze concreet en specifiek benoemen en verbloemen aan het andere uiteinde ervan.

Mensen die kiezen voor benoemen, kiezen voor directheid, zonder omwegen, met als risico de ontvanger van boodschappen geweld aan te doen. Verbloemen kan de ander sparen, de situatie veilig en gezellig houden, maar wat blijft is een element van misleiding door niet het achterste van de tong te laten zien en vooral voor de diplomatieke weg te kiezen in plaats van voor de onvoorwaardelijke duidelijkheid waarin iedereen weet waar hij of zij aan toe is.

▪ *Serieus of humoristisch*

Een manier van verbloemen is gebruik maken van humor. Sommige mensen kiezen voor een serieuze benadering vol ernst, terwijl anderen er voor kiezen om op een humoristische manier de gang van zaken te relativieren en leven en werken niet te zwaar op te vatten. Relativieren kan uiteraard gedreven worden door de wens verantwoordelijkheden te ontwijken, terwijl een serieuze levenshouding kan ontaarden in een houding van zwaar op de hand zijn. Leren en innoveren kan natuurlijk heel leuk zijn, maar vroeg of laat is het van belang de daartoe bestemde zaken serieus te nemen.

Een aantal metaprogramma's heeft te maken met de *tijdsdimensie* en de vormgeving en beleving daarvan, al dan niet gericht op *verandering*.

- **Levensoriëntatie: Jenseits/Diesseits**

Voor onze westerse samenleving is een oriëntatie op het Diesseits, op deze zijde van de dood een voor de hand liggende oriëntatie. Niettemin zijn er mensen, ook in het westen die zich oriënteren op het Jenseits, op gene zijde van de dood, het hemelse paradijs. Zij zullen weinig met vernieuwingen op hebben want dat zou hoogstens gericht kunnen zijn op het realiseren van het aardse paradijs in het Diesseits.

Dit metaprogramma zal men niet altijd expliciet tegenkomen, maar in organisaties met een christelijke signatuur (aan te treffen in de Bible belt in Nederland) zou dit een factor van betekenis kunnen zijn als het gaat om lerend innoveren.

- **Tijdsoriëntatie: verleden, heden, toekomst**

Aandacht voor het verleden betekent het heden bekijken door de bril van vroeger, geen of weinig contact hebben met de toekomst, kunnen nagenieten. Aandacht voor het heden betekent bezig zijn met wat is, nu genieten, en weinig contact hebben met zowel verleden als toekomst. Aandacht voor de toekomst betekent aandacht voor wat zal zijn, zich verheugen op de toekomst, en moeite hebben met zicht op heden en verleden.

Zowel extreem in het verleden leven als alleen maar gefocust zijn op de toekomst of louter bij de dag leven kan negatieve aspecten hebben op leven en werken. Onnodig te zeggen dat leren en innoveren vooral gericht zijn op de *toekomst*, eventueel met een goed contact met de realiteit van het *heden*, met koesteren van het waardevolle uit het *verleden*.

- **Dynamiek: handhaving of verandering**

In nauw verband met de tijdsoriëntatie staat de dynamieksdimensie. Aan de handhavingskant van deze dimensie wil iemand alles graag bij het oude laten en zal dus weerstanden hebben tegen vrijwel elke verandering. Aan de veranderingskant ligt juist een voorliefde voor veranderingen (abrupt dan wel geleidelijk) en vooral kunnen loslaten in het kader van creatieve destructie. Leren wordt slecht gevoed door conserverende handhaving; dat helpt ons hoogstens het waardevolle te behouden. Leren is je voorbereiden op de verandering, leren zelf is eigenlijk al een verandering!

Het metaprogramma handhaving is vooral te herkennen aan bezwaartaal en het

metaprogramma verandering uiteraard vooral aan verandertaal (Van der Veen & Goijarts, 2012, 97; Sykes, Malik & West, 2013, 35, 40, 51).

<i>iemand die bezwaartaal gebruikt:</i>	<i>iemand die verandertaal gebruikt:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ○ benadrukt de wens om de situatie te houden zoals die is ○ legt verantwoordelijkheden graag bij anderen en/of bij de omstandigheden en/of verschuilt zich achter regels, beleidslijnen, voorschriften of achter de groep ("ik krijg mijn team niet mee") en/of doet een beroep op duistere krachten ("iets in me houdt me tegen") ○ zet zichzelf klem door de gedachte zelf niet te kunnen veranderen of zelfs door de gedachte dat verandering in algemene zin niet mogelijk is ○ ziet vooral voordelen in de huidige situatie ○ ziet nadelen in verandering van de huidige situatie 	<ul style="list-style-type: none"> ○ draagt verantwoordelijkheid binnen de eigen invloedssfeer en neemt verantwoordelijkheid daarbuiten voor zover mogelijk ○ wil een bestaande situatie verbeteren ○ wil andere dingen gaan doen en wat nuttigs en nieuws teweegbrengen ○ wil met iets stoppen ○ wil impasses of vicieuze cirkels doorbreken ○ drukt de wens en de motivatie uit om te veranderen ○ laat zich leiden door de gedachte dat verandering mogelijk is ○ benadrukt de voordelen van veranderen ○ laat nadelen zien van het handhaven van de huidige situatie

▪ *Richting: benaderen (moving toward) of vermijden /zich ervan verwijderen (moving away)*

Bij deze dimensie wordt de nadruk gelegd op wat wordt nagestreefd (doel) of op wat uit de weg gegaan wordt (probleem). Hier kan gedacht worden aan wat mensen willen met een andere baan: willen ze ergens heen, of willen ze ergens weg? In het kader van leren en creatief innoveren is benaderen een interessant metaprogramma: we leren doelgericht, willen met innovatie ergens een, naar een betere toekomst. Maar we willen ook weg, van onbevredigende leersituaties en met innovaties te verhelpen ongemakken. Alleen maar ergens weg gaan geeft echter nog geen richting. Niettemin kan de wens ergens weg te willen startpunt zijn van het zoeken van een richting, waarbij leren een belangrijke rol speelt.

▪ *Opbouwen of vernietigen*

Wanneer het op leren en veranderen en innoveren aankomt, kan men kijken of de lerende, de veranderaar er vooral op uit is om constructief op te bouwen of juist destructief te vernietigen. Nieuwe kennis verwerven betekent afscheid nemen van het oude. Soms moet een archief opgeruimd worden en de documenten daarin vernietigd.

▪ *Risico's: op safe spelen of risico's durven nemen*

De ene mens zoekt het avontuur en is bereid daar risico's voor te nemen, zowel

voorzienbare als onvoorzienbare. De ander speelt liever op safe, kiest voor de veilige weg is vooral goed in risicomijdend gedrag, zelfs als de kans op een hoog slagingspercentage groot is. Mensen die juist veel risico aandurven, zullen vaak unieke gedragsalternatieven opsporen en die ook kiezen, ondanks een mogelijk lage slaagkans. Leren betekent inderdaad risico's durven nemen en innoveren betekent nieuwe wegen inslaan met mogelijke technische en financiële risico's.

Nog weer een andere deelverzameling binnen het geheel van de metaprogramma's betreft verdere aspecten van de innerlijke overwegingen en daarbij gehanteerde relevantiecriteria.

- **Representatiesysteem: visueel, auditief, kinesthetisch olfactorisch, gustatoir**
Deze dimensie beschrijft welk zintuig dominant is bij het leren: visueel (kijken, denken in beelden, lezen), auditief (denken in geluiden, gericht op wat er te horen is), kinesthetisch (denken in gevoelens en beweging). Bij de meeste mensen is het *visuele* representatiesysteem dominant. Het *auditieve* representatiesysteem heeft vaak een attentiefunctie in die zin dat het geluid de blik lokt (Van Haaster, 2006, 136). Minder dominant bij mensen zijn het *olfactorische* (ruiken) en het *gustatoire* (proeven) representatiesysteem voor het zoeken van bruikbaar bewijs. Dat komt omdat bij mensen vooral de reuk onderontwikkeld is.
De vraag is of er een specifiek representatiesysteem van extra belang is bij innovatie. Een vernieuwing voor je zien lijkt een onontbeerlijk (*visueel*), maar soms kunnen ook andere representatiesysteem van belang zijn, zoals het *gustatoire* bij culinaire innovatie.
- **Oriëntatie op gevoelens / oriëntatie op logische gedachtegangen**
Hoeveel emotionaliteit laat het metaprogramma toe of hoeveel waarde wordt gehecht aan ordelijke geldige gedachten? Bij leren spelen gevoelens een belangrijke rol. Besproken werd al de rol die negatieve faalangst kan spelen en hoe daar met logisch denken mee kan worden omgegaan en kan faalangst misschien worden getransformeerd in liefde voor het leren.
Creatief innoveren is niet altijd logisch, voor zover creativiteit vaak haar eigen procesgang gaat, soms gedreven door fantasie en onbewuste voorgangen. Daarbij kunnen *gevoelens* belangrijke richtingwijzers zijn in de eerste fasen van creatief innoveren en *logische gedachtegangen* behulpzaam bij het vormgeven aan de latere fasen.

- ***Actie of reflectie***

Deze dimensie beschrijft de polariteit tussen denken en doen. Denkers beschouwen, zijn vooral reactief, nemen tijd om te overdenken en te begrijpen en voor te bereiden, wachten af (extreem: denken zonder doen). Doeners nemen het initiatief, gaan er tegenaan, zorgen ervoor dat dingen gedaan worden (extreem: doen zonder denken). In het kader van leren en creatief innoveren lijken beide metaprogramma's even belangrijk in de zin van bereidheid tot actief leren en experimenteren op basis van zorgvuldige reflectie.

- ***Bron: interne of externe referentie***

Bij deze dimensie gaat het om de herkomst van de bronnen van bewijs en bevestiging: wordt die bij zichzelf gelegd (interne criteria) of bij andere personen (externe criteria)? In het eerste geval beslist iemand op grond van eigen bevindingen, in het tweede geval wordt vooral vertrouwd op meningen en bevindingen van anderen. Dit is een interessante dimensie voor creatief en lerend innoveren, aangezien deze de spanning aangeeft tussen zelf bedenken (interne referentie) en aan anderen ontlenen (externe referentie), wat uiteraard beide waardevol is en onderzocht moet worden op bruikbaarheid en haalbaarheid, al moet gewaakt worden voor klakkeloos kopiëren.

- ***Controle: interne of externe controle***

Bij de controledimensie gaat het om de attributie van oorzaken (van problemen of resultaten). Bij interne controle worden die eerder aan zichzelf toegeschreven (eigen aandeel), bij externe wordt de oorzaak gezocht in de buitenwereld, bij externe factoren of omstandigheden. Iemand die vooral aan de kant van de externe controle zit, overkomt van alles, mensen met een interne controle doen het zelf en dragen daarvoor verantwoordelijkheid. Al eerder zag we hoe in leersituaties attributie een belangrijke rol speelt, inclusief attributiefouten. Creatief innoveren vraagt om een grote mate van *interne controle* en het actief aanpakken van oorzaken die inderdaad in de buitenwereld zitten. In het kader van samenwerkingsprojecten is er het risico van het uit handen geven van interne controle. Dat vraagt dus om het maken van heldere afspraken.

- ***Pad: opties of procedures***

Deze dimensie beschrijft de polariteit tussen *divergeren* (meerdere mogelijkheden onderzoeken, alternatieven ontwikkelen, uitwaaieren) en *convergeren* (volgens

een vast stappenplan of procedure naar een doel toe werken). Alleen denken in *procedures* is dodelijk voor creatief innoveren en haar grillige karakter. Creatief innoveren vraagt juist om denken in termen van *opties*. Niettemin kan men proberen innovatie te managen door innovatie te verankeren in innovatieroutines met bijbehorende *procedures*, mits deze niet de creatieve ideeën in de kiem smoren. Op soortgelijke wijze kan informeel leren in organisaties aan de spontaneïteit van het moment worden overgelaten waardoor het bijna samenvalt met incidenteel leren. Er kunnen ook procedures worden ingericht om het informeel leren te faciliteren en de opbrengsten daarvan vast te leggen.

■ *Vaststaand (statisch) versus veranderbaar (plastisch)*

Een belangrijk set metaprogramma's is dat al dan niet gericht zijn op groei en ontwikkeling, zowel van jezelf als van anderen. We maken hier gebruik van de in het vorige hoofdstuk al besproken theorie van CAROL DWECK, die het onderscheid lanceerde tussen een fixed mindset en een growth mindset (zie aldaar). Het zal duidelijk zijn dat om lerend te innoveren een op groei en ontwikkeling gerichte mindset effectiever is dan een vaststaande mindset. Creativiteit is te leren!

■ *Proactief of reactief*

Bovengenoemde metaprogramma's zeggen niet zo veel over het moment waarop besloten wordt tot actie. Mensen verschillen van elkaar in de mate waarin ze zelf het initiatief nemen of reageren op het initiatief van anderen. Proactief zijn betekent initiatief nemen, ingrijpen, ervoor zorgen dat iets voor elkaar komt, en vaak ook door doen zonder te denken. Reactief zijn betekent afwachten en je laten leiden door de initiatieven van anderen. Dat diverse oorzaken hebben: op safe willen spelen alvorens te interveniëren en de tijd nemen om na te denken, te begrijpen en voor te bereiden. Het kan echter ook het gevolg zijn van moeite hebben met initiatief nemen, uitstelgedrag en dingen laten gebeuren. Daarmee lijkt de dimensie proactief-reactief op de dimensie actie-reflectie, maar ze vallen niet samen. Reactief handelen kan heel goed ondoordacht zijn, en proactief interveniëren impliceert nog niet dat niet is nagedacht, hoe kort ook. Proactief handelen kan plaatsvinden op basis van intuïtie, hier opgevat als het pijsnel herkennen van patronen in situaties en daarnaar weten te handelen en dat ook doen.

- **Beslissingsbasis: leidend, zelfregulerend, volgend**

Nauw verband met de vorige dimensie houdt het trio metaprogramma's in het kader van de beslissingsbasis: *leiden*, *zelfregulering* of *volgen*.

Het metaprogramma *leidend* betekent niet zozeer proactief zijn (ook reactief kan men leidend zijn, zij het in tweede instantie), maar het bieden van (aan)sturing. Innovatie kan men aansturen, leren van zichzelf en anderen ook.

Bij het metaprogramma *zelfregulerend* beslist iemand zelf/ krijgt de gelegenheid van anderen om zelf te beslissen, vragen anderen om tolerantie voor hun zelfregulerend en bieden zelf ook die tolerantie. Externe sturing wordt dan uiteraard onplezierig gevonden, zowel in het bieden als het ontvangen ervan. Het is eerder een kwestie van leven en laten leven, wat in organisaties problemen kan opleveren als men het over beslissingsregels niet eens wordt waardoor ineffectiviteit en conflicten op de loer liggen. Wat betreft leren is het natuurlijk het mooist als men daarin tot zelfregulerend komt.

Het metaprogramma *volgend* betekent dat iemand zich door anderen laat sturen en aansturen op basis van duidelijke aanwijzingen, instructies, protocollen en dergelijke, ook in leerprocessen. Ontbreekt die sturing ten enen male, dan kan handelingsverlegenheid ontstaan en in organisaties stagnatie als iedereen op iedereen zit te wachten tot er wat gebeurt.

Dan zijn er metaprogramma's die richting geven aan waar precies op gelet wordt, inhoudelijke metaprogramma's dus.

- **Sorteerstijlen inzake inhoud: mensen, activiteiten, informatie, dingen, plaatsen**

Wat betreft relevantiecriteria kunnen mensen voorkeuren voor bepaalde inhouden en thema's hebben. Het kan gaan om een gerichtheid op *mensen* en relaties (situaties worden beschreven in termen van mensen), om een gerichtheid op *activiteiten* (situaties beschrijven in termen van wat er gebeurt en gedaan wordt), om een gerichtheid op *informatie* en *kennis* (wetenswaardigheden), om een gerichtheid op *materiële dingen* of om een gerichtheid op *plaatsen* en fysieke aspecten ervan.

Daarbinnen zijn nog tal van variaties mogelijk, bijvoorbeeld een gecombineerd 'dingen/plaatsenprogramma' dat gaat over *eten* en over waar dat te krijgen. Vraag zo iemand om een routebeschrijving en je wordt feilloos langs eethuisjes, frietkramen, pizzeria's, shoarmatenten, banketbakkers en ijssalons geloodst. Een mooi voorbeeld van de sorteerstijl informatie is wat het 'kiekeboe-motief' kan

worden genoemd wat gekenmerkt wordt door de belangstelling van de gebruiker ervan voor zaken die verborgen blijven of juist tevoorschijn komen: "hij had niet in de gaten dat..." en "later bleek, tot zijn verbazing, dat...".

Creatief vernieuwend leren vraagt om het kunnen schakelen tussen sorteerstijlen: bij productinnovatie gaat om het om *dingen*, bij diensteninnovatie om *mensen* en *activiteiten*, bij procesinnovatie om *activiteiten*, bij sociale innovatie om *mensen*, bij marktinnovatie om plaatsen en groepen mensen, bij samenwerking om *mensen* en bij innovatie in het algemeen om *informatie*.

▪ *Werkwijze: concept, structuur, toepassing*

Bij deze dimensie gaat het om het accent op achtereenvolgens principes en essenties en om de waarom-/waartoe-vraag (concept), om het accent op ordening en samenhang (structuur) en op het gebruik (toepassing) als antwoord op de hoe-vraag. De meeste mensen beschikken volgens Hustinx en Durlinger-van der Horst (2005, 64-65) in meer of mindere mate over deze drie samenhangende metaprogramma's, maar zijn mogelijk onnodig ineffectief als één of twee van deze ontbreekt. Een mooi voorbeeld ter illustratie is het concept metaprogramma zelf. Je kunt metaprogramma's toepassen (en je zult dat ook vaak doen) zonder dat je het concept metaprogramma en de achterliggende principes kent. Als je het concept metaprogramma kent, kan het zijn dat je de verschillende metaprogramma's en hun structuur (dichotomie – continuüm) niet kent. Als je het concept en de structuur kent, kan het ontbreken aan vaardigheden om concept en structuur praktisch toe te passen. Bij het leren van vaardigheden is het handig om alle drie de metaprogramma's te kunnen gebruiken door het concept achter de vaardigheid te snappen, door de bij de vaardigheden behorende stappen en de volgorde daarvan te kennen en door de stappen in praktische situaties te kunnen zetten.

Mensen onderscheiden zich dus van elkaar wat betreft dit trio metaprogramma's in waar ze bij voorkeur beginnen: bij het begrijpen van het concept (wat is het eigenlijk?), bij de structuur (hoe zit het in elkaar en hoe hangen de onderdelen samen?) of bij de toepassing (hoe ga ik te werk?).

Het is goed om zich bij creatief innoveren niet te beperken tot één werkwijze, maar te schakelen tussen *concept* (het bedenken van iets nieuws), *structuur* (hoe gaan we het realiseren?) en *gebruik* (hoe kunnen we het optimale gebruik realiseren?)

- **Gerichtheid: zelf, ander, wij**

Hier gaat het om de vraag waar het zwaartepunt ligt, bij belangen, betekenissen van jezelf, van de eigen afdeling, van het eigen bedrijf, of juist andere personen, groepen of organisaties.

Bij het metaprogramma *zelf* gaat het om het bevredigen van eigen behoeften, om het hanteren van eigen criteria en om het waarnemen van de wereld vanuit de eigen (eerste) positie. Afstemmen op belangen, behoeften en zienswijze van anderen is dan lastig. In extreme gevallen gaat het om narcistisch gedrag van egotrippers.

Bij het metaprogramma *ander* gaat het om het waarnemen en denken vanuit de tweede positie; dit maakt afstemming op de ander goed mogelijk, maar kan als gevolg hebben dat de eigen grenzen uit het oog worden verloren. Gerichtheid op de ander bij conflicten zou gemakkelijk kunnen leiden tot toegeven en tot de beschuldiging van weerhaantjesgedrag.

Bij het metaprogramma *wij* gaat het om waarnemen, denken en handelen vanuit de derde positie. De ander en ik maken deel uit van een groter geheel, denken en handelen systemisch, met als risico dat de grenzen van de eigen invloedssfeer van het wij uit het oog wordt verloren en wij de neiging zouden kunnen hebben om de problemen van wereld op onze schouders te kunnen nemen (het zogenoemde Atlas-motief).

Creatief innoveren en een gerichtheid op het *zelf* zijn een fatale combinatie vanwege het ontbreken van elk zicht op het grote geheel. Creatief innoveren vraagt om de vaardigheid in systeemdenken niet alleen in relatie met de eigen afdeling en het eigen bedrijf (Senge, 1992), maar ook in relatie met andere relevante partijen (innovatiepartners, klanten, toekomstige generaties).

Creatief innoveren en leren in professionele leergemeenschappen vraagt om dringende wijze om *samen* aan de slag te gaan, en niet alleen in elkaars *nabijheid* te verkeren.

Na deze besprekking van metaprogramma's en hoe ze een rol spelen bij leren en creatief innoveren, kijken we naar hoe creatieve processen eigenlijk verlopen, om daar wijsheid aan te ontlenen voor het organiseren van creativiteit.

3.4 Het creatieve proces

Om creativiteit te ontwikkelen is inzicht in creatieve *processen* nodig, processen waar iets nieuws ontstaat of tot stand wordt gebracht door het eerst te bedenken en vervolgens te realiseren, op basis van een daaraan voorafgaande ontmoeting met de werkelijkheid. Essentieel is een overgave aan het creatieve proces door intens geabsorbeerd, verzonken te zijn in het scheppen (May, 1986, 33, 34, 35).

Aan creatieve processen zijn de volgende fasen te onderscheiden (Hadamard, 1945; Hunt, 1987, 320-322; Wallas, 1926):

1. een fase van *initiatie*: bewust bezig zijn met een probleem door informatie te verzamelen en door pogingen te doen om tot een oplossing te komen;
2. een fase van vermoeidheid, frustratie en *impasse* die ertoe leidt dat de aandacht enige tijd (seconden, dagen, soms jaren) van het probleem wordt afgeleid, wat niet wil zeggen dat iemand niet onbewust met het probleem bezig kan zijn, in de zin van *incubatie*;
3. een fase van *illuminatie* en doorbraak, variërend van langzaam gegroeid inzicht tot duizelingwekkende inval;
4. een fase van *verificatie* en *implementatie*: evaluatie van de correctheid van de inval (het idee of de oplossing) en uitwerking van details en concretisering van de oplossing.

Een belangrijk element is *incubatie*. *Incubatie* wil hier zeggen, dat het bewust bezig zijn met het probleem tijdelijk wordt gestaakt en de aandacht op iets anders wordt gericht. Door de rust die dit oplevert, is er goede kans dat het materiaal onbewust verschoven en gereorganiseerd wordt. Incubatie is dus in die zin een behulpzame onderbreking.

In de eerste plaats verwijst het incubatieverschijnsel naar de belangrijke bijdrage van *onbewust verlopende processen* aan creativiteit. Onbewuste processen kunnen creativiteit belemmeren, bijvoorbeeld vanwege de angst voor het nieuwe en de vrees voor mislukking (May, 1986, 47-51, 71). In zulke situaties zou er sprake kunnen zijn van een 'innovator's block'. Maar hier richten we vooral de aandacht op de bevorderende werking van het onbewuste bij creatieve processen. Een creatief proces functioneert kennelijk het best in een afzondering die het gemakkelijker maakt te luisteren naar het 'innerlijke zelf'. Dit verklaart wellicht ook hoe het komt dat creatieve ideeën meestal ontstaan vanuit incubatie, dat wil zeggen, na een periode van inactiviteit, slaperigheid of dagdromen, wanneer de barrières van het onbewuste minder hoog zijn. Creatieve impulsen ontstaan daarbij niet door loskomen uit de vermoeidheid door daarvan uit te rusten. Het gaat veel meer om de afwisseling van

inspanning en ontspanning (May, 1986, 51-55). May (1986, 56-57) vat in dat verband de bevindingen van de wiskundige Henri Poincaré (1952) met betrekking tot de kenmerken van de creatieve ervaring (bij het oplossen van wiskundige problemen) als volgt samen:

1. het plotselinge van deze helderheid van het creatieve inzicht
2. het feit dat het creatieve inzicht kan en tot op zekere hoogte moet optreden
3. de levendigheid van het scheppend moment en alles wat daar om heen is
4. de kortheid en beknoptheid van het inzicht, samen met de ervaring van ogenblikkelijke helderheid
5. ingespannen bezig zijn met het onderwerp voorafgaand aan het komen tot het creatieve inzicht
6. een rustpauze waarin de onbewuste activiteit een kans krijgt om zelfstandig door te gaan en waarna men tot het creatief inzicht kan komen
7. de noodzaak van afwisseling van werk en ontspanning, waarbij het inzicht vaak komt op het moment van de overgang van werk naar ontspanning.

216

Wie bekend is met het werk van Csikszentmihalyi (1990; 1996; Dewulf, 2012), herkent in de beschrijving van Poincaré elementen van *flow*, de plezierige toestand waarin iemand zich kan bevinden bij het verrichten van een activiteit. Het is een toestand waarin iemands handelingen automatisch en moeiteloos verlopen, maar waar er toch een hoge mate van gefocust bewustzijn is en een maximum aan plezier en betrokkenheid (1996, 110). Csikszentmihalyi (overigens bekend met het werk van Poincaré) onderscheidde negen elementen in de beschrijving van een toestand van *flow*:

- duidelijke doelen bij elke stap,
- onmiddellijke feedback op iemands inspanningen
- een balans tussen uitdagingen en vaardigheden
- gefocuste aandacht op iemands handelingen
- afleidingen worden weggedrukt uit de aandacht
- er is geen zorg om mislukking
- maar wel verdwijnend zelfbewustzijn
- verstoord tijdsgevoel
- de bevinding dat de activiteit op zich bevredigend is.

In de tweede plaats impliceert het feit van incubatie dat men in geval van een impasse niet onmiddellijk een uitkomst moet verwachten. Dat impliceert dat ongeduld uit den boze is. Het is namelijk heel goed mogelijk dat het beoogde effect

eerst enige dagen of zelfs weken later optreedt. Anders gezegd: creativiteit laat zich niet afdwingen. Daarom is het goed om aandacht te besteden aan de omgeving van creativiteit.

3.5 Creatieve competentie

Het vierde element van de creativiteitszeshoek is *proficiency*, hier vertaald als creatieve competentie, expertise, de noodzakelijke kennis, vaardigheden en inzichten om überhaupt creatief te kunnen zijn. Het is een essentieel element dat in veel literatuur over creativiteit slechts terloops wordt genoemd en vaak eenvoudigweg wordt vergeten. Csikszentmihalyi (1999, 58-59) besteedt daar wel aandacht aan en bepleit kennis van het gebied. Iemand die op welk gebied dan ook een creatieve bijdrage wil leveren, zal zijn zaakjes moeten kennen: basiskennis (waaronder materiaalkennis), standaardprocedures, beoordelingscriteria, andere spelers in het betreffende veld, wetgeving, rekenvaardigheid. Csikszentmihalyi laat de uitvinder Jacob Rabinow zeggen dat iemand die op een afgelegen eiland is geboren en nog nooit muziek heeft gehoord, waarschijnlijk geen tweede Beethoven zal worden. Helemaal uitsluiten kun je het natuurlijk nooit, maar erg waarschijnlijk is het niet. Zo iemand kan misschien goed vogels nadoen, maar zal niet zo iets als een Vijfde Symfonie schrijven. Om dat goed te kunnen is meer informatie nodig en een geheugen om dat in op te slaan.

Proficiency kan goed inhoudelijk gespecificeerd worden in termen van eerder onderscheiden drie soorten kennis die (ook) bij creativiteit van belang zijn: *declaratieve kennis*, *procedurele kennis* en *zingevende kennis*.

Wanneer we het vorhanden zijn van bruikbare informatie opvatten als een aspect van de creatieve omgeving, is het bruggetje naar het volgende element uit de creativiteitszeshoek geslagen. Ook kan alvast de link gelegd worden naar het delen van creativiteit met anderen in de organisatie.

3.6 De omgeving van creativiteit

Het vijfde element van de creativiteitszeshoek is de omgeving ('press'). Het concept 'press' is afkomstig van Murray (1938) die het gebruikte om druk op het creatieve proces of op creatieve personen mee aan te duiden. Murray maakt onderscheid tussen objectieve en subjectieve aspecten van 'press'. 'Press' kan objectief zijn en in

de omstandigheden liggen, maar ook subjectief in de manier waarop het wordt waargenomen.

Het geeft in feite aan dat creativiteit geen kenmerk van personen is, maar van personen en hun omgeving. Daarmee is creativiteit in ieder geval cultureel bepaald, en wel op twee manieren: (1) gebruikmaken en (2) beïnvloed worden.

Geen enkele creatieve vernieuwing ontstaat ‘out of the blue’. Een creatieveling treft ergens altijd wel iets waarvan gebruikt wordt gemaakt in het scheppingsproces. Het creatieve bestaat dan uit het zien van nieuwe mogelijkheden door nieuwe combinaties, zoals we hiervoor al zagen. Glăveanu (2009; 2010, 148-151) bepleit een culturele psychologie van creativiteit. Hij wil ons het denken over creativiteit een tweevoudige paradigmawisseling zien. De eerste wisseling dat van het ‘Hij-paradigma’ naar het ‘Ik-paradigma’. Glăveanu doelt daarmee op in het inwisselen van het concept van het zeldzame, afgezonderde en wonderbaarlijke genie met goddelijke inspiratie voor dat van het afgezonderde normale en creatieve individu, gebaseerd op de gedachte dat iedereen een creatief potentieel heeft dat ontwikkeld kan worden. Het gaat daarbij in feite om een soort ‘democratisering’ van de creativiteit, waarbij de wetenschap vooral geïnteresseerd is mentale processen en de dynamiek van creativiteit in individuen. De tweede wisseling is die van het ‘Ik-paradigma’ naar het ‘Wij-paradigma’, dat van individuen die creatief zijn in relatie met anderen in een sociaal verband (organisatie, gemeenschap).

Deze tweede paradigmawisseling maakt de weg vrij voor het kijken naar hoe omgevingsfactoren creatieve processen beïnvloeden, in de zin van zowel belemmeren als bevorderen. Hoewel we verder in dit boek nog uitgebreider ingaan op een klimaat voor creativiteit, innovatie en leren en waarom dat zo moeilijk te realiseren is, maken we hier echter alvast enkele opmerkingen over de omgeving als aspect van creativiteit.

Glăveanu (2010, 151) wijst op de culturele diversiteit wat betreft de betekenis van creativiteit. Creativiteit wordt weliswaar in alle culturen positief gewaardeerd, maar wel op verschillende gronden. In Westerse culturen ligt de nadruk op het pragmatische, probleemoplossende resultaat van creativiteit, waar in Oosterse culturen bij creativiteit het accent ligt op persoonlijke vervulling (als vorm van verlichting) en openbaring. Daarbij wordt overigens toch stiekem uitgegaan van een ‘Ik-paradigma’ van creativiteit.

De volgende situationele invloeden op creativiteit worden wel onderscheiden (Runco, 2004, 662): vrijheid, autonomie, goede rolmodellen en hulpbronnen (inclusief

tijd), specifieke aanmoediging om origineel te zijn, gevrijwaard zijn van kritiek en het bestaan van normen die innovatie prijzen en waarin mislukken niet fataal is. Andere invloeden belemmeren creativiteit, zoals gebrek aan respect (voor originaliteit), dwang, bureaucratische rompslomp, gebrek aan autonomie en hulpbronnen, projectmanagement, negatieve of geen feedback, tijdsdruk. Sommige factoren, zoals competitie en rivaliteit kunnen positief of negatief uitwerken, afhankelijk van hoe ze worden waargenomen. Dat geldt ook voor gebrekkige hulpbronnen, als dit betekent dat schaarste leidt tot nieuwe vindingen, en voor tijdsdruk: de een kan er niet tegen, de ander geeft het vleugels. Tijd is in ieder geval een belangrijke factor. Creativiteit is minder een snel ‘aha!’ dan een langdurig proces (meer transpiratie dan inspiratie). Het vergt niet alleen incubatietijd, zoals we al zagen, maar vraagt ook meer tijd naarmate oorspronkelijke ideeën verder afstaan van het aanvankelijke probleem. Het vraagt nu eenmaal tijd van je van idee naar idee te bewegen om uiteindelijk via een omweg de verre associatie te vinden. Dat betekent dat creativiteit de tijd gegund moet worden om tot resultaten te leiden (Gruber, 1981, Mednick, 1962, 224; Runco, 2004, 662).

3.7 Ontwikkeling van creativiteit

Nu we gekeken hebben naar het creatieve idee, de creatieve persoon, het creatieve proces, creatieve vakkennis en de creatieve omgeving, kan de vraag beantwoord worden hoe creativiteit kan worden bevorderd, gestimuleerd of zelfs ontwikkeld (het element *progression* in de creativiteitszeshoek). De vraag of creativiteit als vermogen ontwikkeld kan worden, kan op meerdere manieren beantwoord worden. In de eerste plaats kan de creatieve persoon zich toeleggen op het verder ontwikkelen van die metaprogramma's die constitutief zijn voor een innovatieve mindset. In de tweede plaats helpt vergroting van de *proficiency*, innovatieve kennis en vaardigheden. In de derde plaats helpt inzicht in de werkzaamheid van creatieve processen. In de vierde plaats kan creativiteit ontwikkeld worden door de omgeving meer innovatieminded te maken. Ten slotte kan creativiteit bevorderd worden door gebruik te maken van innovatiemethoden en tools. In deze paragraaf beperken we ons tot het laatste.

De literatuur levert tal van methoden en technieken zoals brainstormen en mindmapping (zie voor een kort en onvolledig overzicht: Huizingh, 2011, 173-183, en voor meer technieken bijvoorbeeld: Van Leeuwen & Terhürne, 1997) terwijl op het internet zijn vele sites te vinden waarin innovatietools worden besproken en vaak ook kosteloos aangeboden.

Het gaat erom te leren zien wat anderen niet zien door (1) te wisselen van perspectief, (2) fundamentele vragen te stellen over aannames, vooronderstellingen en uitgangspunten en (3) op problemen en oplossingen logische bewerkingen los te laten.

1 *Perspectiewisseling* is mogelijk door:

- te associëren (bijvoorbeeld door vergelijkingen te maken op basis van een willekeurig gekozen woord uit het woordenboek of een metafoor);
- huidige producten en diensten ter discussie te stellen door er vanuit een extern perspectief naar te kijken (in tijd of positie);
- het focus verschuiven: van goedkoper of beter naar klantvriendelijker of duurzamer.

2 Met *vooronderstellingen* kan afgerekend worden door te vragen:

- hoe zeker is dat deze vooronderstelling klopt?
- hoe nodig zijn bepaalde zaken, handelingen of procedures?
- zijn er factoren die ogenaanschijnlijk buiten de eigen invloedssfeer vallen niet toch op de een of andere manier te beïnvloeden?
- in welke mate heeft de tijd onze aannames en vooronderstellingen achterhaald, bijvoorbeeld omdat wat eerst technisch niet mogelijk bleek, nu wel kan?

3 *Logische bewerkingen* zijn bijvoorbeeld:

- subtractie: telkens een als essentieel gedacht element weglaten en zien wat dit oplevert;
- multiplicatie: vermenigvuldiging door soortgelijke elementen toe te voegen (van vier naar zes naar acht cilinder motoren)
- divisie en herschikking: fysiek, functioneel of bewarend opdelen van iets in onderdelen en dit eventueel op een andere manier weer samenstellen
- combinatie van taken: aan bepaalde taken andere taken toevoegen (een gsm als combinatie van telefoon en camera, et cetera)
- veranderen van de afhankelijkheid van elementen van een product of dienst (voorbeeld: voor de komst van de te downloaden beltoon was de beltoon afhankelijk van het type telefoon, daarna van de eigenaar van de telefoon, terwijl tegenwoordig de beltoon zelf afhankelijk van de beller kan worden ingesteld).

Aldus hebben in de vorige twee hoofdstukken gekeken naar leren en op leren gerichte competenties en vervolgens wat nader gekeken naar de rol van creativiteit in leerprocessen. Het gaat om belangrijke aspecten van het ‘agency-deel’ van leren.

Creativiteit is mooi in het kader van leren, maar dat gaat niet vanzelf, vanwege de vele individuele en collectieve leermoeilijkheden. Laten dus we in het volgende hoofdstuk wat dieper duiken in problemen die lerenden individueel en/of collectief kunnen ervaren door de leermoeilijkheden die ze zelf in de leersituatie inbrengen. We eindigen in het volgende hoofdstuk met een paragraaf over leermoeilijkheden op organisatienniveau, wat de opstap is naar de andere traditie, het ideaalbeeld van de lerende organisatie.



Hoofdstuk 4 Leermoeilijkheden individueel en collectief

- 4.1 Leermoeilijkheden op individueel niveau
- 4.2 Leermoeilijkheden op groeps- en teamniveau: groupthink
- 4.3 Leermoeilijkheden op organisatieniveau

In dit hoofdstuk gaan we achtereenvolgens kijken naar leermoeilijkheden op individueel en collectief niveau, waarbij we alvast kunnen vermoeden dat leermoeilijkheden op organisatieniveau in feite corresponderen met het ontbreken van noodzakelijke kenmerken van de lerende organisatie die in het volgende hoofdstuk nader worden besproken. Leermoeilijkheden op teamniveau blijken deels dezelfde te zijn als op individueel niveau, maar dan met elementen van groepsbeïnvloeding en soms groepsdwang.

4.1 Leermoeilijkheden op individueel niveau

Uitgangspunt is dat leren moeilijk is, zowel iets aanleren, iets afleren of op een andere manier leren (op andere leerniveaus of met andere leerstrategieën). Als leren kan plaatsvinden op drie niveaus, kan er ook op elk van die niveaus iets mis gaan, soms op een elkaar versterkende manier. Leermoeilijkheden kunnen we daarbij opvatten als valkuilen in onze vaak onbewuste manier van betekenisgeving aan wat er in organisaties gebeurt (Bolhuis, 2016, 43).

Soms lijkt het wel of mensen en organisaties niet willen leren (noch aanleren, noch afleren, noch anders leren) en dus om zo te zeggen hardleers zijn. De vraag is waar dat aan ligt en vervolgens wat die hardleersheid begrijpelijk maakt en taai om te veranderen. Een belangrijke factor is dat we wellicht niet zo gewend zijn om ons functioneren in arbeidsorganisaties te beschouwen vanuit een leerperspectief. Dat zou niet zo erg zijn als er niets te leren zou zijn of als de noodzaak om te leren zou ontbreken. Dan konden we immers met een gerust hart volstaan met nulslag leren. We hebben echter in veel organisaties wel te maken met omstandigheden die nadrukkelijk vragen om leercompetenties, zoals we in hoofdstuk 1 al hebben verkend. Dat betekent dat leren een must is, maar dat de voorwaarden daarvoor (nog) niet goed ontwikkeld zijn in passende leerstrategieën en beheersing van leerslagen. Leren vraagt onder meer om bewust zijn van wat er gebeurt, afstand kunnen nemen, eerlijk naar jezelf kunnen kijken, omstandigheden goed kunnen taxeren, systemisch naar organisaties in hun omgeving kunnen kijken, tijd, geduld, discipline en een positief leerklimaat als een onderdeel van een uitnodigend

leerlandschap. Het is dus niet zo verwonderlijk dat leren nog in lang niet alle organisaties een bindend standaardelement is en lerenden zichzelf en anderen onnodig benadelen met hun individuele en collectieve leermoeilijkheden. Het is goed om daarbij vooraf ten aanzien van leermoeilijkheden onderscheid te maken tussen leerstoornissen en leerproblemen. In veel literatuur wordt met *leerstoornissen* gedoeld op die leermoeilijkheden die in eerste instantie inherent zijn aan de persoon zelf (intern bepaald) terwijl er sprake is van een overigens normale intelligentie. Van leerproblemen is sprake als er van onvoldoende stimulatie vanuit de omgeving of van door de omgeving opgeworpen barrières. Leerstoornissen hebben niet zelden een erfelijke grondslag en worden gekenmerkt of veroorzaakt door neurologische afwijkingen (zoals bepaalde vormen van dyslexie of dyscalculie). Om die reden zijn leerstoornissen vaak hardnekkig en specifiek, waardoor speciale begeleiding nodig kan zijn, op het betreffende gebied (rekenen, taal, schrijven, lezen, plannen). Ook stress en spanning kunnen overigens omstandigheden zijn die het leren remmen: informatie wordt niet of vertekend waargenomen, het denken wordt geblokkeerd, het geheugen werk slecht waardoor intellectuele prestaties afnemen ('angst maakt dom'). Daarom is het wellicht minder correct om te spreken van leerstoornissen in organisaties, zoals Senge (1992) dat doet in zijn bij velen bekende boek *De vijfde discipline*. In plaats daarvan hanteren we het algemene begrip leermoeilijkheden en maken waar nodig het onderscheid tussen leerstoornissen en leerproblemen. Verder onderscheiden we niveaus waarop de leermoeilijkheden zich voordoen (individueel – groep – organisatie) en proberen ze waar mogelijk te ordenen aan de hand van de competenties die behoren bij de hiervoor onderscheiden stappen van een voorschrijvend probleemplossingsmodel. Het zal duidelijk zijn dat deze leermoeilijkheden niet zelden in relatie staan tot de kenmerken van een lerende organisatie als ideaalbeeld: hoe meer leermoeilijkheden er zijn, hoe groter de afstand tot het ideaal van de lerende organisatie.

Individuen kunnen om diverse redenen die met hen zelf te maken hebben niet of slechts moeizaam tot leren komen. We tekenen daarbij aan dat leermoeilijkheden op individueel niveau vaak in interactie staat met leermoeilijkheden op de andere onderscheiden niveaus (zoals we die verderop nog zullen aanduiden). De implicatie daarvan is het medewerkers in een organisatie niet altijd aangerekend kan worden dat ze leermoeilijkheden hebben. Anders gezegd: het is niet altijd verwijtbaar. In een 'don't tell - don't ask' cultuur moet men niet raar opkijken als medewerkers bang zijn fouten te maken, niet durven experimenteren of zelfs maar vragen durven stellen.

(Tjepkema, 1995, 2.04). En als taken niet uitnodigen tot leren, zal er weinig te leren vallen, of het zou nulslag leren moeten zijn, of zelfs het leren van de verkeerde dingen. Ook het verborgen curriculum van een organisatie kan een rem of zelfs een blokkade zijn op positief leren.

logische niveaus
0. externe condities
1. rollen, functies, taken
2. leergedrag
3. disposities
4. fantasieën
5. innerlijke conflicten
6. zingeving

Leermoeilijkheden kunnen meer of minder diep verankerd zijn in de persoonlijkheid van medewerkers (bijvoorbeeld in de vorm van de hiervoor al beschreven metaprogramma's). Denk daarbij aan de eerder beschreven ordening van elementen van leren in een schema van logische niveaus (uitvoeriger beschreven in hoofdstuk 2). Op een oppervlakkig niveau kan iemand specifieke

224

bedrijfskennis missen of onbekend zijn met technische termen, procedures en procesgangen. Dit is uiteraard relatief gemakkelijk te verhelpen. Ook kan iemand niet goed zijn in probleemoplossingsvaardigheden. Dit wordt al wat lastiger, vooral als dit gebrek aan vaardigheden gepaard gaat met of veroorzaakt wordt door zaken die dieper in de persoon verankerd zijn, zoals een specifieke mindset, aannames, overtuigingen, en dergelijke. Op deze wat diepere zaken gaan we hier wat verder in, aan de hand van de zeven competenties die behoren bij de zeven stappen van het eerder beschreven voorschrijvend/normatief model voor het oplossen van (vooral) open problemen. Leren betekent immers (ook) het opsporen en corrigeren van waarnemings-, denk- en redeneerfouten. In alle gevallen gaat het om al dan niet systematische afwijkingen van rationeel denken, dat gebaseerd is op logisch redeneren met geldige argumenten die gebaseerd zijn op gecheckte feiten. De boodschap is, problemen zo op te (leren) lossen dat het probleemoplossend (en lerend) vermogen wordt vergroot (Argyris, 1990, xi) en dat waarnemings-, denk- en redeneerfouten inclusief denkfouiken (Minnigh, 2004, 71) vermeden worden.

Veel, zo niet de meeste, leermoeilijkheden blijken te maken te hebben met een gebrekkig ontwikkelde opmerkingsgave, met aannames in verband daarmee en soms met regelrechte waarnemings-, denk- en redeneerfouten of soortgelijke onhebbelijkheden (gebaseerd op onder meer Bolhuis, 2016, 43-54; Minnigh, 2004, 71-78; Robbins, 2003; Senge, 1992, 22-30; Tjepkema, 1995, 2.04-2.06; Weusten, 2013). Ze hangen samen met en zijn deels te herleiden tot een gebrek aan systeemdenken. Het gebrek aan systeemdenken belemmert het komen tot een werkzame afbakening van de problemen en vervolgens het ordenen en analyseren van de aspecten van de

probleemsituatie. We moeten ons daarbij goed realiseren, dat veel wat we leren of juist niet, onbewust verloopt, en dat het veel tijd, lef en ook wel urgentie vraag om potentiële uitnodigingen tot leren tot het bewustzijn toe te laten. In die zin spreekt Weusten (2013, 12) over de ‘breinblindheid’ van ons brein voor zover dat automatisch en onbewust functioneert. Dat hoeft niet per se tot desastreuze resultaten te leiden, denk maar aan het welslagen van onze automatische piloot in veel alledaagse situaties. Niettemin gaat er ook wel eens wat mis, doorgaans op grond van vooringenomenheden en soms ook als gevolg van mentale luiheid.

Zeven vooringenomenheden kunnen en zullen ons in het bijzonder parten spelen:

1. onze voorliefde voor betekenisvolle, afgeronde en consistente *verhalen* over en herkenbare en kloppende *patronen* in de werkelijkheid: we hebben de neiging om overall betekenis aan toe te kennen
2. onze voorliefde voor denken in termen van *oorzaken* en *gevolgen* (toeval bestaat niet, niets gebeurt zomaar, of is een onderdeel van een complexer geheel) die ons (quasi) helpt greep op de werkelijkheid te krijgen: wie ergens de oorzaak van weet, kan er iets aan doen; we hebben moeite met toeval, geluk, pech en het onbegrijpelijke
3. ons onvermogen om met *onzekerheid* en *risico's* om te gaan: onzekerheid is onplezierig, kost tijd en brengt ons verder aan het twijfelen, en zeker kansberekeningen kunnen ons danig in de war brengen; in ieder geval heeft ons brein een voorkeur voor het uitsluiten van zoveel mogelijk risico als het gaat om zaken waar we zelf geen grip op hebben (dus wel autorijden zonder autogordel, maar geen onveilig voedsel eten)
4. ook heeft ons brein een *hekel aan verliezen* en een *voorgeur voor winnen*
5. mogelijk in verband hiermee zal ons brein een voorliefde hebben voor *partijkiezen*, bijvoorbeeld bij conflicten: partij kiezen lost namelijk onzekerheid op en geeft ons mogelijkheden tot interveniëren (Van de Vliert, 1981); om dezelfde reden zal ons brein tot snel tot rechtvaardigheidsoordelen komen, om uit de morele stress te geraken: neutraliteit en objectiviteit zijn soms moeilijk te verdragen omstandigheden, vooral als gevoelens een rol spelen
6. vervolgens heeft ons brein een ingebakken neiging tot *zelfoverschatting* (als één op de drie huwelijken mislukt, is dat van ons daar zeker niet bij)
7. tenslotte is de mens een *groepsdier* dat zich laat beïnvloeden door de sociale omgeving, vooral door de sociale groep waar iemand graag deel van uit maakt en afwijken van de groep angst oproept om uitgesloten te worden (Weusten, 2013, 13-15; 93-95, 117-119, wat betreft de vooringenomenheden 1-4 en 6-7).

Vooringenomenheden hebben echter ook voordelen, die van de automatische piloot die ons allerlei gemak oplevert: als we bij al onze oordelen, keuzes en beslissingen alle mogelijkheden moesten overwegen, overal (aanvullende) informatie bij moesten zoeken en alle consequenties in kaart moesten brengen, zouden we verlamd raken (bij de keuze voor een Volkswagen kan men nog kiezen uit zo'n 307 types, onbegonnen werk dus en een prima aanleiding voor serieuze keuzestress). Impliciete beslisregels helpen ons dan complexe problemen terug te brengen tot overzichtelijke en voorspelbare kwesties. Voorspelbaarheid is immers fijner dan chaos en onzekerheid, de illusie van regie geeft ons een gevoel van controle en helpt bij ons bij het ons kunnen handhaven in een complexe en onzekere omgeving (Weusten, 2013, 15). Probleem is dat diezelfde vooringenomenheden ons ook behoorlijk in de problemen kunnen brengen.

We bespreken achtereenvolgens de volgende leermoeilijkheden en koppelen deze waar mogelijk aan stappen in probleemoplossingsprocessen waar ze extra afbreuk kunnen veroorzaken aan de kwaliteit van creatief leren en innoveren:

- (1) niet kunnen zien van veranderingen
- (2) zelfgenoegzaamheid
- (3) de illusie van de volledige en correcte informatie
- (4) confirmatiebias
- (5) evaluatiebias

1. Niet (kunnen) zien van veranderingen

De wereld verandert weliswaar in hoog tempo, maar niet alles in de wereld verandert in hoog tempo. Daarbij is er de aanname van de stabiele wereld die ons focust op wat gelijk blijft ('de klanten komen toch wel' en 'onze dienstverlening is permanent van topkwaliteit'). Ook houden mensen meestal van regelmaat en stabiliteit omdat ze vinden dat ze beter kunnen functioneren in een voorspelbare wereld. Anders gezegd, we hanteren graag als metaprogramma *handhaving* en niet *verandering*, laat staan *ontwikkeling*. Zo nieuwe ideeën al worden opgemerkt, worden ze om zeep geholpen door 'idea killers' ('past niet ons beleid', 'probeer iets niet te repareren als het niet kapot is', 'de baas ziet het niet zitten', 'de klant zit er niet op te wachten' en ga zo maar).

We zijn, zo zegt Senge (1992, 25-26), gefixeerd op de gebeurtenissen van de waan van de dag (de laatste kwartaalcijfers, een nieuwe belastingmaatregel, een grote klant die afhaakt, een nieuw product of nieuwe dienst van de concurrent) en missen daardoor

onderliggende patronen en langzaam, geleidelijk voortschrijdende processen die in feite een grotere bedreiging vormen dan plotselinge gebeurtenissen. Anders gezegd: wie in staat is tot systeemdenken met een ‘early warning system’ zal minder snel verrast worden door plotselinge gebeurtenissen omdat vroegtijdig patronen worden herkend.

Niettemin ligt hier wel een andere leermoeilijkheid op de loer, namelijk het zien van patronen die er niet zijn (Robbins, 2003, 81-83), ook wel aangeduid als *de ‘clustering illusion’* en als de *‘Texas Sharpshooter Fallacy’*. Hetgeval wil dat ons brein moeite heeft met toeval en met willekeurige gebeurtenissen: ons brein ziet of bedenkt daarom gemakkelijk patronen in willekeurige gebeurtenissen (Feller, 1950, 118-123). Dat kan heel onschuldig zijn (zoals een kudde schapen in een wolkenhemel zien). Patronen zien heeft op zich een evolutionair belangrijke functie: om te overleven, moet een mens waakzaam zijn, veranderingen in de omgeving opmerken en oorzaken bedenken om te anticiperen op naderend onheil (Weusten, 2013, 93-95). Maar ons brein kan er niettemin gemakkelijk naast zitten. Stel dat in *Piet’s Rookpaleis* een keer een flinke prijs in de Lotto is gevallen, kan men daaruit voorbarig generaliseren dat je om een prijs te winnen het best je Lottoformulier bij Piet kunt invullen en inleveren. Een redelijk denkend mens zal echter concluderen dat dit nog geen patroon is, al klampen we ons graag aan zoiets vast als bijgeloof en wensdenken.

De kunst is om dan toevallige gebeurtenissen te onderscheiden van vaste patronen, en niet te voorkomen dat aan willekeurige gegevens teveel betekenis wordt gehecht en naar logische verklaringen wordt gezocht. Wellicht helpt de volgende wijsheid: een keer is toeval, twee opmerkelijk, drie keer een patroon.

Deze leermoeilijkheid komt vooral bij de stappen: **(1) opmerken en (2) afbakenen en ordenen, en (4) inventarisatie van oplossingen**, en heeft uiteraard verregaande effecten op andere stappen.

2. *Zelfgenoegzaamheid*

Wat je ziet, wordt bepaald door hoe je kijkt en hoe je kijkt wordt weer bepaald door waar je staat, en uiteraard door wat je wilt zien, of juist liever niet. Op meerdere manieren belemmeren we onze opmerkingsgave voor problemen en mogelijkheden tot leren. Dat kan zowel een gebrek aan nieuwsgierigheid zijn als een tekortschietende vaardigheid in systemisch denken.

In de eerste plaats neigen we niet zelden tot zelfoverschatting door een te groot vertrouwen te hebben in de zekerheid van onze kennis, de juistheid van onze inzichten en overtuigingen en de toereikendheid van onze vaardigheden. Dat

overkomt niet alleen gewone mensen, maar ook (of misschien wel juist!) experts. Juist zij denken door de door anderen of zichzelf toeschreven autoriteit vaak meer te weten dan in werkelijkheid het geval is; dat betreft dan vooral kwesties die buiten hun eigenlijke expertisegebied vallen.

In het algemeen betekent zelfgenoegzame zelfoverschatting dat we onze mogelijkheden te positief inschatten en we dus een unrealistisch beeld hebben van onszelf en de kwaliteit van onze eigen prestaties. Dit fenomeen wordt ook wel het 'Lake Wobegon effect' genoemd. Lake Wobegon is een fictief stadje in de Amerikaanse staat Minnesota, uitbundig beschreven door de Amerikaanse journalist Garrison Keillor. Aldaar zijn de vrouwen sterk, de mannen knap en de kinderen bovengemiddeld intelligent. Uit onderzoek is bijvoorbeeld bekend (Weusten, 2013, 62) dat 95% van de Britse automobilisten vindt dat ze beter autorijden dan de gemiddelde chauffeur. Vraag ook eens aan een klas wie vindt dat hij of zij bij de beste 50% van de klas behoort. Daaruit zal vermoedelijk een rooskleurig beeld van de eigen positie blijken.

Uit een onderzoek van Highhouse (2001, 320) bleek dat startende ondernemers hun kans dat hun onderneming een succes zou worden veel te hoog in en dat bedrijfsplanners de tijd die nodig is om projecten te voltooien hopeloos onderschatten. Ook bleek dat veel mensen geloven dat ze in de toekomst gelukkiger en minder eenzaam zullen zijn dan anderen, meer zelfvertrouwen zullen hebben en harder zullen werken.

Een opmerkelijk situatie bleek een aantal jaren geleden toen bij de start van de nationale voetbalcompetitie aan de achttien trainers uit de Eredivisie werd gevraagd waar hun ploeg aan het eind van de rit zou staan. De geaggregeerde uitspraken waren bijzonder: vier ploegen werden kampioen, degradaties bleven uit, want elke ploeg eindigde minstens als middenmoter.

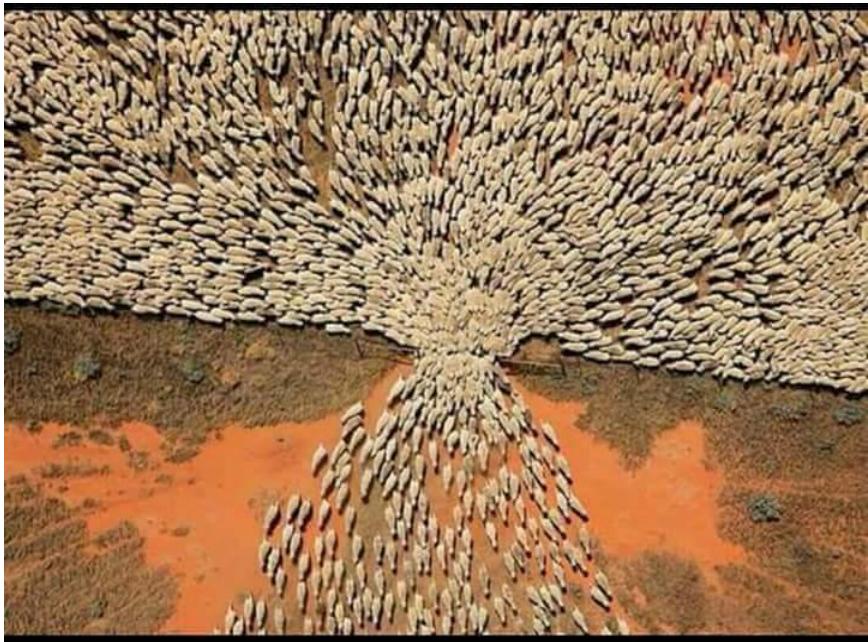
Hoe dan ook, door de zelfgenoegzaamheid vallen we in de valkuil van de misplaatste superioriteit en zijn we terughoudend in informatie verzamelen, zoeken vaak informatie aansluit bij en bevestigt wat we al hebben, nemen te snel genoegen met wat we aan informatie binnenkrijgen en lopen dus het risico van suboptimale beslissingen. Daaraan kunnen we toevoegen dat we vaak slecht leren van het verleden, vanwege de selectiviteit van ons geheugen dat ons als we naar onszelf kijken graag toont met een bril met roze glazen. De eigen onvolmaaktheid accepteren is voor de zelfgenoegzamen een zware opgave, waarvan de noodzaak graag wordt ontkend. Niettemin kan een beetje overmoed als motor van ambitie geen kwaad, vooral niet als we beginnen aan een riskante klus of een nieuwe onderneming. Een

beetje zelfoverschatting zorgt ervoor dat we met tegenslagen kunnen omgaan, als we maar realistisch blijven (Weusten, 2013, 63).

In de tweede plaats belemmeren we in onze organisatie ons blikveld door onze *eigen positie* als uitgangspunt te nemen. We doen ons werk in onze functie en kijken niet verder, zien de collega's niet als interne klant, dragen geen informatie over, nemen geen verantwoordelijkheid voor wat er verderop in de organisatie gebeurt, hoogstens voor hun eigen kleine aandeel. In extreme vorm kan het voorkomen dat wanneer in een organisatie afdelingen die in het productieproces na elkaar komen, de voorgaande afdeling niet informeren over ontoereikende kwaliteit van het geleverde werk. Door hen te onthouden van feedback ("het is ons probleem niet") wordt onnodige afbreuk veroorzaakt. De remedie is uiteraard het ontwikkelen van systemisch denken en je eigen positie te zien als onderdeel van een groter geheel.

In de derde plaats kan men, samenhangend met het vorig punt, op grond van het metaprogramma *extern attribueren* op de controledimensie al bij voorbaat de schuld buiten zichzelf leggen en externe oorzaken, personen en instanties als de schuldige aanwijzen: 'de vijand zit buiten', ook wel aangeduid als de '*self serving bias*'. Dit metaprogramma van de externe 'locus of control' ontslaat ons van de verplichting om de hand in eigen boezem te steken en zelf actief aan te pakken wat binnen onze beïnvloedingssfeer ligt. Het ligt immers aan de ander of aan de omstandigheden en dat is prettig omdat het ons niet alleen voor zelfkritiek behoedt, maar ons ook suggereert dat we dan zelf niets hoeven of zelfs maar kunnen veranderen, althans, zo lijkt het. Senge (1992, 24-25) waarschuwt in dat verband er namelijk wel voor niet te snel proactief te zijn en de externe vijand proberen aan te pakken zonder naar ons eigen aandeel te kijken. In feite, zegt hij, is dit geen proactief gedrag, maar reactief gedrag als we niet de problematiek vanuit een systeemvisie hebben bekeken, met inbegrip van ons eigen aandeel daarin, met als risico symptoombestrijding. Systeemdenken als competentie voorkomt het ten prooi vallen aan 'de illusie van het heft in eigen handen nemen', als tegenhanger van de '*self serving bias*'

In de vierde plaats kan zelfgenoegzaamheid blijken uit onze *denkfijiken*: gewoonten, favoriete oplossingen, overtuigingen, vooroordelen, specialismen, taboes en (zelfopgelegde) randvoorwaarden, in het bijzonder angsten. Laten we daar wat uitgebreider bij stilstaan (gebaseerd op Minnigh, 2004, 71-77, tenzij anders aangegeven).



A herd of sheep is leaving the stall. There is no fence, only the gate ...

"The Trap of thinking"

❖ *Favoriete oplossingen, routines en gewoonten zijn misschien ooit ontstaan uit een verbeterslag of zelfs uit een transformatie, maar daarna door hun succes en daarin bevestigd door nulslag leren, verworden tot de enige, echte, juiste oplossing, dé oplossing, waardoor alle zicht op alternatieven bij voorbaat en effectief verhinderd wordt. De remedie is hier door het achterliggende probleem weer als open probleem te beschouwen en favoriete*

230

oplossingen voorlopig ergens te parkeren tot ze eventueel weer van pas komen en gewoonten kritisch te herzien. Overigens zijn gewoonten en favoriete oplossingen niet geheel zinloos: ze kunnen efficiënt werken en daarmee onze bewuste aandacht te ontlasten zodat we onze beperkte aandachtscapaciteit kunnen gebruiken voor andere aspecten van complexe situaties. Favoriete oplossingen werken echter niet altijd en gewoonten kunnen hardnekkig zijn, en ook ontaarden in slordigheid en shortcuts (stappen overslaan). Als omstandigheden gewijzigd zijn, kunnen routines niet langer geschikt blijken. Dat kan desastreus zijn als die veranderingen niet worden opgemerkt. Wanneer de nieuwheid van de situatie wel opgemerkt wordt, kan daarvoor een nieuwe oplossing bedacht worden die later tot routine kan worden (tot die niet meer blijkt te werken, et cetera) (Bolhuis, 2016, 48-49).

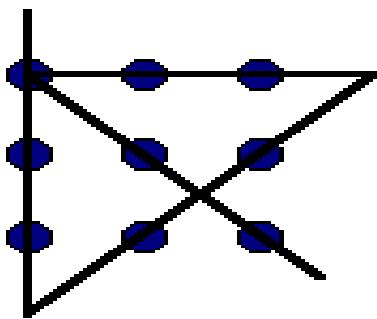
❖ *Taboes zijn onderdrukte denkbeelden en gedachtegangen die onbewust hun werk doen. Om auto te kunnen blijven rijden hebben we het taboe dat we voedsel niet gaan verbranden terzijde geschoven om biobrandstof mogelijk te maken. Onze erfrechttraditie ('ik heb altijd gespaard voor mijn kinderen') belemmert het denken over hoe rijkere bejaarden voor zichzelf kunnen betalen (voedsel, onderdak, zorg) in plaats van deze kosten af te wentelen op de gemeenschap.*

In feite zijn taboes een persoonlijke of culturele randvoorwaarde, maar er zijn er uiteraard meer.

- ❖ *Specialismen* sluiten af voor andere invalshoeken voor zover ieder specialisme een eigen ‘interventietrechter’ heeft (een kijkmodel met daarvan afgeleide interventiemethoden en –technieken). Monodisciplinair denken laat vooral tot hokjesgeest, wat het leren vanuit perspectieven van andere specialismen belemmert of zelfs verhinder. Het innemen van andere perspectieven (werken met andere mentale modellen) kan dan een ander licht op zaken werpen, bijvoorbeeld wanneer een psycholoog naar mensen leert kijken vanuit sociale omgevingsinvloeden in plaats van louter naar gedrag, belevingen, houdingen of onbewuste motieven. Wanneer men de economie opvat als een sociale wetenschap die gaat over mensen die keuzes maken ten aanzien van de bevrediging van behoeften, ziet men andere dingen dan verlies- en winstregelingen en andere cijfermatige parameters.
- ❖ *Randvoorwaarden* perken een vrije verkennings van denkrichtingen en leermogelijkheden behoorlijk in, waardoor zelfs enkelslag leren lastig kan worden. Uiteraard zijn bij lerend innoveren randvoorwaarden in de zin van beschikbare budgetten, beschikbare tijd, vorhanden zijnde kennis, inzetbare mensen en dergelijke. Probleemoplossing en leren kunnen bevorderd worden door te doen of een of meer van die randvoorwaarden er tijdelijk niet waren. Hoe zouden met het probleem bezig zijn als geld geen rol speelt vanwege onbeperkte budgetten. Door randvoorwaarden weg te laten kan er via een omweg iets in beeld komen dat anders niet gezien of bedacht zou worden. Erger is het met onbewuste randvoorwaarden, die we ons al dan niet zelf hebben opgelegd.

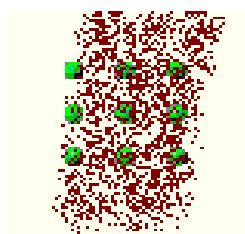
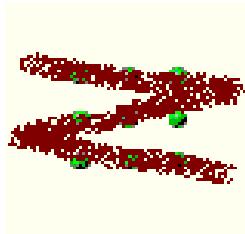
Een welbekend en mooi voorbeeld is dat van het zogenoemde negenpunten probleem: verbind de negen punten door vier rechte lijnsegmenten te trekken zonder pen of potlood van het papier op te tillen.

Dit blijkt nog niet zo eenvoudig, terwijl er in werkelijkheid zelfs meerdere oplossingsrichtingen zijn. De oplossing ontstaat door (hier letterlijk) out-of-the-box denken door afscheid te nemen van de zelfverzonnen randvoorwaarde dat de oplossing binnen het denkbeeldige kader van de negen stippen moet liggen.



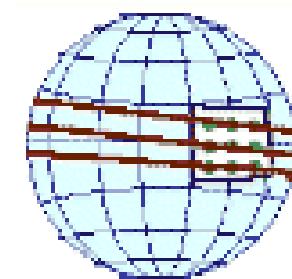
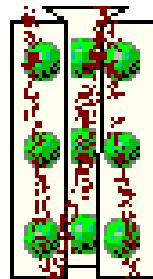
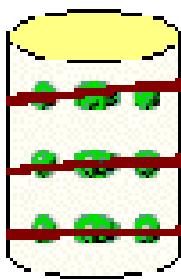
Maar ook deze oplossing kent een reeks niet uitgesproken randvoorwaarden die andere oplossingen uitsluiten (Minnigh, 2004, 76; www.leenaartscoaching.nl). Wie heeft bijvoorbeeld voorgeschreven dat de verbindende lijn dunner moet zijn dan de punten? Met een dikke pen kunnen we de punten verbinden met drie lijnen en met een megaverfroller zelfs met één lijn.

232



Waar staat dat de lijn door het midden van de punten moet? Met een beetje schuine lijn is er een zigzaglijn te trekken die zelfs maar uit drie stukken bestaat.

En dat is nog niet alles: niemand heeft gezegd dat er niet opgerold, gevouwen of geknipt mag worden. Ten slotte: we leven op een platte aarde (aanname) die in werkelijkheid een bol is waardoor met een beetje een schuine lijn die om de hele aarde heen loopt de negen punten zelfs met maar één lijn zijn te verbinden.



- ❖ Een laatste hier te bespreken cluster leermoeilijkheden betreft *overtuigingen, fantasieën, vooroordelen en angsten*. Deze fixeren het denken en belemmeren het leren omdat er geen ruimte is voor andere meningen en zienswijzen. Ze werken in feite als een soort beschermende harnassen tegen onzekerheden en

helpt ons de wereld te ordenen en naar onze hand te zetten door er zo naar te kijken dat we steeds gelijk hebben. Overtuigingen over de wereld kunnen we ons voorhouden dat iets anderen wel kan overkomen, maar ons niet of dat alles uiteindelijk wel goed zal aflopen (bijvoorbeeld omdat de overheid toch wel zal springen) en dat de wereld in de grond rechtvaardig is en dat we uiteindelijk beloond worden voor onze inspanningen (Schaveling, Bryan & Goodman (2012).

Illustratief voor dit type denkfuik is de overtuiging van het *Friese Genootschap van de Platte Aarde*, waarvan de leden denken dat alle bewijzen dat de aarde bolvormig is berusten op manipulatie van feiten. Zodra echter een lid van dit genootschap tot het besef komt dat de aarde wel degelijk bolvormig (en zelfs een beetje peervormig) is, zal dit lid het onbegrijpelijk vinden zo lang aan de verkeerde opvatting vastgehouden te hebben. Vooroordelen hebben nogal eens betrekking op personen en onderwerpen en zijn tegen te gaan door die personen en onderwerpen in een andere context te plaatsen en aldus bevindingen te nuanceren.

De vraag is nu, welke rol belemmerende overtuigingen en niet-productieve manieren van denken een rol kunnen spelen bij slecht verlopende leerprocessen. In de besprekking van negatieve faalangst in hoofdstuk 2 werd daar al op gedoeld. In de literatuur over leren wordt, behalve als het gaat over faalangst, weinig aandacht besteed aan de manier waarop mensen zelf hun vermogen tot agency geweld aandoen. Een uitzondering is de bijdrage van IJzermans en DiMattia (1993). Zij beschrijven achtereenvolgens de perfectionistische instelling en de lage frustratiotolerantie in termen van een drietal eisen:

- de eis geliefd en geaccepteerd te worden, het liefst door iedereen
- de eis van competentie: moeten slagen bij alles omdat je alleen dan iets voorstelt
- de eis dat de wereld rechtvaardig moet zijn en liefst ook gemakkelijk en zonder problemen

Gangbaar in de wereld van RET (rationeel-emotieve therapie) en REM (rationeel-emotief management) zijn de twaalf geboden/ideeën voor effectieve zelfsabotage door irrationele ‘self-talk’ (Kwee, 1985, 203-212; Rombouts & Kwee, 1990). De RET literatuur biedt tal van inzichten om daar rationele, effectieve gedachten van te maken.

1. Iedereen moet mij aardig vinden, waarderen, het beste van mij denken, van mij houden.

"Mijn medecursisten mogen mij niet, en dat is verschrikkelijk"

"Ik doe alles wat ze me vragen, als ze me maar mij aardig vinden".
2. Ik tel alleen mee, ik ben alleen maar de moeite waard, als ik in alle opzichten volkomen perfect, competent en succesvol ben zonder fouten te maken.

"Ik moet deze cursus halen, anders ben ik een mislukkeling"

"Ik moet trots op mezelf zijn, anders ben ik niets waard".
3. Ik moet mensen die in de fout gaan of die slechte dingen doen streng veroordelen en ik vind dat ze flink aangepakt of gestraft moeten worden. Dat geldt ook voor mezelf als ik dingen heb gedaan die niet door de beugel kunnen.

"Mijn medestudent is een slechterik want hij heeft geplagieerd; daar zal hij voor moeten boeten"

"Mijn collega die de kantjes eraf loopt, krijgt zijn trekken nog wel thuis".
4. Als dingen niet gaan of verlopen zoals ik dat graag wil, is dat rampzalig of verschrikkelijk. Ik voel me ellendig als het anders uitpakt dan ik had gedacht.

"Dat houd ik niet langer uit"

"Waarom word ik altijd tegengewerkt?".
5. Menselijk verdriet en ellende worden van buitenaf veroorzaakt en daar heb ik zelf geen greep op.

"Mijn collega zorgt er voor dat ik me de laatste tijd zo naar voel"

"Mijn leidinggevende maakt me steeds ontzettend kwaad en daarom moet hij veranderen".
6. Ik moet me voortdurend zorgen maken over allerlei rampen die me kunnen overkomen.

"Als ik maar niet zak voor deze toets".

"Je zult altijd zien wat mij dit weer overkomt".
7. Ik doe er beter aan levensproblemenmoeilijkheden en eigen verantwoordelijkheden uit de weg te gaan in plaats van ze onder ogen te zien.

"Dat krijg ik nooit voor elkaar"

"Als dit is opgelost, beginnen de moeilijkheden pas echt".
8. Ik voel me het beste als ik op iemand kan steunen. Ik heb iemand nodig die sterker is dan ikzelf om op te vertrouwen, op te steunen en richting te geven aan mijn leven.

"Wat moet er zonder haar van mij terecht komen?"

"Alleen krijg ik het nooit voor elkaar".

9. Zoals ik me nu voel en me gedraag wordt bepaald door mijn verleden. Omdat ik mijn verleden niet kan veranderen, ben ik veroordeeld me altijd zo te blijven voelen en te gedragen.

“Alles komt door mijn opvoeding”

“Op school zat ik altijd al in het verdomhoekje en dat verander je niet”.

10. Ik moet me altijd heel druk maken over het wel en wee van anderen.

“Dat mijn collega een burn-out heeft, komt omdat ik haar onvoldoende heb geholpen”

“Ik voel me schuldig aan alle ellende in de wereld”.

11. Er is een onveranderlijke, juiste en perfecte oplossing voor ieder menselijk probleem en dat het rampzalig is als deze perfecte oplossing niet gevonden wordt.

“Als ik dit innovatieve idee niet weet te realiseren, vergaat de wereld”

“Deze nieuwe marketingformule moet slagen, anders gaat ons bedrijf failliet”.

12. Het idee dat het volstrekt onmogelijk is te leven met waarschijnlijkheden en onzekerheden.

“Ik moet weten waar ik aan toe ben, anders kan ik mijn werk niet doen”

“Ik moet per se dat boek ook nog gelezen hebben, anders weet ik nog niet precies hoe het zit”.

Ellis verdeelde deze geboden/ideeën in twee groepen, met als indelingscriterium het soort emotie dat de betreffende ideeën oproepen. De ideeën 1, 2, 5, 6, 9 en 11 leiden tot angstgerelateerde emoties zoals angst, schuldgevoel, paniek en twijfel. De ideeën 3, 4, 7 en 10 leiden vijandige emoties zoals kwaadheid, agressie en frustratie.

Oplettend lezen leert dat de ideeën 8 en 12 niet zijn ingedeeld; ze lijken echter in de eerste categorie te vallen (Diekstra & Dassen, 1978, 36-38; Kwee, 1985, 203-212; De Moor, 1978, 241-243).

We bieden hier geen uitgebreid instrumentarium om met deze irrationele gedachten om te gaan. In plaats daarvan vermelden de volgende vier indringende vragen om na te gaan of gedachten en denkprocessen al dan niet rationeel zijn (Diekstra & Wessler, 1985, 187-191).

- (1) Is de gedachte waar, dat wil zeggen: zoveel mogelijk in overeenstemming met de beschikbare kennis over mens, organisatie en wereld?
- (2) Helpt de gedachte mij om te bereiken wat ik bereiken wil?
- (3) Helpt de gedachte mij om de gevoelens die ik niet wil, te vermijden of te voorkomen?
- (4) Helpt de gedachte mij om conflicten met mijn omgeving die ik niet wil te vermijden of te voorkomen?

Samengevat: klopt de gedacht en helpt die?

Ook deze cluster leermoeilijkheden komt het meest voor bij de stappen **(1) opmerken; (2) afbakenen en ordenen**, maar ook bij stap **(3) informatie verzamelen en analyseren**, en soms ook bij stap **4: informatie verzamelen en analyseren** en stap **5: bedenken en kiezen**.

3. De illusie van de volledige en correcte informatie

Het gaat hier om de lastige kwestie die we kunnen aanduiden als: "Wat weten we niet? Dat weten we niet". We zouden de neiging kunnen hebben om te menen dat we alles van een bepaald onderwerp weten en dus niet hoeven te zoeken naar meer of andere informatie. Bovendien zouden we de neiging kunnen om te denken dat onze informatie behalve volledig ook correct is. Hier zou nog sprake kunnen zijn van wat aangeduid kan worden als 'expert bias': menen dat zodra iemand ergens expert in is (of dat claimt te zijn) denken dat die persoon dat ook is¹⁴.

Zelfgenoegzaamheid kan mogelijk verklaard worden door wat '*superioriteitsbias*' kan worden genoemd: ten onrechte denken dat je beter bent dan anderen en dus al bij voorbaat beschikt over meer en betere kennis dan het gemiddelde. Het verraderlijke hiervan is dat mensen desgevraagd ontkennen dat ze last hebben van superioriteit, en dus ook daarin juist getuigen zich wel degelijk superieur te achten (Joosten, 2012, 86-87).

Een specifieke vorm is de zogenoemde '*beschikbaarheidsbias*

Voor zover we ons in onze voorkeuren en aversies vooral laten leiden door emoties, kunnen we spreken over '*affectbias*' (zowel in positieve als in negatieve zin). Daarbij valt op dat negatieve gevoelens vaak gemakkelijker worden onthouden dan positieve, de zogenoemde '*negativiteitsbias*' (wie één keer is gebeten door een hond,

¹⁴ De term 'expert bias' kent ook andere betekenissen, bijvoorbeeld in de zin dat experts vaker naar uitzonderingen zouden zoeken dan leken op een bepaald vakgebied, dus een soort omgekeerde confirmatiebias (zie Feldman, 1986, 278).

kan de rest van het leven bang blijven voor honden, ondanks latere positieve ervaringen met honden). Negativiteitsbias heeft overigens evolutionair bekeken wel een belangrijke functie: om te kunnen overleven is het wel van belang, bedreigingen tijdig te herkennen om daar rekening mee te kunnen houden (Weusten, 2013, 69-71). Niettemin maakt *affectbias* het snelle en intuïtieve beslissers moeilijk, al is deze moeilijkheid niet onoverkomelijk: je kunt immers, als je daarvoor de tijd wilt nemen en je mentale luiheid in ieder geval voor enige tijd wilt negeren, je altijd afvragen door welke emotie, recente ervaringen of gebeurtenissen je oordeel of keuze is beïnvloed: kloppen de intuïtieve indrukken en oordelen wel met de feiten? En in geval van negativiteitsbias: zijn er niet ook belangrijke positieve ervaringen (Weusten, 2013, 17-19; 21-23)? Zo is het bekend uit gebruikersevaluaties (in de zorg, de vakantiewereld en niet te vergeten in het onderwijs) dat beschikbaarheidsbias en affectbias een belangrijke rol spelen, waarmee de vraag naar de zowel de betrouwbaarheid als de validiteit serieus gesteld mag worden en er dus geen belangrijke conclusies uit dit soort evaluaties getrokken mogen worden.

Dit alles kan leiden tot '*jumping to conclusions*'. Daarvan is sprake als mensen te snel van mening zijn over voldoende informatie te beschikken om een weloverwogen beslissing te nemen. Gevolg is dat beslissingen genomen worden op basis van onvoldoende informatie door de beperkte zoektocht. De remedie is uiteraard wel over voldoende en correcte informatie te beschikken.

Meer informatie is overigens niet altijd beter; door uit onzekerheid of nieuwsgierigheid steeds maar meer informatie te verzamelen – '*information bias*' – kan een 'informatie-overload' ontstaan (Robbins, 2003, 113; Weusten, 2013, 47-51) die kan leiden tot wat wel heet '*analysis-paralysis*': door de bomen het bos niet meer kunnen zien en verlamd raken in en door de analyse, mede door informatie die niet specifiek relevant is voor het nemen van de beslissing. Belangrijk is dan gebruik te maken van de denkregel uit de 'wet van de afnemende meeropbrengst' : biedt nog meer informatie iets extra's, of wordt het meer en daardoor verwarrender van hetzelfde? Meer is niet altijd beter: sometimes, less is more. Na een bepaalde hoeveel tijd gezocht te hebben vinden we vooral meer van hetzelfde en zelden meer iets nieuws dat echt de moeite waard is. Hier kan ook de 20/80% regel van Pareto worden toegepast: 80% van de zinvolle informatie vinden we in 20% van de tijd, en de resterende 20% van de zinvolle informatie in de resterende 80% van de tijd. Minstens zo belangrijk is het doel van de informatieverzameling helder voor ogen te houden:

welke beslissing wil ik nemen op grond van de te verzamelen informatie en hoeveel informatie heb ik daarbij werkelijk nodig en van welke kwaliteit?

Een bijzondere vorm van de illusie van de volledige en correcte informatie is wat Senge (1992, 27-28) noemt het *bedrieglijke leren door ervaring*, voor zover we ervaring willen opvatten als een bron van kennis: iets geleerd hebben, dat hebben opgeslagen en in vergelijkbare situaties gebruiken als routine. Onze waarneming wordt dan gestuurd door voorkennis en daarop gebaseerde verwachtingen (Bolhuis, 2016, 45). Dat heeft als voordeel dat we snel kunnen handelen als we een patroon (menen te) herkennen. Uiteraard kunnen we leren van ervaringen, maar dan wel op voorwaarde dat we de gevolgen van ons handelen ook daadwerkelijk kunnen waarnemen.



Wanneer dat niet kan – omdat de gevolgen van ons handelen in een min of meer verre toekomst liggen of in een ver verwijderd deel van het systeem waarin we opereren – wordt het moeilijker, zo niet onmogelijk om te leren van onze ervaringen. Dat vinden we vervelend omdat we van vaste patronen en voorspelbaarheid houden: oorzaken willen kennen om maatregelen te kunnen nemen.

Onderdeel de moeilijkheid van het leren van ervaringen is de '*causaliteitsbias*', gebaseerd op de *post hoc ergo propter* drogreden (letterlijk: erna, dus erdoor). Dat betekent dat we menen dat wanneer twee zaken na elkaar plaatsvinden, de eerste de oorzaak van de tweede is en de tweede dus het gevolg is van de eerste. Daarbij wordt dan voorbijgegaan aan de mogelijkheid van meerdere en andere oorzaken, van interveniërende variabelen, en uiteraard, de mogelijkheid van toeval. Alleen een opeenvolging in de tijd is niet voldoende voor causaliteit, hoogstens voor een zekere mate van correlatie (Weusten, 2013, 77-79).

Dat betekent dat we ervaringen niet zo maar kunnen gebruiken in nieuwe, toekomstige situaties; dat zou immers wijzen op ongerechtvaardigd nulslag leren. We zouden hier kunnen spreken van een '*voortijdige generalisatie*': wat werkte in situatie X, werkt in ook in situatie Y en mogelijk in nog meer situaties (dus niet alleen een *voortijdige*, maar ook een *false* generalisatie). Daarbij zien we het open en interpretatieafhankelijke karakter van open problemen over het hoofd. Dat kan

leiden tot arrogantie, ongerechtvaardigd zelfvertrouwen (zelfgenoegzaamheid dus), onjuist waarnemen (iets zien als een X, terwijl het dat niet is), weinig creatieve keuzes en mogelijk ook foute beslissingen.

Niettemin kunnen we leren van onze ervaringen, het best nog in geval van routinesituaties. En dat is dan niet omdat we iets al twintig keer gedaan hebben zonder noemenswaardige moeilijkheden, maar omdat we op grond van de herhaalde feedback en reflectie daarop expertise hebben ontwikkeld, expertise die ons niet alleen verteld wat er werkt, maar ook waarom het werkt, en bij voorkeur wanneer wel en wanneer niet, zodat we ons niet te laten misleiden door vastgeroeste denkpatronen en riskante automatismen (Robbins, 2003, 126, 127).

Deze leermoeilijkheid van de volledige en correcte informatie kan uiteraard overal in een probleemplossingsproces voorkomen, maar is vooral schadelijk bij stap 4: **informatie verzamelen en analyseren**, stap 5: **bedenken en kiezen**, en stap 7: **evalueren**, als reële mogelijkheden over het hoofd worden gezien.

4. *Confirmatiebias*

Een veelvoorkomende leermoeilijkheid is bekend onder de naam '*confirmatiebias*', ook wel bekend als '*tunnelvisie*': horen wat je wilt horen en zien wat je wilt zien, alleen aandacht geven (al dan niet bewust) aan die informatie die je eigen denkbeelden, overtuigen en zienswijzen bevestigen en al het andere negeren. Dat kan door alleen die bronnen (kranten of media) te raadplegen waarvan je vermoedt dat die jouw opvattingen bevestigen, ook al zou het kunnen gaan om 'fake news'. Deze leermoeilijkheid brengt je niet verder dan conclusies die je eigenlijk vooraf al had getrokken. Concentreren op je eigen gelijk kan maken dat je essentiële informatie negeert en daardoor een niet-optimaal of zelfs vertekend beeld van de werkelijkheid krijgt (Weusten, 2013, 25-27).

Het gaat hier in eerste instantie om *selectieve waarneming* (door vooral te zien of te horen wat je wilt zien of horen en dus informatie op een ondeugdelijke manier te filteren) en *selectieve herinnering* door *blikvernauwing*: kijken naar vooraf (meestal onbewust) geselecteerde geïsoleerde gebeurtenissen zonder te zoeken naar onderliggende verbanden (losse symptomen zonder verbindende patronen, dus feitelijk een gebrek aan systemisch denken). Erger wordt als de tunnelvisie uitmondt in *confirmatiebias*.

Bij confirmatiebias gaat het in feite om het selectief zoeken naar informatie waarbij bevestiging belangrijker wordt gevonden dan weerlegging door ontkrachting. Informatie die we niet willen horen of zien negeren we, in ieder geval staan we er

sceptisch tegenover. Aan informatie die onze vooropgezette meningen, overtuigingen en eerdere gemaakte keuzes ondersteunt, hechten we meer waarde dan aan informatie die daarmee botst. Als koerszoekers horen we liever dat we op de goede weg zijn (dat werkt immers belonend) dan we ons op een dwaalspoor bevinden (we horen niet graag dat we niet zo slim zijn als we dachten) (Robbins, 2003, 69-70).

In feite werkt hier dan het metaprogramma ‘matching’ effectiever dan ‘mismatching’, althans ogenschijnlijk. We noemen dit ‘bias’ vanwege het risico van verkeerde beslissingen en verkeerde leerprocessen.

Rassin (2007, 11) heeft het over ‘de halsstarrige neiging om altijd op zoek te gaan naar bewijs voor een aangehangen hypothese’. Bijvoorbeeld: als men vermoedt dat de daling van de productiviteit in een bedrijf te maken heeft met gebrekkige motivatie en lage betrokkenheid van de medewerkers, zal men vooral informatie zoeken die dit bevestigt en informatie negeren die wijst in de richting van andere oorzaken. Mensen zien vooral dat wat ze graag willen zien, of althans hopen of zelfs verwachten te zien. Kenmerkend voor confirmatiebias zijn dan ook een vernauwing van de aandacht en het in het verlengde daarvan selectief zoeken, met als risico dat we belangrijke informatie missen, met alle gevolgen van dien. Dit komt omdat mensen, als ze eenmaal een bepaalde overtuiging of visie hebben, daar niet gemakkelijk van te brengen zijn en informatie mijden die tegen die overtuiging of visie ingaat. Daarbij weegt bevestigende informatie zwaarder (“zie je wel!”) dan ontkrachtende informatie (“zal wel niet kloppen”). Mensen zijn geneigd vast te houden aan hun eenmaal gevormde mening, visie of opvatting (‘belief perseverance’) (Rassin, 2007, 12, 19, 27, 33).

Rassin (2007, 34-35) wijst er op dat niemand ontsnapt aan confirmatiebias, aangezien dit niet zelden onbewust verloopt (en dat ontsnapt per definitie aan de aandacht). Wie wel denkt gevrijwaard te zijn van de confirmatiebias, claimt daarmee een aantal opmerkelijke eigenschappen te bezitten:

- het vermogen om alle relevante informatie waar te nemen;
- het vermogen om de omgeving waar te nemen zonder gebruik te maken van eerder opgedane kennis en cognitieve schema’s;
- volledige emotieloosheid en belangeloosheid bij elke te nemen beslissing;
- het vermogen om bij het nemen van beslissingen informatie te betrekken die ogenschijnlijk irrelevant is;
- de neiging om meer waarde te hechten aan de mening van anderen dan aan

de eigen mening (er in termen van metaprogramma's externe referentie op na te houden ten koste van interne referentie).

- de mogelijkheid om alle relevante informatie gelijktijdig te verwerken.
- de aan wispelturigheid grenzende neiging om beslissingen terug te draaien zodra aanvullende informatie beschikbaar komt.

Anders gezegd: het ontlopen van de confirmatiebias is niet gemakkelijk, zelfs niet voor wie daar meent alert op te zijn. In ieder geval kunnen we proberen sceptisch te zijn, door actief naar informatie te zoeken die in strijd is met de eigen opvattingen, ervaringen, overtuigingen en eerder gemaakte keuzes. De advocaat van de duivel spelen kan hier een dankbare bezigheid zijn: zoek naar informatie die de eigen vermoedens tegenspreekt, zoek naar bewijzen van voor het tegendeel, et cetera (Robbins, 2003, 71; Weusten, 2013, 27).

Deze leermoeilijkheid kan uiteraard overal in een probleemplossingsproces, maar vooral is vooral schadelijk bij stap 4: **informatie en analyseren**, stap 6: **methodisch werken en monitoring** en stap 7: **evalueren**.

5. Evaluatiebias

Van 'evaluatiebias' is sprake als we in geval van evaluatie de uitgangspunten, het plan zelf en de uitvoering ervan verwarringen. We bespraken in hoofdstuk 2 al mogelijke evaluatiebias bij feedback als leerstrategie. Een goed plan gebaseerd op een goed idee en solide uitgangspunten kan goed uitgevoerd worden, maar ook slecht. Dan weten we niet meer of het uitblijven van positief effect ligt aan de uitgangspunten van het plan, de kwaliteit van het plan zelf of van de uitvoering ervan. Het gaat, zoals gezegd om onderscheid te maken tussen evalueren of we de goede uitgangspunten hanteren, de goede dingen deden en of we die dingen goed deden. Daarin zijn de vragen te herkennen die respectievelijk horen bij drieslag leren, dubbelslag leren en enkelslag leren: een ander uitgangspunt kiezen, een ander plan maken en de uitvoering verbeteren. In

Bij de evaluatie kan de afweging verkeerd gemaakt worden, bijvoorbeeld bij gebrek een heldere beslissingsintentie ('maximizing' of 'satisficing'), aan goede beslissingscriteria en een goed afwegingsmodel (conjunctief, compensatorisch, disjunctief).

Deze leermoeilijkheid doet zich vooral bij de stap 6: **methodisch handelen en monitoring** en stap 7: **evaluatie**.

Twee specifieke gevallen zijn hier de moeite waard om apart te bespreken: *sunk costs* en *hindsight bias*.

Het ene specifieke geval is het '*sunk costs effect*', ook wel aangeduid als de '*Concorde fallacy*' of de '*verloren-kostenfout*' (Rassin, 2007, 44; Weusten, 2013, 101-103). Stel dat een project (nog) niet het gewenste effect heeft, dan kan men besluiten om er toch verder in te investeren op grond van de overweging dat anders alle eerdere investeringen weggegooid geld zouden zijn. Men maakt bijvoorbeeld een opleiding af omdat cursusgeld is betaald, ook heeft men al geconcludeerd dat deze opleiding niet voldoet en geen toegevoegde waarde heeft.

Ook kan al veel geld in een project gestoken worden voor een probleem waar de concurrentie een beter en goedkoper antwoord op heeft. Men kan dan zeggen dat er al te veel in is geïnvesteerd om het project nu af te blazen, zoals destijds het geval was bij het Concorde vliegtuigproject waar Groot Brittannië en Frankrijk veel geld instopten en er mee bleven doorgaan, juist omdat er al zoveel geld in geïnvesteerd was. Pas toen er een vliegtuig verongelukte, werd het project gestopt en het verlies toegegeven. Dat laatste is erg moeilijk voor ons brein. Toegeven dat een eerdere beslissing onjuist was omdat je er nu anders over denkt en dat het geïnvesteerde geld toch al weggegooid geld was, is niet alleen voor onszelf lastig, het kan ook nog eens tot gezichtsverlies leiden omdat we fouten en inconsistenties moeten toegeven. Beter dan naar gemaakte fouten in het verleden kijken is de blik te richten op de toekomst en ons eventuele verlies nemen (Robbins, 2003, 85; Weusten, 2013, 103). *Sunk costs* redeneringen zijn onjuist voor zover het maar de vraag is of de kans van slagen zal stijgen met het investeren van extra geld en/of menskracht. Het geïnvesteerde bedrag is de meeste gevallen toch al uitgegeven en dan nemen gedane zaken geen keer. Men kan zich dan beter de vraag stellen of we met de wijsheid van nu het project opnieuw zouden starten en voor het overige accepteren dat iedereen wel eens fouten maakt of door de realiteit wordt achterhaald, en dat het goed is onderscheid te maken tussen situaties waarin het goed is om te volharden en situaties waarin dat niet verstandig is (Robbins, 2003, 86).

Het andere specifieke geval is het '*hindsight-bias*' fenomeen (wijsheid achteraf): als iets pas achteraf duidelijk wordt, ligt het voor de hand te roepen dat het dom was die zaken over het hoofd gezien te hebben en dat we het eigenlijk al die tijd eigenlijk al wel hadden geweten. Achteraf is de afloop van een gebeurtenis altijd duidelijk en vraagt men zich af waarom men deze uitkomst vooraf niet kon zien aankomen (Bolhuis, 2016, 52; Feldman, 1986, 274; Fischhoff & Beyth; 1975; Rassin, 2007, 65, 114).

Achteraf kunnen we heel goed argumenteren waarom we geen kampioen zijn geworden en dat we dat eigenlijk altijd al wisten. Met de kennis van nu kunnen we gemakkelijk zeggen wat er fout is gegaan. Op het moment zelf, zonder die kennis van nu, was dat kennelijk toch een stuk moeilijker. Toppunt is dan te zeggen: "ik had het je toch nog zo gezegd?".

Hindsight bias vervormt in feite onze herinnering, in zoverre dat we achteraf niet toelaten dat we daarvoor onzeker waren over een bepaalde kwestie. We herinneren ons gemakkelijker zaken die bevestigen wat we al weten, wat maakt dat het achteraf allemaal nogal logisch lijkt te zijn verlopen. Met de wijsheid van nu moeten we echter niet eerdere analyses en plannen afbranden die slechts gebaseerd waren op de wijsheid van toen. Vertekening door wijsheid achteraf lijkt volgens Robbins (2003, 97) het gecombineerde resultaat van een selectief geheugen en van ons vermogen om eerdere voorspellingen te reconstrueren. Gevolg van wijsheid achteraf is dat we minder leren van het verleden dan we zouden doen als we het verleden niet naar eigen vertekend inzicht zouden herschrijven. Wat er natuurlijk zouden kunnen doen, is als we iets menen te begrijpen en te voorspellen, dat op dat moment op te schrijven. Pas dan kunnen we achteraf geloofwaardig zeggen: "Kijk, ik heb het hier destijs opgeschreven (Weusten, 2013, 46-47).

4.2 Leermoeilijkheden op groeps- en teamniveau: groupthink

Zoals hiervoor al werd opgemerkt, wordt in een lerende organisatie met elkaar gewerkt en met en van elkaar geleerd, met teams als verbindend element. Dat betekent niet dat het leren in, van en met teams altijd van een leien dakje gaat. Een aantal van de vorige paragraaf besproken leermoeilijkheden komt samen in groepsdenken ('groupthink'), als verschijnsel dat behoorlijk blokkerend kan werken bij besluitvorming in algemene zin en bij het leren in organisaties in het bijzonder. Groupthink is beschreven en onderzocht door IRVING LESTER JANIS (1972; 1982; 1989). In deze paragraaf wordt groupthink gedefinieerd en beschreven, wordt ingegaan op antecedente condities van groupthink, wordt het risico van groupthink aangeduid en worden remedies genoemd om groupthink tegen te gaan en aldus het leren te bevorderen.

Definitie

Janis (1972, 9) definieerde groupthink oorspronkelijk als een manier van denken die mensen gebruiken als ze intens betrokken zijn in een groep met veel cohesie en wanneer het streven van de groepsleden naar unanimiteit hun motivatie ondermijnt

om op realistische wijze alternatieve handelingsopties te beschouwen. Groupthink tast aldus de kwaliteit van besluitvorming aan en belemmert daarmee het leren in organisaties. Daarachter kan de diepe behoefte liggen om bij een groep te willen horen, in de meest basale zin om te overleven. Identificeren met de groep en het zich conformeren aan de groep door het overnemen van gedragingen en opvattingen van die groep en positief oordelen over de groep kunnen dan letterlijk van levensbelang zijn. Wie kent het verschijnsel niet, dat men, als men eenmaal bij een groep is ingedeeld (bijvoorbeeld in het kader van sport en spel) de neiging heeft om het doen en laten van de eigen groep voordelig te interpreteren, dat van de andere groep(en) negatief, en eventuele eigen evidente fouten te ontkennen, te vergoelijken en te wijten aan de omstandigheden of aan de tegenstander(s) (Bolhuis, 2016, 44-45)?

Groupthink kan in verband worden gebracht worden met wat Senge (1992, 28-29) noemt de 'mythe van het managementteam': de illusie dat managementteams goed kunnen functioneren in complexe situaties met externe druk en/of tijdsdruk. Juist dan gaat het mis en blijken managementteams te bestaan uit mensen die het best kunnen worden aangeduid in termen van 'skilled incompetence', zeg maar, aangeleerde en geoefende incompetente door te niet te leren van fouten en ze daarmee te herhalen (Argyris, 1990, xiii), wat dus neerkomt op nulslag leren. De theorie van groupthink biedt een verklaring voor wat er in managementteams (en uiteraard ook in andere teams) gebeurt wat betreft leermoeilijkheden.

Kenmerken van groupthink

In de literatuur worden in navolging van Janis acht kenmerken van 'groupthink' genoemd (De Moor, 1989, 83-94; Van Zanten, 1996, 226-228). Deze acht kenmerken zijn door Janis (1982, 174-175) geordend in drie categorieën: zelfoverschatting door de groep, collectieve vernauwing van rationaliteit, en druk tot conformeren.

I. *Zelfoverschatting*

- De *illusie van onkwetsbaarheid* die ertoe leidt dat buitengewone risico's worden genomen en niet wordt gereageerd op duidelijke signalen van gevaar. Hoewel groepsleden individueel onzeker en besluiteloos kunnen zijn, wanen ze zich als groepslid sterk, zelfs overmoedig en hebben het gevoel dat zolang de groep de eenheid en hechte solidariteit bewaart, alles goed zal komen of blijven.
- De *illusie van inherente moraliteit* brengt de leden ertoe te geloven dat het door de groep ingenomen standpunt moreel juist en dat ze zelf moreel superieur

zijn. Zij zijn de ‘good guys’ die werken aan een goede zaak. Groepen (teams) die er andere standpunten op na houden, worden als verwerpelijk beschouwd, zijn dus de ‘bad guys’. Dit soort ongewenst ‘wij-zij denken’ impliceert een onkritische houding ten opzichte van de morele (en andere) consequenties van eigen keuzes. Daarachter zit mogelijk de denkfout dat wat vreemd is, gevaarlijk is en dat wat vertrouwd is, goed is. Daarmee gaat het meer om het veiligstellen of versterken van de eigen positie dan om gebruikmaken van expertise en inzichten van buiten (Bolhuis, 2016, 45).

II. Collectieve vernauwing van rationaliteit (*closed-mindedness*)

- *Collectieve rationalisaties* maken het mogelijk waarschuwingen en andere negatieve informatie te negeren. Met behulp van drogredenen en door het negeren van onwelgevallige informatie worden eigen aannames en beslissingen verdedigd.
- *Gedeelde stereotyping van ‘out-groups’*: andere groepen en speciaal hun leiders worden beschouwd als zo moreel inferieur of zo dom dat gesprek en onderhandeling daarmee niet goed mogelijk is. Dit betekent dat het risico niet denkbeeldig is dat de geestelijke vermogens, het moreel gehalte en de vastberadenheid van die ‘out-groups’ worden onderschat. Ook hier speelt dus denken in termen van wij (de goeden) en zij (de slechten) een ondermijnende rol.

III. Conformeringsdruk

- *Zelfcensuur* betekent dat leden van de groep vermijden uiting te geven aan eventuele afwijkende meningen van de dominante groepskooiers om de illusie van groepsconsensus hoog te houden. Zouden ze dat namelijk wel doen, dan tasten ze niet alleen de harmonie in de groep aan, maar laten ook merken twijfels te hebben bij de intellectuele en morele superioriteit van de groep.
- *De illusie van eenstemmigheid* betreft de aanname dat alle groepsleden het eens zijn en dat individuen die hun mond houden, instemmen met de groep. Mede door de zelfcensuur is er een impliciete of zelfs expliciete nadruk op absolute unanimiteit van de groepsleden. ‘We zijn het er allemaal toch over eens dat...?’ Aan het adres van mogelijke twijfelaars is dit een subtiel signaal dat verdere kritiek, of zelfs maar discussie, niet (langer) gewenst is.
- *Uitoefenen van rechtstreekse druk op dissidenten* is gericht op die groepsleden die twijfelen aan de juistheid van groepsstandpunten en de kwaliteit van

argumenten in twijfel trekken. Er wordt een beroep gedaan op hun loyaliteit: ‘Aan wiens kant staan jullie eigenlijk?’. Een enkele frons kan al genoeg zijn om een dissident tot de orde te roepen, en dat is logisch, want wie tegen de groep ingaat loopt het risico van uitsluiting.

- *Gedachtehoeders* ('mindguards') zijn zelfbenoemde leden die de leider en de overige leden moeten beschermen tegen ongunstige informatie van buitenaf die de groepscohesie zou kunnen verstoren en daarmee de intellectuele en morele superioriteit. Zij dienen als een soort filter voor bedreigende informatie en opinies en zullen twijfelaars bewegen hun kritiek voor zich te houden.

Kortom: besluitvormers die zichzelf systematisch overschatte, over anderen slechts in stereotyperingen kunnen denken en zich bedienen van collectieve rationalisaties, maken weinig kans op effectieve besluitvorming in complexe situaties. Interessant is dan de vraag waar door groupthink ontstaat.

Antecedente condities

Welke factoren zijn van invloed op het ontstaan van groupthink? Janis (1982, 244; 1989, 59) noemt drie typen oorzaken: (1) een hoge mate van groepscohesie, (2) structuuraspecten van de organisatie, en (3) de druk der omstandigheden (zie hierover ook 't Hart, De Jong & Korsten, 1991, 22-23; 25-30).

- *Groepscohesie*. Een hoge mate van groepscohesie betekent in feite dat er sprake is van een hechte groep of een hecht team. Uiteraard is er een ondergrens aan cohesie nodig voor een groep of team om te kunnen functioneren. Als er sprake is van grote belangentegenstellingen, onoverbrugbare visieverschillen of animositeit in de persoonlijke sfeer (bijvoorbeeld: mensen die elkaar ooit een kunstje hebben geflikkt) zal besluitvorming moeizaam verlopen. Een zekere mate van cohesie is nuttig en noodzakelijk. Cohesie zorgt voor vertrouwen en vergemakkelijkt discussie en het komen tot consensus in de besluitvorming. Janis is echter van mening dat cohesie niet alleen een ondergrens heeft, maar ook een bovengrens, waarboven cohesie disfunctioneel wordt. Cohesie ontaardt dan in een verstikkende druk tot conformiteit, waarin het gelijk van de groep onbespreekbaar wordt en stilzwijgende aannames en groepswaarden- en normen niet meer ter discussie gesteld mogen en kunnen worden. Daarmee ontstaat een eigenzinnige koers van de groep of het team waarin de bindende kracht van informele groepsnormen de rationaliteit die nodig is voor zorgvuldige besluitvorming om zeep helpt.

Kortom: cohesie op zich niet slecht, als de oester van de groepsconsensus zich maar

niet te snel en voorbarig sluit in het proces van probleemdefiniëring en -analyse en in het afwegen van alternatieven en in het afweren van andersluidende informatie die tot bijstelling kan leiden.

- *Structuuraspecten* van de organisatie. Een belangrijk structuuraspect is de ruimte die een groep of team krijgt in een organisatie om beslissingen te nemen. In veel organisaties blijken belangrijke issues gedelegeerd te worden naar en beslissingen genomen te worden door relatief kleine, vaak geïsoleerd functionerende groepen of teams, zoals commissies, planningsgroepen, beleidsteams, managementteams. Dat betekent dat er weinig controle is en vaak zelfs ook weinig communicatie tussen deze groepen of teams en hun werkomgeving. De samenstelling van deze groepen of teams is vaak geregeld door manoeuvres en manipulaties die moeten voorkomen dat ongewenste, want kritische elementen een rol kunnen spelen en onwelgevallige informatie kunnen inbrengen. Aldus worden door de homogeniteit de hoge mate cohesie en interne consensus als het ware voorgebakken.

Een niet minder belangrijke factor is de rol van de leider. Groepsleiders kunnen de aard en het verloop van discussies en besluitvormingsprocedures in hoge mate sturen. Dat geldt des te sterker, naar mate er geen traditie is van onpartijdig leiderschap, naar mate de groepsleider al iemand was met een hoge status of zelfs charisma, en naar mate groepsleden voor hun eigen status en machtspositie afhankelijk zijn van hun relatie met de groepsleider. In dergelijke omstandigheden zullen groepsleiders weinig verzet tegenkomen bij hun pogingen de zaak te sturen. Kritische groepsleden kijken wel uit hun positie op het spel te zetten.

- Nog een structuuraspect is het ontbreken van zorgvuldige procedures en werkwijzen voor informatieverwerving en -verwerking en besluitvorming. Door het ontbreken van procedures kan de groepsleider diens gang gaan en ontbreekt het kritische groepsleden aan mogelijkheden om te komen tot meer zorgvuldigheid, objectiviteit en onpartijdigheid.
- *De druk der omstandigheden.* Groupthink zal eerder optreden in wat Janis aanduidt als een ‘provocatieve situationele context’. Daarmee doelt hij op situaties waarin besluitvormers het gevoel krijgen overmand te worden door externe problemen en onder grote druk staan om met een oplossing te komen voor niet zelden complexe problemen. Door deze druk zouden groepsleden zich eerder vastklampen aan een door de leider gewenste of aangedragen plan of koers, juist als de groep of het team

te maken heeft met recente mislukkingen die hun tekortschieten heeft blootgelegd en een (tijdelijk) lage mate van zelfvertrouwen heeft opgeroepen.

Dit alles zou volgens Janis minder voorkomen bij routinematige situaties omdat daar de psychische druk en de tijdsdruk lijken te ontbreken. Of dit zo is, zou nader onderzoek moeten uitwijzen. Het valt namelijk niet uit te sluiten dat ook in routinematige situaties groupthink kan voorkomen. Het is wel, dat juist door de druk van de situatie een hecht solidair groepsklimaat kan ontstaan waarin groepsleden zich op hun gemak voelen, al gaat dat uiteindelijk ten koste van een effectieve greep op de situatie.

Onderzocht zou moeten worden in hoeverre deze condities overkomen met condities die het innovatief vermogen, het leervermogen en de creativiteit van organisaties aantasten.

Consequenties van groupthink

Zoals al duidelijk werd, kan groupthink desastreuze gevolgen hebben voor proces en uitkomst van besluitvorming, en in sterke mate het leren belemmeren, innovatie tegenhouden en creativiteit onderdrukken.

In ieder geval zijn alle symptomen van een gebrekkig besluitvormingsproces waarneembaar (Janis, 1982, 244; 1989, 59):

- matig of slecht zoeken naar informatie
- selectief verwerken van beschikbare informatie
- onvolledig en onkritisch overzicht van doelen
- gebrekkige probleemanalyse
- onvolledig overzicht van alternatieven en hun gevolgen (positieve én negatieve)
- ontbreken van onderzoek naar de gevolgen voor voorkeursalternatieven
- nalaten van herbeoordeling van eerder afgewezen of genegeerde alternatieven
- afzien van plannen voor implementatie en monitoring.

Daardoor is er een grote kans op een slechte beslissing (zowel inhoudelijk slecht, moreel niet verdedigbaar, als inefficiënt), met alle gevolgen van dien.

Onderzoek naar groupthink

Intussen is er onderzoek naar groupthink gedaan. Daaruit blijkt dat het een veelvoorkomend verschijnsel is, terwijl er ook kritische geluiden zijn te horen over de zinvolheid en bruikbaarheid van het concept groupthink als zodanig (Aldag & Fuller, 1993; Fuller & Aldag, 1998).

Dat groupthink überhaupt wordt aangetroffen, is in zoverre vreemd, omdat veel organisaties, groepen en teams helemaal niet zoveel cohesie vertonen. In veel organisaties bestaan fracties met wisselend lidmaatschap, eigen belangen, eigen visies en onderlinge animositeit, waardoor consensus in besluitvorming hoogstens een wenkend perspectief is. Anders gezegd: de condities zijn niet zelden perfect tegengesteld aan die van de veronderstellingen van groupthink (Van Zanten, 1996, 231). Betekent dit loos alarm?

Van Zanten bespreekt literatuur waarin wordt benadrukt dat in veel organisaties conflictbeheersingsmechanismen kunnen uitlopen op collectieve blikvernauwing (zoals fixatie op een hoger liggend doel en compromisvorming over probleemdefinities en over oplossingen zonder de voor- en nadelen van verschillende opties onder ogen te zien). Ook benadrukt Van Zanten de segmentatie van besluitvorming in ad-hoc coalities, waarbij opponenten buiten de besluitvorming worden gelaten.

Een bijzonder aspect tenslotte is dat van de ‘provocatieve situationele context’ met een hoge moeilijkheidsgraad en tijdsdruk. Groupthink is aanvankelijk vooral onderzocht in overheidsorganisaties, waarvan men niet altijd kan zeggen dat daarin sprake is zo’n provocatieve situationele context. Integendeel, zou men zeggen: de veronderstelde (en niet zelden ook echt bestaande) traagheid van ambtelijke molens zou voldoende tijd en ruimte voor rationele probleemoplossing moeten kunnen bieden. Hier geldt echter dat juist het politieke karakter van ambtelijke organisaties fractievorming en vijanddenken in de hand werkt, en zie daar een belangrijke conditie voor groupthink. Intussen is kennelijk de provocatieve situationele context niet een zwaarwegende conditie. Maar in andere sectoren, in profitorganisaties is die context er wel. Hier zou groupthink echter minder de kans krijgen vanwege de grotere interne controle en de grotere risico’s van het nemen van verkeerde beslissingen, ondanks de provocatieve situationele context. Hier ligt interessant terrein voor onderzoekers, met een ingebouwde moeilijkheid. Overheidsorganisaties met groupthink houden desondanks niet op te bestaan en kunnen relatief gemakkelijk onderzocht worden. Profitorganisaties daarentegen die te kampen hebben gehad met groupthink, hebben niet zelden hun bestaansrecht verloren. De leiders die het achteraf zouden kunnen uitleggen, zijn dan allang achter de horizon verdwenen, al dan niet met een gouden handdruk. Dit maakt het eens te meer relevant ook in profitorganisaties alert te zijn op antecedente condities en symptomen van groupthink.

Remedies tegen groupthink?

Wat kan gedaan worden om groupthink tegen te gaan? Om die vraag te beantwoorden dient nog eens gekeken te worden naar de antecedente condities voor groupthink. Maatregelen zijn gemakkelijk daaruit af te leiden (wat overigens nog niet wil zeggen dat ze gemakkelijk te realiseren zijn) (deels gebaseerd op Schaveling, Bryan en Goodman (2012):

- isolatie vermijden door een goede inbedding van de betreffende groep in de organisatie met regelmatige communicatie met een zowel een informatief als een verantwoordend karakter en door gebruik te maken van relevante bronnen buiten de groep
- taakvolwassen onpartijdige leiders met een houding van verwondering en het vermogen om kwesties objectief en van meerder kanten te bekijken en die zoeken naar zowel diversiteit als verbinding in plaats van kritische geluiden uit te schakelen
- welomschreven procedures voor rationele probleemoplossing en besluitvorming
- heterogene groepssamenstelling en selectiecriteria voor aanvulling die al te sterke cohesie voorkomen
- kritiek toestaan, daartoe uitnodigen, er gebruik van maken, en een houding van kritische loyaliteit belonen
- voorkom dat men in een groep te lief is voor elkaar (vooral na een conflict) en sta verhitte discussies toe, zeker als blijkt dat ze de moeite en het risico waard zijn
- een positief klimaat voor creativiteit, innovatie en leren.

4.3 Leermoeilijkheden op organisatieniveau

Ten slotte zijn er ook op organisatieniveau omstandigheden die het leren bemoeilijken. We zullen in het volgende hoofdstuk nog kijken naar de zeven kenmerken van de lerende organisatie als ideaalbeeld en op te merken hoeveel organisaties in feite verwaarloosde en verwaarlozende organisaties zijn voor zover ze bol staan van leermoeilijkheden door de afwezigheid van een of meer van die zeven kenmerken (Kampen, 2012).

Belangrijke leermoeilijkheden op organisatieniveau zijn (Gieskes, 2002, 2.18-2.22; Van Onna, 1981, 410):

- het ontbreken van een visie op het nut van collectief leren in het kader van strategie- en beleidsvorming (organisationle bijzindheid en starheid);
- geen informatie over bedrijfsaangelegenheden en andere relevante zaken
- ontbrekende collectieve competenties wat betreft persoonlijk meesterschap, een

- gedeelde visie en gedeelde ambities, en systeemdenken;
- een verwaarlozende organisatiecultuur waarin leren niet nodig wordt geacht en waarin fouten maken streng wordt veroordeeld of zelfs bestraft, waardoor mensen fouten gaan verbergen en er wel voor uitkijken iets nieuws uit te proberen of zelfs maar voor te stellen ('don't tell, don't ask');
- een organisatiestructuur die participatie en overleg onmogelijk maakt (zoals verlammende bureaucratische beslissingsprocessen) en die beschikt over slecht functionerende communicatiekanalen (vooral bottom-up) en met verregaande taakspecialisatie met een taakinhoud (eenvoudige en monotone werkzaamheden, gestandaardiseerde werkzaamheden) die geen ruimte biedt tot leren of wat elders geleerd is toe te passen of andere medewerkers over te halen dat te doen;
- ontbrekend of falend HR beleid/-instrumenten waarin leren en ontwikkeling worden bevorderd, vaak in combinatie met gebrek aan perspectief op individuele en maatschappelijke vooruitgang;
- het management als leerblokkade, gebrek aan steun, door dubbele boodschappen en autoritair, weinig ruimte voor initiatief en leren biedend 'hands-on' management waaruit weinig vertrouwen blijkt (fixatie op het operationele vlak ten koste van het strategisch niveau), maar wel verwaarlozing.

Vroemen (2005, 147) noemt als veelvoorkomende leeffout op organisatieniveau de *verzotheid op succes*. Daarmee doelt hij op de paradoxale fixatie van medewerkers op successen afrekenen in plaats van op fouten. Het gaat erom het beste uit mensen te houden en te streven naar operational excellence. Wat niet of minder goed gaat, wordt onder het vloerkleed geveegd of als probleem in een audit gestald zonder dat een grondige analyse plaatsvindt van wat misging en wat daarvan de achterliggende of diepere oorzaak was. Menig manager heeft zich beroepsmatig het lijf gererd door te focussen op succes. Zonder problemen of uitdagingen ontnemen we ons echter de mogelijkheden ontnemen om met en van elkaar te leren.

Nauw hiermee samen hangt de *terreur van de 'next step'*, collectief niet verder kijken dan de gezamenlijke neus lang is. De kolkende stroom van de actuele gebeurtenissen, de waan van de dag, belemmert allen regelmatig eens goed terug te kijken op wat er gebeurde en wat daar eventueel in de eerder genoemde opzichten van de vijf leerslagen van geleerd kan worden. Reflectie maakt daardoor stevast plaats voor actie. We denken daarbij proactief te handelen, maar handelen in feite reactief omdat we uitgaan van een onberelecteerde en vooraf al gedefinieerde werkelijkheid (Vroemen, 2005, 147-148).

In andere bewoordingen bespreken Romme en Dillen (1997, 74-75) (gebaseerd op onder meer March & Olsen, 1975) een zevental bijzondere leermoeilijkheden op collectief niveau. Deze zijn grotendeels terug te voeren op incomplete leercycli op organisatienniveau, zoals geconceptualiseerd door onder meer Kim (1993) in zijn artikel over het verbinden van individueel en collectief leren.

Het gaat achtereenvolgens om door de rol beperkt leren, publieksleren, bijgelovig leren, leren onder ambiguïteit, situationeel leren, gefragmenteerd leren en opportunistisch leren, waarbij er in alle gevallen sprake is van een gebrek aan systeemdenken.

- *door de rol beperkt leren*

Probleem is hier dat individuele leerprocessen geen effect hebben op individuele acties. De leercyclus is hier doorbroken door rollen die te rigide of te beperkt zijn, als gevolg van bijvoorbeeld functiebeschrijvingen en standaardprocedures, waarmee de organisatiestructuur en de vertaling daarvan in functiekenmerken in feite de leermoeilijkheid veroorzaken.

- *publieksleren*

Deze leermoeilijkheid hangt samen met de verbinding van individueel en organisationeel leren. De organisatie blijft een soort van publiek voor individuele op leren gebaseerde acties, maar neemt er niet aan deel. Individuen beïnvloeden de acties van de organisatie hetzij op een obscure of dubbelzinnige manier of helemaal niet. Anders gezegd: wat een individu leert wordt niet overgenomen of geïntegreerd door de organisatie, wordt geen deel van de cultuur en de collectieve transformaties. Dit is nog wel eens het lot van boundary spanners die niet bijzind zijn, dus externe ontwikkelingen zien ontaarden in intern tekortschieten, daar zelf actie op ondernemen maar niet worden gehoord en in plaats daarvan met meewarigheid worden aanschouwd door de rest van de organisatie.

- *bijgelovig leren*

Bijgelovig leren hangt samen met de verbinding tussen individuele en collectieve acties en de response van de omgeving daarop. De organisatie doet iets (bijvoorbeeld een nieuw product of dienst aanbieden), kijkt naar reacties vanuit de omgeving, op basis waarvan leren plaatsvindt. Omdat er echter een substantieel verband tussen de ondernomen acties en de reacties vanuit de omgeving ontbreekt (product slaat niet

aan om onbekende redenen), ontwikkelt zich een zekere mate van bijgelovigheid met betrekking tot de effecten van acties op die omgeving. Dat blijkt dan bijvoorbeeld uit hardnekkig dezelfde acties ondernemen (bonuskorting geven, bepaalde aanspreekvorm voor klanten of cliënten kiezen, nieuwe smaken op de markt brengen, prijsvragen organiseren) in bijgelovige hoop dat het achterwege laten ervan ook niet bijdraagt tot het succes van de organisatie en in de wellicht ijdele verwachting daarmee toch alles onder controle te hebben.

253

- *leren onder ambiguïteit*

In geval van leren onder ambigue condities liggen de causale verbanden tussen gebeurtenissen en de omgeving niet langer voor de hand en zullen dus opnieuw ontdekt moeten worden. Korting geven leidt niet langer tot meer omzet, gezonde producten blijken minder aan te slaan dan eerst. Om te kunnen leren, te veranderen en te innoveren moeten er eerst nieuwe betekenissen zijn gevormd (wat vindt de klant een gezond product, hoe zien keuzeprocessen eruit, wat doet de concurrentie, et cetera?).

- *situatieel leren*

Van situationeel leren is sprake als individuen hun kennis niet vastleggen voor later gebruik, bijvoorbeeld door deze kennis te delen met anderen of op te slaan in kennissystemen zoals databanken, procedures en handboeken. Dit achterwege laten betekent dat individueel leerrendement niet structureel verankerd wordt. In crisissituaties is dit risico extra groot: het probleem lijkt opgelost, maar de kennis wordt niet opgeslagen voor gebruik in toekomstige situaties. De vraag is overigens of dit altijd erg is, aangezien iedere situatie ook unieke kenmerken heeft en eenmaal bewezen oplossingen in toekomstige situaties niet goed passen en dus niet werken.

- *gefragmenteerd leren*

Bij gefragmenteerd leren is er weinig verband tussen individuele en collectieve mentale modellen. Het mentale model van een individu kan veranderen (anders aankijken tegen bijvoorbeeld klantrelaties), maar de mentale modellen van de organisatie blijven onveranderd. Dit lot treft in het bijzonder al die situaties waarin individuele organisatieleden worden geïnstrueerd of getraind, maar aandacht ontbreekt voor transfer van kennis en vaardigheden naar elders in de organisatie. De implicatie ervan is dat kennis en vaardigheden uit de organisatie verdwijnen als de betreffende werknemer verdwijnt. Dit zou vooral aan de hand zijn in

kennisintensieve organisaties zoals universiteiten en hogescholen, maar ook in sterk gedecentraliseerde organisaties waarin coördinatie op gebied van kennismanagement ontbreekt en leren dus altijd fragmentarisch zal zijn, net als het hierboven beschreven publieksleren dat in feite is.

- *opportunistisch leren*

Van opportunistisch leren is sprake als collectieve acties zijn gebaseerd op het initiatief en de visie van slechts één persoon of een kleine groep individuen. Dit kan gebeuren als de eenling of de kleine groep weloverwogen probeert de gangbare kijk op de wereld van en/of procedures in de organisaties te omzeilen, uit onvrede met de huidige manieren van kijken, denken en doen. Het verband tussen individueel en organisationeel leren wordt opzettelijk verbroken om nieuwe mogelijkheden te creëren zonder de hele organisatie te hoeven veranderen. Zo hebben projectteams er nog wel eens een handje van om te opereren buiten bestaande procedures en controle systemen om.

Zoals gezegd zijn al deze leermoeilijkheden op organisatienniveau een gevolg van een gebrek aan systeemdenken en aan sturing op systeemdenken

In het volgende hoofdstuk gaan we nader kijken naar de organisatorische context waarbinnen leren en creativiteit bevorderd en benut kunnen worden of juist worden belemmerd. In dat verband verkennen we de zeven kenmerken van het ideaalbeeld van de lerende organisatie, het ‘affordance-deel’ van het leren.

In de daarop volgende hoofdstukken ligt de vraag ter beantwoording voor wat gedaan kan worden om het leervermogen te vergroten en de afstand tot het ideaal van de lerende organisatie te verkleinen, maar niet nadat we hebben bekeken op welke wijze de diverse eerder genoemde aspecten van leren in organisaties (het best) onderzocht kunnen worden.



Hoofdstuk 5 Het ideaalbeeld van de lerende organisatie

Inleiding

- 5.1 Lerend organiseren
- 5.2 Participatieve strategie- en beleidsvorming
- 5.3 Geïnformeerd zijn over belangrijke kwesties
- 5.4 HR beleid
- 5.5 Leerbevorderende structuren en taakkenmerken
- 5.6 Positief leerklimaat
- 5.7 Op leren gerichte competenties

255

Inleiding

In een lerende organisatie (als ideaalbeeld en metafoor) is collectief leren aan de orde van de dag, gericht op het beter (effectiever, efficiënter, duurzamer, plezierige) bereiken van het heersende ideaal en/of doel van de organisatie (Weggeman, 1997b, 6, 58). Duidelijk is dat organisaties als zodanig niet kunnen leren zoals dat mensen dat doen. We begaan de antropomorfe denkfout als we menselijke eigenschappen toepassen aan al het andere dan mensen. Niettemin kunnen we tenminste op metaforische wijze spreken over 'lerende organisaties', wat we in dit hoofdstuk dan ook proberen te doen (met het eerder gemaakte voorbehoud in ons achterhoofd). Bomers (1990) zou een lerende organisatie willen omschrijven als een organisatie die als bewust beleid voert haar lerend vermogen op alle niveaus en continu basis te vergroten ter optimalisering van haar effectiviteit.

In de ambitieuze woorden van Pedler, Burgoyne en Boydell (1991, 1) is een lerende organisatie een organisatie die het leren van alle leden faciliteert en zichzelf en haar omgeving bewust voortdurend transformeert.

Senge (1992, 9) definieert lerende organisaties als "organisaties waarin mensen er steeds beter in worden om dat tot stand te brengen wat ze echt willen, die een voedingsbodem zijn voor nieuwe, steeds meeromvattende ideeën, waar een gezamenlijk streven mogelijk gemaakt wordt en waar de mensen voortdurend leren hoe ze samen kunnen leren".

Wierdsma en Swieringa (2011, 125, 126) omschrijven lerende organisaties als organisaties met een groot leervermogen, waarin de deelnemers niet alleen leren maar ook in staat zijn tot meta-leren (leren te leren) om niet alleen bekwaam te worden maar dat ook te blijven. Zij merken daarbij op dat lerende organisaties nogal eens organisaties zijn met complexe, steeds veranderende werkprocessen die een

hoge mate professionaliteit eisen en dus veel scholing, die opereren in de dienstverlenende sector en krachtige, zelfbewuste klanten en dito werknemers (willen) hebben. Dat betekent dat niet alle organisaties de noodzaak zullen voelen om een lerende organisatie te zijn, bijvoorbeeld omdat ze daartoe zowel de prikkel als de drive missen. Niettemin kan van iedere organisatie geprobeerd worden vast te stellen in welke mate ze zich op weg zijn naar het ideaalbeeld van de lerende organisatie. Daartoe geven we in het volgende hoofdstuk voorbeelden van onderzoeksinstrumenten.

256

Idealiter vertonen lerende organisaties als metaforische en, normatieve constructie de volgende zeven kenmerken (Bomers,



1990; Gieskes, 2002; Kraayvanger & Van Onna, 1985a; 1985b; Kuipers, 1985, 208; McGill & Slocum, 1993, 76-78; Marsick & Watkins, 2003; Mintzberg, Lampel & Ahlstrand, 2009, 184-234; Van Onna, 1985; Pedler et al, 1991, 18-23; Poell, 2012, 355-356; Senge, 1992, 278-284, 339; Tannenbaum, 1997; Taris, 2008; Tjepkema, 1995, 2.07-2.08; Wierdsma & Swieringa, 2011, 126-131):

- (1) lerend organiseren
- (2) participatieve strategie- en beleidsvorming
- (3) geïnformeerd zijn over belangrijke kwesties
- (4) faciliterend HR beleid
- (5) leerbevorderende structuren en taakkenmerken
- (6) een positief leerklimaat
- (7) op leren gerichte competenties.

Op elke van deze kenmerken gaan we specieker in, op enkele erg kort, op sommige uitgebreider, zoals op de betekenis van een positief (en negatief leerklimaat).

5.1 Lerend organiseren

Lerend organiseren betekent dat strategievorming, organisatiebeleid en implementatie, evaluatie en verbetering voortdurend en doorlopend zijn gestructureerd als een bewust leerproces, met daarin ruimte voor experimenteren en leren van feedback op basis van samenwerking met interne en externe partners. In

een bewust leerproces weet een ieder niet alleen wat geleerd is, maar ook hoe, waarom, waardoor en waartoe. Bewust leren ontwikkelt ook het leervermogen als zodanig. Daartoe wordt in een lerende organisatie met elkaar gewerkt en met en van elkaar geleerd, met teams als verbindende elementen en 'boundary spanners' (frontlijnpersoneel, grenswerkers met voelsprieten, zoals de receptie, de klachtenafdeling, marketing en sales, chauffeurs en andere buitenmedewerkers) als degenen die een extra sensitiviteit hebben ontwikkeld voor wat er zich in de buitenwereld afspeelt als bron van leren.

257

Leren verloopt zowel probleem- als ambitiestuurde, waarbij we onder een probleem verstaan een verschil tussen de huidige en de gewenste situatie gedreven door de ambitie er iets aan te doen en een zeker gevoel van urgentie. In die zin kunnen problemen steeds opgevat worden als interessante signalen voor mogelijke veranderingen en als motoren voor leerprocessen en innovatie. Problemen als het verschil tussen werkelijkheid en wens bieden mogelijkheden voor verbetering, vernieuwing of ontwikkeling in een proces van doorlopend onderzoeken en veranderen. Leren van fouten dient in de plaats te komen van ze te negeren, verbloemen of onder het vloerkleed te schuiven. De stellingname 'if it ain't broken, don't try to fix it' gaat hier dus niet op. Ook goedlopende producten en diensten kunnen beter en ook soepel verlopende bedrijfsprocessen kunnen verbeterd en vernieuwd worden door voortdurend na te denken over de effectiviteit en de efficiency ervan.

Leren verloopt ten slotte ook veelzijdig, elk niveau in de organisatie en op elke afdeling, op alle in de volgende paragraaf te onderscheiden leerniveaus, door het inzetten van een diversiteit aan leerstrategieën met inbegrip van leren te leren en door een zo krachtig mogelijke leeromgeving te creëren en verder te ontwikkelen. Onderdeel van die leeromgeving is het creëren van mogelijkheden om leerprocessen gezamenlijk op de te zetten en leerresultaten te delen. Dat is nodig omdat de praktijk leert (die ook) dat veel leerresultaten op relatief autonome plekken in de organisatie plaatsvinden en dat die hoogstens in geval van calamiteiten gecommuniceerd worden. Onnodig te zeggen dat het isoleren van kennis verbetering in de weg zit, verandering belemmert en bredere innovatieperspectieven voorkomt. Dat betekent dat in (en om) de organisatie structuren aanwezig moeten zijn om kennis, inzichten en ambities te delen. Dat betekent dus niet alleen intern kijken naar leren, maar ook kijken naar leren in overleggen met ketenpartners, klanten, en zelfs concurrenten om

synergetisch leren te bevorderen. Een benchmark met concurrenten leert de organisatie iets over de eigen plaats en mogelijkheden binnen de concurrentieverhoudingen: je weet waar je staat, wat je moet doen omwille van de levensvatbaarheid en blijvend concurrentievoordeel en wat je beter niet kunt doen omdat je de concurrentie toch niet kunt bijhouden (of misschien wel, maar tegen te hoge kosten en grote risico's). Dat leren meer is dan je simpelweg aanpassen aan veranderende omstandigheden, komt in het volgende hoofdstuk nog aan de orde. Lerend organiseren betekent dus dat overal in (en liefst ook om) de organisatie leren in de meest brede zin normaal wordt gevonden en wordt gestimuleerd om al dus het functioneren van de organisatie te verbeteren. Dit is bijvoorbeeld te zien aan het bijstellen van strategieën, beleids- en businessplannen en door het benutten van feedbackloops in en om de organisatie.

5.2 Participatieve strategie- en beleidsvorming

Participatieve strategie- en beleidsvorming betekent dat alle betrokkenen in en om de organisatie (stakeholders) in principe het recht hebben, de gelegenheid krijgen en worden uitgenodigd en aangemoedigd om deel te nemen en bij te dragen aan dialogen over belangrijke strategie- en beleidsbeslissingen. Die betrokkenen zijn niet alleen werknemers, maar ook klanten/cliënten, afnemers, leveranciers en andere ketenpartners, buurtbewoners (voor zover relevant) en overheidsinstanties (idem). Voorwaarde daarvoor is een managementstijl die verschillen en spanningsvelden herkent, verkent en positief probeert te benutten voor de organisatie. Dat vraagt voorts om nabijheid, doorzichtigheid en open systeemgrenzen en om de bereidheid om te leren alle betrokkenen. Dat betekent dat strategische initiatieven in principe overal in en om een organisatie kunnen ontstaan, op onverwachte plaatsen en op onverwachte manieren. Dat vraagt om sensitiviteit voor dergelijke en om de bereidheid ze te onderzoeken op bruikbaarheid. Dat betekent dat leiderschap in organisaties niet betekent dat uitsluitend zij zich moeten bezighouden met het bedenken van strategieën en beleid om die uit te voeren. Het betekent het creëren van relatienetwerken om partijen de kans te geven te participeren in de communicatie over strategie- en beleidsvorming. Dat kan meervoudige winst opleveren, in de zin van samengestelde interest.

- (1) Nieuwe *denkwijzen*: nieuw 'genetisch materiaal' helpt bij het formuleren van nieuwe strategieën en het vormen van nieuw beleid, alleen al vanwege de toegenomen diversiteit in de ideeën.
- (2) Nieuwe *discusses*: dialoog met relevante betrokkenen vergroot de kans op nieuwe

inzichten voor strategie en beleid.

- (3) Nieuwe *passies*: door de input van nieuwe denkwijzen in dialoog ontstaat wellicht een nieuwe passie, de verwachting dat emotionele investeringen leiden tot emotioneel rendement. Participatie, mits niet gefrustreerd, maakt energie los, zorgt voor nieuw élan en enthousiasme.
- (4) Nieuwe *perspectieven*: andere lenzen leveren nieuwe invalshoeken voor het kijken naar zichzelf, naar de omgeving, naar klanten, producten, concurrenten, de waardeketen, diensten, belevingen, productieprocessen, marktmogelijkheden, verdienmodellen.
- (5) Nieuwe *experimenten*: pilots en risico-arme uitprobeersels op kleine schaal kunnen leren wat werkt en wat niet en aldus voorwerk zijn voor ontwikkelingen op grotere schaal.

Aldus formuleren Mintzberg, Lampel en Ahlstrand (2009, 212-213, 217) en Hamel (1998, 12-13) aandachtspunten voor strategieformulering en beleidsvorming. Dat vraagt uiteraard om bereidheid en bekwaamheid bij alle betrokkenen, alsmede deugdelijke informatie als basisvoorwaarde om te (kunnen) participeren. Daarbij is overigens wel waakzaamheid geboden wat betreft wat met wie aan informatie gedeeld kan worden en wat met wie nog even beter niet, indachtig het volgende kenmerk.

5.3 Geïnformeerd zijn over belangrijke kwesties

Leren in onwetendheid is moeilijk. Wenselijk is dan ook de tijdige beschikbaarheid en open uitwisseling van relevante, actuele, accurate, betrouwbare en complete *informatie* (marktinformatie, technische informatie, financiële informatie), nodig om te begrijpen wat er in en om de organisatie gebeurt en om daar al lerend beslissingen over te kunnen nemen. Daarbij zijn de eerder genoemde ‘boundary spanners’ van grote waarde omdat zij immers contacten met de buitenwereld onderhouden en op grond daarvan informatie kunnen inbrengen ten behoeve van leerprocessen in de organisatie, evenals interne en externe specialisten. Vervolgens zijn ook contacten met externe partijen daarbij onontbeerlijk (klanten, afnemers, leveranciers en andere ketenpartners). Daarbij valt te bedenken dat die uitwisseling niet per se maximaal transparant behoeft te zijn en soms ook niet kan en mag zijn, vooral als het gaat over concurrentiegevoelige informatie (over nieuwe producten en diensten) en over al te pijnlijke vuile was die niet per se buiten hoeft te hangen. Soms is informatie nog even bedekt houden beter voor de organisatie, bijvoorbeeld om onrust te voorkomen.

5.4 HR beleid

Van belang is een *HR beleid* (zowel *human resources management* – HRM – als *human resources development* – HRD) dat er op gericht waarde toe te voegen aan personeel en hen te helpen die waarde te valoriseren op de werkplek. HRD definiëren we grofweg als alle activiteiten in en ten behoeve van een organisatie die bedoeld zijn om prestaties van medewerkers te verbeteren en die gericht zijn op de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de medewerkers en daarmee hopelijk van de organisatie (vgl. Odenthal, Verbaan & Verbiest, 2014, 14).

Het gerechtvaardigde vermoeden bestaat dat maar weinige organisaties beschikken over een goed functionerende HRD functie (en niet zelden evenmin over een goed functionerende HR functie). Het HRD landschap in veel organisaties zal relatief zelfstandig en verbrokkeld zijn, weinig interne samenhang vertonen met zowel het strategisch beleid als met het (overig) HR instrumentarium.

Odenthal, Verbaan en Verbiest (2014, 14-15) onderscheiden wat de ontwikkeling van HRD een aantal fasen: een *ad hocfase*, een *kwantitatieve fase*, een *kwalitatieve fase*, een *volwassen fase* en een *creërende fase*.

- (a) In de *ad hocfase* ontbreekt de relatie tussen organisatiestrategie en leeractiviteiten geheel. Er is wel sprake van cursus en dergelijke, waarbij vooral leidinggevenden het initiatief nemen, meestal bij disfunctionerende medewerkers.
- (b) In de *kwantitatieve fase* is er iemand verantwoordelijkheid voor bevordering van deskundigheid in organisaties. Meestal gaat het om het regelen/coördineren van opleidingen, doorgaans vanuit functioneel perspectief, met een ondoorzichtige relatie met en effect op de bedrijfsvoering in de organisatie.
- (c) In de *kwalitatieve fase* is leren nog steeds een individuele aangelegenheid, maar wel verbonden met organisatiedoelen. Hoewel er een centraal aanbod is van opleidingen, trainingen, cursussen en andere leeractiviteiten, is deskundigheidsbevordering wel degelijk maatwerk, waarbij ook aandacht besteed van transfer van leersituatie naar werksituatie. Niettemin is er nog weinig aandacht voor intentioneel informeel leren.
- (d) In de *volwassen fase* wordt leren beschouwd als een collectief proces en als integraal element in het realiseren van de organisatiestrategie. HRD inspireert tot zowel formeel als informeel leren, waarbij leidinggevenden vaak een coachende rol vervullen in het realiseren van transfer van leersituatie naar werksituatie. Doel van leeractiviteiten is primair het verbeteren van de organisatieprocessen en daarmee van de kwaliteit van producten en diensten. Niettemin ontbreekt nog

een beeld van werk=leren en leren=werken en is er geen expliciete samenhang met ander HR instrumentarium.

- (e) In de *creërende fase* is samen leren een onderdeel van organisatieontwikkeling en gaan ze in feite samen. Leren is aanwezig in alle processen in de organisatie, waardoor er sprake is van lerend organiseren. Niet alleen de organisatiedoelen staan daarbij centraal, ook het bevorderen van persoonlijk meesterschap en het creëren van kennis. De organisatie van het leren is een zaak van iedereen en onderdeel van integraal HRM/HRD beleid. In deze fase heeft de organisatie zich ontwikkeld tot een echte lerende organisatie, waarin mensen hun capaciteiten voortdurend verbeteren om de doelen van de organisatie te helpen realiseren. Essentieel is niet alleen dat het belang van leren wordt ingezien, maar ook dat er tijd en ruimte wordt gegeven om te leren en te komen tot kenniscreatie en kennisdeling.

In de kwalitatieve fase ontstaan vooral in grote organisaties *interne academies* (company academies). Dit zijn organisatiespecifieke opleidingsinstituten die als doel hebben de organisatiestrategie te vertalen in leersituaties, doorgaans in de vorm van een centraal aanbod van deskundigheidsbevordering samen te stellen en vaak ook te regisseren. Kosteneffectiviteit is daarbij een eerste drijfveer, maar ook andere drijfveren zijn denkbaar. Interne academies kunnen de volgende stadia doorlopen in hun ontwikkeling (waarbij elke volgend stadium uiteraard ook nog kenmerken van eerdere stadia kan hebben) (Odenhal, Verbaan & Verbiest, 2014, 16-17).

Stadium 1: rationalisatie

Interne academies vervullen de rol van kennismakelaar en hebben vooral doel de personeelsontwikkeling efficiënt te organiseren. De interne academie levert vooral bedrijfsspecifieke scholingsprogramma's. De ontwikkeling en uitvoering van deze programma's wordt meestal uitbesteed. De toegevoegde waarde komt voort uit externe kennis die wordt ingekocht en uit de kwaliteit van de programma's. Soms speelt de interne academie ook een rol bij het richting geven aan personeelsontwikkeling.

Stadium 2: institutionalisatie

De interne academie ondersteunt onderdelen van de organisatie bij het analyseren van leerbehoeftes, ontwikkelt organisatie leeractiviteiten en stimuleert als tactische partner het delen van kennis. De toegevoegde waarde komt voort uit de synergie

tussen de ontwikkeling van materiaal ten behoeve van deskundigheidsbevordering, , het realiseren van leersituaties en leeractiviteiten en de ondersteuning van de professionele ontwikkeling van medewerkers.

Stadium 3: implementatie van de organisatiestrategie

In dit stadium is de interne academie direct verbonden met het strategisch beleid. De interne academie vertaalt de organisatiestrategie in leeractiviteiten ter implementatie van die strategie. Een mogelijk resultaat is het ontstaan van 'Communities of Practice' rondom specifieke strategische doelen.

262

Stadium 4: 'future center'

In stadium 4 wordt de interne academie gebruikt als 'change agent' en is actief betrokken bij organisatieverandering met als algemeen doel vernieuwing en verbetering. Medewerkers zijn nauw betrokken bij onderzoeksprojecten waarin strategisch-relevante nieuwe kennis wordt ontwikkeld. Op deze manier levert de interne academie de organisatie belangrijke strategische voordelen op, die niet zelden worden gerealiseerd in samenwerking met onderwijsinstellingen (met bijvoorbeeld stagiairs en afstudeerders, opdat zo'n onderwijsinstelling daadwerkelijk een University Applied Sciences kan zijn).

Overduin en Schramade (2000) zien nog een verdere ontwikkeling van HRD en spreken van HPI: Human Performance Improvement. Dit is volgens hen een technologie, een methodiek en een geheel aan ideeën die het functioneren of de performance van personen, van groepen van personen en van de organisatie zelf verbeteren. HPI richt zich niet op een enkele specifieke, losstaande oplossing of interventie voor prestatieverbetering, maar op een samenstel van factoren die het presteren van medewerkers in een organisatie beïnvloeden. In die zin komt HPI in de buurt van geïntegreerd positief leerlandschap, bestaande uiteen samenstel van factoren die de professionele ontwikkeling in een organisatie beïnvloeden.

Over de *ideale* verhouding tussen HRM en HRD kunnen we kort zijn (zie Kluijtmans, 2001, 2006, Lee, 2001; Schramade, 2006/2009 voor een discussie hierover, waarvan de uitkomsten deels overigens zullen afhangen van het antwoord op de vraag, vanuit welke fase HRD wordt bekeken). Hoe dan ook, HRD vatten we op als een belangrijk onderdeel van HRM, een specialisme dat vraagt om specifieke inhoudelijke op bevordering van leren gerichte expertise en het vermogen om die expertise verticaal en horizontaal te integreren. Met *verticale* integratie doelen we hier op de vertaling

van de organisatiestrategie in competenties op het zowel het niveau van de organisatie, het de afdeling, het team als het individu om die strategie te vertalen in verbeterde performance van de organisatie en haar leden. Met *horizontale integratie* doelen we op de vaardigheid een samenhang te vinden tussen activiteiten gericht op bevorderen van leren en andere instrumenten van HR.

Aan de organisatiekant kan dat door loopbanen en functies zo in te richten dat deze leren zowel nodig als mogelijk maken (zoals we verderop nog bespreken). Aan de andere kan dat door bij medewerkers flexibiliteit, verantwoordelijkheidsbesef, creativiteit en innovativiteit en andere relevante competenties te ontwikkelen en belonen, zowel materieel (bijvoorbeeld met geld, studiefaciliteiten) als immaterieel (zoals complimenten en erkenning), op basis van realistische verwachtingen met betrekking tot individuele en maatschappelijke vooruitgang.

HR beleid dat gericht is op bevorderen van leren, begint bij na het inrichten van op leren gerichte loopbanen en functies met het selecteren van nieuwe medewerkers op hun bereidheid en bekwaamheid tot leren. Eenmaal in dienst worden ze gefaciliteerd in hun ontwikkeling door middel van cursussen, zelfstudie, stages, coaching, supervisie, intervisie en mentoring, meester-gezel relaties, educatief verlof enzovoorts. Ook heeft HR aandacht voor informele leerprocessen op de werkvloer. Omdat er in de organisatie diverse inzichten, visies en belangen zijn, van de organisatie, van een team, van een afdeling en van de individuele medewerker, is een essentiële opdracht van de HR-functie het afstemmen van deze belangen in het mee helpen organiseren, regisseren, controleren en evalueren van leren in organisaties.

Problemen die binnen de HR functie daarbij opgelost dienen te worden en liefst voorkomen moeten worden, betreffen onder meer een inhoudelijk onvoldoende *aansluiting* tussen leer- en werksituaties (zoals slecht gearticuleerde leerbehoeften aan de inputkant, gebrekkige leerinhouden aan de throughputkant en gebrek aan transfer aan de outputkant), onvoldoende *regie* op het proces van leren (zoals onvoldoende facilitering waardoor overbelasting van de medewerker kan ontstaan) en een negatieve *leercultuur* voor zover fouten maken en een kritische houding leiden tot negatieve sancties.

De HR functie kan dat realiseren door systematisch de volgende taken op correcte wijze vorm te geven en uit te voeren:

- Strategische leerbeleidsvorming door in samenspraak met management en R&D en/of innovatieafdelingen en -functionarissen uitgangspunten en kaders te formuleren voor HR bijdragen gericht op leren om aldus een innovatiestrategie te vertalen in HR(D) beleid.
- Ontwikkelen en inzetten van HR(D) instrumenten die gebundeld uitvoering van leerbeleid mogelijk maken: werving en selectie, functionerings- en beoordelingsgesprekken, potentieelbeoordeling en talentmanagement, management development, beloning, overlegsituaties gericht op leren, et cetera. Van niet ieder instrument is overigens de toegevoegde waarde aan lerend innoveren eenduidig. Boselie en Pauwe (2008, 106) concluderen op basis van een uitgebreide meta-analyse van de effectiviteit van HR instrumenten dat het daarbij vooral gaat om zorgvuldige werving en selectie, prestatiebeloning, performancemanagement, en (uiteindelijk) training en ontwikkeling. In een andere meta-analyse concluderen Huiskamp, De Jong en Den Hoedt (2008, 63) dat de toegevoegde waarde van (financiële) prestatiebeloning mag worden gerelateerd en eigenlijk alleen werkt voor medewerkers met relatief eenvoudig werk in een werkomgeving gericht op het doorvoeren van kleine verbeteringen. Het is minder zinvol in werkomgevingen met complex werk gericht op grotere doorbraken (zie ook Baer, Oldham & Cummings, 2003). In dit soort omgevingen zal (het bevorderen van) intrinsieke motivatie eerder van doorslaggevend belang zijn dan financiële prikkels (die mogelijk zelfs een averechts effect hebben).
- Operationeel organiseren van leertrajecten, leerwegen en individuele leerprocessen zodra helder is wat geleerd moet worden, alsmede het praktisch uitvoeren van overig op leren gericht HR(D) instrumentarium.
- Het ontwerpen van situaties waarin informeel (niet cursorisch) leren kan worden gestimuleerd. Van belang daarbij is het ontwerpen en invoeren van leerbevorderende structuren en taakkenmerken.

5.5 Leerbevorderende structuren en taakkenmerken

Idealiter is leren gekoppeld aan werken, is daarop georiënteerd en vindt werkende weg plaats, incidenteel zowel als intentioneel, formeel als informeel.

Werkplek=leerplek en leerplek=werkplek. Dat betekent dat een werkplek tevens een leersituatie moet zijn en taakuitvoering een oefening om het beter te doen, een werkplek met leerpotentieel. Het moet gaan om een dynamische leeromgeving die bestaat uit elementen die alle het leren mogelijk maken: de fysieke werkomgeving,

de inhoud van het werk (relevant, uitdagend, groeibevorderend), de cultuur van de organisatie ('affordance') maar ook de mindset van de lerende werkenden/ werkende lerenden zelf in termen van leerhouding en leercompetenties (Odental, Verbaan & Verbiest, 2014, 37; Kirschner, Caniëls & Bijker, 2011, 5).

Veel arbeidssituaties zijn echter niet echt geschikt als leerplaatsen en daarmee geen broedplaatsen voor creativiteit. We leggen dat uit in termen van vier soorten werk en kenmerken van arbeidsplaatsen.

Schoemaker (2008, 181-184) erkent dat het ene soort werk het andere niet is, en onderscheidt voortbordurend op een al bekend onderscheid tussen blue collar work (fabrieksarbeid) en white collar work (kantoorarbeid) vier soorten werk, en dit aan de hand van vijf variabelen die de complexiteit en de dynamiek van het werk typeren:

- (1) de aard van het product of de dienst
- (2) de manier van waardetoevoeging door medewerkers
- (3) de positie van klanten, cliënten of afnemers in de productie of de dienstverlening
- (4) de onderlinge verhouding tussen effectiviteit, efficiëntie, kwaliteit en creativiteit van het werk
- (5) de voorspelbaarheid van de output.

Aan de hand van deze variabelen kunnen vier soorten werk onderscheiden worden in termen van laag- of hoogcomplex, laag- of hoogdynamisch en kort- of langcyclisch.

(A) Blue collar work:

Hier gaat het om massaproducten die worden gemaakt voor een (anonieme) grootschalige markt. De waardetoevoeging is langcyclisch: er zijn doorgaans vele bewerkingen nodig om een product tot stand te laten komen, zo effectief en efficiënt mogelijk omwille van de levensvatbaarheid van de organisatie. De omgeving is weinig dynamisch en er is sprake van product-push: massaproducten worden zonder noemenswaardige invloed van klanten op de markt gebracht. We kunnen hier denken aan lopende band werk als embleem van blue collar work. De functieinhoud is veelal smal en daarmee weinig uitnodigend tot creativiteit en leren.

(B) White collar work:

Dit type werk bestaat uit waardetoevoeging met een in hoge mate gestandaardiseerd en kortcyclisch karakter. Er worden massadiensten aan een grote markt aangeboden,

maar de klant/cliënt/afnemer is niet anoniem: er is sprake van dienstverlening die samen met de klant wordt gemaakt. Efficiëntie en flexibiliteit zijn daarbij van groot belang, efficiëntie om in hoog tempo diensten te kunnen aanbieden, flexibiliteit omdat de omgeving waarin wordt geopereerd, hoog-dynamisch is: klanten/cliënten zijn wispelturig, de vraag is slecht gearticuleerd en daardoor moeilijk in te schatten, en niet zelden is de concurrentie groot, waardoor het volume van de vraag sterk kan fluctueren. Niettemin is voorspelbaarheid voor de klant van groot belang. Die wil een berekenbaar product tegen een lage prijs met een voorspelbare kwaliteit. Het verschil met blue collar work is enerzijds het kortcyclische karakter van het leveren van vooral diensten en anderzijds een zekere en soms zelfs grote mate van dynamiek. Voorbeelden zijn het werk in callcenters, de horeca, reisbureaus, uitzendbureaus, en in toenemende mate de zorg.

(C) Silver collar work:

Dit type werk is het moderne productiewerk waarin maatwerkproducten worden gemaakt voor vaak individuele klanten of cliënten, soms ook wel massaproductie, maar meer gedifferentieerd dan bij blue collar work. We kunnen daarbij de moderne vliegtuigbouw in gedachten nemen, de scheepsbouw, de consumentenelektronica, de automobielindustrie. Er wordt geproduceerd voor grootschalige, maar maak geïndividualiseerde markten, waarbij de waardetoevoeging langcyclisch is. Effectiviteit (de goede producten en diensten in de markt zetten) en creativiteit (concurrenten voor zijn bij het bedenken van betere of nieuwe producten en diensten) zijn hier essentieel. De omgeving is vaak minder dynamisch dan bij blue collar work, wat terug te vinden is in een langere productlevenscyclus. Letten op wat de klant wil en daar creatief mee omgaan, bepaalt de levensvatbaarheid (market pull).

(D) Gold collar work:

Het laatste type werk, gold collar work, bestaat uit het leveren van kennisintensieve maatwerkdiensten voor vaak individuele klanten. De vraag van klanten is uniek (althans dat denkt de klant) en allesbepalend in de dienst die uiteindelijk geleverd wordt. Standaardisering is wel mogelijk, maar vooral in backoffice processen en in het vastleggen van kennis (kennismanagement). Te denken valt hier aan het werk van organisatieadviseurs, architecten, systeemontwerpers, onderzoekers, medisch specialisten, en andere professionals. Door het doorgaans kortcyclische karakter van het werk zijn vooral flexibiliteit en creativiteit van belang, mede door het omgaan

met de wensen en andere inbrengen van de klant. In dit type werk gaat het dus om kenniswerkers en gespecialiseerde ambachtslieden, waarbij hun kennis en vakmanschap de kwaliteit van de dienst bepaalt.

In deze vier soorten werk zien we dat in elke volgende soort creativiteit belangrijker wordt en de noodzaak van leren groter. Schoemaker (2008, 184) wijst erop dat blue collar work steeds minder vaak voorkomt, ten gunste van de andere drie vormen. Dat heeft met eisen uit de steeds dynamischere omgeving te maken als met veranderende normatieve denkbeelden over de inrichting van arbeid. Kort gezegd vraagt de wereld in toenemende mate om creatieve en lerende mensen om aan de technische en normatieve vragen uit die wereld te voldoen. Nodig daarvoor is een organisatie die voor leren is ingericht met *structuren* die leren mogelijk maken door:

- taken die uitnodigen tot leren door denken en doen niet te scheiden maar te verbinden via bezinnen en beslissen, dus bestaan uit complexe en afwisselende, zichtbare, erkende en relevante werkzaamheden met een optimale lengte van de taakcyclus, met stuur- en regelcapaciteit (niet alleen om variaties, normafwijkingen, defecten of storingen te herstellen, maar ook om te bepalen wat iemand doet, hoe iemand dat doet, en wanneer iemand dat doet), en met experimenteermogelijkheden en een beroep op improvisatievermogen en flexibiliteit ruimte te bieden voor verantwoordelijkheid;
- mogelijkheden te bieden om te leren door zowel feedback als reflectie en zich te ontwikkelen (zoals tijdelijk meelopen op een andere afdeling, leren aan de hand van een coach, maar ook leren van andere organisaties door benchmarking),
- er voor te zorgen dat teams zo veelzijdig en divers wat betreft bekwaamheden, betrokkenheid en rollen zijn dat de grootste kans bestaat op effectief werken en leren
- mogelijkheden te bieden om te collegiaal overleggen, niet alleen binnen teams, maar ook grensoverschrijdend: leren op de raakvlakken tussen verschillende organisatieonderdelen of zelfs externe partijen
- mogelijkheden te bieden om kennis te delen (in seminars, workshops)
- door leerresultaten vast te leggen (in bijvoorbeeld databanken, protocollen, et cetera, met zowel interne als externe partners).

Een al wat ouder maar veel gebruikt model voor het in beeld brengen en construeren van arbeidssituaties is dat van Hackman en Oldham (1975; 1980): het *Job Characteristics Model* (JCM). Dit met veel onderzoek onderbouwde model zit als volgt

in elkaar. Onderscheiden worden vijf taakdimensies waarbij het sterke verband tussen afwisseling en autonomie opvalt (zie ook: Valkeneers, Bossaert & Buys, 2011).

- 'variatie in vaardigheden': de mate waarin de taak uit afwisselende werkzaamheden bestaat en de inzet van verschillende vaardigheden vergt
- 'taakidentiteit': de mate waarin de taak een afgerond geheel vormt met een duidelijk te omschrijven uitkomst
- 'taakbelang (task-significance)': de mate waarin een taak een functie heeft in een groter geheel (taakfunctionaliteit)
- 'autonomie': de mate van vrijheid en zelfstandigheid bij het uitvoeren van taken
- 'feedback': de mate waarin men duidelijke informatie krijgt over de prestatie ten aanzien van de taak (Algera, 1989, 10; Veen, 1982, 173, 174, 183).

Deze vijf taakdimensies roepen zogenaamde 'kritische psychologische condities op bij de werknemer:

- 'ervaren zinvolheid van het werk'
- 'ervaren verantwoordelijkheid voor werkresultaten'
- 'kennis van de feitelijke werkresultaten'
- 'behoefte van de werknemer aan persoonlijke groei'

Dat moet dan leiden tot de volgende uitkomsten wat betreft persoonlijk resultaat en werkuitkomsten

- 'sterke intrinsieke motivatie'
- 'kwalitatief goede werkuitvoering'
- 'hoge arbeidssatisfactie'
- 'laag verzuim en verloop'.

In een schema ziet het JCM er als volgt uit:

taakkenmerken	kritische psychologische condities	persoonlijk resultaat en werkprestaties
<ul style="list-style-type: none"> • variatie in vaardigheden • taakidentiteit • taakbelang 	ervaren zinvolheid van het werk	sterke intrinsieke motivatie
autonomie	ervaren verantwoordelijkheid voor werkresultaten	kwalitatief goed werk
feedback	kennis van de feitelijke werkresultaten behoefte van de werknemer aan persoonlijke groei	hoge arbeidssatisfactie weinig verzuim en verloop

In hoofdstuk 8, waar het gaat om het werken aan een lerende organisatie, komen we nog op dit model terug, als een van de bouwstenen van de lerende organisatie.

5.6 Positief leerklimaat

Onderdeel van het ideaalbeeld van de lerende organisatie is een *leerklimaat* dat een proactieve opstelling honoreert en stimuleert tot creativiteit, leren, uitproberen en risico's nemen en uitnodigt tot afleren en herzien van uitgangspunten, denkkaders en opvattingen.

In veel organisaties ontbreekt echter een positief leerklimaat, en heerst er veelmeer een onveilige sfeer en een angstcultuur in een grimmig en onherbergzaam leerlandschap. Dat betekent dat we beginnen met hoe een positief leerklimaat eruit kan zien, wat het belang van veiligheid en vertrouwen daarin zijn, en daarna proberen te beschrijven wat er gebeurt als er geen positief leerklimaat is, als het leerlandschap niet lieflijk en uitnodigend is, en wat daar de gevolgen van zijn. Dat laatste doen we in termen van '*compliance*' als één van de mogelijke gevolgen.

269

Contouren van een positief leerklimaat

Schrijvend over creativiteit en innovatie vroeg Ekvall (1990; 1996) zich af hoe een organisatieklimaat eruit ziet waarin creativiteit en innovatie worden bevorderd, of juist niet. Omdat we al eerder vaststelden dat een innovatieve organisatie ook een lerende organisatie moet zijn, kunnen we de door Ekvall onderscheiden dimensies een-op-een overnemen en nader beschouwen op hun bruikbaarheid voor leren in organisaties. Anders gezegd, wat zijn de kenmerken van een lieflijk leerlandschap? Ekvall (1996, 107-108) onderscheidde tien dimensies (later teruggebracht tot negen), uitgewerkt in een onderzoeksinstrument: de *Situational Outlook Questionnaire* (Lauer, 1994; Isaksen, Lauer & Ekvall, 1999; Isaksen, Lauer, Ekvall & Britz, 2001; Isakson & Ekvall, 2010).

1. *Uitdaging*: de mate van emotionele betrokkenheid van de leden van een organisatie bij de doelen van de organisatie en de uitvoering ervan. In een leerklimaat dat hoog scoort op uitdaging, hebben de mensen lol in hun werk en ervaren ze positieve betekenis in hun werk, wat maakt dat ze er veel in zullen investeren. Een weinig uitdagend leerklimaat leidt tot gevoelens van vervreemding en onverschilligheid; het gedeelde gevoel en de gemeenschappelijke houding is er een van apathie en gebrek aan belangstelling voor het werk en de organisatie (vergelijk het hierboven besproken Job

Characteristics Model).

2. **Vrijheid:** de mate van onafhankelijkheid in gedrag. In een leerklimaat met veel van dit soort vrijheid maken mensen contact en wisselen informatie uit, bespreken problemen en alternatieven, ze plannen en nemen allerlei initiatieven, en nemen besluiten. In een leerklimaat met weinig van dit soort vrijheid zijn mensen passief, aan regels gebonden en letten ze erg op binnen de gebaande paden te blijven van een niet al te uitnodigend leerlandschap.
3. **Steun voor ideeën:** de manier waarom met nieuwe ideeën wordt omgegaan. In een ondersteunend leerklimaat ontvangen mensen ideeën en suggesties op een aandachtige en professionele manier en luisteren mensen (zowel collega's als leidinggevenden) ruimhartig naar elkaar en moedigen initiatieven aan. Er worden mogelijkheden gecreëerd om nieuwe ideeën uit te proberen, in een constructieve en positieve atmosfeer. In een niet-ondersteunend leerklimaat, overheerst een bedachtzaam 'neen'. Iedere suggestie wordt onmiddellijk gepareerd met een tegenargument. Zoeken naar fouten en tekortkomingen en het opperen van bezwaren zijn de gebruikelijke manieren om op ideeën te reageren.
4. **Vertrouwen/openheid:** de emotionele veiligheid in relaties. In situaties met veel vertrouwen en openheid voelen mensen zich beter op hun gemak als het gaat om het delen van ideeën en meningen en rechtstreek en eerlijk tegen elkaar te zijn. Initiatieven kunnen genomen worden zonder angst voor represailles of belachelijk gemaakt te worden als zaken dreigen te mislukken. Als vertrouwen ontbreekt, zijn mensen op hun hoede en zelfs achterdochtig en zullen ze wel opletten om dure fouten te maken. Ze zullen ook bang zijn om te worden gebruikt en beroofd te worden van hun goede ideeën.
5. **Ideeën-tijd:** de hoeveel tijd die mensen (kunnen) gebruiken voor het uitwerken van nieuwe ideeën. In geval van veel ideeën-tijd kunnen mensen nieuwe ideeën verkennen en ontwikkelen en zaken uitproberen die niet bij hun originele taak behoren. In het omgekeerde geval wordt elke minuut geboekt en gespecificeerd en maakt de tijdsdruk denken buiten geplande routines en instructies onmogelijk.
6. **Speelsheid/humor:** de spontaneiteit en het getoonde gemak op de werkplek. Een ontspannen atmosfeer waarin gelachen kan worden kenmerken een leerklimaat

dat hoog scoort op deze dimensie. In het tegenovergestelde geval wordt het leerklimaat gekenmerkt door stijfheid, ernst, somberheid en wordt lachen en grappen maken gezien als not-done.

7. **Conflict:** de aanwezigheid van persoonlijke en emotionele spanningen (in contrast met het debatteren over ideeën). Als het conflictniveau hoog is, hebben individuen en groepen een hekel aan elkaar en kan de situatie aangeduid worden in termen van ‘staat van oorlog’ en roddelen mensen tegen elkaar en spannen zelfs samen tegen elkaar, als elkaar bestrijdende klieken. In het tegenovergestelde geval, een laag conflictniveau, gedragen mensen zich meer op een rijpere, volwassen manier, met psychologisch inzicht en impulscontrole.
8. **Debat:** het voorkomen en openlijk van mening verschillen wat betreft gezichtspunten, ideeën, ervaringen en kennis. In een positief leerklimaat wordt discussiëren positief gewaardeerd en aangemoedigd, zijn vele geluiden toegestaan, en brengen mensen graag hun ideeën naar voren om ze uit te wisselen. Als er niet gedisdiscussieerd wordt, zullen de mensen denken en handelen volgens autoritaire patronen zonder vragen te stellen.
9. **Risico nemen:** tolerantie voor ambiguïteit en onzekerheid. In een leerklimaat gekenmerkt door veel risico’s nemen, worden beslissingen snel genomen en uitgevoerd, zelfs als niet alle relevante beschikbare informatie voorhanden is. Experimenteren heeft de voorkeur boven gedetailleerd onderzoek en analyse. Een risicomijdend leerklimaat wordt gekenmerkt door voorzichtige, aarzelende mensen die op safe spelen, er nog eens een nachtje over slapen en zich indekken of proberen te verschuilen achter het team of de groep. Ze gaan niet over één nacht ijs als het om nieuwe ideeën naar voren te brengen. Het leerlandschap is daarvoor niet uitnodigend genoeg.

Een tiende dimensie – *dynamiek/levendigheid* – werd later geschrapt. In deze dimensie gaat het om de levendigheid in de organisatie. In een organisatie die hoog scoort op deze dimensie, gebeuren er telkens nieuw dingen en wisselen manieren van denken over en het afhandelen van issues elkaar af. Er is een soort van psychologische turbulentie die getypeerd kan worden in termen als ‘op volle snelheid’. Het tegenovergestelde leerklimaat kan getypeerd worden als sleur zonder verrassingen: geen nieuwe projecten, geen nieuwe plannen, alles gaat zijn gangetje.

Vermoedelijk werd deze dimensie eruit gelaten vanwege een niet eenduidige link met leren.

Uit de beschrijving van Ekvall blijkt dat posities op groot een aantal dimensies van belang zijn als het gaat om een positief leerklimaat. De vraag is, of al deze dimensies een zelfde gewicht hebben. Zo lijken vertrouwen, veiligheid en openheid kenmerken te zijn van een heel basale factor.

Het belang van veiligheid en vertrouwen

Duidelijk is dat het leerklimaat voldoende *veiligheid* moet bieden om te leren van ervaringen en onvermijdbare fouten te mogen maken zonder dat daar meteen negatieve sancties aan verbonden worden. Het leerlandschap moet uitnodigen tot leren en niet al te vol zijn met verraderlijke elementen, zoals gevaarlijke bergpassen, onneembare hellingen en verraderlijke stroomversnellingen.

Van groot belang daarbij is *vertrouwen* in leidinggevenden en collega's en uiteraard ook in de organisatie als geheel. Het probleem met het begrip vertrouwen is, dat we het zowel in een alledaags algemene betekenis kunnen gebruiken als op een meer conceptuele manier waaruit verschillende aspecten met betekenisnuances blijken. Omdat vertrouwen en veiligheid in een positief leerklimaat zulke belangrijke begrippen zijn, besteden we er hier uitvoeriger aandacht aan, waarbij we selectief te werk moeten gaan, gezien de enorme hoeveelheid literatuur die er over geschreven is.

Om te beginnen: vertrouwen is in ieder geval zowel een persoonlijke dispositie (een geneigdheid om iemand te vertrouwen) als een relationele kwaliteit (twee of meer mensen die een relatie hebben waarin ze elkaar vertrouwen).

Gambetta (1988, 217-218) geeft een tamelijk algemene definitie van vertrouwen. Als we zeggen dat we iemand vertrouwen of dat iemand te vertrouwen is, bedoelen we impliciet dat de kans dat iemand iets doet dat goed voor ons uitpakt of tenminste niet nadelig is voor ons, groot genoeg voor ons om te overwegen met die persoon een of andere vorm van samenwerking aan te gaan. Als we in lijn daarmee zeggen we dat iemand niet te vertrouwen is, impliceert dat de waarschijnlijkheid van positieve uitwerking laag genoeg is voor ons om van samenwerking af te zien.

In deze definitie zit opgesloten dat we vertrouwen kunnen opvatten in sterke, positieve zin, en in zwakke, negatieve zin. In het eerste geval is er de bereidheid van de ene partij (individu, team groep, organisatie) om een relatie te hebben met een andere partij (individu, team, groep, organisatie) op basis van de overtuiging dat het

doen en laten van de ene partij goed is voor de andere partij. In het tweede geval bestaat de relatie op grond van de aanname dat het doen en laten van de ene partij tenminste niet schadelijk is voor de andere partij. Kort gezegd: het verschil tussen het best met elkaar voor hebben en elkaar geen kwaad willen berokkenen.



273

Dan is de volgende vraag of vertrouwen of gebrek daaraan generiek, alomvattend is, of dat dit gebonden is aan speciale gebieden, thema's en situaties. Met andere woorden, als we vertrouwen opvatten als een aspect van een relatie, is dan het vertrouwen of wantrouwen absoluut of specifiek. March en Olsen (1975) menen het laatste: medewerkers in organisaties schenken vertrouwen aan diegenen, die naar deze medewerkers verwachten, op voor hun relevante terreinen, gunstige gebeurtenissen teweegbrengen of ongunstige gebeurtenissen weten te voorkomen.

Dan wordt met oog op leren in organisaties van belang na te gaan, op welke gebieden of rondom welke thema's men elkaar wel of niet vertrouwt. Je gaat er niet vanuit dat je collega in de middagpauze de banden van je fiets lek steekt of landbouwvergif in je luchtrommel stopt als je even van je werkplek bent. Je postvakje of je locker doe je daarentegen vermoedelijk voor alle zekerheid wel op slot. Met sommige collega's kun je in vertrouwen informatie delen in de wetenschap, of althans in de verwachting dat ze die informatie niet verder verspreiden. Van sommige collega's kun je op aan als het gaat om het nakomen van afspraken of om loyaliteit. Van je leidinggevende verwacht je dat alle ondergeschikten op dezelfde manier worden behandeld en dat vriendjespolitiek achterwege blijft.

Van je werkgever verwacht je dat het salaris op tijd en kloppend wordt gestort en dat ook anderszins de CAO wordt nageleefd en afspraken worden nagekomen.

Omgekeerd daarentegen zal de financiële administratie in geval van declaraties controleren of de onderliggende bewijslast klopt. Vertrouwen is goed, controle is beter, zeker als er wordt gesjoemeld met declaraties. Maar hoe zit het met leren?

Vertrouwen in een leidinggevende wat betreft leren zou kunnen inhouden dat het maken van een fout of het begaan van een nalatigheid niet onmiddellijk wordt afgestraft. Het kan ook in de voorwaardelijke sfeer ook inhouden dat afspraken worden nagekomen over deskundigheidsbevordering en de facilitering ervan.

Vertrouwen in leren in informele en formele leersituaties kan betekenen dat

vertrouwelijkheid wordt betracht, eerlijkheid en zorgvuldigheid in het elkaar feedback geven en informatie uitwisselen en delen die klopt en dus bruikbaar. Van belang bij dit alles is niet alleen de context, maar ook het verleden. Doorheen Leren voor de verandering wordt het standpunt omarmd dat je altijd leert, dat je niet niet kunt leren, en dat je dus ook hebt geleerd wie in de organisatie wel en wie niet te vertrouwen zijn. Iemand die zich eenmaal onbetrouwbaar heeft getoond, loopt het risico daar nog lang op aangekoken te worden. En een gewaarschuwd mens telt voor twee. Uit de aard van de zaak is vertrouwen breekbaar en gemakkelijk teniet te doen. Niet voor niets luidt een bekend gezegd ‘vertrouwen komt te voet en gaat te paard’.

274

De vraag is, wat een goed uitgangspunt is voor menselijke relaties, zowel op de werkvloer als daarbuiten. Hoewel menselijke relaties altijd risico's met zich meebrengen, om waakzaamheid en controle vragen (want je kunt nooit weten), geven veel mensen in samenwerkingsrelaties toch de voorkeur aan vertrouwen boven achterdocht en scepsis. Wantrouwen betreft het geschatte nadeel dat de ene partij een andere partij opzettelijk kan toebrengen, zodanig dat waakzaamheid en controle geboden zijn. Vertrouwen betekent een positieve benadering, aangezien vertrouwen schenken ook vertrouwen opwekt, maar ook het risico van misbruik.

Een manier om naar vertrouwen in leerrelaties te kijken is dat te doen vanuit een ontwikkelingsperspectief (Ring & Van de Ven, 1992; 1994; Van de Ven & Ring, 2006). Het idee daarachter is dat vertrouwen zich ontwikkelt doorheen een drietal stadia: (1) berekening, (2) wederzijds begrip en samen denken, en (3) elkaar aardig vinden en elkaar vertrouwen (ook in de zin van vertrouwelijk met elkaar omgaan). Als gene ontwikkeling plaatsvindt, is er sprake van blijven steken in een bepaald stadium. In het ergste geval wordt vertrouwen beschaamd en wordt de (leer)relatie beëindigd. De vraag is, of dit wel een echt ontwikkelingsmodel is. De volgorde hoeft niet vast te liggen deelnemers in een leerrelatie kunnen ook naïefelijk in stadium (3) beginnen, daarna berekenend te werk gaan om vervolgens te besluiten wel of niet verder te gaan, zonder ook maar één moment over een tweede stadium na te denken. Niettemin wijst dit model op een drietal aspecten van het opbouwen van vertrouwen die elk voor zich voldoende zijn om in ogenschouw te nemen.

Het is goed om er dit verband op te wijzen dat vertrouwen een sociale basis heeft. Het wordt versterkt door positieve ervaringen met eerdere uitwisselingen van leerinhouden (zoals kennis en leerervaringen). Vertrouwen wordt ook versterkt door

emotionele, culturele en intellectuele affiniteit tussen lerenden (gedeelde kenmerken, gedeelde culturele normen, gedeelde taal en een gemeenschappelijke identiteit). Tenslotte kan vertrouwen ondersteund worden door institutionele normen en sancties (bijvoorbeeld binnen de arbeidsorganisatie zoals neergelegd in arbeidscontract en functiebeschrijving), door de rol van het management, en kan gewezen worden op de rol van morele afkeuring of het schenden van normen in verband met vertrouwen.

Wat betekent dit voor leersituaties in organisaties, al dan niet in formeel of informeel opzicht? Dat kunnen we vanuit verschillende invalshoeken benaderen, allereerst te kijken naar welk gedrag hoort bij vertrouwen en bij wantrouwen.

Gedrag dat bij vertrouwen hoort, is feitelijk samenwerken, informatie en kennis delen, informele afspraken maken, controle verminderen of zelfs er geheel van afzien, invloed van anderen accepteren en anderen de ruimte geven om zelf beslissingen te nemen.

Gedrag dat wijst op wantrouwen, is niet samenwerken, informatie achterhouden of verdraaien, formele afspraken maken over wie wat doet (et cetera), controle opvoeren, geen invloed accepteren en geen ruimte toestaan om zelf beslissingen te nemen.

Het is goed om, daarbij op te merken dat vertrouwen en wantrouwen niet elkaars tegengestelde zijn, maar twee verschillende constructen. Vertrouwen en wantrouwen (of liever: waakzaamheid) kunnen samengaan op verschillende niveaus, wat een typologie mogelijk maakt.

Weinig vertrouwen leidt tot terughoudendheid en aarzeling om samen te werken en samen te leren. Veel wantrouwen leidt tot angst, scepsis of zelfs cynisme, waakzaamheid en de neiging om te willen controleren. Veel vertrouwen leidt tot hoop, geloof in elkaar goedheid en initiatieven nemen om samen te leren. Weinig wantrouwen leidt tot de afwezigheid van angst, scepsis en biedt mogelijkheden voor onbelemmerde ontmoetingen en delen van kennis en informatie in leersituaties.

Aldus kan een schema gemaakt worden waarin meegaandheid en waakzaamheid vergeleken kunnen worden op een drietal aandachtspunten: de persoon, de relatie en de context.

	meegaandheid omdat	waakzaamheid omdat
persoon	<ul style="list-style-type: none"> • ik vertrouwend van aard ben • ik veel zelfvertrouwen heb in het samenwerken met wie dan ook 	<ul style="list-style-type: none"> • ik slechte ervaringen in eerdere relaties heb • ik voorzichtig ben bij het aangaan van relaties
relatie	<ul style="list-style-type: none"> • ik geloof dat onze leerrelatie tot verrassende resultaten zal leiden • ik een goede match heb met mijn medelerenden • we elkaar volledig aanvullen • ik geloof in het nut van onze leerrelatie • we de enigen zijn die in staat zijn gezamenlijk leerresultaten te bereiken 	<ul style="list-style-type: none"> • mijn medelerenden soms ook mijn concurrent kunnen zijn • mijn medelerenden soms onvoorspelbaar kunnen zijn • je er nooit zeker van kunt zijn dat de leeropbrengsten gelijk en gelijkwaardig zijn • medelerenden misbruik kunnen maken van mijn inbreng in de leersituatie
context	<ul style="list-style-type: none"> • iedereen ervan uitgaat dat we in staat zijn tot grootste verrichtingen wat betreft de levensvatbaarheid van de organisatie 	<ul style="list-style-type: none"> • mijn medelerenden ook andere belangen en zienswijzen hebben • ik door anderen ben gewaarschuwd op mijn hoede te zijn voor mijn medelerenden

276

Wat betreft waakzaamheid en vertrouwen kunnen we nu vier vormen van samenwerken onderscheiden in leerrelaties:

vertrouwen	hoog	calculerende leerrelatie (ieder voor zich)	zorgeloze samenwerking (waarschuwing in de wind slaan)
	laag	waakzaam contracteren (je vingers natellen)	verkennende uitwisseling (kijken wat het wordt)
		hoog	laag
		waakzaamheid	

Vervolgens kunnen we drie risico's van samenwerkend leren in beeld brengen.

(1) Medelerende kunnen zich opportunistisch gedragen: voordeel halen als de mogelijkheid daartoe zich voordoet ten koste van andere medelerenden.

Remedie: check vooraf de reputatie van medelerenden.

(2) Mogelijke onvermogen van medelerenden om hun aandeel in de leeropbrengsten te leveren.

Remedie: check vooraf de competenties van de medelerenden.

(3) Ongelijke positie van medelerenden wat betreft investeren (in tijd en geld) en risico's nemen.

Remedie: maak heldere afspraken wat betreft het samen leren (en te bereiken leeruitkomsten).

Van belang is inzicht in de drievoudige basis voor vertrouwensvolle leerrelaties:

1. calculerend vertrouwen: berekenen van kosten en opbrengsten van samen leren;
2. cognitief vertrouwen: wederzijds begrip door het delen van kennis en manieren van denken, gedeelde visies en ambities;
3. affectief vertrouwen door persoonlijke identificatie gebaseerd op elkaar mogen en op gedeelde waarden en normen.

Geweldloze communicatie als motor van een positief leerklimaat

Aldus bieden een algemene bereidheid tot leren, samenwerken en foutentolerantie ruimte voor nieuwe ideeën en experimenteren en daarmee voor innovativiteit. Basis is dat er ongestraft ruimte is voor andere meningen en kritische vragen, waarbij zoveel mogelijk gebruik gemaakt van *geweldloze communicatie*. In de opvatting van Rosenberg (2015, 17, 20)¹⁵ leert geweldloze communicatie ons op een andere manier te spreken en naar anderen te luisteren. Onze woorden worden, in plaats van routinematige reacties, bedachtzame antwoorden vanuit een diep bewustzijn van wat we waarnemen, voelen en willen. De methode van geweldloze communicatie leert ons hoe we ons helder en eerlijk kunnen uitdrukken en om tegelijkertijd anderen met respect en empathie tegemoet te treden, zodat elk contact leidt tot een dieper herkennen en erkennen van onze eigen gevoelens en behoeften en die van de ander. In gezamenlijke leerprocessen kan dat een goed alternatief zijn voor elkaar op een ongezouten manier feedback geven.

Geweldloze communicatie leert ons om zorgvuldig waar te nemen en te zien welke gedragingen en omstandigheden ons beïnvloeden, en voorts om duidelijk onder woorden te brengen wat we in een bepaalde situatie concreet willen. De handreikingen voor geweldloze communicatie zijn in principe eenvoudig en aan te geven in de volgende vier stappen:

1. neem zorgvuldig waar door feiten van oordelen te scheiden

¹⁵ Van Rosenbergs boek *Geweldloze communicatie* bestaan meerdere drukken: de eerste tot en met de vierde druk (1998-2004) is een onvolledige en slordige vertaling, de vijfde druk (2015) is een volledige en correcte vertaling, die om die reden verre de voorkeur geniet.

2. benoem en onderzoek gevoelens
 3. zoek naar achterliggende onvervulde behoeften
 4. doe indien nodig een verzoek om die behoeften (alsnog) te bevredigen
- (Rosenberg, 2002; 2015; Leu, 2006; Mol, 2012).

De verwachting en ook de ervaring is dat door gebruik te maken van de inzichten van geweldloze communicatie het positieve in de mensen naar boven laat komen. Zorg, liefde, respect, begrip en mededogen zijn betere richtingwijzers dan een egocentrische, egoïstische, hebzuchtige instelling vol haat, schuld, schaamte, rancune, wantrouwen, gekwetst zijn, irritatie en agressiviteit.

Beoogd wordt een wederzijdse communicatiestroom waardoor op natuurlijke wijze compassie ontstaat: wat neem ik waar, wat voel ik, waar heb ik behoefte aan, welk verzoek heb ik om mijn leven te verrijken, wat neem jij waar, wat voel jij, waar heb jij behoefte aan en wat zou jij graag willen om je leven te verrijken (Rosenberg, 2015, 20-21).

Het belang van 'containment' en een 'holding environment'

Van belang is *containment*, de aanduiding voor de geruststellende context van de helpende relatie. Het is een door de psychoanalyticus Wilfred Bion (1961; 1970) ontwikkeld begrip dat verwijst naar een belangrijk element van relatieontwikkeling in het algemeen, inclusief leerrelaties (zie ook: Berk, 1986; Berkouwer, 2004; Burger & Roos, 2012; Cluckers, 1989; Grinberg, Sor & Tabak de Bianchedi, 1998; Lammers, 2006; Lazar, 1994).

Zorgvuldig luisteren naar elkaar, ook in werk- en leerrelaties, heeft een positief effect op de kwaliteit van de samenwerking en van leren en op de ontwikkeling van de (helpende) relatie op basis van een goede wederzijdse verstandhouding. Door in goed vertrouwen te luisteren ontstaan genegenheid en betrokkenheid. Door te luisteren accepteer en waardeer je de ander als iemand die de moeite waard is, waarvan geleerd kan worden aan wie is iets te leren is. Door de ander serieus te nemen zal deze zichzelf serieuzer gaan nemen en meer verantwoordelijkheid willen hebben en nemen voor de voortgang van werken en leren. Goed naar elkaar luisteren vergroot aldus het wederzijds respect en verstevigt de relatie, ook en in juist in het kader van wederzijdse leerprocessen.

Containment drukt uit waar het in een positief leerklimaat om gaat, omvat worden in een klimaat dat ons leren omvat, grenzen aangeeft en geborgenheid biedt, voorwaarden die nodig zijn om iets nieuws te leren. Het is een levensprincipe dat in

de natuur voorkomt: de baby in de baarmoeder, het kuiken in het ei, de erwten in de peulvrucht. Ook sociale systemen kunnen zo'n containmentfunctie hebben: het gezin, de voetbalclub, het team, misschien de organisatie. Als een ontwikkelingsdoel is bereikt, stopt de groei binnen de container en wordt het tijd voor de volgende ontwikkelingsfase. Binnen de container vinden transformaties plaats die gegenereerd worden door leerprocessen (Lammers, 2006, 4).

Bij leren zullen ambivalente gevoelens, gedachten en bevindingen een belangrijke rol spelen: gaat het me lukken, deed ik dan eerder altijd verkeerd, wil ik dit eigenlijk wel leren? Leren is spannend en confronterend, kan angst, onduidelijkheid en onzekerheid oproepen, en dan is bescherming, geruststelling en waar nodig vertroosting biedende containment een mooie drager van het leren, en wel om dit dragelijk, begrijpelijk en hanteerbaar te maken (Burger & Roos, 2012, 151). Gebaseerd op Cluckers (1989) kan, zonder het begrip positief leerclimaat te gebruiken, maar om het een nadere invulling te geven, containment gedefinieerd worden als het creëren van psychische ruimte, waarin elke communicatie, hoe verward en pijnlijk ook, opgevangen, vastgehouden en mentaal verteerd 'wordt' door de aanwezige anderen in de leersituatie. Doel is de gevoelens, gedachten en bevindingen van de lerende van hun ondraaglijke kwaliteit te voldoen, een vertaalbare vorm aan te laten nemen en een plaats te geven in de belevingswereld van de lerende. Het kan immers gaan om de vrees jezelf te verliezen in de leersituatie of geconfronteerd worden met schaduwzijden van jezelf. De kern daarvan duidt Lammers (2006, 5) als de *rêveriefunctie*: leren indrukken op te nemen, een betekenis daaraan te geven en er gedachten over te ontwikkelen, en waar mogelijk handelingsalternatieven. Aldus wordt begrijpelijk wat aanvankelijk onbegrijpelijk leek (Berkouwer, 2004, 174-175) en komen mogelijk tot verbeterd handelen in beeld. Daartoe is veiligheid nodig in een ontspannen leersituatie als voorwaarde voor actief verantwoordelijkheid nemen voor de eigen ontwikkeling, en als de leerdoelen bereikt zijn, ontstaat een nieuwe situatie die tegemoet getreden kan worden met meer zelfvertrouwen en geloof in eigen kunnen ('self-efficacy').

Omwille van de veiligheid is geweldloos communiceren daarbij in de leersituatie van grote waarde, als leerinhoud én als feitelijke gang van zaken in containment. Een verwant begrip, ingevoerd door de Schotse psychoanalyticus David Winnicott (1960) (zie ook: Modell, 1976) is '*holding environment*', waarbij 'holding' vooral verwijst naar het vasthouden van door de moeder of de vader van het kind in angstige situaties, als een soort veiligheidsdeken. Die functie kan ook breder

ingevuld worden, in leerrelaties, door collega's in een organisatie, door de leidinggevende, door trainers, coaches, opleiders en adviseurs, aangenomen dat die te vertrouwen zijn en in staat zijn gevoelens van angst en spanning te herkennen, te verdragen en op passende wijze te hanteren. Centraal staat daarbij de lerende helpen onder ogen te zien en helpen begrijpen van die gevoelens, gedachten en bevindingen. Lerenden zoeken naar zowel uitdagingen als veiligheid, en als die spanning onvoldoende wordt herkend en bespreekbaar gemaakt wordt, kunnen lerenden 'in de weerstand schieten' en leerinhouden bagatelliseren, de medeleerlingen te wantrouwen, de competenties van de begeleider (trainer, docent) en het nut van de leeromgeving in twijfel trekken en zelfs het leren zelf van nul en generlei waarde te verklaren, waarmee elke mogelijkheid tot ontwikkeling en positief leren om zeep wordt geholpen (zie ook Burger & Roos, 2012, 153-154).

Wanneer in een groep wordt geleerd (zowel in een informeel lerend team als in een formele opleidingsgroep), is er behalve de kerntaak met betrekking tot de leerinhoud de emotionele onderstroom, wat zorg voor complexiteit en dynamiek. We maken hier een onderscheid tussen het sociaal-emotionele aspect en het existentiële aspect (Bennink, 2001a; 2002).

Het *sociaal-emotionele* aspect betreft de interactie tussen lerenden in hun leersituatie, de sociale cohesie (of het gebrek daaraan), de groepsnormen en de kwaliteit van het met elkaar omgaan als medelerenden. Een kwalitatief goede invulling van dit aspect omwille van een positief leerklimaat is te herkennen aan:

- wederzijdse loyaliteit
- open communicatie
- onderling vertrouwen
- wederzijdse praktische hulp
- emotionele ondersteuning
- productief omgaan met visieverschillen en belangentegenstellingen,
- gelijkgerichte betrokkenheid en optimale inzet

Niet onbelangrijk is daarbij gerespecteerd en respectvol leiderschap dat past bij de leerbehoeften van de groep van lerenden (docent/begeleider/coach, et cetera). Het is niet verstandig om de leidinggevende een sturende rol te geven bij het leren, gezien de dubbele pet die een leidinggevende op heeft: de machtpositie en de daarbij

behorende controlerende rol van de leidinggevende verdraagt zich moeilyk met de veiligheid die hoort bij leersituaties (Bennink, 2003a).

Wat in geval van teams van belang is, is het verder ontwikkelen van teamleren en teamvaardigheden en met leren verband houdende communicatieve vaardigheden zoals geweldloze communicatie en elkaar op gepaste wijze vragen stellen (dat wil zeggen, niet-veroordeelend en niet ter-verantwoording-roepend). Het sociaal-emotioneel aspect wordt beïnvloed door veel factoren. Zo kan in multidisciplinaire teams of leergroepen irritatie ontstaan omdat een van de disciplines te veel overheerst, of vanwege statusverschillen en daardoor ongelijke waardering voor de inbreng van iedere discipline. In monodisciplinaire teams kan irritatie daarentegen ontstaan als teamleden star vasthouden aan hun persoonlijke manier van werken of vervallen in competentiestrijd of rivaliteit, bijvoorbeeld door verschillende visies op hun vak of op de teamtaak (Meininger, Mineur & Vinke, 2000, 102-103). Het sociaal-emotionele aspect van teamfunctioneren kan ook beïnvloed worden door externe factoren. Daarbij kan gedacht worden aan de organisatie waarvan het team onderdeel is. Ook hier blijkt dat verbeteren van het leervermogen en in dat licht creëren van een positief leerklimaat nooit een 'stand alone' doel kan en moet zijn, maar dat de organisatorische context en de strategische intenties en bewegingen daarin van onmiddellijk belang zijn in het kader van een goed ontwikkeld ppsitief leerlandschap.

Het *existentieel* aspect in een groep met een gerichtheid op leren, vooral in de context van informeel leren, wordt gekenmerkt door diverse paradoxen, ten aanzien van identiteit, openheid, vertrouwen, individualiteit, autoriteit, regressie en creativiteit (Smith & Berg, 1987). De paradox van de *identiteit* houdt in dat een team mensen moet verenigen juist omdat ze verschillen, terwijl die mensen wellicht het idee hebben dat teamlidmaatschap ten koste gaat van de eigen identiteit. Dit raakt aan de paradox van de *individualiteit*: een team ontleent kracht aan de sterke kanten van individuele leden, maar teamfunctioneren betekent ook dat de individuele bijdrage opgaat in het grotere geheel. De paradox van de *openheid* is dat teamleden enerzijds vinden dat ze alles moeten zeggen wat er toe doet, terwijl angst voor afwijzing hen ertoe brengt alleen dat te zeggen waarvan ze denken dat anderen dat zullen accepteren. De paradox van *vertrouwen* is dat, wil vertrouwen ontstaan in een team, de leden de groep eerst moeten vertrouwen. Maar de groep moet ook de leden vertrouwen, want alleen door anderen te vertrouwen wordt vertrouwen opgebouwd. De paradox van de *autoriteit* houdt in dat het team macht ontleent aan

de macht van individuele leden, terwijl door lid te zijn van een team de macht van individuen af lijkt te nemen. De paradox van *regressie* behelst het volgende: hoewel individuen lid worden van een team in de hoop daar 'meer' te worden dan ze eerst waren, vraagt het team hen 'minder' te worden opdat het team 'meer' kan worden. De paradox van de *creativiteit* ten slotte houdt in dat omwille van het tot stand brengen van iets nieuws teamleden vaak ook iets van hun oude bagage moeten prijsgeven (zoals manieren van werken of opvattingen) en dus iets zullen moeten afreren.

Het existentiële aspect betreft dan ook de erkenning van en waardering voor ieders professionele en persoonlijke kwaliteiten, als teamlid, als lerende en als mens. Het gaat om veiligheid, wederzijds vertrouwen en erkenning van persoonlijke competentie, en daarmee om containment. Het gaat om het belang dat het teamlidmaatschap of breder, deelnemer zijn aan een professionele leergemeenschap, heeft voor iemands persoonlijke identiteit en levensontwerp en daaraan ten grondslag liggende waarden en doelen. Het is voor ieder teamlid vermoedelijk wel belangrijk om te horen dat de eigen bijdrage aan het team er toe doet en niet gemist kan worden. Wellicht moet om die reden ook behoedzaam worden omgegaan met het streven teamleden volledig inwisselbaar te maken. Suggereren dat ieders specifieke bijdrage gemakkelijk door een ander overgenomen kan worden, bagatelliseert wellicht de moeite die het anderen heeft gekost om hun vak goed in de vingers te krijgen.

Verschillen in betrokkenheid en inzet van teamleden kunnen remmend werken op de effectiviteit van een team en de teamcohesie onder druk zetten. Het kan zelfs een regelrechte bron van ergernis zijn als blijkt dat sommige teamleden zich bovenmatig uitsloven, terwijl anderen zich juist lijken te drukken en de kantjes eraf lopen. In veel teams zullen existentiële aspecten niet zo snel expliciet aan de orde komen, maar wel impliciet aanwezig zijn en belangrijk genoeg voor een begeleider /coach / trainer/ docent om aandacht aan te besteden - als dat het team verder kan helpen (Bennink, 2001a). Teambegeleiders kunnen ieders motivatie om deel uit te maken van het team aan de orde stellen: staan individuele behoeften centraal, is er een expliciete gerichtheid op het leren van het team als team, of staat juist de effectieve en correcte uitvoering van de teamtaken centraal (Kamminga & Schouten, 1997, 65-67)?

Burger en Roos (2012, 155-157) constateren dat er in de literatuur over leren (in organisaties) nog weinig praktische handvatten zijn om containment vorm te geven,

en doen zelf een voorstel voor ontwerpregels voor leerinterventies. Daarbij lijken ze zich vooral te richten op formele leersituaties en zal dus bekeken moeten worden hoe deze ontwerpregels ook dienstbaar kunnen zijn in meer informele leersituaties. In hoofdstuk 8, waarin het gaat om manieren om op te schuiven in de richting van het ideaalbeeld van de lerende organisatie en het creëren van een positief leerlandschap, komen we daar nog op terug.

Een ander belangrijk element van een positief leerklimaat is *resonantie*, een begrip dat voor organisaties is uitgewerkt door Van der Erve (1997, 13, 71-72, 75). Tussen mensen kan pas een goede (leer)relatie ontstaan als ze op dezelfde golflengte zitten. Dat betekent niet dat ze het over ieder detail eens hoeven te zijn. Zaak is wel dat hun denkbeelden en gedachten elkaar aanvullen en versterken. Wanneer gedachten elkaar versterken, beginnen ze te resoneren. Wanneer dat gebeurt, resoneert het gedrag ook en ontstaat uiteindelijk een resonantiespiraal en zelfs een resonantieketen. In die zin kunnen lerende organisaties omschreven worden als de som van een grote hoeveelheid resonantiespiralen van mensen, teams, business units en afdelingen, die eerst door gemeenschappelijke visie, daarna door de organisatiecultuur en het realiseren van positieve resultaten aan elkaar zijn gekoppeld, met als dominant kenmerk de creatieve spanning tussen autonomie en wederzijdse afhankelijkheid.

Voorkomen moet in ieder geval worden dat een negatieve leercirkel ontstaat (Savolainen, 2000, 201), beginnend met onduidelijke waarnemingen, gevolgd door gebrekige communicatie, lage betrokkenheid, gebrekige participatie, weerstand tegen begrijpen en daarna weer onduidelijke waarnemingen, met als sausje het laten voorgaan van de waan van de dag ('productie maken').

Positieve en negatieve leeromgevingen

Van belang is in ieder de omgeving van het leren en daarmee van het helpen (nieuwe) betekenissen te construeren. De omgeving is altijd een factor, lang niet altijd opgemerkt door betrokkenen, die indringend leerresultaten kan faciliteren of juist belemmeren door – lang niet eenduidige – boodschappen die worden uitgezonden naar de lerende(n). Die leeromgeving kan diverse vormen aannemen (deels gebaseerd op: Bolhuis, 2009, 42-43; 2016, 62-63):

- (1) De **vanzelfsprekende** omgeving bepaalt vrijwel ongemerkt, maar daarom niet minder indringend, het leren, in alledaagse situaties thuis, op school en op het

werk. Lerenden nemen gedrag, gewoonten en opvattingen over van anderen als de gewoonste zaak van de wereld, zonder er bij stil te staan. Ze ondergaan als het ware de leeromgeving en komen aldus tot impliciete en vaak ook onbewuste betekenisgeving.

- (2) De **uitnodigende** omgeving lokt het individu uit tot bewuste initiatieven om te leren: wat het individu in de omgeving aantreft, en vooral ook, wie, nodigt uit tot leren. Denk hierbij aan een innovatie organisatie die medewerkers stimuleert eens iets nieuws te proberen zonder dat dit wordt afgestraft.
- (3) De **dwingende** omgeving forceert het leren, bijvoorbeeld medewerkers verplicht op cursus te sturen, waarbij het dan de vraag is wat de mensen daar nu echt van leren.
- (4) Bij **conflicterende** omgevingen bevindt de lerende zich in twee of meer omgevingen die conflicterende eisen stellen bijvoorbeeld doordat taken en opgaven verschillen en/of doordat de cultuur in beide leeromgevingen verschillend is (wel of geen fouten mogen maken, strijdige verwachtingen over zelfsturing en communiceren) en tegenstijdige instructies (bijvoorbeeld tussen wat in een cursus wordt geleerd en hoe de leidinggevende vindt dat het moet).
- (5) De **ondersteunende** omgeving biedt individuen en groepen steun bij het leren en bij oplossen van problemen door middelen (zoals geld, tijd en expertise) ter beschikking te stellen.
- (6) De **hulpeloze** omgeving laat lerenden vooral aan hun lot over door het ontbreken van elk kader. Zij moeten het zelf maar zien te klaren, zonder voorhanden zijnde kennis, oplossingen en middelen om die te realiseren.
- (7) De **bestraffende** omgeving sanctioneert elk initiatief tot leren op een negatieve manier, door, te ontmoedigen, af te keuren, te belemmeren en zelf af te straffen.

Carré en Pearn (1992) beschrijven in dit verband een vierdeling in soorten leerklimaat, en daarmee in vier soorten leerlandschappen, aan de hand twee dimensies: algemene omgeving en mensen (geciteerd bij Tarrini, 2004, 40-41). De eerste dimensie betreft de mate waarin de algemene omgeving (inclusief structuur en cultuur) het leren van alle werknemers bevordert, ondersteunt en verduurzaamt. De tweede dimensie betreft de mate waarin het personeel als geheel vertrouwd is met, gemotiveerd voor en in staat tot leren. In onderstaand schema is dat verder ingevuld met de eerder gebruikte begrippen affordance en agency.

		<i>affordance</i>			
		hoog	hoog		
<i>a g e n c y</i>	laag	<i>gefrustreerde organisatie</i>	<i>lerende organisatie</i>	hoog	<i>a g e n c y</i>
	laag	<i>stagnerende organisatie</i>	<i>frustrerende organisatie</i>	hoog	
		laag	laag		
		<i>affordance</i>			

1. Een *stagnerende* organisatie vertrouwt vooral op ervaringen uit het verleden om actuele problemen op te lossen. Alle beslissingen komen van het management, het personeel is passief en niet betrokken, waardoor veranderen moeilijk wordt. Werknemers worden niet aangemoedigd om zich te ontwikkelen, waar trouwens in de organisatie ook geen mogelijkheden voor worden geboden, als ze er al zijn. De structuur verhindert leren, medewerkers zijn daartoe ook niet gemotiveerd en vaak ook niet (meer) te motiveren. Het leerlandschap is grimmig en nodigt niet uit tot positieve leerintenties.
2. Een *gefrustreerde* organisatie meent de goede dingen te doen, maar de werknemers zijn angstig en missen vertrouwen in hun eigen kunnen (gebrek aan ‘self-efficacy’) en in hun vermogen om te veranderen en nieuwe werkwijzen te accepteren, dit ondanks het feit dat het management leren aanmoedigt, faciliteert en ondersteunt en praktische barrières voor verandering heeft weggenomen. Het management doet de juiste dingen, maar is geen betrokkenheid bij het personeel omdat hun angsten en behoeften en hun vaardigheid om constructief aan het ontwerpen van oplossingen bij te dragen zijn verwaarloosd. Ingrediënten voor een gunstig leerlandschap zijn aanwezig, maar er wordt niet van genoten.
3. Een *frustrerende* organisatie vergeet te erkennen dat werknemers geschoold zijn en gemotiveerd zijn om nieuwe dingen te leren. Systemen en structuur bieden weinig mogelijkheden voor zelfontwikkeling en leren. Formeel leren in de zin van training en opleiding heeft weinig prioriteit voor het management. Er is in die zin een brede kloof tussen managers en ondergeschikten, waarbij laatstgenoemden

mogelijk al hun pogingen om te leren hebben opgegeven en berusten in hun frustratie.

4. Een *lerende* organisatie heeft een sterke visie op haar toekomst. Al het individuele en groepspotentieel voor leren en veranderen wordt op alle niveaus volledig benut voor het formuleren, realiseren en herzien van organisatiedoelen. Externe en interne belemmerende omgevingsfactoren worden opgespoord en verwijderd. Nadrukkelijke aanmoediging en structurele ondersteuning van duurzaam en voortdurend leren vindt plaats op alle niveaus in de organisatie, vertrouwen eigen kunnen bevorderd en niet gefrustreerd, kortom, een positief leerlandschap. Deze vierdeling is volgens Tarrini (2004, 41) nogal grofmazig, met weinig oog voor detail en specifieke omstandigheden. Niettemin valt er in die algemeenheid ook wel een onderliggend patroon op.

In drie van deze vier organisatietypen, als ook in de eerder aangeduidre bestraffende, dwingende en hulpeloze leeromgeving zijn elementen terug te vinden van wat Kampen (2013) aanduidt als *verwaarloosde organisaties*. Dit zijn organisaties waar het langdurig ontbreekt aan sturing en begeleiding van de organisatieontwikkeling als gevolg waarvan patronen van schadelijke interactie tussen leiding en medewerkers ontstaan (Kampen, 2013, 77; Kampen & Schuiling, 2005). In een verwaarloosde organisatie hebben mensen elkaar langdurig genegeerd omdat zij niet weten hoe ze contact kunnen maken of te druk zijn met 'inhoud', 'cijfers' of politieke spellen. Hij trekt daarbij opvallende parallelles tussen opvoedkundige verwaarlozing van kinderen en verwaarlozing van werknemers in organisaties. Relevant is het onderscheid tussen mishandeling ('abuse') en verwaarlozing ('neglect').

Verwaarlozing in brede zin omvat zowel veronachtzaming ('emotional neglect, verwenning, toegeeflijkheid, overbescherming, alsmede overschatting (het niet aansluiten bij de ontwikkelingsfase van de organisatie) en een dominante houding. Kampen (2013, 77-76, 176) spreekt over verwaarlozing als handeling van de leiding en over verwaarloosde organisaties die de gevolgen van verwaarlozing in zich dragen, gevolgen die zich uiten in het gedrag van medewerkers (grenzeloos gedrag, handhavingsgedrag, ontwijken van verantwoordelijkheden, wantrouwen in de leiding, niet kunnen reflecteren). Kampen zoomt echter in op verwaarlozing in engere zin: het niet ingaan door de leiding op behoeften en capaciteiten van medewerkers én het niet stellen van grenzen en normen in dagelijks organisatieleven. Volgens Kampen is chronische verwaarlozing ernstiger dan

mishandeling (wat overigens nog de vraag is, als we de desastreuze effecten zien van mobbing/pesten op het werk).

Volgens Kampen (2013, 15-16) kan het dysfunctioneren van organisaties het gevolg zijn van een ontwikkelingsachterstand. Centraal daarin staat het ontbreken van wederzijdse bereikbaarheid. Hij noemt daarvoor een groot aantal indicatoren voor verwaarlozing in organisaties:

1. er worden geen consequenties verbonden aan het niet nakomen van afspraken, overtreden van regels of grensoverschrijdend gedrag
2. medewerkers en vaak ook leidinggevenden nemen een afhankelijke houding aan: ze blijven het management vragen om duidelijkheid en voeren steeds nieuwe bezwaren aan
3. tijdens vergaderingen en op de gangen heerst een ongepaste gezelligheid die de vraag oproept wat niet benoemd mag worden
4. verhoudingen tussen leidinggevenden en medewerkers zijn te informeel; persoonlijke verhoudingen zijn belangrijker dan formele rollen en functies; iedereen van hoog tot laag wordt met de voornaam aangesproken, ook in formele stukken
5. de leiding is grillig en onvoorspelbaar in het nemen van besluiten, het stellen van prioriteiten of het toezien op de opvolging ervan
6. er heerst een hoog onbeheersbaar verzuim
7. er is een grote mate van groepsdruk en geslotenheid in werkeenheden en teams (het verschijnsel ‘groupthink’ dat verder nog ter sprake komt in het tekstdeel over leerfouten op teamniveau)
8. er komt veel grensoverschrijdend gedrag voor, maar de bereidheid om melding te doen is gering, waarbij grensoverschrijdend gedrag vaak stellig ontkend wordt
9. vakkenwetstaat voor onaantastbaar gezag en betekent dat betrokkenen boven alle twijfel verheven is
10. de inhoud van het werk is heilig: daar horen leidinggevenden alles van te weten
11. er is altijd gedoe over roosters en de dagelijkse werkindeling, waarbij er ingewikkelde spellen worden gespeeld tussen medewerkers, planners, leidinggevenden, OR-leden en P&O'ers
12. over iedereen wordt geroddeld; als er over iemand niet wordt geroddeld, is deze persoon in feite afgeschreven
13. trainingen hebben een kortdurend effect; de meeste leidinggevenden gaan gewoon weer over tot de orde van de dag
14. er zijn altijd machtsspellen aan de top waar niemand het fijne van weet, maar altijd wel over kan meepraten, maar niemand merkt iets aan de uitkomsten
15. soms moet aan onderzoeken meegedaan worden (MTO), en dat doen medewerkers dan ook, omdat er toch nooit wat mee gebeurt

16. grote incidenten worden gebagatelliseerd, kleine soms opgeblazen.

Van belang daarbij acht Kampen (2013, 48) de 'silent killers' in organisaties, de onbespreekbare barrières die de conditie van organisaties ondermijnen:

- ◆ een onheldere strategie en/of conflicterende prioriteiten
- ◆ niet-effectief managementteam
- ◆ conflictvermijding door de top door van bovenaf alles te beslissen of juist alle opties open te laten
- ◆ slechte verticale communicatie (zowel top down als bottom-up)
- ◆ slechte coördinatie over afdelingen, functies en locaties
- ◆ direct leidinggevenden lager in de organisatie hebben te weinig leiderskwaliteiten en ontwikkelen zich onvoldoende.

288

Angstcultuur als volstrekt negatief leerklimaat

Behalve in termen van verwaarlozing kan een negatief leerklimaat ook vergeleken worden met wat wel wordt aangeduid als een *angstcultuur*. Vooraf dit: het beste criterium om van een organisatie(onderdeel) vast te stellen dat er een angstcultuur is, is nagaan of de term zelf aldaar niet verboden is. Is er een angstcultuur en mag je dat niet zo noemen op straffe van sancties, dan weet je zeker dat er een angstcultuur is (zie Bennink, 2007; 2012) met een grimmig leerlandschap.

Fijbes (2017, 8), die naar eigen zeggen de eerste monografie in Nederland heeft geschreven over angstcultuur, benoemt in ieder geval enkele sterke punten van een angstcultuur: bange medewerkers werken harder, maken meer uren en hebben minder (openlijk) commentaar op de organisatieleiding. Doen ze dat wel, dan volgen sancties of althans dreiging daarmee. Dit leidt tot een situatie die als gewapende vrede kan worden aangeduid. Genoemde voordelen blijken vooral voor de korte termijn te gelden (al blijven ze werkzaam). Op de langere termijn kunnen ook nadelen van een angstcultuur aan de dag treden. Angst en het bijbehorende stressniveau kunnen zorgen voor het stijgen van het ziekteverzuim met burn-out als favoriete verzuimreden en voor een hoog verloopcijfer. Als mensen al niet de organisatie verlaten, dan is de verloopintentie in ieder geval aanwezig, maar men moet natuurlijk ook nog ergens heen kunnen, wat in tijden van economische groei gemakkelijker lijkt dan in tijden van economische stagnatie en krimp. Wanneer er eenmaal een angstcultuur is ontstaan, zal die lastig uit te bannen zijn. Zelfs positief bedoelde maatregelen kunnen met groot wantrouwen begroet worden en de angstcultuur alleen maar verstevigen als blijkt dat ze vooral bestaan uit goede

voornemens van het management. In werkelijkheid zullen managers ervoor zorgen dat mensen geen inspraak durven te hebben en zich niet durven verzetten vanwege de opgelegde gehoorzaamheid.

In een angstcultuur wordt niet geleerd in vrijheid, maar er wordt wel geleerd, namelijk wat men kan doen om niet gepakt te worden en meer in het algemeen om zich staande te houden: niet opvallen, gehoorzaam en volgzaam zijn, geen kritiek leveren, niet moppen, niet te veel verzuimen en vooral niets nieuws uitproberen.

Fijbes (2017, 14-17) presenteert ter oriëntatie een quick scan (www.angstcultuur.org) waarin elementen voorkomen die we al kennen uit het werk van Kampen over verwaarloosde organisaties (dat Fijbes overigens niet lijkt te kennen). Zijn quick scan draait om de vier hoofdvormen van angst die in organisaties een angstcultuur uitmaken:

- de angst om afgestraft te worden
- de angst om uitgeschakeld te worden
- de angst om bestaanszekerheid te verliezen
- de angst om doelwit te worden.

In hoofdstuk 7.3 komt een aantal vragen uit deze quick scan nog ter sprake.

(1) De angst om afgestraft te worden, hangt vooral samen met het niet beantwoorden aan verwachtingen. Creativiteit wordt ontmoedigd omdat dit de werkuitvoering niet ten goede komt. Uit de wandelgangen kent men de verhalen over hoe medewerkers zijn behandeld en bestraft als ze niet beantwoorden aan de verwachtingen, verhalen waar op voorhand al een intimiderende werking van uitgaat. Probleem is dat het gaan om verhalen waarvan de waarheid niet altijd is te achterhalen, maar je kunt nooit weten, dus houd je koest, is het devies.

(2) De angst om uitgeschakeld te worden komt voort uit de al dan niet vermeende onderlinge concurrentie tussen medewerkers en verdeel-en-heersgedrag van management. Individuen en afdelingen kunnen aldus elkaar tegenwerken om er zelf beter van te worden bijvoorbeeld door informatie achter te houden, te verdraaien, anderen zwart te maken en vooral het eigen straatje schoongeveegd te houden. Een ander gedrag waaruit een angst om uitgeschakeld te worden kan worden opgemaakt, is structureel overwerken en bereikbaar te zijn, uit angst door anderen ingehaald te worden in de concurrentiestrijd. Vanwege gebrekkig onderling vertrouwen, is samenwerken lastig, laat staan werkzaamheden delegeren naar collega's of andere afdelingen.

(3) De angst om de bestaanszekerheid te verliezen, blijkt uit politiek correcte antwoorden als om een mening wordt gevraagd. Om die reden kan zelfs gerede twijfels hebben bij zoiets als een MTO (medewerkertevredenheidsonderzoek), aangezien je nooit kunt weten of de gegevens werkelijk onherleidbaar zijn tot concrete personen. De angst om de bestaanszekerheid te verliezen kan door managers bespeeld worden door te zinspelen op het niet verlengen van een contract of zelfs op het beëindigen van het dienstverband. Onduidelijke beoordelingscriteria of geen andere dan vriendjespolitiek werken deze angst nog verder in de hand. Voorts kan het management geen redelijke kans om zich te verbeteren geven aan medewerkers die fouten hebben gemaakt of ondermaats hebben gepresteerd. Tenslotte kunnen mensen de perceptie hebben dat mensen die zich kritisch en onafhankelijk opstellen, snel weggaan of worden ontslagen, een lot dat men uiteraard zelf wenst te voorkomen.

(4) De angst om doelwit te worden uit zich in niet willen opvallen, bijvoorbeeld door geen respons te geven als om initiatieven wordt gevraagd. Klachten worden niet geuit, zeker niet als men de ervaring of de perceptie heeft dat het hoger management de klachten niet ontvankelijk acht of zelfs aangrijpt als reden om de klager aan te pakken.

In een angstcultuur ontbreken doorgaans de mogelijkheden om onrealistische doelen aan te passen, ongewenste omstandigheden te veranderen en pijnpunten aan te kaarten. Er is niet zelden een cultuur van armoede als het gaat om faciliteiten, voorzieningen, budget en tijd, terwijl beslissingsruimte afwezig is, en er zeker geen ruimte is voor overleg en reflectie.

Vrijheid van spreken is doorgaans een illusie, met intimidatie en de mond snoeren als repercussie voor de vrije spreker. Voorts: je weet nooit wie wat overbrieft aan anderen. Kritische bijdragen worden niet op prijs gesteld en productief met elkaar van mening verschillen is not done.

Tenslotte kan een angstcultuur (mede) ontstaan door externe factoren (Fijbes, 2017, 15), zoals bezorgdheid en onzekerheid over de toekomst of zelfs het voortbestaan van de organisatie, financiële moeilijkheden, veranderende reguleringen van de kant van de overheden en management dat niet bij machte is onrust en wantrouwen weg te nemen.

Dat alles kan bij veel medewerkers leiden tot gevoelens van bedreigd worden, van ongerustheid, onmacht, van beroepsleed, in ieder geval ergernis en een algeheel

onbestemd gevoel van onbehagen en op je hoede moeten zijn. Wat dit dan nog extra erg maakt, is dat de mogelijkheid ontbreekt om dit constructief en productief bespreekbaar te maken en om te vormen tot leerzame positieve ervaringen.

Integendeel: juist het woord angstcultuur mag niet in de mond genomen worden, als schoolvoorbeeld van pathologische communicatie.

Onnodig te zeggen dat er in een angstcultuur weliswaar wordt geleerd, maar vooral hoe te overleven en minder of zelfs helemaal niet hoe met elkaar een lerende organisatie tot stand kan worden gebracht. Uiteindelijk zullen organisaties met een angstcultuur inboeten aan innovatiekracht en dus aan concurrentievermogen.

291

Pathologische communicatie en de leergroep als ‘slechte moeder’

Aldus dient voor het inrichten en regisseren van een positief leerklimaat in organisaties vooral verwaarlozing tegen te worden gegaan en vooral een angstcultuur en *pathologische communicatie* vermeden te worden als zijnde dodelijk voor een positief leerklimaat. Pathologische communicatie zorgt voor een onherbergzaam leerlandschap en wordt in het algemeen gekenmerkt door de volgende ‘logica’ (Argyris, 1999, 129), ook wel aangeduid in termen van ‘double bind’ (Bateson, Jackson, Haley & Weakland, 1956):

- (1) stuur een inconsistent boodschap
- (2) doe alsof de boodschap niet inconsistent is
- (3) maak (1) en (2) onbespreekbaar
- (4) maak de onbespreekbaarheid onbespreekbaar.

Voorbeeld (1): Neem de ruimte voor het zelf inrichten van je werkzaamheden, maar zo dat je eerst alles met je leidinggevende overlegt. Duidelijk nietwaar? En nu aan je werk en ik wil er niets meer over horen! Maar ik dacht dat... Wat zei ik nu? Aan je werk en ik wil er niets meer over horen!

Voorbeeld (2): Neem de ruimte om aan innovatie te werken als je dagelijks werk er maar niet onder lijdt. Duidelijk nietwaar? En nu aan je werk, ik wil er niets meer over horen! Maar hoe kan ik nu... Hoorde je niet wat ik zei? Aan het werk, ik wil er niets meer over horen! Ben je doof of zo? Mankeert je wat aan de oren?

Er zijn natuurlijk nog veel meer voorbeelden te bedenken (naar: Fijbes, 2017, 63-64):

- “Zoek eerst zelf een antwoord op je vraag op en vraag het dan pas aan mij” versus “Als er iets is waar je over twijfelt, moet je meteen naar mij toekomen en niet wachten en eerst zelf gaan opzoeken”.
- “We verwachten eigen initiatief van jou, een proactieve houding” versus “Je moet niet telkens zelf bedenken hoe het moet, volg gewoon de instructies”.

- ‘Klantvriendelijkheid is het allerbelangrijkste voor onze organisatie, je moet alle tijd nemen op de vragen van de klant te beantwoorden” versus “Je gesprekken met klanten duren te lang, gemiddeld wel drie minuten, terwijl de richtlijn is dat gesprekken niet langer dan anderhalve minuut mogen duren”.
- “Je weet dat ik zoveel e-mails krijg dat ik het niet kan bijhouden; als je iets nodig hebt, moet je me bellen” versus “Waarom bel je me hierover als je ook kunt mailen?”
- “Ik wil dat je op de cursus nieuwe ideeën opdoet voor onze organisatie” versus “Ik heb graag dat er op jouw afdeling niets verandert”.

Kortom: dubbelzinnige communicatie om gek van te worden omdat je niet tegelijkertijd op beide boodschappen kunt reageren: wat je ook kiest, je zit altijd fout. Het enige wat je zeker weet is dat je dit de nodige stress oplevert. Wat je ervan geleerd hebt, is dat de boodschapper in ieder geval niet te vertrouwen is.

De gedachte van Kampen om *verwaarlozing* als pedagogisch begrip toe te passen op organisaties en het denken in termen van een *angstcultuur* met *pathologische communicatie*, kan nog uitgebreid worden met ideeën van Kaës (1976) over wat er in sociale systemen zoals als groepen met mensen kan gebeuren. Kaës baseert deze ideeën op eerder werk van Jaques (1953; 1955) die beschrijft wat er gebeurt als een groep (een team, een trainings- of cursusgroep) door de leden wordt ervaren als een ‘slechte moeder’. De gedachte dat een groep-als-geheel onbewust ervaren kan worden als een entiteit met een moederfunctie is daarmee niet nieuw en ook door anderen onderkend (Anzieu, 1971; 1975/1984; Bion, 1961; Durkin, 1964; Durkin & Glatzer, 1973/1997; Foulkes & Anthony, 1957/2014; Gibbard & Hartmann, 1973; Prodgers, 1990; Scheidlinger, 1964; Schindler, 1966; Slater, 1966). Die moederfunctie kan zowel positief als negatief uitvallen. In beide gevallen worden door de groep en wat daarin gebeurt eerdere reactiepatronen geactiveerd en door de groepsleden overgedragen op de groep als geheel, individuele leden of de leider van de groep (in casu de docent, trainer, teamleider). Er is hier sprake van positieve, negatieve of ambivalente overdracht van eerdere onverwerkte ervaringen in verband met thema’s als schaamte, schuld, angst, agressie, autonomie en controle, er mogen zijn, identificatie, depressie, loyaliteiten, et cetera. Berk (1986, 214) wijst er op dat dit niet voor alle leden van de groep op dezelfde manier uitwerkt. Groepsleden zijn in verschillende mate vatbaar voor regressieve groepsinvloeden, doordat zij uiteenlopende levensgeschiedenissen hebben. Daardoor kan het voorkomen dat bij het ene groepslid geen vroege conflicten worden geactiveerd, dat een ander

groepslid de groep als ‘goede moeder’ ervaart en beleeft en weer een ander groepslid de groep als ‘slechte moeder’. In alle gevallen spelen doorgaans onbewuste fantasieën een belangrijke rol, soms met een idealiserende inhoud, soms met een inhoud vol angst en afweer. Deelname aan formele of informele leergroepen kan de krachten die individuen aan sociale structuren zoals een organisatie, een afdeling of een team binden, tegelijkertijd psychotische en archaïsche angsten afweren. Anders gezegd, deze sociale structuren ondersteunen de individuele afweer van die psychotische en archaïsche angsten. Juist daardoor kunnen deze krachten ook individuele ontwikkeling in de weg staan.

293

Kaës (1976) geeft in dit verband aan dat het samenwerken van groepsleden dient om hen te beschermen tegen gevaren, zowel reële als denkbeeldige. Op deze gevaren – door deelname aan de groep gereactiveerde gevoelens, fantasieën en manieren van reageren niet zelden van vroegkinderlijke herkomst – kan op vier onderscheiden manieren met angsten worden gereageerd: de angst om verslonden te worden de angst voor fragmentering, voor vervolging en voor depressieve gevoelens.

(1) De *angst om verslonden te worden* is de angst voor de slechte moeder die haar kinderen verslindt en ze geen eigen identiteit laat. Het is een primitievere en meer algemene vorm van castratieangst die uiteraard ook bij vrouwen kan voorkomen. Deze angst kan een belangrijke barrière zijn bij het leren en zich uiten in (al dan niet uitgesproken) fantasieën als: “in deze groep moet je je teveel aanpassen” en “in deze groep moet je je eigen dingen opgeven” of “in deze groep kun je/mag je niet jezelf zijn”. Deze fantasie kan zich uiten in weerstand tegen procedures en/of in weerstand om ervaringen met anderen te delen. Dat kan in de betreffende groep leiden tot verlammende stiltes, tot het kiezen van de slachtofferrol (“zie eens wat jullie me aandoen”) of tot identificatie met de agressor (een machtig groeps- of teamlid, of de begeleider zelf) en daarmee tot gedrag waarmee het groepslid doet wat volgens hem of haar fantasie die agressor is: almachtig, narcistisch of zelfs sadistisch.

De angst om verslonden te worden kan zich ook in het sluiten van een coalitie of een bondje met een of meer andere groeps- of teamleden waarover het betreffende groepslid fantaseert dat die zijn identiteit kennen en hem of haar waarderen. Door zo’n bondje aan te gaan bevestigt dit groepslid zichzelf als een onderscheiden persoon en vormt daardoor een tegenwicht tegen de slechte moeder die vindt dat kinderen niet mogen verschillen en geen eigen identiteit mogen hebben. Dit soort bondjes zijn evenwel een vlucht uit de groep en bedoelt

als hersteloperatie tegen reële of vermeende schade die men lijdt door de groep.

- (2) De *angst voor fragmentatie*, de angst als persoon uiteen te vallen, kan zowel lichamelijk psychisch beleefd worden. Een groeps- of teamlid kan het gevoel krijgen op te lossen of uiteen te vallen, bijvoorbeeld vanwege uiteenlopende boodschappen van groeps-/teamleden of van de (bege)leider (bijvoorbeeld over oude en nieuwe zienswijzen op het werk, oude en nieuwe procedures). Zo'n reële of gefantaseerde angst kan afgeweerd worden door te benadrukken dat het nodig is een groep te zijn met een grote interne samenhang.
- (3) De *angst voor vervolging* kan ontstaan op het moment dat een groeps- of teamlid afwijkende opvattingen of zienswijzen uit of zich anders gedraagt dan de rest. De fantasie kan dan opkomen dat de andere groeps- of teamleden en/of de (bege)leider. Dit groeps- of teamlid kan de angst voor vervolging proberen te bezweren door de eenheid binnen de groep te benadrukken, bijvoorbeeld door te zeggen dat we allemaal met hetzelfde bezig zijn, dat we moeten samenwerken, aardig moeten zijn voor elkaar, geweldloos moeten proberen te communiceren. Begeleiders, docenten of teamleiders, maar groeps- en teamleden zelf die zo'n angst voor vervolging bij zichzelf of bij anderen bespeuren, kunnen proberen die angst te bezweren door psychologische interpretaties te geven in de hoop dat daarmee de agressie die bij vervolging hoort, achterwege blijft. Vaak komt het erop neer dat eigen slechte ervaringen met de moeder (of de vader) van individuele groeps- of teamleden worden geprojecteerd op anderen of op de groep als geheel, waarmee voor allen een barrière voor leren wordt opgeworpen.
- (4) Bij de *depressieve angst* gaat om de angst verlaten te worden. Deze angst uit zich in het gevoel nergens voor te deugen of in een gevoel van leegte als resultaat van ontkenning en verdringing. De agressie tegen de slechte moeder als verlatende object wordt omgezet in zelfverwijt via geactiveerde schuldgevoelens. In termen van logische niveaus gaat het hier om een kwestie op het niveau van onbewuste innerlijke conflicten. Wat heeft de lerende gedaan dat de groep zich ontpopt als een slechte moeder? Depressieve angst kan ook afgeweerd worden door de (be)geleider te idealiseren om aldus met de gevoelens van verlies om te gaan. Dit is vaak te zien in een team of cursusgroep waarvan de leden zich afwachtend opstellen omdat zij zich zwak voelen. Een andere manier om depressieve angst af te weren is te fantaseren met zijn allen een goede groep te vormen om aldus

eenzaamheid (het gevoel alleen gelaten worden) te voorkomen, als aspect van de ‘groepsillusie’. Identificatie met een ‘goede groep’ helpt het bezweren van de dreiging van de verlatingsaspect.

Hier kan een verband verondersteld worden met het in een volgend hoofdstuk nog te bespreken verschijnsel groupthink (waarin de groep zich oppermachtig waant, risico’s negeert en druk uitoefent op de groepsleden om zich te conformeren aan de groep).

Daarmee is veel gezegd over een negatief leerklimaat en wat daarvan de impact is op leren. Het is duidelijk dat het van belang is om in welke leersituatie dan ook te voorkomen dat een slechte moeder situatie ontstaat. Daarom is het goed om te bezien waar dat ligt en wat er aan te doen is. Daarbij is het nuttig voor juist begrip om een onderscheid te maken tussen formele leersituaties, informele leersituaties en algemene situaties met een leereffect. Met dat laatste wordt dan gedoeld op het leven van alledag in de organisatie.

In *formele leersituaties* kan een slechte moeder situatie ontstaan door de manier waarop een cursusprogramma is opgebouwd, de wijze van begeleiden, trainen en doceren, de ruimte en de entourage waarin het leren plaatsvindt, de sfeer in de cursusgroep (mate van veiligheid, vertrouwen, containment en geborgenheid of juist de afwezig daarvan), de afstand van de nieuwe leerinhouden tot wat de cursist weet of altijd al deed (hoe groter die afstand, hoe groter de angst die daardoor kan worden opgeroepen) en vooral de wijze van openlijk of bedekt feedback geven. We hebben hiervoor al vastgesteld dat feedback geven altijd neerkomt op het constateren van een al dan niet overbrugd verschil tussen een actueel gedrag en een norm. Als dat verschil is overbrugd, kan men spreken over positieve feedback (waar vermoedelijk niet zo gauw dreiging van zal uitgaan). Wordt dat geconstateerde verschil benadrukt in ‘nog-niet gerealiseerd’ termen, dan kan de confrontatie met dat verschil wel angst oproepen (om verslonden te worden, tegen fragmentatie en vervolging) en dus weerstand mobiliseren tegen de leerinhoud waarin het gevoel tekort te schieten en de angst voor mogelijke incompetente worden afgeweerd.

In *informele leersituaties* komen enkele van de verschijnselen ook voor die in formele leersituaties voorkomen, zoals de impact van feedback en de afstand van de leerinhoud tot de feitelijke situatie. Omdat dit leren op de werkplek zelf plaatsvindt, kan de angst voor tekortschieten en incompetente dichterbij komen dan in formele

leersituaties. Omdat er behalve leerrelaties ook werkrelaties zijn, is de factor vertrouwen, veiligheid, containment en geborgenheid er één die extra aandacht vraagt, van alle deelnemers, maar vooral van degene die het leren begeleidt (de teamcoach, de leidinggevende).

Tenslotte is er het *dagelijks leven als leersituatie* in de organisatie van producten maken en diensten leveren in primaire, secundaire en tertiaire bedrijfsprocessen. Juist in dit soort situaties wordt incidenteel geleerd, zowel ten goede als ten kwade. In het laatste geval is de werkomgeving een slechte moeder, gekenmerkt door alle elementen van verwaarlozing door Kampen aangeduid. Wanneer de organisatie een goede moeder wil zijn die het leren bevordert, dient er geen verwaarlozing plaats te vinden, aangezien daardoor de positieve effecten van formele en informele leersituaties teniet worden gedaan.

296

Na de angst beschreven te hebben die voortvloeit uit een negatief

Compliance als effect van een negatief leerklimaat

Angst bij leren kan leiden tot en blijken uit *compliancegedrag*, een veelvoorkomend patroon, hier omschreven als niet-intrinsiek gemotiveerd gehoorzaamheidsgedrag (Bennink, 1994; 2000, 160). Compliancegedrag wil eigenlijk heel algemeen zeggen dat de lerende moeite heeft met de rol van intrinsiek gemotiveerde lerende, zoals die in hoofdstuk 1 al kort werd omschreven. Die moeite en dus compliancegedrag kan voortkomen uit diverse behoeften en omstandigheden en is daarvoor meervoudig gedetermineerd, zoals veel angstgedrag. Het hoort bij een onvolkomen leerlandschap.

Nu is compliance als voeggedrag niet eens per se slecht. In de theorie en praktijk van de gedragstherapie wordt juist het verschijnsel *non-compliance* negatief gewaardeerd (Verhulst, 1987, 26). Non-compliance, ook wel aangeduid als 'non-commitment' of 'non-adherence', is onder meer daaraan te herkennen dat de cliënt zomaar wegblift van afspraken, te laat komt, en/of opdrachten niet opvolgt. Compliance houdt in deze betekenis in dat de cliënt zich voegt naar het regime van de therapeut, naar we mogen aannemen zoals afgesproken. In elke leersituatie is dus positief compliance gedrag gewenst.

Maar hoe zit het met negatief en dus ongewenst compliance gedrag? Algemeen gezegd heeft dit als functie de lerende te beschermen tegen ontregelingen en andere bedreigingen die uit kunnen gaan van een leersituatie (beoordeeld of zelfs getoetst worden, de persoon van de begeleider en doen en laten van medelerenden).

Ongewenste compliance kan in principe veroorzaakt worden door twee omstandigheden:

- (1) een gebrek aan motivatie en geen gelegenheid zich aan de leersituatie te onttrekken (bijvoorbeeld omdat deelname aan de leersituatie verplicht is en/of als aan niet bevredigend doorlopen van het leertraject negatieve consequenties zijn verbonden, zoals het niet krijgen van een vaste aanstelling of een promotie);
- (2) angst ontstaan ondanks of juist door een sterke prestatiemotivatie om aan de leersituatie mee te doen (inclusief faalangst, zowel positieve als negatieve), ongeacht of juist door eventuele negatieve consequenties.

297

Hoewel de oorzaak van compliancegedrag verschillend kan zijn, en niet zelden gecompliceerd, zoals zich laat raden uit bovenstaande aanduidingen, is het vertoonde gedrag vaak hetzelfde. Wanneer we compliancegedrag hierna specifieker omschrijven, doen we dat vanuit de gedacht dat compliance een coping strategie is om met angst veroorzaakt door leren om te gaan, als zelfbescherming: het al dan niet bewust vermijden van onaangename leerinhouden en werkwijzen. De onmacht die daaraan ten grondslag ligt, is dat inhoud en werkwijze van veel leersituaties extern gedefinieerd zijn, niet zelden ook verplicht en daardoor niet ter discussie staan. Dat geldt al helemaal voor die diffuse leersituaties die hiervoor al werden aangeduid in termen van ‘verborgen curriculum’. In collegiale leersituaties zou er sprake kunnen zijn van een communicatieve symmetrie die in andere leersituaties ontbreekt, maar ook dan kan compliancegedrag ontstaan, bijvoorbeeld door vermeende groepsdruk. Compliancegedrag is een feite een vorm van weerstandsgedrag, maar niet elk weerstandsgedrag is compliance, zoals onderstaand overzicht leert (Bennink, 2000, 165; Glover, 1955; Greenson, 1967; Verhulst, 1987):

- afspraken vergeten, te laat of te vroeg komen, herhaaldelijk afspraken verzetten of bevestigen
- zwijgen, geen zin hebben om te praten, stiltes laten vallen
- zich hulpeloos opstellen, extern attribueren en geen verantwoordelijkheid nemen
- starre lichaamshouding (ook: vermijden van oogcontact, geeuwen, over de borst gekruiste armen, monotone spreektrant)
- gebruik maken van clichés, stereotyperingen en technische begrippen
- geen materiaal inleveren ter voorbereiding op de leersituatie
- praten over onbenullige of juist grote kwesties (politieke, economische en maatschappelijke aangelegenheden) om het niet te hoeven hebben over dat waarvoor de leersituatie is bedoeld, om zaken heen praten
- schermen met ‘persoonlijke geheimen’ die niet besproken kunnen/mogen worden

- opdrachten niet of niet goed maken
- veel met anderen over informeel de leersituatie in plaats van met de begeleider en medelerenden (bijvoorbeeld over zakelijke aangelegenheid, leerinhouden, doelen, werkwijzen, voorvallen in de leersituatie)
- conflicten met de begeleider aangaan, twijfels uiten over de competentie van de begeleider, uitdagen van de begeleider, een algemene negatieve houding jegens de begeleider en/of medelerenden
- interpretaties en uitleg over thema's en opdrachten niet begrijpen, zich dom voordoen en geen verbanden zien tussen zaken die 'voor een kind duidelijk zijn'
- aangeven zich te vervelen
- 'vlucht in de gezondheid' door een te rooskleurig beeld te schetsen, of door te prettig verlopende contacten vol kout, keuvel en onduidelijke gezelligheid.

Het gaat hier steeds om gedrag waaruit blijkt dat de lerende moeite heeft met de rol als lerende binnen de context van de leersituatie. Het eigenlijke compliancegedrag is vaak veel subtieler en niet altijd als zodanig te herkennen in non-verbaal gedrag.

Weliswaar zijn er indicaties als aarzelend en langzaam spreken, spreekfouten maken, een stem die omhoog gaat, veel en druk praten en lange tirades houden, of juist veel stilzwijgen, blozen, slikken, wrijven of plukken, dit hoeft niet per se te wijzen op compliance. Toch zijn bepaalde verschijnselen de moeite van nader onderzoek waard, zoals de lerende die de indruk wekt het de leersituatie 'uit te zitten', (merkbaar aan non-verbale signalen als wegkijken, monotoon spreken) of die incongruentie toont tussen vertelinhoud en geuite gevoelens. Al met al zijn er veel signalen die kunnen wijzen op compliance, als volgt onder te verdelen (waarbij sommige gedragingen in meerdere categorieën kunnen vallen), zoals onderstaand overzicht leert (Bennink, 2000, 167).

- afleiden

- op onschuldige wijze aangeven niet precies te weten wat de bedoeling is van de leersituatie
- veel clichés, algemeenheden en dooddoeners gebruiken
- veel vragen stellen
- veel lachen en grappen maken
- veel en druk praten
- de tijd vullen met oppervlakkige niet relevante conversatie
- oppervlakkig op de leerinhoud ingaan of zelfs belangrijke informatie achterhouden onder het motto 'wat jij niet weet kan mij niet deren'
- afdwalen van het gespreksonderwerp
- eigen (niet ernstige) tekortkomingen signaleren, daarmee goede wil tonen en serieuzer manco's onbelicht laten
- de begeleider of andere lerende veelvuldig vragen naar eigen ervaringen en opvattingen

- *uitsloven*

- veel vragen om feedback
- veel en ver uitgewerkt materiaal voor het begeleidingsgesprek inleveren
- met de begeleider of medelerenden ingewikkelde theoretische en/of methodische discussies aangaan
- tussen formele leermomenten door contact zoeken met de begeleider of de medelerenden
- materiaal (teksten/notities een dergelijke) meenemen voor de begeleider
- bescheiden en instemmend met positief commentaar omgaan, valse bescheidenheid voorwenden
- imponeergedrag, zoals de eigen sterke kanten benadrukken
- veel beloften en toeleggingen doen, ambitieuze plannen formuleren

- *bagatelliseren*

- problematisch functioneren als normaal voorstellen
- gemaakte fouten minimaliseren
- het eigen aandeel in een situatie vertekenen en oorzaken bij anderen leggen
- met rationalisaties, excuses en smoesjes komen

- *vermijden*

- zich minimaal aan de afspraken houden
- zelfstandigheid voorwenden door zo min mogelijk een beroep op de begeleider te doen
- persoonlijke en bedreigende onderwerpen vermijden en
- krampachtig vasthouden aan vertrouwde en veilige onderwerpen
- geen uitgesproken standpunten innemen/zich op de vlakte houden

- *immuniseren*

- serieuze persoonlijke problematiek op tafel leggen of komen met pittige zelfkritiek om daarmee de eventuele beoordeling te bemoeilijken of zich onkwetsbaar maken door te schermen met een onbespreekbaar ‘persoonlijk geheim’
- benadrukken hoe moeilijk het werk eigenlijk wel is
- via hulpeloosheidsgedrag positieve gevoelens (bezorgdheid of medelijden) bij de begeleider en medelerenden opwekken
- zeggen dat iets niet de bedoeling was ('ik kon er niets aan doen', 'het overkwam me', 'ik was mezelf niet')
- onrealistisch hoge leerdoelen formuleren

- *vleien*

- materiaal inbrengen dat gaat over favoriete onderwerpen van de begeleider of medelerenden
- relatief gemakkelijk instemmen met interpretaties of suggesties van de begeleider of medelerenden
- onkritisch opvolgen wat de begeleider vraagt of opdraagt
- buitengewoon vriendelijk en beleefd, aardig en voorkomend zijn tegen de begeleider, of zelfs

onderdanig of nederig

- uitgesproken positief zijn over de begeleiding, complimenten geven (bijvoorbeeld: suggereren dat de begeleider de enige is dat goed kan)
- veelvuldig vooruitgang melden en die toeschrijven aan de kwaliteit van de begeleider, medelerende of het geweldige programma
- opinies, denkbeelden of woorden, uitdrukkingen en wijzen van communiceren van de begeleider overnemen om een brave indruk te wekken ('de goede lerende').

Van dit compliancegedrag kan niet zomaar gezegd worden dat het voorkomt uit angst, uit gebrekke motivatie, een combinatie, of door nog iets anders. Een tekort aan intrinsieke motivatie zal niet zo gauw toegegeven worden als er nog een beoordeling aan vast zit. Dat geeft alleen maar een slechte indruk; beter is het motivatie en betrokkenheid voor te wenden. In geval van compliance uit angst is het uitgangspunt dat de lerende intrinsiek gemotiveerd is, maar heeft te kampen met ambivalentie die uitmondt in compliancegedrag dat in feite een vorm van weerstand is tegen een of meer aspecten van de leersituatie. Compliancegedrag kan gericht zijn op het afweren van de confrontatie met als pijnlijk of moeilijk ervaren oude of nieuwe leerinhouden. Compliancegedrag kan ook gericht zijn op het verkrijgen van een zo gunstig mogelijke beoordeling, althans het voorkomen van een slechte beoordeling; de angst voor het beoordeeld worden speelt daarbij een belangrijke rol, al dan niet in de irreële vorm van faalangst. Met compliancegedrag kan tenslotte gepoogd worden de verstandhouding in de leersituatie (de relatie met de begeleider medelerenden) goed te houden (Bennink, 2000, 167-168).

De leersituatie als 'goede moeder'

Om dit tekstdeel niet in mineur te eindigen, is het goed om te benadrukken dat een leersituatie ook een 'goede moeder situatie' kan zijn. Een positief leerclimaat zou gekenmerkt worden door de al eerder genoemde resonantie, mogelijk gemaakt door containment, vertrouwen, veiligheid en geborgenheid. Wat is in dit verband in de leersituatie (formeel, informeel, die van alledag) de betekenis van 'goede moeder'? Berk (1986, 244) geeft aan dat in de mythologie de slechte moeder is verbonden met onlustgevoelens en verschrikkingen zoals hongersnood, plagen en overstromingen. De slechte moeder wordt gepersonifieerd in de met bloed bedekte godin van de destructie en dood. De goede moeder daartegen is de schenkster van leven en geluk, als de voedende aarde die gesymboliseerd wordt in het beeld van de hoorn des overvloeds, die volgens Berk niet toevallig op de moederborst lijkt. Bachofen (1948), aan wie Berk deze beelden ontleent, schrijft lyrisch over de goede moeder als de 'instinctieve ervaring van de mens van de diepte en schoonheid van de wereld, van

de goedheid en de gratie van moeder natuur die dagelijks de belofte van ondergang en opstanding, van nieuw leven en nieuwe geboorte vervult'.

Gebaseerd op Anzieu (1971; 1975/1984) en vertaald naar formele en informele leersituaties, kan de ervaring van die leersituatie als goede moeder gekenmerkt worden door de fantasie dat in die leersituatie alle verlangens en wensen gerealiseerd kunnen worden en alle (leer)behoeften vervuld en bevredigd, zoals ook de moeder in de vroegste fantasieën van een baby dat doet. Als de leersituatie (in casu die van het team of de cursusgroep) als goede moeder wordt beleefd, hebben de lerenden de illusie dat iedereen gelijk is. Het is niet nodig om bang te zijn om verslonden te worden, beschadigd of gefragmenteerd te geraken of achtervolgd te worden. Er is geen onmiddellijke aanleiding voor depressieve verlatingsangst. Een verdere fantasie is dat in de leersituatie alle kwetsuren geheeld zullen worden, zoals het kind van de goede moeder verwacht dat die ervoor zorgt dat geschaafde knieën geen pijn meer doen. Nog een fantasie is dat de leersituatie, de cursusgroep, het lerende team, wordt gezien als een autonoom organisme dat zichzelf in stand houdt en dat bestaat onafhankelijk van de lerenden.

Onnodig te zeggen dat de constructie van de leersituatie als 'goede moeder' veel gemeen heeft met de eerder besproken begrippen containment '(Bion), 'holding environment (Winnicott) en psychologische veiligheid (Edmondson) en ook met het incidenteel gebruikte begrip geborgenheid, een begrip dat in filosofische richting is uitgewerkt door Bollnow (1958).

Een vraag naar aanleiding van de helende fantasie over de leersituatie als goede moeder is, in hoeverre van die leersituatie correctieve emotionele ervaringen kunnen uitgaan. In de wereld van de psychoanalytische psychotherapie is dit een gangbaar concept, dat ook recentelijk op leersituaties is toegepast (Watkins, 2017). Is het mogelijk om in leersituaties oud zeer weg te werken als er maar voldoende sprake is van geborgenheid, psychologische veiligheid, containment en een holding environment? Laten we eens bezien wat dat wel en niet inhoudt en hoe het zou kunnen werken.

Zoals Nichols (2002, 44, 56) het uitdrukt: het zaad van het luisteren wordt in de kindertijd gezaaid door de kwaliteit van de relatie tussen ouder en kind. Ouders die liefdevol luisteren geven hun kinderen het gevoel dat zij waardevol zijn en gewaardeerd worden. Gehoord en erkend worden helpt een kind een sterk en zeker zelf op te bouwen en geeft het voldoende zelfrespect mee om de eigen talenten en idealen te ontwikkelen en relaties met zelfvertrouwen en openheid tegemoet te

trede. Niet iedereen heeft echter uit de kindertijd een ‘innerlijke pot met goud’ meegekregen, een pot gevuld met positieve emoties, goede ervaringen, zelfvertrouwen, zelfrespect, veerkracht en het vermogen tot genegenheid, intimiteit en liefhebben (Baron-Cohen, 2012, 76-77, 78). Kunnen positieve ervaringen in leersituaties die innerlijke pot met goud alsnog vullen?

In de psychotherapieliteratuur wordt gesproken over de ‘correctieve emotionele ervaring’ die van een helpende situatie kan uitgaan. Het pure feit van de relatief veilige situatie, de positieve aandacht en getoonde begrip kan een geweldige stimulans voor lerenden zijn. De vraag is nu of daarmee een gemis aan eerdere positieve ervaringen in het leven van lerenden ingehaald kan worden. De positieve aandacht die de lerende krijgt en het achterwege blijven van indringerigheid, preken, wraakacties, straf, vernedering, afkeuring of afwijzing kunnen niet een gebrek aan goede ervaringen in het verleden compenseren of slechte ervaringen neutraliseren. De leersituatie kan wél een helende en groeibevorderende factor zijn en is mogelijk zelfs de drijvende motor achter het leren en dus voor verandering door het opzettelijk, weloverwogen en doelgericht aanbieden van correctieve emotionele ervaringen. De lerende hoeft daarin immers – als het goed is – niet diens bestaansrecht te bewijzen, waar dat in andere situaties mogelijk wel moest (zelfs of juist op de werkplek). De beleving dat het overgeleverd zijn aan de genade van een ander (de docent, medecursisten, teamgenoten) niet tot rampen hoeft te leiden (zoals dat bijvoorbeeld in de relatie met de ouders, leerkrachten, collega’s chefs wel het geval kon zijn) kan de lerende vertrouwen geven in anderen, en ten slotte ook in zichzelf, waarmee de innerlijke pot met goud kan worden gevuld. Van leersituaties mag gevraagd worden dat daarin waardevolle aspecten van lerenden worden gezien, in de hoop dat deze die op den duur zelf ook gaan zien. De bedoeling is dat lerenden over in gesprekken over leerinhouden ervaren dat er ook op een fatsoenlijke manier over gepraat kan worden. Dat betekent meer in het algemeen dat de lerende dat wat er toe doet, op een nieuwe en andere manier kan begrijpen (Goldfried, 1991; 2012; Watkins, 2017, 2).

Het is dus van belang om in leersituaties aandacht te besteden aan het ontwikkelen van correctieve emotionele ervaringen, leidend tot verbeterd handelen, zowel op de werkplek als daarbuiten.

Het ‘correctieve’ betekent daarmee dus niet dat eventueel eerder leed wordt gecorrigeerd, geneutraliseerd of weggenomen in leersituatie. Het betekent wel dat er iets recht te zetten valt, dat er iets voor correctie in aanmerking komt, in het

bijzonder dat het beeld dat de lerende van andere mensen en van zichzelf heeft, op positieve wijze wordt omgebogen, in de richting van een nieuw verhaal met gebaseerd op nieuwe interpretaties en inzichten. Van Kalmthout (2001, 1, 7, 13-14) merkt in dit verband op dat de emoties die gekoppeld zijn aan bepaalde eerdere ervaringen pas kunnen veranderen (gecorrigeerd worden) door de nieuwe feitelijke ervaring dat deze oude emoties niet in overeenstemming zijn met de actuele werkelijkheid. De leersituatie kan aldus een nieuwe kans zijn om alsnog te laten plaatsvinden wat vroeger kennelijk niet goed lukte: het opdoen van een positief zelfbeeld (als onderdeel van de innerlijke pot met goud). Als dat in leersituaties wel lukt, is er sprake van een correctieve ervaring, emotioneel, cognitief en vermoedelijk ook gedragsmatig.

Dit alles houdt niet in dat je lerenden alleen kunt helpen door alleen aardig tegen hen te zijn. Ze komen vermoedelijk niet alleen maar voor een relatie met een aardig iemand of voor de gezelligheid. Er ligt immers een leervraag die beantwoord moet worden, een werk- of leerprobleem dat opgelost moet worden, een leerwens die vraagt om inwilliging. Het alleen maar aanbieden van een positieve leerrelatie is doorgaans niet toereikend. Nodig is ook een goed organiseren van de leersituatie en het aanbieden van passende leerinhouden op een didactisch verantwoorde manier bij kijken (gebaseerd op: Alexander & French, 1946; Bolten, Hesselink & Vreeswijk, 1988, 18-19; Brown & Pedder, 1980, 158; Goldfried, 1991; 2012; Van Kalmthout, 2001; Pierloot, 1985, 55, 66-67; Schafer, 1984, 290; Stone 1973, 68 ev).

Watkins (2017, 3) stelt dan de methodische vraag, hoe dat aanbieden van corrigerende emotionele ervaringen precies in zijn werk gaat in een educatieve context. De koninklijke weg is het koppelen van het aanbieden van correctieve ervaringen aan concrete leer- en handelingsdoelen van de lerende, zodanig dat op dat punt verbetering zowel nodig en mogelijk is. Kies vervolgens passende interventies en vermijd daarbij die interventies die juist niet leiden tot een correctieve ervaring. Niet iedere lerende is gebaat bij feedback, zoals we al eerder opperden. Uitnodigen tot reflectie op eigen belevingen, bevindingen, aannames en uitgangspunten zou dan effectiever zijn, vooral als de concrete toepassing in de actuele werksituatie in de reflectie worden betrokken (werken dus aan transfer van de leersituatie naar de werksituatie). Het is vervolgens aan te bevelen daar in een vervolgsessie op terug te komen om te zien of de poging tot correctie en de poging tot transfer zich hebben geconsolideerd in verbeterd handelen.

In aanvulling daarop kan gezegd worden, dat op correctieve emotionele ervaringen mikkende interventies idealiter gekenmerkt worden door de volgende eigenschappen (Chabot, 1988, 303, 309-311):

1. de *ik-krijg-lucht ervaring*: de opluchting die ontstaat na het zich uitgesproken hebben over iets moeilijks of schaamtevols
2. de *affect-ontladingservaring*: vastgeroeste emoties kunnen (eindelijk) afvloeien, wat een bevrijding en reiniging (catharsis) kan betekenen
3. de *acceptatie-ervaring*: zich geaccepteerd weten, en daardoor zichzelf kunnen accepteren, niet als nieuw vast punt, maar als uitgangspunt voor verdere verandering
4. de *ik-kan-(weer)-iets-ervaring*: het onverwachts, of na gericht oefenen, in staat zijn tot iets dat voordien onmogelijk scheen
5. de ervaring behorend bij *emotioneel-beladen inzicht*: stukjes van de legpuzzel vallen ‘op hun plaats’, of ook: de ervaring van een ‘plotseling doortrekende lichtstraal’.

Om creatief te kunnen resoneren in leersituaties, zijn op leren gerichte competenties nodig, het laatste hier (nog eens) kort te bespreken kenmerk van lerende organisaties als normatief ideaalbeeld.

5.7 Op leren gerichte competenties

Van belang ten slotte is de aanwezigheid van op leren gerichte *competenties* op zowel individueel niveau, teamniveau als organisatienniveau. Daartoe hebben we in hoofdstuk vier al enkele indelingen de revue laten passeren. We brachten leren in verband met de fasering van problemen oplossen, onderscheiden op organisatienniveau een aantal dynamische kwaliteiten, bespraken de vijf disciplines van Senge, de bijdrage van Koers over individuele kwalificaties op drie niveaus en zagen een overzicht van op leren gerichte kwalificaties. Ook werden vijf leerslagen onderscheiden, met aparte aandacht voor metacognitieve vaardigheden.

Met het onderscheiden van deze op leren gerichte competenties wordt in feite de brug geslagen tussen de beide tradities, die van organisationeel leren en de lerende organisatie.



Hoofdstuk 6 Transferproblemen

- 6.1 Inleiding: twijfels bij de transfer van leerinhouden
- 6.2 De klassieke (andr)agogische literatuur
- 6.3 Theorie over organisatieverandering en –advisering
- 6.4 Onderwijs- en opleidingskunde
- 6.5 Gezondheidswetenschappen
- 6.6 Bevordering van transfer ter vergroting van impact

6.1 Inleiding: twijfels bij de transfer van leerinhouden

305

In de vorige hoofdstukken kwam op diverse plaatsen de problematiek van de transfer ter sprake, of liever, het gebrek aan transfer. Vanwege het grote belang van transferproblemen is daar een apart hoofdstuk aan gewijd, waarin transfer vanuit diverse invalshoeken wordt benaderd.

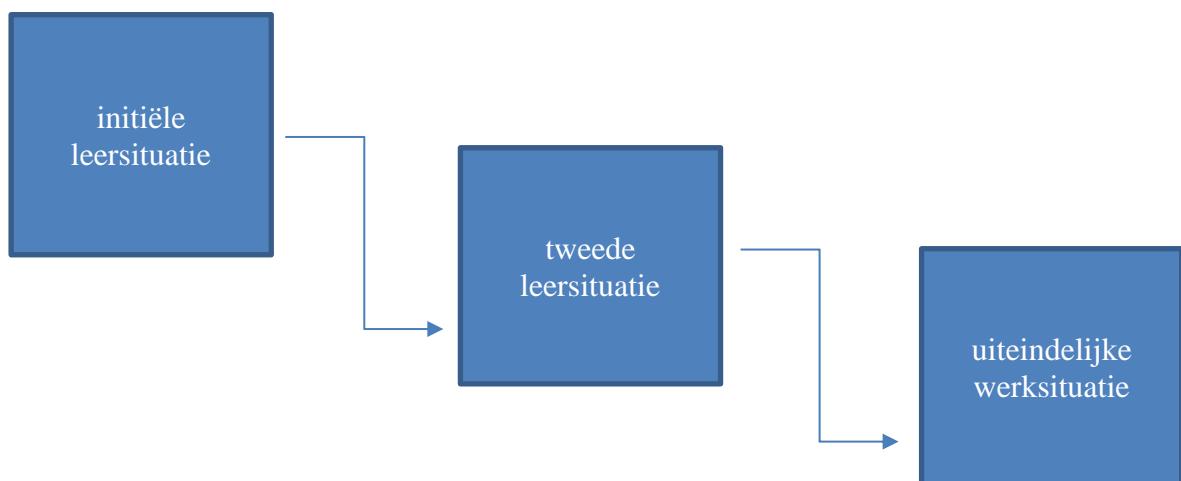
Van belang bij elk leren is het realiseren van een zekere duurzaamheid van leerresultaten, zoals eerder gegeven definities van leren al expliciet aangaven. Niettemin is het met die zekere duurzaamheid nogal eens treurig gesteld, wat de vraag doet rijzen of het geld dat aan opleidingen, cursussen, trainingen, en coachingstrajecten wel zo goed besteed is. Twijfels zijn er niet alleen bij de effectiviteit van formele leertrajecten, ook van informele leerprocessen, intentioneel (zoals intercollegiale consultatie, intervisie) dan wel incidenteel, kan men vraagtekens zetten bij de daadwerkelijke effectiviteit ervan. In dit en het volgende hoofdstuk bekijken we de mogelijkheden om het leerlandschap zodanig in te richten dat een optimale transfer mogelijk is. We hebben in het vorige hoofdstuk al gezien dat het best in de volgende situatiedefinitie: werken=leren en leren=werken.

In een opmerking vooraf kan worden gememoreerd dat gebrek aan transfer niet altijd even erg is. Al eerder werd gewezen op het spanningsveld van verankering van leerresultaten in transformaties, een zegen zowel als vloek. Enerzijds is transfer en vervolgens verankering mooi als het gaat om blijvend leerresultaat, anderzijds kan dit ook leiden tot een rem op verder leren als verankering resulteert in zelfgenoegzaamheid. Afgezien daarvan is gebrek aan transfer niet zo erg als het gaat om leerinhouden van twijfelachtige waarde. Als die niet beklijven, is er wellicht wel geld over balk gegooid, maar is de organisatie mogelijk erger bespaard.

Hoewel transfer van leren een dubbelkarakter heeft, blijft het een essentieel element in leerprocessen. Dat is van belang in zowel formele als informele leerprocessen,

maar niet op dezelfde manier, al gaat het in beide gevallen om inhoud én leerstrategie die worden getransfereerd van de ene naar de andere situatie. Op diverse manieren besteden we aandacht aan het complexe probleem van de transfer.

In de eerste plaats maken we een onderscheid in gecascadeerde transfer. Een werknemer/leidinggevende kan naar een cursus gaan, en neemt daarvan leerinhouden mee, die vervolgens overdragen moeten gaan worden naar collega-werknemers of naar ondergeschikten (denk aan train-de-trainer constructies). In zo'n gecascadeerde transfer zijn er dus (tenminste) twee momenten waarom transferproblemen kunnen ontstaan: allereerst in het proces van initiële kennisverwerving, en vervolgens in het proces van het doorgeven van de leerinhouden. In beide gevallen functioneert de transfer als scharnierpunt. Die gecascadeerde transfer kan schematisch voorgesteld worden als in onderstaande figuur (Hannan, Pólos & Carroll, 2003; Jacobs, 2002).



Op twee momenten kunnen er dus transferproblemen optreden, maar in dit hoofdstuk gaan we vooral in op de transfer van de initiële leersituatie naar de uiteindelijke werksituatie, waarbij in eerste instantie uitgaan van een *lineair* transformatieproces waarbij de na te streven leerresultaten min of meer bekend en omschreven zijn en aanwezige competenties niet langer toereikend en er sprake is van aanbodgestuurde leeractiviteiten (Odenthal, Verbaan & Verbiest, 2014, 12-14; Schäffter, 1999; 2001).

Zijn er dan andere transformatieprocessen om tot een effectieve architectuur van het leerlandschap te komen? Die zijn er uiteraard, en die hebben vooral te maken met de manier waarop de initiële leersituatie tot stand komt en door wie als zodanig die wordt geformuleerd.

Een variant op de lineaire transformatie is de *doelgenererende* transformatie. We weten dat bestaande competenties niet langer toereikend zijn, maar we weten nog niet precies welke competenties wel nodig zijn. We weten evenmin hoe nieuwe competenties verworven kunnen worden. We weten wel wat eventuele leervragen van medewerkers zijn, aangenomen dat zij dat kunnen beoordelen. Dat betekent in ieder geval vraaggestuurd in plaats van aanbodgestuurd leren.

Uiteraard kunnen in een lineair transformatieproces initiële leersituaties rechtstreeks afgeleid worden uit de strategische doelen van de organisatie. De initiële leersituatie kan ook op een meer interactieve manier bepaald worden, van onderop, zoals ook het strategisch beleid niet uitsluitend top down bepaald hoeft te worden. Een andere mogelijkheid om initiële leersituaties vast te stellen kan dan aangeduid worden als een *interactief transformatieproces*. Initiële leersituaties worden dan al lerend geconstrueerd en werkendeweg geherformuleerd op basis van onderweg ontstane kennis en inzichten, leidend tot nieuwe leeractiviteiten. Maar ook dan kunnen zich transferproblemen voordoen.

Daartoe is het verhelderend om het begrip transfer aan een nadere beschouwing te onderwerpen, en wel in een aantal rondes: via de klassieke (andr)agogologische literatuur (eerste ronde), literatuur over achtereenvolgens organisatieverandering en –advisering (tweede ronde), onderwijs- en opleidingskunde (derde ronde) en gezondheidsvoortlichting (vierde ronde). In een vijfde afsluitende ronde worden conclusies getrokken en maatregelen geïnventariseerd om de onderscheiden vormen en aspecten van transfer te bevorderen. In alle vijf de rondes worden de bijdragen uit de gebruikte invalshoeken rechtstreeks vertaald naar leren in organisaties.

6.2 De klassieke (andr)agogologische literatuur

In de klassieke (andr)agogologische literatuur zijn over transfer bruikbare opmerkingen gemaakt, om te beginnen door Lippitt, Watson en Westley (1958, 225-245, 260-261). Zij maakten een onderscheid maken tussen transfer/generalisatie en stabilisatie. Met *transfer* en *generalisatie* doen zij op het doorwerken van een bereikt effect in het ene subsysteem naar andere subsystemen (van het systeem van de leersituatie naar het systeem van de werksituatie, of van het subsysteem van de leidinggevenden naar de subsystemen van hun respectievelijke afdelingen). Met *stabilisatie* bedoelen zij het vasthouden van een eenmaal bereikt resultaat.

Van Beugen (1972, 80-83), Ten Have (1973, 122-123) en Bouwkamp (1980, 136-138) leggen in soortgelijke bewoordingen *generalisatie* uit als *spreiding van effect*, in de

eerste plaats intern bij de lerende. Veranderingen in cognities, inzichten en attitudes uiten zich in veranderd gedrag dat ook buiten het veilige eiland van de leersituatie zichtbaar is. Generalisatie betekent ook een soepele en vruchtbare spreiding van het effect naar en toepassing op vergelijkbare maar uiteenlopende problemen, taken en opgaven in de toekomst. Wanneer dit door gewenning wordt geïnternaliseerd, geïncorporeerd, geïntegreerd, geïnstitutionaliseerd en geconserveerd, kan gesproken worden van *stabilisatie* (of consolidatie). Het bereiken van stabilisatie betekent in ieder geval het aanwezig zijn van middelen (kennis, houding en vaardigheden) om aan toekomstige probleemsituaties het hoofd te kunnen bieden en rigiditeit in de beroepsuitoefening ('pigeon holing') te voorkomen.

6.3 Theorie over organisatieverandering en -adviesering

Door de jaren heen is er in de organisatieveranderings- en adviesliteratuur in toenemende een verschuiving te zien van een ontwerpaanpak naar een ontwikkelaanpak van advisering. In het kader van deze laatste aanpak is steeds meer aandacht ontstaan voor het samen exploreren van de probleemsituatie, het samen ontwikkelen, selecteren en uitvoeren van oplossingen, maar relatief nog weinig aandacht voor generalisatie en stabilisatie, in de zin van spreiding van effect en verandering. Bij wijze van voorbeeld noemen we een publicatie van Corijnsen (2004). Hij onderscheidt bouwstenen en slaagfactoren bij organisatieverandering en duidt een en ander aan in termen van een aantal verander v's: verdiepen, verduidelijken, verbijzonderen, verenigen, verbinden, versnellen, veranker en verduurzamen. In het kader van het zoeken naar transfer zijn vooral veranderen en verduurzamen van belang. Veranker is van belang om het veranderingsresultaat niet te laten vervluchtigen, terwijl verduurzamen betrekking heeft op het (met behulp van ICT) vastleggen, toegankelijk maken en distribueren van de kennis en de kunde die in de organisatie aanwezig is dan wel ten tijde van de veranderactiviteiten wordt opgebouwd. (2004, 39-40, 47, 190). Corijnsen is echter niet erg explicet over hoe het veranker precies in zijn werk gaat.

Er is uiteraard het nodige onderzoek gedaan naar het mislukken van organisatieveranderingsprocessen (zoals door Albers, 2014), maar die faalfactoren leiden nog niet tot verbeterd inzicht in transferproblemen.

Informatiever op dit punt is Kotter (1995; 1997) met zijn acht-stappenplan voor organisatieverandering. Dit model bestaat uit vier fasen en acht veranderstappen, die hier worden weergegeven op basis van Guns (2009, 33-34) en Metselaar, Corijnsen &

Van Delft (2016). Een uitgebreidere samenvatting is te vinden bij Klein & Rorink, 2016, 309-316), maar in de besprekung van de in dit kader interessante stappen van dit model, stap 7 en 8, maken we rechtstreeks gebruik van Kotter (1995; 1997).

Fase 1: Creëer randvoorwaarden:

Stap 1: Vestigen van de urgentie: creëer voor alle betrokkenen een dwingende noodzaak door anderen helpen in te zien waarom verandering noodzakelijk is en waarom onmiddellijke actie nodig is.

Stap 2: Vormen van de leidende coalitie: creëer een krachtig en leidend team dat bestaat uit mensen die over leiderschapscapaciteiten beslissen, die de energie hebben om tot actie te komen, die geloofwaardig zijn, communicatief vaardig, en die autoriteit hebben en analytisch vermogen.

Fase 2: Beslis wat er gedaan moet worden:

Stap 3: Ontwikkelen van een visie en een strategie op basis van een schets van hoe de toekomst er uit moet zien (de finishfoto), vergelijk dit met heden en verleden, benoemd de verschillen en geef aan wat gedaan moet worden om de finishfoto te realiseren.

Fase 3: Zorg dat het gebeurt:

Stap 4: Communiceren van de visie en de strategie: zorg dat zoveel mogelijk mensen die visie begrijpen en accepteren.

Stap 5: Creëren van draagvlak in de organisatie: rust anderen toe om naar die visie te handelen door zoveel mogelijk obstakels te verwijderen voor degenen die de visie willen implementeren.

Stap 6: Genereren van korte termijn successen: plan en zorg voor 'quick wins', zichtbare onomstreden successen op zo kort mogelijke termijn om enthousiasme op te wekken en vast te houden voor de verandering.

Stap 7: Niet verslappen en stug doorgaan: consolideer die snel geboekte resultaten en bouw ze uit. Zet door na de eerste successen; geef niet op totdat de voorgenomen verandering volledig is geïmplementeerd en gerealiseerd en ga zelfs dan nog even door.

Fase 4: Zorg dat de verandering blijft:

Stap 8: De verandering laten beklijven in houding en gedrag: institutionaliseer de nieuwe aanpak door vast te houden aan de nieuwe manier van werken, zorg

ervoor dat deze succesvol is, net zolang tot die nieuwe manier een onlosmakelijk deel is geworden van de dagelijkse gang van zaken.

De vraag is natuurlijk, wat gedaan moet worden om de verandering te verankeren. Helaas is Kotter daar niet zo explicet over. Twee zaken springen echter naar voren: dat veranderingen in organisaties een complex systemisch geheel vormen en dat veranderingen pas beklijven als ze onderdeel geworden zijn van de cultuur.

Het eerste punt wijst er op dat leren als veranderstrategie op zich mooi is, maar moet samenhangen met andere veranderingen om werkelijk effectief te zijn. Als de structuur niet mee verandert, zullen verworven leerinhouden snel weer weg zakken doordat ze hoogstens voor een nieuwe misfit en daarmee voor teleurstellingen zullen zorgen. Anders gezegd: vergroting van het leervermogen en opschuiven in de richting van het ideaal van de lerende organisatie kunnen een nooit een veranderdoel op zich, maar dienen ingebed te zijn in een omvattender strategie voor organisatieverandering. Dat impliceert dat het tweede punt, verankering in de organisatiecultuur, ook van meet af aan een aandachtspunt moet zijn, omdat van een integrale benadering van de gewenste veranderingen. Meer concreet betekent dit aandacht voor een positief leerklimaat en de ontwikkeling van een gunstig leerlandschap.

6.4 Onderwijs- en opleidingskunde

Aan het probleem van de transfer kunnen vanuit onderwijskundig en opleidingskundig perspectief drie aspecten worden onderscheiden: een kloof tussen theorie en praktijk, niet kunnen toepassen van kennis, en een slechte aansluiting van opleidingssituatie (cursus, training, coaching) de werksituatie. Falende transfer kan dat aan elk van deze aspecten liggen. Voor daarop wordt ingegaan, is het eerst zaak, goed helder te krijgen wat wordt bedoeld met transfer.

Bolhuis en Simons (2001, 137, 138) leggen transfer kortweg uit als de (mate van) toepassing in uiteenlopende werksituaties van wat geleerd is aan kennis, houdingen en vaardigheden die in de (externe) leersituatie (zoals training, cursus, supervisie, coaching, intervisie, HB). Kennis en vaardigheden dienen ook bij veranderende functie-eisen en omstandigheden flexibel ingezet te kunnen worden. De mate van transfer geeft de reikwijdte en de wendbaarheid van kennis en vaardigheden een aanpassing aan de situatie, het probleem of de taak aan. Het gaat om het tot stand weten te brengen van een integratie tussen nieuwe situaties (eisen) enerzijds en

datgene wat men aan kennis en kunde in huis heeft anderzijds. Van transfer is nu sprake als iemand eerder verworven kennis en vaardigheden kan benutten in andere situaties of omstandigheden dan waarin de kennis en vaardigheden zijn verworven. Van belang daarbij is de zogenoemde transferafstand, de mate van overeenkomst tussen leersituatie en werksituatie, tussen leertaak en werktaak. Hoe kleiner de afstand, hoe groter en gemakkelijker de transfer, zo luidt de verwachting. Er zijn daarbij zeven betekenissen van transfer te onderscheiden, waarbij soms dezelfde term wordt gebruikt in meerdere betekenissen (Bergenhenegouwen, Mooiman & Tillema, 2002, 281-283; Bolhuis & Simons, 2001, 139; Thijssen & Den Ouden, 1995, 734; 737).

- *Horizontale* transfer: toepassing gericht op het herkennen van een situatie die oplosbaar is met behulp van eerder geleerde kennis, inzichten en vaardigheden (situatieherkenning).
- *Verticale* transfer: toepassing gebaseerd op het aanpassen van eerder verworven kennis, inzichten en vaardigheden om een afwijkende taaksituatie op te lossen (operatieaanpassing).
- *Algemene* transfer betekent (1) het in werksituaties gebruiken van relevante kennis, houdingen en vaardigheden ongeacht waar deze zijn verworven, en (2) toepassing van het geleerde op een brede, omvangrijke reeks van afwijkende taaksituaties (ook wel ‘far transfer’ genoemd, al zou ‘brede transfer’ een betere term zijn).
- *Specifieke* transfer betekent (1) het in werksituaties gebruiken van kennis, houdingen en vaardigheden die zijn verworven in geplande deskundigheidsbevordering, en (2) toepassing van het geleerde op een smalle, beperkte reeks van afwijkende taaksituaties (‘near transfer’, waarbij hier ‘smalle transfer’ de betere term zou zijn).
- *Transfer van leervermogen* is het gebruiken van kennis, houdingen en vaardigheden ten behoeve van het leren in het werk en/of in afzonderlijk geplande leersituaties; de betreffende kennis, houdingen en vaardigheden kunnen ofwel opzettelijk zijn onderwezen ofwel in andere situaties zijn verworven.

Thijssen en Den Ouden (1995, 737) wijzen er voor de volledigheid op dat transfer niet alleen positief is; van negatieve transfer is sprake als kennis, inzichten en vaardigheden ten onrechte op nieuwe situaties worden toegepast. Verderop wijzen we nog op dat verkeerde dingen kunnen worden geleerd en dat op een verkeerde

manier kan worden geleerd. Gebrek aan transfer zou hier niet zo erg zijn, en geslaagde transfer juist in feite een negatief resultaat.

Een voor de hand liggende vraag is in verband met *verticale* transfer, in hoeverre het vermogen tot transfer is aan te leren, vooral het vermogen om moeilijke probleemsituaties in de toekomst zelf op te lossen. Het gaat hier over ‘leren leren’ als metacognitieve vaardigheid. Bij horizontale transfer kan de vraag gesteld worden in hoeverre het is aan te leren situaties te herkennen waarin reeds geleerde oplossingsmogelijkheden uitkomst bieden (Thijssen & Den Ouden, 1995, 737-738). In beide gevallen gaat het om transfervaardigheden (Bolhuis & Simons, 2001, 143). Wendbaarheid is hier de essentiële vaardigheid die bepalend is voor het niveau van professionaliteit (Thijssen & Den Oude, 1995, 740). Het toepassen van een algoritme in standaardsituaties is dan het laagste niveau van professionaliteit, een middenniveau is het toepassen van heuristiek (zoekschema’s), terwijl het op basis van metacognitieve vaardigheden toepassen van algemene principes, uitgangspunten en handelwijzen in een bredere categorie van uiteenlopende situaties het hoogste niveau is van professionaliteit (althans, in termen van wendbaarheid). Supervisieleren mikt vooral op het vergroten van wendbaarheid door het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden gericht op algemene of brede (‘far reaching’) transfer. Dat vraagt onder meer om een zeker abstractievermogen, het ontwikkelen van een reflectieve attitude en het aanleren van duurzame generieke reflectievaardigheden (in plaats van het ad hoc overdragen van concrete specifieke en mogelijk snel verouderende kennis) (Thijssen & Den Ouden, 1995, 744).

Transfer lukt niet altijd, en dan drukken we ons zwak uit, aangezien transfer soms geheel afwezig is. Voor gebrekkige of mislukkende transfer kunnen de volgende oorzaken onderzocht worden, onderverdeeld in condities bij de lerende, het leertraject, bij het management en bij de werkorganisatie (naar Bergenhenegouwen en & Mooijman, 2010, 300; Bolhuis & Simons, 2001, 144-145).

1. Kenmerken van de *lerende*, zoals aanleg, intelligentie, bekwaamheid en potentiële capaciteiten, motivatie en persoonlijkheid van de deelnemers en andere gebrekkige condities bij het gebruiken of aanpassen van de verworven kennis, vaardigheden en inzichten, zoals
 - zij zien niet meer voordelen dan nadelen
 - zij hebben onvoldoende vertrouwen in succesvolle toepassing
 - zij weten niet wanneer zij het geleerde effectief gebruiken

- zij falen bij het inzetten van het geleerde
 - zij zijn het niet eens met de aan de leersituatie ten grondslag liggende waarden, principes en concepten.
2. Kenmerken van het *leertraject*: leerinhoud, didactische en leertheoretische principes, opdrachten, oefeningen en feedback waardoor lerenden onvoldoende hebben kunnen oefenen en/of niet op een manier die bij past bij hun leerstijlvoorkleur.
 3. Kenmerken van het *management* zoals gebrek aan ondersteuning en begeleiding, geen positief rolmodel zijn, niet belonen of zelfs afstraffen van de lerende.

Wanneer we deze oorzaken omkeren in hun tegendeel, ontstaan maatregelen om transfer te bevorderen. Als het gaat om lerenden te leren leerinhouden effectief toe te passen in de werksituatie om de impact daarop van leersituaties te vergroten, kunnen inzichten ontleend worden aan de gezondheidswetenschappen.

6.5 Gezondheidswetenschappen

In de gezondheidswetenschappen – hier heel breed opgevat, uiteenlopend van medische zorg via gezondheidsvoorlichting en -opvoeding tot psychosociale hulpverlening – kan over (gebrek aan) transfer gesproken worden in termen van ‘therapietrouw’ en ‘terugvalpreventie’. Er kunnen wat betreft bevordering van transfer inzichten aan ontleend worden in termen van motivering tot transfer en aan maatregelen voor terugvalpreventie.

Een gangbare omschrijving van *therapietrouw* is het gewillig en blijvend volgen van de door een arts voorgeschreven behandeling door een patiënt. Verminderde of zelfs wegblivende therapietrouw kan leiden tot een verhoogd risico op ziekte, sterfte en hogere kosten. Geneesmiddelen en andere behandelingsvoorschriften werken beter als de patiënt therapietrouw is. Bij therapieontrouw duurt het herstel langer en is de ziel telast groter, wat gevolgen heeft voor de kosten van de gezondheidszorg.

Met Engelstalige termen kunnen de volgende aspecten van therapietrouw worden onderscheiden:

- *adherence*: in hoeverre iemand afspraken nakomt
- *compliance*: de mate waarin iemand de aanbevelingen van de voorschrijver

opvolgt¹⁶

- *concordance*: in hoeverre patiënt en behandelaar het eens worden over de behandeling
 - *persistence*: in hoeverre de patiënt het geneesmiddelgebruik volhoudt.
- Acceptatie van ziekte en behandeling zijn belangrijke voorwaarden voor therapietrouw. De nadruk ligt daarom meer op het motiveren en begeleiden van de patiënt dan op het naleven van voorschriften. Overeenstemming over het doel van de behandeling en de middelen, die daarvoor nodig zijn, is een voorwaarde voor therapietrouw.

Er zijn verschillende interventies mogelijk om therapietrouw te bevorderen (Van Onzenoort, 2012). Therapietrouw kan bevorderd worden door een hoge motiveringskwaliteit van aangeboden oplossingen, startend met de acceptatie van de urgentie van deze oplossingen. Daar ligt uiteraard nog wel eens een probleem, dat het best opgevat kan worden als een noodzakelijk te doorlopen fase van een het proces van bewustwording. Dit proces begint met een '*precontemplatiefase*' (de mogelijkheid om te veranderen niet kunnen of willen overwegen uit onwetendheid, demoralisatie, noodzaak niet onderkennen). De tweede fase is een '*contemplatiefase*' (nadenken over de mogelijkheid om te veranderen), gevolgd door een derde fase, de '*voorbereidingsfase*' (plannen maken, voorbereidingen treffen). Vervolgens komt als vierde fase een '*actiefase*' (aan de slag gaan met de verandering). Het proces van bewustwording eindigt met de vijfde fase, een '*stabilisatiefase*' (proberen vast te houden van de bereikte verandering en voorkomen van terugval in oude problemen) (Prochaska & DiClemente, 1986; Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992).

Bij *motiveringskwaliteit* gaat het om de vraag: kunnen cliënten, in dit geval lerenden, zich het resultaat van leerprocessen blijvend eigen maken? Kan de lerende gemotiveerd worden iets te doen met de leerinhouden? Waar het hier om gaat is dat de leersituatie '**impact**' heeft op de werksituatie.

Het gaat daarbij niet zozeer om het verstandelijk begrijpen van de betreffende leerinhoud, maar om het gevoelsmatig 'pakken' van een denktrant, een concept of een formule, gebaseerd op een reflectieve attitude (die zelf overigens leerinhoud kan zijn).

Het is goed om bij het werken aan motiveringskwaliteit rekening te houden met wat wel eens wordt genoemd '*de paradox van de verandering*'. Die paradox houdt in de

¹⁶ In hoofdstuk 5.5 ging het over compliance in een wat andere betekenis, namelijk om voeggedrag als reactie op een negatief leerklimaat.

eerste plaats in dat niemand zal ontkennen dat het overgaan op slimmere werkwijzen doorgaans verstandig is. Tegelijkertijd is in de tweede plaats er vaak sprake van sterk ingeslepen, geroutiniseerde denk- en werkwijzen, waarvan de uitnodiging om die te veranderen angst kan oproepen. De druk om te veranderen tast de routine aan, en dat roept de spanning op die inherent is aan niet meer de oude zijn, en de nieuwe nog niet. De paradox is nu dat bestaande routines vaak een rem zijn op veranderingen, waarmee de impact van die veranderingen onder druk kan komen te staan.

Motiveringskwaliteit impliceert betrokkenheid van de lerende bij de leerinhoud en de manier waarop deze kan worden toegepast in de werksituatie. Deze betrokkenheid kan volgens Van Delden (1991, 159) worden opgebouwd in vijf stappen: van **vermoeden**, via **vertrouwen**, **verwachting** en **acceptatie** tot **verinnerlijking**, en wel als volgt. Voorafgaand aan, tijdens en na het aanbieden van de leerinhoud aan de lerende ontwikkelt zich bij de lerende idealiter een besef van wat de waarde van de leerinhoud voor de werksituatie en mogelijk ook daarbuiten. In het begin is er alleen het **vermoeden** dat de leerinhoud waarde zou kunnen hebben. Daarna is er behoefte bij de lerende aan **vertrouwen** in de leersituatie en in wie daarin een rolspelen: professional: is de leersituatie in staat de gevraagde leerinhoud te leveren. Op basis van dat vertrouwen ontstaat de concrete **verwachting** dat die kwaliteit er inderdaad is, met andere woorden: dat er iets zinvols gaat gebeuren. Wanneer de leerinhoud is geleverd is, is eerst **acceptatie** nodig bij de lerende om 'mee te gaan' met datgene wat wordt aangeboden. Ten slotte vindt, als het goed gaat, een **verinnerlijking** plaats: de lerende leert de leerinhoud te hanteren en erop voort te bouwen.

Leersituaties komen dus pas tot hun recht als de lerende daadwerkelijk iets met de aangedragen leerinhoud doet. Dat betekent dat die leerinhoud geloofwaardig en uitvoerbaar moet zijn. Die leerinhoud moet aansluiten bij de leervraag, in casu de leernood zoals die door de lerende is ervaren, moet passen binnen diens referentiekader en bij diens mogelijkheden wat betreft moeilijkheidsgraad en vereiste capaciteiten.

Essentiële voorwaarde voor betrokkenheid is *medeverantwoordelijkheid* van de lerende voor het welslagen van de transfer van de leerinhoud naar de werksituatie. De lerende moet als het ware mede-eigenaar zijn van het leerproces. Samendoen vergroot de betrokkenheid. Het gevoel medeverantwoordelijk te zijn voor een bepaald leertraject motiveert lerende om vervolgens ook zelf aan de slag te gaan met

de leerresultaten. Die medeverantwoordelijkheid kan pas ontstaan na een royale, frequente en openhartige communicatie tijdens het leerproces. En uiteraard is de betrokkenheid pas optimaal als ook aandacht wordt besteed aan de zowel de mogelijke bijdragen als aan de twijfels van de lerende in elke fase van het leerproces (zie Block, 1996, 26-32, voor een uitgebreide bespreking hiervan). Het gaat dan onder meer om: beginnen bij de formulering van de leervraag van de lerende, gebruik maken van de informatie waar de lerende over beschikt, goede afspraken over de samenwerking en de verdeling van taken en verantwoordelijkheden, samen met de lerende gegevens verzamelen, samen analyseren van die gegevens en samen conclusies trekken uit die gegevens, gebruik maken van ideeën van de lerende over mogelijke oplossingen en samen met de lerende besluiten nemen over de inrichting en de voortgang van leertraject.

Vooral formele leersituaties schieten helaas nog wel eens te kort wat betreft impact op de lerende. Kennelijk is dan onvoldoende gelukt de lerende te motiveren voor het leerproces en de transfer naar de werksituatie. Dit werkt overigens twee kanten op: het is aan de ene kant altijd goed om na te gaan waarom een lerende niets met de aangeboden leerinhoud heeft gedaan. Aan de andere kant is het ook goed na te gaan waarom een lerende een negatieve leeradviezen (om iets niet te doen) in de wind heeft geslagen en dus juist wel datgene heeft gedaan waar je de lerende juist voor is gewaarschuwd.

6.6 Bevordering van transfer ter vergroting van impact

Hoe kan gebrek aan transfer en dus van impact, ook wel aangeduid als '*non-adherence*' voorkomen worden?

Vooraf merken we op dat dit mogelijk in de eerste plaats bereikt kan worden door leersituaties niet langer te plaatsen in een *lineair* transformatieproces, maar in een *doelgenererend* of zelfs *interactief* transformatieproces.

Meer in het algemeen kan transfer (vooral vanuit formele leersituaties) bevorderd worden door te zorgen voor een passende leerinhoud en een goed leertraject. De leerinhoud zal een plaats moeten krijgen in het persoonlijk betekenissysteem van de lerende. Daartoe moet die leerinhoud waargenomen, begrepen en verwerkt zijn, en tenslotte uitgevoerd en gehandhaafd worden. Dat die inhouden, ook zijn ze wat betreft betekenis geïntegreerd, nog al eens niet goed worden opgevolgd, of na enige tijd minder effectief blijken te zijn, heeft behalve de hiervoor al genoemde paradox van de verandering, diverse oorzaken.

Naar Omer en Lange (1986) kunnen vier factoren onderscheiden worden die maken dat de impact van leerinhouden kan zijn:

- **gebrek aan aandacht** voor de feitelijke leerinhoud inclusief transferadviezen
- **slordigheid** bij de opvolging van het leerinhoud en transferadvies
- **verwatering**: na het verstrijken van enige tijd steken oude problemen weer de kop op (doordat het geleerde niet goed is geïntegreerd als nieuwe routine)
- **isolering** van de leerinhoud: in kalme omstandigheden en tijden werkt de leerinhoud wel (bijvoorbeeld kunnen reflecteren of zorgvuldig feedback kunnen geven), maar zodra zich de moeilijke situaties voordoen waar de leerinhoud eigenlijk op gericht was, wordt die leerinhoud vergeten.

Bij leerprocessen kan gekeken worden naar het aandeel van de lerende, diens leerstijlvoorkeur en andere kenmerken van lerenden die al eerder aan de orde kwamen. Ook is het van belang te kijken naar elementen van de leersituatie en dan vooral naar de rol van degene die probeert een ander iets te leren. Eigenlijk kan men zeggen dat iedereen die betrokken is bij leersituaties, over didactische vaardigheden moet beschikken.

Bij leren opgevat als communicatieproces kan selectiviteit ontstaan bij de zender van leerinhouden. In formele leerprocessen kan dat de docent, de instructeur, coach, opleider of trainer zijn en in informele leerprocessen de collega, intervisiegroepslid of vakgenoot, die om wat reden ook delen van de leerinhoud en hoe daar mee om te gaan weglaat:

- onvoldoende kennis van zaken waardoor essentialia worden genegeerd
- ten onrechte menen dat delen van de inhoud niet relevant zijn
- uitgaan van vanzelfsprekendheden (bijvoorbeeld ongetoetst aannemen dat benodigde voorkennis reeds aanwezig is)
- gebrek aan didactische vaardigheden
- geen rekening houden met leerstijlvoorkeuren
- slordigheid of onzorgvuldigheid.

Daardoor kan elke leerinhoud kan op voorhand al lacunes hebben, al dan niet bewust en al dan niet opzettelijk aangebracht, zowel in inhoudelijk als in motivationeel opzicht. Opgemerkt wordt hierbij wel, dat het niet helemaal fair zijn, deze lacunes geheel en al op conto van de zender van de leerinhoud te zetten.

Wanneer we een leerproces opvatten als een communicatieproces, kan het ook zijn dat de lerende de leerbehoeften niet goed verwoord heeft, zich bij een verkeerde cursus heeft aangemeld of bij een cursus waarbij een hoger instapniveau wordt

verwacht in termen van reeds aanwezige kennis, houding, vaardigheden en ervaringsniveau, of begint met een niet-passende leerstijl. Zoals we in hoofdstuk twee al opperden, zijn, in de indeling van Vermunt (1992; 1997) de ongerichte leerstijl en de reproductiegerichte leerstijl niet erg vruchtbaar voor een positieve transfer, en ligt een combinatie van de toepassingsgerichte leerstijl en de betekenisgerichte leerstijl beduidend meer voor de hand als het gaat om realiseren van transfer van de leersituatie naar de werksituatie of transfer binnen een werksituatie. Hier ligt dus een opdracht voor zenders in leerprocessen.

318

Wanneer we onze aandacht richten op die zender, kan wat mis gaat nader verduidelijkt worden door uit te gaan van zeven belangrijke didactische dimensies: *structuur, explicatie, stimulatie, validatie, instructie, comprehensie en activatie*.

- **Structuur:** de dimensie 'structuur' geeft aan in welke mate de leerinhoud systematisch en ordelijk behandeld is, voor een duidelijke opbouw, tussentijdse samenhang en een samenhangende wijze van presenteren.
- **Explicatie:** de dimensie 'explicatie' geeft aan in welke mate de onderwerpen of aspecten uit de leerinhoud zijn verduidelijkt en vooral in welke mate complexe onderwerpen helder zijn uitgelegd, rekening houdend met de leerstijl(en) van de lerende(n) en liefst met verduidelijkende voorbeelden.
- **Stimulatie:** de dimensie 'stimulatie' geeft aan in hoeverre de lerenden betrokken zijn bij en geïnteresseerd zijn voor de leerinhoud. De aandacht van de lerende(n) vasthouden en de leerinhouden verlevendigen zijn daarbij belangrijke aandachtspunten.
- **Validatie:** de dimensie 'validatie' geeft aan in hoeverre het belang en het nut van leerinhoud voor de opleiding, het vak of het beroep zijn aangegeven, door te wijzen op de relevantie, het nut en de toepassingsmogelijkheden van de leerinhouden.
- **Instructie:** de dimensie 'instructie' geeft aan in hoeverre aanwijzingen zijn gegeven over hoe de leerinhoud begrepen en verwerkt dient te worden, door aan te geven welke onderdelen belangrijk of zelfs essentieel zijn en wat bijzaken zijn, en ook welke eisen aan de lerende(n) worden gesteld wat betreft de verwerking en toepassing van de leerinhouden (bijvoorbeeld: praktijkopdrachten, discussies, verwerkingsoefeningen, et cetera)
- **Comprehensie:** de dimensie 'comprehensie' geeft aan in hoeverre de ruimte wordt geboden aan vragen en opmerkingen van de lerende(n) over de leerinhouden, bijvoorbeeld door aan te moedigen vragen te stellen over de leerinhoud, na te

gaan of de leerinhoud goed begrepen is en door in te gaan op opmerkingen van de lerenden, alsmede feedback te geven op (gebrek) aan leervorderingen.

- **Activatie:** de dimensie ‘activatie’ geeft aan in hoeverre aandacht is besteed aan gedachtewisseling of gedachtevorming over de interpretatie van de leerinhoud, de lerende zijn aangemoedigd mee te denken tijdens de communicatie over de leerinhoud, gelegenheid is gegeven tot uitwisseling van gedachten en tot discussie.

Als onvoldoende aandacht aan deze dimensies wordt besteed, kan de transfer en uiteindelijk de leeropbrengst geweld worden aangedaan, zoals in *affectief* opzicht (de lerende wil zich meer in de leerinhoud verdiepen), in *cognitief* opzicht (de lerende heeft veel geleerd van de leeractiviteit in termen van kennis, houding en vaardigheden) en in *regulatief* opzicht (de lerende weet welke leerinhoud verder nog verworven moet worden en hoe dan het best kan gebeuren).

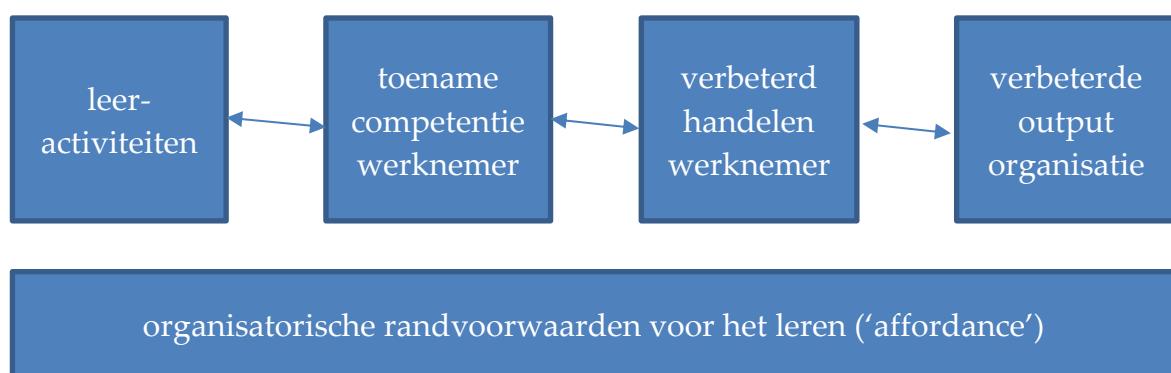
Aldus kan het rendement van leerprocessen in al deze opzichten worden vergroot als aan deze zeven dimensies zoveel aandacht wordt besteed dat onnodige selectiviteit bij het presenteren van leerinhouden wordt voorkomen.

In het licht van het bovenstaande kan transfer en daarmee impact van leerprocessen vergroot worden door aan de volgende zeven punten aandacht te besteden (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010; Odenthal, Verbaan & Verbiest, 2014, 23-33).

1. Zorg voor voldoende *betrokkenheid* en daardoor *acceptatie* te zorgen door de lerende zoveel mogelijk te betrekken bij zowel de voorbereiding als de uitvoering het leertraject en het aldus tot een gezamenlijke onderneming te maken. Anders gezegd, richt het leren meer in volgens een doelgenererend of interactief transformatieproces en minder op een lineair transformatieproces. Bij informeel leren is dat overigens op voorhand al gemakkelijker dan bij formeel leren. Dit laatste is immers doorgaans een lineair leerproces waarin het van belang is de gewenste leeropbrengsten vooraf te definiëren, met het leerproces als vooraf geplande reis van A naar B. Informele leerprocessen zijn vaak georganiseerd rond een open, woest, ongetemd, gemeen probleem, met als enige zekerheid dat oude routines zowel bekend als verouderd en dus ontoereikend zijn, terwijl nog niet duidelijk welke de nieuwe nog te construeren routines zullen zijn. Door de aangeboden mogelijkheden tot (samen) zoeken en eventueel (samen) experimenteren zal de leernood van de lerenden concreter worden en daardoor de motivatie groter, in de zin van doelgenererende transformatie (Odenthal, Verbaan & Verbiest, 2014, 12-4; Schäffter, 2001, 29-30).

Aan te bevelen is daarbij voorts, ook bij lineaire (al dan niet formele) leerprocessen, regelmatig keuzemomenten te introduceren waarop de lerende zelf actief keuzes maakt wat betreft de voortgang van het leerproces. Dat betekent aandacht voor een combinatie van een toepassingsgerichte en betekenisgerichte leerstijl (conform de terminologie van Vermunt). Verder kunnen betrokkenheid, acceptatie en daarmee de transfer bevorderd worden als het leren niet een los zand incident is, maar duidelijk verticaal is ingebed in de organisatiestrategie opdat het waartoe van het leren duidelijk is.

In ieder geval is een ‘theory of improvement’ nodig (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010, 9-10) die aangeeft hoe transfer tot stand kan komen: waardoor werkt wat en op welke manier? In feite gaat het om een soort van conceptueel model van de relevante variabelen dat aangeeft hoe de kenmerken van leerinterventies, lerenden en de leersituatie samenhangen met leerresultaten op individueel en collectief niveau, en uiteindelijk met verbeterde performance en output van de organisatie. Een (te?) eenvoudig, maar veelgebruikt (en voor ons doel veralgemeeniseerd) model is dat van Desimone (2009, 184-185):



Theorie over leerstijlen, leerstrategieën, meervoudige intelligentie en leerslagen kan daarbij de weg wijzen wat betreft het ‘agency’ deel van leren. Van belang is uiteraard een heldere verkenning en passende invulling van de organisatorische randvoorwaarden, het ‘affordance’ deel, een thema dat in hoofdstuk 8 nog uitvoerig aan de orde komt en waarvan de transferbevorderende maatregelen vanzelfsprekend een integraal onderdeel vormen.

In alle gevallen is het zaak de leerinterventies zo direct mogelijk te relateren aan de beroepspraktijk van alledag en de daarin ontstane leernood van de lerende en de mogelijkheid om die leernood op te heffen door verbeterd beroepsmatig handelen in een omgeving die dat mogelijk maakt.

2. Zorg voor een *veilig leerklimaat* met voldoende aandacht voor vertrouwen en geborgenheid. Zorg daarbinnen voor een optimaal niveau van '*arousal*' door de lerende nieuwsgierig te maken, verwachtingen te stimuleren en enige spanning te introduceren, bijvoorbeeld door een element van uitdaging op te nemen (constructieve in plaats van destructieve frictie). Dat betekent wat betreft de leerinhoud een creatieve spanning die nog juist een uitdaging inhoudt, waarbij het niveau van de leerinhoud niet te laag en niet te hoog moet zijn, en in ieder geval met beargumenteerde praktische bruikbaarheid.
3. Speciaal kan de lerende gewezen worden op moeilijke situaties en kan de lerende juist daarop worden voorbereid, bij wijze van *terugvalpreventie* en daarmee preventie van ontmoediging van de lerende. Ook kan tijdens het leren het element angst ter sprake worden gebracht, in alle op dat moment relevante verschijningsvormen.
4. Ook kan de lerende geleerd worden om indien nodig zelf (alleen of met anderen) de leerinhoud *aan te passen* aan nieuwe omstandigheden en aldus nieuwe kennis te construeren, zeker in geval van open problemen.
5. Indien mogelijk kan de lerende begeleid worden bij het *uitvoeren* van de leerinhoud, bijvoorbeeld door een coach of een mentor die stimulerend, aandachtig en betrokken ondersteuning biedt, aanvullende uitleg geeft en die kan helpen met de vertaling van de leerinhoud van de leersituatie naar de werksituatie, door daar systematisch naar te vragen. Gebruikmaken van de eerder beschreven didactische dimensies is dan meer dan wenselijk. Verder is het zaak dat begeleiders ook hebben voor verschillen in leerstijl, leerbehoeften en leermotivatie, en uiteraard voor groepsdynamica in leergroepen en voor ongewenst compliancegedrag
6. Ook gedacht worden aan enigerlei *nazorg*, bijvoorbeeld in de vorm van een *follow-up*, waarin de leerinhoud kan worden toegelicht, opnieuw uitgelegd, eventueel bijgesteld en eventuele vragen kunnen worden beantwoord. Het achterwege blijven van nazorg zou een klacht van de lerende kunnen zijn, maar is in ieder geval een reden dat de motiveringskwaliteit niet zo hoog is als die zou kunnen zijn mét aandacht voor nazorg. Regisseurs van leersituaties zouden in ieder geval initiatief tot nazorg kunnen nemen, als integraal onderdeel van het leertraject.

7. In voorkomende gevallen kan, ten slotte, geprobeerd worden de leerinhoud te *institutionaliseren* als *nieuwe routine* binnen organisaties bijvoorbeeld door iemand speciaal te belasten met toezicht, onderhoud en eventuele verdere ontwikkeling van de leerinhouden, bijvoorbeeld de zin van kennismanagement. Voorwaarde daartoe is dat de aangeboden leersituaties daadwerkelijk verticaal geïntegreerd zijn met de *organisatiestrategie*.

Nu we in de voorgaande hoofdstukken leren in organisaties hebben verkend, creativiteit nader hebben onderzocht, een groot aantal leermoeilijkheden op individueel en collectief niveau de revue hebben laten passeren, ons hebben ingelaten met de zeven kenmerken van het ideaalbeeld van de lerende organisatie en transferproblemen hebben verkend en van voorlopige oplossingen hebben voorzien, kunnen we in de volgende hoofdstukken voorzien van deze inzichten nagaan hoe leren in organisaties onderzocht kan worden (hoofdstuk 7) en kan worden bevorderd (hoofdstuk 8).



Hoofdstuk 7 Onderzoek van leren in organisaties

7.1 Inleiding: doelen van onderzoek naar leren

7.2 Voorbeelden van onderzoeksinstrumenten: affordance

7.3 Voorbeelden van onderzoeksinstrumenten: agency

323

7.1 Inleiding: doelen van onderzoek naar leren

Een belangrijke vraag is nu, hoe we de diverse aspecten van leren in organisaties in kaart kunnen brengen. Daartoe hanteren we eerder gehanteerde onderscheid tussen agency en affordance. We bekijken diverse onderzoeksinstrumenten en onderzoeken die op hun waarde voor het begrijpen en ontwikkelen van het leerlandschap.

In alle gevallen gaat het om praktijkonderzoek, maar wel met grote verschillen in doelen en werkwijzen. We maken een globaal onderscheid in onderzoek dat gericht is om kennis te verzamelen en onderzoek dat dienstbaar is aan het inrichten van een vruchtbare leerlandschap als onderdeel van het ideaalbeeld van de lerende organisatie. Afgezien daarvan: mensen leren toch wel van onderzoek of daaraan meedoen. Dus als leren onvermijdelijk is, kunnen we daar het best welbewust mee omgaan.

Hoe wordt er geleerd, hoe is de leergeschiedenis van de organisatie en haar leden, welke leerstrategieën krijgen de voorkeur, welke leerslagen zijn wel/niet aanwezig in de organisatie, hoe ver is de organisatie verwijderd van het ideaal van de lerende organisatie, welke leerproblemen komen er voor op individueel en collectief niveau? Er zijn veel onderzoeksinstrumenten vorhanden, die elk licht werpen op een deel van de problematiek van leren in organisaties. Op sommige van de mogelijke onderzoeks vragen zullen we nader ingaan, zonder overigens volledigheid na te willen streven. Onderzoek van leren in organisaties is altijd maatwerk, waarbij naar believen vragen voor geformuleerd kunnen worden, afhankelijk van de specifieke informatie die men wil hebben over een organisatie en haar leervermogen. Die specifieke informatie is dan niet alleen een antwoord op kennisvragen. Het onderzoek dient dan vooral gericht te zijn op het verzamelen van informatie ten behoeve van het verder ontwikkelen van het leren in de betreffende organisatie. In die zin gaat het steeds om dienstbaar onderzoek, onderzoek dat niet alleen inzicht verschafft in de stand van zaken in verband met affordance en agency, maar ook de richting aangeeft om leren te bevorderen. Afhankelijk van de specifieke onderzoeksmethodiek kan ook het onderzoeksproces zelf leerervaringen opleveren:

(gezamenlijk) onderzoek doen als (gezamenlijk) leerproces. Het gaat dan niet om onderzoek van of naar mensen, maar vooral om onderzoek met mensen.

Er zijn diverse factoren worden hier van groot belang voor het ontwikkelen van het leervermogen van organisaties.

In de eerste plaats gaat het erom inzicht te hebben in het agency aspect van leren en in hoe dat verbeterd kan worden. Aandacht kan daarbij uitgaan naar veel voorkomende individuele en collectieve leermoeilijkheden.

In de tweede plaats gaat het om het in beeld brengen en ontwikkelen van affordance, dat wil zeggen, de leercondities en leermogelijkheden of het gebrek daaraan. In dat kader is een suggestie om het verborgen curriculum van de organisatie in kaart te brengen door de onderstroom te onderzoeken en na te gaan welke boodschappen mensen elkaar doorgeven wat betreft hoe in deze organisatie te handelen, vooral wat betreft het leren. Voorts kan omwille van begrip van de organisatie inzicht verworven in de individuele en collectieve leergeschiedenis. Tenslotte kan geprobeerd worden om het leerklimaat in beeld te krijgen.

Alle onderzoek dient uiteindelijk dienstbaar te zijn aan het ontwikkelen van een positief leerlandschap en aan het vergroten van het individuele en collectieve leervermogen

In de derde plaats gaat het om de manier van onderzoek doen: onderzoek van of naar mensen, of onderzoek met mensen.

324

7.2 Voorbeelden van onderzoeksinstrumenten: affordance

Er zijn in de literatuur nogal wat instrumenten vorhanden voor het in kaart van leren in organisaties, voor zowel het agency deel als het affordance deel, waarbij opvallend is dat beide onderdelen vaak door elkaar lopen, maar niettemin toch vaak bedoeld zijn om een totaalbeeld van het leren te krijgen, wat dan weer niet altijd lukt. Als we een positief leerklimaat als onderdeel van affordance belangrijk achten, hoe kan dan vastgesteld worden of dat aanwezig is of (nog) niet?

Een in een eerder hoofdstuk genoemd instrument is de *Situational Outlook Questionnaire* (Lauer, 1994; Isaksen, Lauer & Ekvall, 1999; Isaksen, Lauer, Ekvall & Britz, 2001; Isakson & Ekvall, 2010). Dit instrument meet negen dimensies van een leerklimaat: uitdaging, vrijheid, ondersteuning voor ideeën, vertrouwen/openheid, ideeën-tijd, speelsheid/humor, conflict, debat en risico nemen. Alle dimensies behalve conflict hebben een positieve relatie met creativiteit en verandering.

Voorbeeld items zijn:

uitdaging	de werkatmosfeer hier is vol energie
vrijheid	de mensen hier maken keuzes wat betreft hun eigen werk
ondersteuning voor ideeën	mensen voelen zich gewoonlijk uitgenodigd om met nieuwe ideeën te komen
vertrouwen/openheid	de mensen hier stelen elkaar's ideeën niet
ideeën-tijd	er is tijd beschikbaar om nieuwe ideeën te verkennen
speelsheid/humor	de mensen hier tonen gevoel voor humor
conflict	er is hier strijd om de macht en om het territorium
debat	hier wordt een brede variëteit aan meningen gevoerd
risico nemen	de mensen hier betreden vaak onbekende gebieden

Een ander instrument is dat van Westerberg en Hauer (2009, 548-585). Zij hebben een vragenlijst ontwikkeld die deels het leerclimaat (in samenhang met innovatie) in beeld brengt, en deels ook andere aspecten van een lerende organisatie, zoals competentie(s).

Hun vragenlijst omvat zeven dimensies met in totaal dertig items die als Likert schaal ingevuld kunnen worden met vijf antwoordmogelijkheden: van (1) sterk mee oneens of zelden of nooit tot (5) zeer mee eens of heel vaak of altijd.

(1) Samenwerkingspotentieel

- Mijn collega's en ik plannen ons werk gezamenlijk.
- Mijn collega's en ik ontwikkelen ons werk gezamenlijk.
- Ik kan werkproblemen met mijn collega's bespreken als dat nodig is.
- Op mijn werk voel ik me vaak alleen.
- Ik heb tijd om met mijn collega's te praten over ernstige problemen op het werk.

(2) Beslissingsruimte

- Ik heb de vrijheid om te beslissen hoe mijn werk gedaan moet worden.
- Ik heb de vrijheid om te beslissen wat gedaan moet worden op mijn werk.
- Het is gemakkelijk om respons te krijgen voor nieuwe ideeën.
- Ik kan op mijn werk op eigen initiatief nieuwe methoden uitproberen.
- Op mijn werk is er ruimte voor individuele alternatieven.

(3) Ondersteuning van de leidinggevende

- Als ik dat nodig heb kan ik hulp en ondersteuning krijgen van mijn leidinggevende.
- Het is gemakkelijk om met mijn leidinggevende in contact te komen.
- Mijn leidinggevende moedigt mij aan om deel te nemen aan belangrijke beslissingen.

(4) *Ontwikkelingspotentieel*

- Ik ontwikkel mijn werk voortdurend.
- Ik kan mijn vaardigheden en bekwaamheden gebruiken in mijn werk.
- Mijn werk vereist dat ik creatief ben.
- Ik neem deel aan het bepalen van de doelen van onze activiteit.
- Ik neem deel aan het ontwikkelen van onze activiteit.

(5) *Sociale ondersteuning*

- Op mijn werk lossen we problemen op als die zich voordoen.
- Als ik dat nodig heb, krijg ik ondersteuning en hulp van mijn collega's.
- Het is aanvaardbaar om een keer je dag niet te hebben.
- Ik kan rekenen op hulp en ondersteuning om te leren van mijn fouten op het werk.
- We proberen op het werk vaak nieuwe ideeën uit.

(6) *Innovatief klimaat*

- Werknemers nemen zelf initiatieven op hun werkplek.
- Werknemers worden op hun werkplek aangemoedigd verbetering aan te brengen.
- Er is op onze afdeling voldoende communicatie.

(7) *Teamvaardigheden*

- De werknemers beschikken over effectieve probleemoplossende vaardigheden.
- De werknemers beschikken over vaardigheden om effectief met verandering om te gaan.
- De werknemers beschikken over vaardigheden voor zelfgestuurd leren.
- De werknemers beschikken over vaardigheden om effectief informatie te verwerven.

In bovenstaande lijst gaan eigenlijk alleen de onder (7) genoemde teamvaardigheden over agency-aspecten en dan nog weinig concreet, de overige zes thema's hebben alle betrekking op affordance.

Een ander, vaak gebruikt instrument is de vragenlijst van Marsick & Watkins (2003), de *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*. In deze lijst wordt geen expliciet onderscheid gemaakt tussen agency en affordance. De items die specifiek over agency gaan, zijn vet/cursief en groen afgedrukt

individueel niveau

1. *In onze organisatie bespreken medewerkers het werk openlijk fouten om er van te leren.*
2. *In onze organisatie stellen mensen vaardigheden vast die ze nodig hebben voor toekomstige taken.*
3. *In onze organisatie helpen medewerkers elkaar bij het leren.*
4. In onze organisatie kunnen medewerkers geld en andere middelen krijgen ter ondersteuning van hun leren.
5. In onze organisatie krijgen medewerkers tijd om het leren te ondersteunen

6. *In onze organisatie zien medewerkers problemen in hun werk als kans om van te leren.*
7. In onze organisatie worden medewerkers beloond voor het leren.
8. *In onze organisatie geven medewerkers elkaar open en eerlijk feedback.*
9. *In onze organisatie luisteren medewerkers eerst naar anderen voordat ze zelf gaan praten.*
10. In onze organisatie worden medewerkers aangemoedigd om de waarom/waartoe vraag te stellen ongeacht hun positie.
11. *In onze organisatie is het zo dat wanneer mensen een eigen kijk op de zaak verwoorden, zij ook aan anderen vragen hoe zij erover denken.*
12. In onze organisatie behandelen medewerkers elkaar met respect.
13. In onze organisatie besteden medewerkers tijd om vertrouwen op te bouwen om van elkaar te kunnen leren.

team-of groepsniveau

14. In onze organisatie hebben teams/groepen de vrijheid om hun doelen aan te passen als dat nodig is.
15. In onze organisatie behandelen teams/groepen hun leden als gelijken, ongeacht positie, cultuur of andere verschillen.
16. In onze organisatie focussen teams/groepen op zowel team-/groepstaken als op hoe goed het team/de groep functioneert.
17. *In onze organisatie herzien teams/groepen hun denken als gevolg van groepsdiscussie en/of verzamelde informatie.*
18. In onze organisatie worden teams/groepen beloond voor hun prestaties als team/groep.
19. In onze organisatie vertrouwen teams/groepen erop dat de organisatie handelt op grond van hun aanbevelingen.

organisatienniveau

20. Onze organisatie gebruikt regelmatig tweezijdige communicatie, zoals een ideeënbus, elektronische mededelingen, en open bijeenkomsten.
21. Onze organisatie maakt het mensen mogelijk benodigde informatie op elk gewenst tijdstip snel en gemakkelijk te kunnen verkrijgen.
22. Onze organisatie onderhoudt een actuele database van de vaardigheden van de werknemers.
23. Onze organisatie creëert systemen om verschillen te meten tussen huidige en verwachte performance.
24. Onze organisatie stelt leerresultaten beschikbaar voor alle employees.
25. Onze organisatie meet de resultaten van de tijd en hulpbronnen die zijn besteed aan training.
26. Onze organisatie geeft mensen erkenning voor het nemen van initiatieven.
27. Onze organisatie laat mensen de keuze in hun werkopgaven.
28. Onze organisatie nodigt mensen uit bij te dragen aan de visie van de organisatie.
29. Onze organisatie nodigt medewerkers uit om mee te denken over de visie van de organisatie.
30. Onze organisatie ondersteunt medewerkers die ingecalculeerde risico's lopen.
31. Onze organisatie zorgt ervoor dat visies in verschillende niveaus en werkgroepen op elkaar zijn afgestemd.

32. Onze organisatie helpt werknemers bij het afstemmen van werk en gezin.
33. Onze organisatie moedigt mensen aan om te denken vanuit een globaal perspectief.
34. Onze organisatie moedigt iedereen aan de gezichtspunten van klanten in te brengen in besluitvormingsprocessen.
35. Onze organisatie let op de impact van beslissingen op het moreel van medewerkers.
36. Onze organisatie werkt samen met externe gemeenschap om wederzijdse behoeften te bevredigen.
37. Onze organisatie moedigt mensen aan om antwoorden krijgen uit de hele organisatie bij het oplossen van problemen.
38. In onze organisatie ondersteunen leidinggevenden gewoonlijk verzoeken voor leermogelijkheden en training.
39. In onze organisatie delen leidinggevenden actuele informatie met medewerkers over concurrenten, trends en de richting van de organisatie.
40. In onze organisatie maken leidinggevenden het anderen mogelijk de visie van de organisatie uit te voeren.
41. In onze organisatie zijn leidinggevenden de mentor en coach van degenen aan wie ze leiding geven.
42. In onze organisatie kijken leidinggevenden steeds uit naar mogelijkheden om te leren.
43. In onze organisatie verzekeren leidinggevenden dat het handelen van de organisatie consistent is met haar waarden.

Een lange vragenlijst is die van Armstrong en Foley (2003), bedoeld om wat zij Organizational Learning Mechanisms noemden te onderzoeken. Daarmee doelden zij op de culturele en structurele facetten van een organisatie die de ontwikkeling of verbetering of vernieuwing van een lerende organisatie vergemakkelijken. Zonder deze mechanisme is het niet waarschijnlijk dat zich een lerende organisatie ontwikkeld. Daarvan onderscheiden zij vier categorieën:

1. de leeromgeving
2. het identificeren van leer- en ontwikkelbehoefthen
3. het tegemoet komen aan leer- en ontwikkelbehoefthen
4. het toepassen van leren op de werkplek.

Daarmee positioneren zij zich vooral aan de affordancekant van het leren in organisaties, met twaalf onderzoeksschalen met in totaal 65 items, met aandacht voor de transfer van leren (categorie 4) (Armstrong & Foley, 2003, 76). Vragen gaan onder meer over ondersteuning door collega's en leidinggevenden, mogelijkheden om het geleerde toe te passen, de kwaliteit van opleiding en training et cetera.

Bates & Khasawneh (2005) onderzochten en vonden een positief verband tussen innovaterend vermogen, innoverend gedrag en leercultuur, door aandacht te besteden aan de volgende thema's.

1. Organizational innovation
2. Organizational learning culture
3. Openness to change
4. Performance outcome expectations
5. Transfer effort – performance expectation
6. Performance self-efficacy
7. Performance feedback.

Al eerder (in hoofdstuk 5.6) was sprake van een angstcultuur (Fijbes, 2017). Daar is een quick-scan bij ontwikkeld met een vijfpuntsschaal van 1 (niet van toepassing) tot 5 (volledig van toepassing) (zie www.angstcultuur.org). Het gaat om de volgende items (een selectie uit de totale vragenlijst, zie daartoe: Fijbes, 2017, 14-17):

1. Leiders hebben de neiging om projecten/afdelingen te micromanagen
2. Doelen/targets worden op een oneerlijke, onjuiste en/of vage manier gemeten.
3. Meetsystemen in de organisatie worden als oneerlijk en/of onrechtvaardig ervaren.
4. Medewerkers proberen fouten/nalatigheden onder het tapijt te vegen.
5. De aansturing van leidinggevenden wordt met argwaan en/of nervositeit ontvangen.
6. Wat mensen in de organisatie écht voelen of denken, houden ze voor zichzelf.
7. Het is onduidelijk welk gedrag als grensoverschrijdend wordt gezien
8. Medewerkers werken bewust om bepaalde leiders heen en/of mijden hen.
9. Leiders dreigen met ontslag en/of andere repercussies als medewerkers niet gehoorzamen.
10. De werkzekerheid van medewerkers en/of leiders staat onder druk.
11. Leiders zijn niet bij machte om onrust en wantrouwen weg te nemen.
12. Er is geen plaats voor creatief denkvermogen van medewerkers, omdat zij ‘gewoon hun werk moeten doen’.
13. Medewerkers werken ‘volgens instructie’, ook wanneer dat niet bevorderlijk is voor het resultaat.
14. Er is (een perceptie van) onderlinge concurrentie tussen medewerkers en/of leidinggevenden.
15. Voor nieuwe/andersdenkende medewerkers is het moeilijker om aan de gestelde eisen te voldoen dan voor mensen die er al langer werken.
16. Medewerkers geven veilige en politiek correcte antwoorden als hen om hun mening wordt gevraagd.

17. Medewerkers die ondermaats presteren/een fout maken, krijgen geen eerlijke kans om zichzelf te verbeteren.
18. Als er om inbreng of eigen initiatief wordt gevraagd, komt er weinig respons van de medewerkers.
19. Wanneer iemand een ander kwetst, wordt dit niet gecorrigeerd/worden geen excuses aangeboden.
20. Medewerkers krijgen naast verantwoordelijkheden ook voldoende bevoegdheden/beslissingsruimte om hun doelen te halen.
21. Medewerkers krijgen voldoende middelen (budget, tijd, faciliteiten) om de gestelde doelen te halen.
22. Leiders staan open voor inbreng, waarschuwingen en/of kritische bijdragen van medewerkers.
23. Bij het maken van beleid wordt experts/afdelingen/medewerkers om inbreng gevraagd wanneer dat nodig is.
24. Personen die kritiek hebben op de cultuur worden ontslagen en opgevolgd door volgzamere personen.
25. Angst wordt welbewust ingezet om medewerkers tot gehoorzaamheid te dwingen.
26. Medewerkers hebben de ruimte om zelf hun werkproces vorm te geven en mogelijke pijnpunten aan te geven.
27. Er wordt onbevangen gediscussieerd over werkgerelateerde thema's.
28. In hoeverre zijn angst/ongerustheid/nervositeit/emoties aanwezig?
29. In hoeverre zin angstgevoelens aanwezig bij alle medewerkers in de organisatie/locatie/afdeling?
30. In hoeverre worden angstgevoelens besproken/opgelost?

De uitkomst van de complete quick-scan kan een indicatie van een negatief leerklimaat, waarin vooral negatieve inhouden worden geleerd op basis van angst

Op een soortgelijke manier kan de aanwezigheid van een negatief leerklimaat en een gebrekig leerlandschap onderzocht worden met behulp van de eerder besproken inzichten van Kampen (2013) wat betreft verwaarloosde organisaties. Verwaarloosde organisaties hebben, zoals we konden zien, een aantal kenmerken die negatief correleren met een positief leerlandschap/leerklimaat. Van belang is dan het diagnosticeren van de aard en de mate van verwaarlozing en na te gaan hoe dit het leervermogen in negatieve zin beïnvloedt.

Kenmerk	Wat wordt onderzocht / onthuld
1 Geschiedenis van ingrijpende veranderingen en veel wisselingen in de leiding	De diversiteit, complexiteit, opeenvolging van veranderingen en hun effecten en hoe deze zijn begeleid
2 Verbinding van de top met de vraagstukken in de organisatie	De rolinvulling, positie, oriëntatie en betrokkenheid van de top bij interne vraagstukken en het alledaagse leven in de organisatie
3 Eenheid van leiding in de top	De mate waarin leden van de top een visie op leiderschap hebben geëxpliciteerd en een gelijke boodschap uitdragen en daarnaar handelen
4 Positie en invloed van het hoger management	De mate waarin het hoger management formeel in positie is, alsmede de mate waarin zij zich met die positie identificeren en daarnaar handelen
5 Positie en invloed van de staf	De positionering van de staf ten opzichte van het lijnmanagement en de professionaliteit van handelen door de staf
6 Positie van de direct leidinggevenden	Naast de formele positie ook de informele verhoudingen en de mate waarin zij steun ondervinden van het hoger management en de staf
7 Is de leiding 'demanding'?	Het ontbrekende in leidinggeven: het stellen van eisen en of hier toezicht op gehouden wordt. Belangrijk is dat de eisen in overeenstemming zijn met wat mag worden verwacht van de persoon of het team waaraan ze gesteld worden
8 Is de leiding 'responsive'?	De verhouding en de relatie tussen de leiding en medewerkers. Gaat de leiding in op signalen, ziet de leiding wat nodig is? Is de aandacht intern of extern gericht?
9 Is de leiding fysiek en/of emotioneel beschikbaar?	De afstand tussen leiding en medewerkers, het onderscheid tussen vroeger en nu, het onderscheid en mogelijke cumulatie van redenen van niet-beschikbaar-zijn voor de top, het hoger management en de directe leiding
10 Worden direct leidinggevenden in hun rol geaccepteerd door de top, hun superieuren en medewerkers?	De mate waarin direct leidinggevenden in hun positie en taakstelling worden erkend. Dit betreft tevens de mate waarin medewerkers bereid zijn leiding te accepteren ('good followership')
11 Grenzeloos gedrag (eigen invulling van regels, uit wreuk of ideëel, 'matter'-of-fact reacties)	De schadelijkheid van het ontbrekende, de reactie heeft diagnostische betekenis voor de ernst van de verwaarlozing, de grenzeloosheid betreft alle aspecten in het werk en de sociale omgeving. Medewerkers zijn zich niet altijd bewust van de effecten van hun gedrag op anderen
12 Niet kunnen reflecteren en leren	Hoe (on)veilig medewerkers zich voelen, in welke mate zij schijnaanpassing vertonen en hoe zij reageren op aangesproken worden op hun functioneren
13 Ontwijken van verantwoordelijkheid	De neiging om alles bij anderen neer te leggen, voortdurend voorwaarden formuleren en om duidelijkheid vragen. Het management overal verantwoordelijk voor houden. Het kenmerk heeft vele verschijningsvormen en hoeft geen apathisch gedrag te zijn
14 Zelfhandhaving	Afweermechanismen, de 'schaduwkant', bewaken van eigen belangen, verhoudingen en relaties in informele netwerken
15 Heftige weerstand	Heftige weerstand is een indicatie dat de adviseur bij de kern van de problemen komt, 'heftig' kan ook onverzettelijkheid betekenen, gaat gepaard met meer of minder subtiele vormen van chantage
16 Ondermijning van gezag	Gedrag door medewerkers, leidinggevenden of stafleden die de zwakke positie van de directe leiding compenseren of misbruiken en weten dat zij hun invloed gaan verliezen door het in positie komen van de leiding

Onderzoek kan dan gedaan worden naar de aan- of afwezigheid van de negentien signalen van verwaarlozing:

- Veel wisselingen in directie en hoger management.
- Weinig rolvastheid: iedereen bemoeit zich met alles.
- De omgeving is onverzorgd.
- Investeringsbeslissingen worden uitgesteld.

- Huishoudelijke processen, zoals de reservering van een vergaderruimte, ‘rammelen’ en zijn niet op orde te krijgen.
- Plannen ‘sterven op de drempel’: iedereen weet dat en vertrouwt er ook op.
- Er is veel ruis en gedoe rond benoemingen.
- Mopperen is algemeen en verwijst eerder naar onvermogen dan naar een negatieve houding.
- Kleine gebeurtenissen worden snel grote verhalen.
- Managers zijn vaak zoek als je ze nodig hebt.
- Bij maatregelen wordt van de ‘worst case’ uitgegaan.
- Straffen gebeurt meestal niet direct, maar indirect.
- Er hangt op (sommige) afdelingen een moedeloze sfeer.
- Van bovenaf wordt regelmatig ingegrepen, op een onverwacht moment.
- Het is altijd onrustig, niet te verklaren uit bijzondere omstandigheden.
- Er zijn veel ‘eigen winkeltjes’, waar niemand het fijne van weet.
- Officiële personeelsbijeenkomsten worden door de meeste personeelsleden gemeden.
- Met werk- en rusttijden wordt soepel omgegaan en het management handhaaft ook soepel.
- Werk en privé lopen in elkaar over: relaties op het werk komen veel voor.

Nu we hebben gekeken naar onderzoeksinstrument die vooral de affordancekant van leren in organisaties meten, en in tweede instantie ook die factoren die ontwikkelingsgericht leren belemmeren, kunnen we nog kijken naar wat mogelijkheden om de agencykant in beeld te brengen.

7.3 Voorbeelden van onderzoeksinstrumenten: agency

Wat betreft de agencykant kan onder meer gekeken worden naar de door medewerkers in een organisatie gehanteerde leerstrategieën, hun vaardigheid in problemen oplossen op basis van respectievelijk enkelslag, dubbelslag en drieslag leren. Ook kan gekeken worden naar leermoeilijkheden op individueel en collectief niveau (in het bijzonder op teamniveau).

Ook kan meer specifiek onderzocht in welke mate competenties aanwezig zijn die medewerkers in een organisatie beter kunnen laten functioneren. In hoofdstuk 1 werd de future workskills besproken, de vaardigheden die de medewerker van de toekomst zou moeten hebben om de organisatie te helpen haar doelen te realiseren.

Hier worden nog eens de categorieën genoemd waarmee Suto en Eccles (2014, 3) de diverse competenties ordenen

21st century categorieën	21st century skills
manieren van denken	creativiteit en innovatie kritisch denken problemen oplossen en besluitvorming leren te leren en metacognitieve vaardigheden
werkwijzen	communiceren en samenwerken
tools for working	met informatie kunnen omgaan digitale vaardigheden en concepten kunnen hanteren
living in the world	burgerschap flexibiliteit en aanpassingsvermogen leiderschap persoonlijke en maatschappelijke verantwoordelijkheid

Uit eerder genoemd literatuuronderzoek van Van Laar, Van Deursen, Van Dijk en De Haan (2019) bleek dat de volgende skills meer of minder vaak aan de orde te komen: informatiemanagement, kritisch denken, creativiteit, probleemoplossen, samenwerking, communicatie, technische skills, zelfsturing, levenslang leren, ethisch bewustzijn, cultureel bewustzijn en flexibiliteit. Onderstaande vragenlijst werd opgesteld om deze skills te meten (met een vijfpunts Likert-schaal: 1=nooit, 2=zelden, 3=soms, 4=vaak, 5=(bijna) altijd).

The next statements are about processing information for work-related purposes.

At work, how often ...

Information management

- 1....do you save useful digital files directly to the right folder
- 2....are you consistent in the naming of digital files
- 3....do you organize digital files via a hierarchical folder structure

The next statements are about searching information for work-related purposes.

At work, how often ...

Information evaluation

- 1....do you check the reliability of a website)
- 2....do you check the information found on a different website
- 3....do you check if the information found is up to date

The next statements are about profiling yourself online for work-related purposes.

At work, how often ...

Communication: expressiveness

- 1....do you get what you want from interactions on the internet
- 2....are you via the internet effective in accomplishing what you want
- 3....do you know how to use the internet to express ideas clearly)

Communication: contact-building

- 1....do new collaborations emerge by approaching online contacts
- 2....do you establish online contacts to collaborate with
- 3....do you find experts on the internet to start a project with

Communication: networking

- 1 do you spend time and effort in online networking with people from your field
- 2 do you use your online network to benefit from it
- 3 do you use your online network to generate business
- 4 do you build online relationships with people from your field
- 5 does the internet help you approach new professional contacts
- 6....do you use your online network to increase brand awareness
- 7....do you start a conversation with other professionals via the internet
- 8....do you use your online network to achieve policy goals

Communication: content-sharing

- 1....do you post new messages on the internet
- 2....do you post a blog/article on the internet
- 3....do you share information on the internet to start a discussion

The next statements are about sharing information for work-related purposes.

At work, how often ...

Collaboration

- 1....do you share important information with your team via the internet
- 2....do you use the internet to share information that supports the work of others
- 3....do you use the internet to share resources that help the team perform tasks
- 4....do you use the internet to provide each other with information that progresses work
- 5....does the internet help you get support from co-workers
- 6....do you communicate via the internet with co-workers from other disciplines
- 7....do you share work-related knowledge with each other via the internet)
- 8....do you use the internet to give feedback to co-workers
- 9....does the internet help you use other professionals' expertise

The next statements are about having online discussions (e.g., e-mail, Skype, online forums) for work-related purposes.

At work, how often ...

Critical thinking

- 1....do you give substantiated arguments or reasoning
- 2....do you give proof or examples of arguments you give
- 3....do you give a justification for your point of view
- 4....are you able to put the discussion into a new perspective
- 5....do you ask questions to understand other people's viewpoint
- 6....do you consider various arguments to formulate your own point of view
- 7....do you connect viewpoints to give a new turn to the discussion
- 8....do you suggest new related points
- 9....do you filter the most important points from discussions
- 10....do you generate new input from a discussion
- 11....are you open for ideas that challenge some of your held beliefs
- 12....do you use the internet to justify your choices

At work, how often ...

Creativity

- 1....do you give a creative turn to existing processes using the internet
- 2....do you use the internet to generate innovative ideas for your field
- 3....do you show originality in your work using the internet
- 4....do you use the internet to execute your tasks creatively
- 5....do you follow trends on the internet to generate original ideas
- 6....do you use the internet to evaluate the usability of your ideas

The next statements are about problems at work that you want to solve by using the Internet.

At work, how often ...

Problem solving

- 1....does the internet help you find the best way to solve the problem
- 2....do you solve the problem using the internet
- 3....do you come up with solutions to the problem via the internet
- 4....does the internet help you find ways to solve problems
- 5....are you confronted with a problem that you are sure you can solve using the internet
- 6....do you make a decision using the internet that makes you feel happy afterwards
- 7 do you find the solution via the internet even though initially no solution is immediately apparent
- 8....does the actual outcome you achieved via the internet match what you expected

Deel twee van het onderzoeksinstrument gaat over specifieke ICT competenties

ICT attitude

1. I cannot take part into a conversation about internet applications

2. I am hesitant to try new internet applications

3. I cannot keep pace with the developments of internet applications

If I hear about new internet applications, I want to start experimenting with it

I am interested in working with internet applications

Among my colleagues, I am the first to try new internet applications

Perceived ease of use

1. The use of the internet is easy for me

2. I can teach myself the things I need to know about internet applications

3. If I get problems using the internet, I can usually solve them by myself

4. I can manage myself when using the internet)

5. I feel comfortable using the internet

ICT self-regulation

When I work with Internet applications ...

1. I can concentrate on one activity for a long time

2. After an interruption, I can easily resume my concentrated style of working

3. I am easily distracted

4. It is easy for me to stay focused

5. I do not allow anything to distract me from my task

Self-directed learning

1. I try to determine the best way to work on task

2. I check my progress

3. I reflect on the way I perform my work

4. I adapt my planning when needed

I set goals for myself

Learning goal orientation

1. I look for opportunities to develop new skills and knowledge

2. I think learning and developing skills is important

3. I enjoy challenging tasks that I can learn a lot from

4. I enjoy working in situations where I will need many skills

5. I am willing to take risks to develop my skills

Performance approach goal orientation

1. I am concerned with showing my coworkers that I perform

2. I prefer to work on projects where I can show my abilities to others

3. I enjoy it when others at work are aware of how well I am doing

4. I enjoy showing my accomplishments to coworkers

I would rather show what I can do than I try something new

Avoidance approach goal orientation

1. I avoid learning new skills because I am afraid to appear incompetent
2. I avoid situations where I might perform poorly
3. I avoid taking on tasks if there is a chance that I appear incompetent
4. I would rather not ask questions if I do not understand something because I do not want to appear incompetent

I do not avoid difficult tasks even if it is then easier to make mistakes

Personal initiative

1. I actively attack problems
2. I take initiative immediately even when others do not
3. I use opportunities quickly in order to attain my goals
4. Whenever action needs to be taken, I am often the first that takes the initiative

Whenever there is a chance to get actively involved with new developments, I take it

Opvallend aan dit instrument is een sterk focus op digitale vaardigheden, waarmee andere future workskills wat onderbelicht blijven, of benaderd worden vanuit digitale vaardigheden.

Er zijn uiteraard veel meer onderzoeksinstrumenten, sommige met een twijfelachtige validiteit. Men kan zelf een vragenlijst maken, gebaseerd op de indelingen die deze tekst gemaakt zijn: de zeven kenmerken van de lerende organisatie, leerstrategieën, de vijf leerslagen, leermoeilijkheden op individueel en cognitief niveau.

Minstens zo belangrijk is het zoeken naar mogelijkheden om het leervermogen van organisaties te vergroten. In het volgende hoofdstuk worden daartoe aanzetten gegeven.



Hoofdstuk 8 Op weg naar een lerende organisatie

- 8.1 Inleiding: werken aan de architectuur van het leerlandschap
- 8.2 Een heldere visie op de ambitie om te leren
- 8.3 Werken aan vertrouwen en veiligheid omwille van effectief leren
- 8.4 Een inrichting van de werkplek als leerplek
- 8.5 Aansturing van het leren: betrokkenen en hun rollen
 - 8.5.1 Inleiding: betrokkenen bij het leren
 - 8.5.2 Het leidinggevend kader
 - 8.5.3 Ondersteunende stafbijdragen
 - 8.5.4 Specialisten op inhoudelijk en leergebied
 - 8.5.5 De lerenden zelf
- 8.6 HR instrumentarium
- 8.7 Rendement van leren

8.1 Inleiding: werken aan de architectuur van het leerlandschap

De vraag hoe het ideaal van de lerende organisatie dichterbij gebracht kan worden en organisationeel leren bevorderd kan worden, kan zowel van een kort als een lang antwoord worden voorzien. Een kort antwoord is: zorg dat de elementen van de lerende organisatie worden gerealiseerd. Een langer antwoord is: zorg dat de elementen in samenhang worden gerealiseerd. Dat kan het best in de vorm van een geïntegreerd implementatieplan. Dit plan geeft dan een antwoord op een omvattender vraag: hoe en door wie kan een positief leerlandschap kan worden ingericht, in stand gehouden en verder ontwikkeld? Onnodig te zeggen, dat sommige elementen uit hoofdstuk 5 en hoofdstuk 6 hier opnieuw de revue passeren, maar dan in meer uitgewerkte vorm, als onderdeel van een soort van masterplan voor een positief leerlandschap. De vraag is daarbij, of dat in algemene termen kan worden aangegeven, of dat specifieke per bedrijfstak een uitwerking wenselijk is. Organisaties verschillen immers in de aard van hun werkzaamheden en hebben niet allemaal in dezelfde mate te kampen met leernood, waarbij ook de inhoud van die leernood erg gebonden is aan het type organisatie. Niettemin moeten we ergens beginnen, en komen later nog op die vraag (algemeen of specifiek) terug, in termen van het spanningsveld van strategische fit versus best practice.

Odenthal, Verbaan en Verbiest (2014) bieden een bruikbaar raamwerk voor professionalisering in onderwijsorganisaties dat grotendeels is gebaseerd op literatuur van meer algemene signatuur en zich dus gemakkelijk laat

veralgemeniseren. Het gebruik van de term architectuur van het leerlandschap is daar een voorbeeld van, al hebben we al in hoofdstuk 1 van *Leren voor de verandering* de term niet alleen in een positieve betekenis gebruikt. Een leerlandschap kan immers ook grimmig en onherbergzaam zijn. Bij het verder ontwikkeling van de architectuur van het leerlandschap is dit een gegeven om rekening mee te houden. Dit gegeven hebben we al eerder aangeduid als de afstand tot het ideaal van de lerende organisatie, waarbij in het vorige hoofdstuk al kort enkele onderzoeksmethoden werden besproken om het bestaande leerlandschap in al haar facetten en de mogelijke verbrokkeldheid daarvan in beeld te brengen.

339

Ook hier kunnen we de grove tweedeling in affordance en agency gebruiken: vergroten van de mogelijkheden tot leren (opschuiven in de richting van het ideaalbeeld van de lerende organisatie en het ontwikkelen van een positief leerlandschap) en bevorderen van agency, hier op te vatten als zelfgestuurd leren. De vraag is, waar te beginnen bij het formuleren van uitgangspunten en adviezen. We kunnen daarbij onderscheid maken tussen de *inhoud* van de verandering en het *hoe* van de verandering, waarbij we stilzwijgend aannemen dat het *waartoe* van de verandering duidelijk is (kort aangeduid als: het verbeteren van het persoonlijk en professioneel handelen ten behoeve van de organisatie en eventueel daar buiten). Het wat en het hoe hebben overigens wel met elkaar te maken, in die zin dat ze geen dodelijke combinatie mogen opleveren. Daar zou bijvoorbeeld sprake van zijn als het concept van een lerende organisatie werd opgedrongen op straffe van sancties als daar niet aan wordt meegedaan.

Minstens zo belangrijk is de vraag, wie verandering in gang zet en de voortgang ervan bewaakt, en vooral, vanuit welke expertisegebieden. Wat betreft het eerste is het niet verstandig, het bevorderen van leren over te laten aan een daartoe aangewezen stafafdeling, zoals een afdeling HRD of een afdeling Vorming en Training, Opleiding en Ontwikkeling. Evenmin is het verstandig, dit over te laten aan het leidinggevend kader. Wat betreft de vraag naar expertisegebieden kunnen we onderscheid maken tussen verschillende soorten expertise die nodig is om de bovengenoemde vragen te beantwoorden, waarbij het onderscheid in soorten expertise niet geheel correspondeert met het onderscheid tussen affordance en agency. Veelmeer gaat het om complementaire expertisebijdragen die samen zorgen voor de gewenste verandering wat betreft de architectuur van het leerlandschap. We denken daarbij vooral aan *strategische* expertise die zegt wat de strategische koers

van de organisatie is een welke expertise en competenties daar op het niveau van zowel organisatie, team, als individu voor nodig zijn. Vervolgens denken we aan *bedrijfskundige* expertise die iets zegt over de inrichting van de organisatie en aan *opleidingskundige* expertise die iets zegt over het organiseren van leren in al haar verschijningsvormen. Niet onbelangrijk is ook de sociaalpsychologische expertise die iets zegt over samen leren in groeps- teamverband en over de daadwerkelijke aansturing van het niet alleen formeel leren, maar vooral van informeel leren met oog voor transfer van leerresultaten (generalisatie en stabilisatie) in nieuwe routines. Ten slotte is ook de *financieel-economische expertise* van belang die iets zegt over de kosten en baten van alles wat met leren in organisaties te maken heeft. Daarbij gaat het uiteraard niet alleen om de kosten van externe en interne opleiding en wat daarvan de (overigens lastig te meten) impact op de productiviteit van de organisatie is in zowel kwantitatief als kwalitatief opzicht. Ook kan gekeken worden naar de kosten van gemiste kansen op zowel korte als langere termijn.

Laten we daarom beginnen met het welbekende overzicht van slaag- en faalfactoren zoals geformuleerd door Knoster (1991). Onderstaande afbeelding laat zien wat de gevolgen zijn als een of meer van de slaagvooraarden ontbreken en dus faalfactor(en) worden.

Hoe meer slaagfactoren ontbreken, hoe kleiner de kansen op succes en hoe groter de kans op mislukking (<https://guidovermeeren.nl/verandering-wat-maakt-het-succes/>).



Als er én een visie, én een welomschreven herkenbaar belang, én een concreet plan, én voldoende middelen én verandercompetenties zijn, zal verandering in de gewenste richting en vorm en in het gewenste tempo plaatsvinden. Dat is voor het

opschuiven in de richting van een lerende organisatie niet anders. Ontbreekt een voorwaarde, dan is de uitkomst per ontbrekende voorwaarde in ieder geval er één van stagnatie of zelfs mislukking.

Deze versie van het model van Knoster is niet speciaal gericht op leren, waarvan de bevordering ervan zowel doel als middel is. Laten we daarom eerst ingaan op het bevorderen van voorwaarden voor leren, waarbij we meer inzetten op informeel leren dan op formeel leren, en op het ontwikkelen van positieve leercondities, zeg maar, een positieve op leren gericht cultuur. We kunnen er veilig vanuit gaan dat elke organisatie elementen van verwaarlozing kent en dus een niet optimaal leerklimaat, met daarin een essentiële, disfunctionele rol van leidinggevenden. De vraag is dan, op welke manier we (verdere) verwaarlozing kunnen tegengaan en de organisatie kunnen voorzien van een positief leerlandschap.

Een aantal elementen kan alvast worden opgesomd (deels gebaseerd op: Odenthal, Verbaan & Verbiest, 2014, 17-20).

1. Van belang is een heldere visie op collectief leren, die afgeleid kan worden uit de strategische doelen van de organisatie en vertaald is in een samenhangend HRD/HRM beleid met goed geschakeld HR instrumentarium (het gaat hier om een combinatie van het visieblokje en het middelenblokje uit het model van Knoster). In 8.6 wordt duidelijk hoe het type organisatiestrategie van invloed is op het leerlandschap en hoe dat wordt ingericht en benut.
2. Als uitvloeisel van (1) is het handig, eindtermen voor leersituaties en leeractiviteiten te formuleren op zowel organisatienniveau, afdelingsniveau, teamniveau als individueel niveau en deze met elkaar te verbinden (deel van het planblokje).
3. Zorg voor randvoorwaarden om het leren mogelijk te maken (zowel in termen van tijd, ruimte als geld, wederom het middelenblokje) en wijs verantwoordelijkheden voor het beheren van leerruimtes en het budget.
4. Zorg voor een overzicht van alle huidige relevante leeractiviteiten en leersituaties in en om de organisatie, zowel wat betreft formeel als informeel leren.
5. Formuleer eisen voor een toekomstig geïntegreerd leerlandschap, inclusief ontwerpcriteria voor zowel informeel als informeel leren door aan te geven welke vormen van informeel en formeel leren in aanmerking komen voor een plaats in het leerlandschap (visie- en planblokje).
6. Zorg voor coördinatie van de verschillende leeractiviteiten binnen het

leerlandschap expertise in het organiseren van het leerlandschap (competentieblokje).

7. Bewaak de kwaliteit van leeractiviteiten door het rendement daarvan in beeld te brengen in het licht van de strategische doelen en de geformuleerde eindtermen en door van tijd tot tijd te evalueren.

In 8.5 gaan we verder in op de vraag wie hier welke taken voor hun rekening kunnen nemen.

Odenthal, Verbaan en Verbiest (2014, 18-20) presenteren een model voor het ontwerpen van leerlandschappen, waarvan de hoofdlijnen hier worden weergegeven en in vervolgparagrafen in dit hoofdstuk verder worden uitgewerkt. Dit model bestaat uit drie bouwstenen:

- (1) het *kompas*: waartoe leren?
- (2) de *bouwtrekking*: hoe leren?
- (3) de *rendementsagenda*: wat te leren en met welk resultaat?

Bouwsteen 1, het *kompas*, gaat over de visie op collectief leren en geeft de richting aan waarin een positief leerlandschap ontwikkeld wordt (zie 8.2), met als voornaamste uitkomst de vertaling van het waartoe in ontwerpcriteria voor het leerlandschap. Het is verstandig om (indacht het model van Kotter, zie hoofdstuk 6.3) alvast een ‘leidende coalitie’ te vormen die verder vorm geeft aan dat waartoe. In de volgende paragraaf gaan we nader op in op de kompasfunctie.

Bouwsteen 2, de *bouwtrekking*, bevat aanwijzingen over de inrichting van het leerlandschap om het waartoe te bereiken. Het geeft aan welke formele en informele leeractiviteiten een plaats moeten krijgen in het leerlandschap, welke ruimte informeel leren krijgen, welke kennis nodig is voor de inrichting van het leerlandschap en waar die kan worden gehaald (intern dan wel extern). Denk daarbij als het om het MKB gaat, ook aan de bedrijfstakvereniging waar een organisatie bij is aangesloten, en in geval van non-profit organisaties aan eventuele koepels (zoals in onderwijs-, gezondheids- en welzijnsorganisaties). Daar is vaak al de nodige kennis aanwezig en voordelig te verkrijgen als men er lid van is. In hoofdstuk 8.3 en 8.4 gaan we nader in op elementen van de inrichting: het leerklimaat (8.3) en de werkplaats als leerplaats (8.4). In 8.5 beschrijven we de diverse (soorten) betrokkenen en hun mogelijke rollen bij inrichten en beheren van het leerlandschap. Speciale aandacht gaat daarbij naar de HR functie (nader beschreven in 8.6).

Bouwsteen 3, de *rendementsagenda*, gaat over de borging van de kwaliteit van de leeractiviteiten en om het vaststellen van het rendement daarvan door aan te geven

hoe door wie wanneer wordt geëvalueerd aan de hand van welke criteria (nader uitgewerkt in 8.7).

8.2 Een heldere visie op de ambitie om te leren

In deze paragraaf gaan we kort in op bouwsteen 1, het *kompas* voor het (her-) inrichten van het leerleerlandschap. We gingen er hiervoor vanuit dat een heldere visie op de ambitie om collectief te leren er wel is, maar dat is natuurlijk lang niet altijd zo. De visie moet eenduidig zijn, gedragen en uitgedragen worden door de top van de organisatie en niet gecontamineerd worden met andere, daarmee strijdige boodschappen. Pas dan wordt leren een onderdeel van het DNA van de organisatie. Daarbij gaat het niet alleen om leren kennis te verwerven, maar vooral om leren te leren (metaleren). Van belang is daarbij de zingevingsdimensie waarin antwoorden gegeven worden op de waartoe-vraag ('knowing why'). Het antwoord op de waartoe-vraag wordt gegeven in het kompas van het leerlandschap en vooral door wat daarin staat over de vertaling van het strategische organisatiebeleid in leerdoelen op organisatie-, afdelings-, team- en individueel niveau. Daarin is bij voorkeur al een prioritering aangegeven van die leerdoelen in kernthema's, leerdoelen die zijn op te vatten als eindtermen van leeractiviteiten.

Indachtig het eerder besproken model van Kotter is het een belangrijk aandachtspunt om ten aanzien van die doelen een gevoel van urgentie te creëren en dat ook vast te houden. Er moet in feite een nieuwe routine in organisaties ontwikkeld worden waarin van en met elkaar leren de gewoonste zaak van de wereld is en dat gaat het best als de noodzaak daartoe permanent wordt ervaren en de aandacht daarvoor niet verslapt. Nodig is een visie op organiseren en op leren in de organisatie, op kennisontwikkeling, op de manier waarop formeel leren een plek krijgt en vooral in de manier waarop informeel leren wordt ingebed in de organisatie. Dat vraagt in ieder enig inzicht in de leergeschiedenis van de organisatie: hoe ziet het huidige leerlandschap eruit, en waarom/waardoor is dat zo en niet anders? Er zijn keuzes gemaakt voor beleid ten aanzien van, voor de uitvoering daarvan in leeractiviteiten, die al dan niet of met mate succesvol waren als bijdragen aan het realiseren van het strategisch beleid van de organisatie.

Bij tot het stand (laten) komen van de visie op de ambitie om collectief te leren is het ook van belang om de belangen en de behoeften van de diverse betrokkenen in de

organisatie in kaart te brengen. Op grond van dat beeld kan vervolgens bepaald worden of, en zo ja, op welke wijze daar rekening mee kan worden gehouden.

Belangrijk is wat betreft het leerarrangement dat er een verticale integratie is van de leeractiviteiten met de organisatiedoelen (als we leren opvatten vanuit functioneel perspectief) en horizontale integratie is tussen de verschillende leeractiviteiten (van en met collega's) opdat een herkenbare samenhangende bundel van die leeractiviteiten ontstaat. In feite zijn vier soorten arrangementen denkbaar (Frietman, Kennis & Hövels, 2010; Van der Krogt, 2007; Poell & Van der Krogt, 2008): behalve de al genoemde verticale en horizontale arrangementen kan er sprake zijn van een individueel leerarrangement en van een extern leerarrangement. Met dat laatste wordt gedoeld op de verbinding van leren met organisaties van professionals (beroepsverenigingen) die zowel formele als informele leeractiviteiten kunnen aanbieden (bijvoorbeeld als onderdeel van hun registratie), en ook met externe professionele leergemeenschappen en communities of practices. Bij zowel het individuele als het externe leerarrangement kan dat gevraagd worden, hoe zich die verhouden met de horizontale integratie en vooral met de verticale integratie. In een bredere definitie passen de leeractiviteiten bij de visie, de waarden, de missie, de principes en de ambities van de organisatie, kortom een samenhangend en inspirerend verhaal op zoek naar een goede afloop. Daaronder kan ook inhouden dat leeractiviteiten worden aangeboden vanuit een humaniseringsperspectief. Van belang bij het realiseren van de ambitie is het zorgen voor voldoende middelen: tijd, geld, ruimte (in fysiek en mentaal opzicht). Eveneens van belang is het formeren van een leidende coalitie waarin de 8.1 beschreven expertisesoorten in voldoende mate aanwezig zijn: strategische, bedrijfskundige, onderwijs- en opleidingskundige, en financieel-economische expertise.

Met deze opmerkingen sluiten het bespreken van het kompas en de daarop aangewezen ambities en richtingen aangegeven waarop gekoerst wordt. Van belang zijn dan de volgende bouwstenen, die achtereenvolgens gaan over een positief leerklimaat (8.3) en de structuur van de organisatie in te richten om de ambitie te realiseren (8.4). In 8.5 geven we aan, wie in welke rollen het leerlandschap kan effectueren, in 8.6 wat daarbij de rol is van de HR functie. In 8.7 bekijken we de derde bouwsteen, die van de rendementsagenda.

8.3 Werken aan vertrouwen en veiligheid omwille van effectief leren

Waar het in eerste en laatste instantie om gaat, is dat mensen in organisaties geen verkeerde leerervaringen opdoen, in zowel technisch als moreel opzicht. Negatieve leerervaringen, vooral als die met sancties gepaard gaan of daardoor zijn veroorzaakt, moeten zoveel mogelijk voorkomen worden. Leerlandschappen zijn niet altijd aangenaam om te verblijven. Soms waait er de harde wind en is de enige leeropbrengst de nare ervaring van een koude douche.

We zijn hiervoor al diverse keren stil blijven staan bij het uitgangspunt dat je altijd wel leert, soms ten goede, maar soms en misschien wel vaker ook, ten kwade. Iedere organisatie heeft een of meer verborgen leerplannen die worden geëffectueerd in zowel formele als informele socialisatieprocessen. Omdat de informele processen leiden tot incidenteel leren en zich niet zelden afspelen in de onderstroom van de organisatie, is het zaak daar als eerste aandacht aan te besteden, onder meer door stil te staan bij de schade die daardoor ontstaan is op individueel en collectief niveau in beeld te brengen en waar mogelijk te herstellen. Het verborgen curriculum kan echter ook elementen bevatten die het waard zijn op te nemen in het officiële curriculum van de organisatie.

Van het allergrootste belang is voorts het herstel van vertrouwen en het creëren van een sfeer van veiligheid op basis wederzijds respect en acceptatie. Dat leert het best, beter dan een angstcultuur. Wat betreft vertrouwen kan gedacht worden aan een groot aantal maatregelen

1. Zorg voor een basis voor positieve leeropbrengsten voor alle deelnemers door:
 - realistische verwachtingen te creëren,
 - realistische betrokkenheid te ontwikkelen
 - voor- en nadelen in beeld te brengen (concreet: de kosten en de baten van deelname aan het leren, zowel materieel, fysiek als psychologisch)
 - indien nodig en wenselijk, een al dan niet gedetailleerd en zo eenduidig mogelijk contract op te stellen.
2. Probeer mogelijke conflictonderwerpen (in termen van belangen, visies, verschillen in leerstijlen, leervoorkeuren en leercondities, persoonlijke antipathieën) in beeld te brengen, inhoudelijk uit elkaar te houden en te voorkomen dat ze het leerklimaat negatief beïnvloeden door heldere afspraken te maken (eventueel regels en procedures af te spreken) en transparant te zijn over deze onderwerpen.
3. Bevorder leerrelaties door het ontwikkelen van persoonlijke betrokkenheid en

wederzijdse empathie en als het kan, van gemeenschappelijke visies en belangen.

4. Vermijd de negatieve impact van feedback door lerenden uit te nodigen tot reflectie.

Voor het ontwikkelen van vertrouwen in samen leren kan men denken aan het doorlopen van drie stadia.

1. Formeren, informeren en calculeren: het selecteren van (potentiële) leerpartners, leeruitkomsten, doelen, en werkwijzen vast te stellen en die desgewenst contractueel vast te leggen (waarbij eigenlijk eerder aan een psychologisch contract wordt gedacht dan aan een contract met een juridische grondslag en strekking).
2. Implementeren: het tot stand brengen van een productieve leerrelatie met voldoende mogelijkheden en middelen om aan de slag te gaan en dat vervolgens ook te gaan doen.
3. Binden en evolueren: ontwikkeling van de leerrelatie nadat deze is gevormd.

In die ontwikkeling dient een oplossing gevonden te worden voor algemene, vaak latent sluimerende problemen in het samen leren, zowel informeel als binnen formele kaders:

- een onevenredige verdeling van leeropbrengsten
- een gebrek aan gedeelde ambitie of interpretatieverschillen wat betreft doelen en werkwijzen
- het verwateren van wenkende perspectieven en ambities
- schijnsamenwerking (ieder voor zich)
- personele instabiliteit in de organisatie (zoals conflicten, een hoog verloop)
- slordig organiseren van het leren en gebrekkige administratie van documenten
- een hardnekkig beeld van leerpartners als potentiële vijanden
- dubbele loyaliteiten en problemen met collega's
- onoverbrugbare culturele en persoonlijke verschillen
- bedekte machtsspulletjes.

Dat betekent: honoreren van een kritische houding en vrijheid van spreken zonder sancties, en met onderzoekende feedback ('leg eens uit hoe jullie tot die keuze zijn gekomen') in plaats van diskwalificerende feedback ('aan jullie bijdragen hebben we toch niets, zoals overigens te verwachten was van zulke losers'). Het gaat om wederzijdse openheid voor andere denkwijzen en overtuigingen in plaats van

eenzijdige denkterreur (Vroemen, 2005, 258). Rivaliteit is uit den boze, maar gezonde competitie kan weinig kwaad. Als je elkaar uiteindelijk maar helpt.

Het betekent ook het tegengaan van ‘silent killers’ door expliciete verwachtingen te uiten, transparant, helder en congruent te communiceren op basis van duidelijke, niet-conflicterende prioriteiten, positief voorbeeldgedrag van leidinggevenden en eigenlijk van iedereen. Het betekent een effectieve coördinatie van afdelingen, functies en locaties. In die organisaties waarin van oudsher een angstcultuur heerst, zal dat nog niet meevallen. Het betekent het voorkomen en tegengaan van al die vervelende elementen die groupthink in de hand werken. Het betekent ook, in het geval van verwaarloosde organisatie, dat gewerkt moet worden aan een positief leerklimaat, te begin met wat Kampen (2013) herstelmaatregelen noemt. Daarbij kan gedacht worden aan de volgende maatregelen voor het vergroten van de ‘affordance’ kant van het leren in organisatie en daarmee van het bevorderen van ‘agency’.

- ❖ De top van de organisatie laat ziet externe druk te kunnen hanteren.
- ❖ De top van de organisatie sluit op de ontwikkelingsfase van individuen, teams en de organisatie als geheel.
- ❖ De top van de organisatie is verbonden met het primaire proces van de organisatie.
- ❖ Verwachtingen in de organisatie (van iedereen ten aanzien van iedereen) zijn expliciet gemaakt.
- ❖ De consequenties van afwijkend gedrag zijn bekend en worden uitgevoerd.
- ❖ De directe leiding is resultaatverantwoordelijk.
- ❖ De directe leiding is competent en bereid naar behoren te functioneren.
- ❖ De directe leiding wordt gesteund door de top van de organisatie.
- ❖ Veranderingsprocessen in de organisatie zijn gestructureerd en transparant.
- ❖ Interventies worden getoetst op technische, economische, bestuurlijke, psychosociale en maatschappelijke effectiviteit.

Met het uitvoeren van herstelacties is nog niet alles gezegd. Het gaat slechts om het creëren van voorwaarden voor gunstig leerlandschap en een positief leerklimaat gekenmerkt door vertrouwen en containment.

Zoals we al eerder constateerden, zijn er in de literatuur over leren (in organisaties) nog weinig geïntegreerde praktische handvatten om *containment* vorm te geven.

Burger en Roos (2012, 155-157) doen een voorstel voor ontwerpregels voor leeractiviteiten. Daarbij lijken ze zich overigens vooral te richten op formele leersituaties en zal dus bekeken moeten worden hoe deze ontwerpregels ook dienstbaar kunnen zijn in meer informele leersituaties. Daarbij moet er wel voor gewaakt worden dat informele leeractiviteiten zodanig worden geformaliseerd dat ze veel op formele leeractiviteiten gaan lijken (Frietman, Kennis & Hövels, 2010). In navolging van Burger en Roos (2012, 155-157) worden hier, enigszins aangepast, zeven categorieën onderscheiden wat betreft die ontwerpregels

- (1) de *doelen* van het programma
- (2) de *uitgangspunten* van het ontwerp van het leertraject
- (3) *begeleiders* van het leren (coaches, trainers, opleiders)
- (4) de *dimensies* van tijd en ruimte waarbinnen de leeractiviteiten plaatsvinden
- (5) *ondersteuning* vanuit de organisatie
- (6) de *deelnemers* aan het leertraject
- (7) het *doen én laten* van de deelnemers in het *hier- en-nu* van het leertraject
(begeleiders en lerenden).

Voor elke categorie kunnen ontwerpregels geformuleerd worden.

(1) Doelen

Wat betreft de doelen geldt dat er duidelijkheid moet zijn over nut en noodzaak van de leeractiviteiten. Deze doelen zijn bij voorkeur ingebed in de bredere veranderintenties van de organisatie waarbij in de organisatie ook rekening is gehouden met de transfer, bijvoorbeeld door de werksituatie in te richten als leersituatie. Een collectief gedragen ambitie kan hier wonderen doen (zie 8.2).

(2) Ontwerpen van leersituaties wat betreft structuur en containment

Van belang is een duidelijke, maar flexibele structuur van de leersituatie, bijvoorbeeld met een logische opbouw, met oplopende complexiteit, van instructie naar toepassing en goede timing. Het is daarbij belangrijk rekening te houden met ieders achtergrond, leerbehoeften, motivatie, voorkennis en leerstijlvoorkeur. In het hoofdstuk over transfer (6.4) zijn daarvoor al de nodige opmerkingen gemaakt, bijvoorbeeld over de didactische dimensies *structuur, explicatie, stimulatie, validatie, instructie, comprehensie* en *activatie*.

Het meest wezenlijke is echter het creëren van containment in een 'holding environment', met voldoende veiligheid en mogelijkheden tot positieve resonantie. Geweldloos communiceren is een belangrijke voorwaarde daartoe en tegelijkertijd

een belangrijk middel om met de bij creatieve onrust behorende angst om te kunnen gaan.

(3) *Begeleiders*

Begeleiders, van leerprocessen, of dat nu docenten, trainers, teamcoaches of opleiders zijn, dienen zelf reflecterende professionals te zijn en op dat punt ook voorbeeldgedrag te vertonen en anderen uit te nodigen tot zelfreflectie. Zij moeten zich bewust zijn van hun eigen angsten, ongemakken en onzekerheden in het hier en nu van de leersituatie en die niet projecteren op de andere deelnemers aan de leersituatie. Zij moeten groepsdynamische processen kunnen herkennen en regisseren, en voldoende op de hoogte zijn van leerinhouden om die over te dragen of het verwerven daarvan te kunnen faciliteren. Ook dienen ze negatief compliancegedrag te onderkennen en kunnen hanteren (zie hierover ook 6.5 en 8.5), alsmede impasses gedurende het leerproces (De Meer, Rombout & Bennink, 2005).

(4) *Ruimte en tijd*

Van belang is het faciliteren van leren in termen van ruimte en tijd. Uiteraard is de fysieke *ruimte* van belang voor het leren, voldoende frisse lucht, comfortabel en praktisch meubilair, toegang tot materiaal en eventueel internet, rust en geen overbodige impulsen (zoals verstoringen van buitenaf, maar ook schreeuwigere prenten aan de muren) aanwezig zijn. Het moet een soort van 'vrije ruimte' zijn, een 'open space' waarin de eerder beschreven Petrischaaltjes hun werk kunnen doen. Bij de ruimtelijke dimensie hoort ook de beschikbaarheid van nevenruimtes om ongestoord te kunnen oefenen, te overleggen en eventueel uit te huilen of af te koelen. Voorkomen moet worden dat de leersituatie een duiventil wordt waarin ieder naar believen in en uit vliegt (zie hierover: Bennink, 2005b).

Om de leren is ook voldoende *tijd* nodig, om leerinhouden te verwerken, oefeningen te doen, voor discussie en andere praktische toepassingen te realiseren en na te bespreken. Dat vraagt om tijd vrijmaken in werkroosters, om sturen op het plannen van de begin- en de eindtijd, speciaal in ongestructureerde leeractiviteiten. Hoe ongestructeerder een leeractiviteit, hoe meer spanning en onzekerheid, hoe strakker de tijd in de gaten moet worden gehouden (zie hierover: Bennink, 2003b).

(5) *Ondersteuning*

Meer op de achtergrond is de ondersteunende houding van de leidinggevende(n) en eventuele staffunctionarissen belangrijk, inclusief de garantie dat transfer naar de

(bredere) werksituatie mogelijk is. Ondersteuning betekent ook, gestimuleerd worden om disfunctionele gedrags- en leerpatronen los te laten en om te experimenteren met nieuw gedrag en mogelijkheden daartoe bieden zonder dat gebrek aan initieel resultaat leidt tot gedoe (en daarmee tot ontmoediging).

In 8.5 gaan we daar nog wat verder op in door aan te geven, om welke ondersteuning het precies gaat en wie daar zoal voor kan zorgen.

(6) Deelnemers

Deelnemers zijn samen verantwoordelijk voor de gezamenlijke leerprocessen door mede sturing te geven aan eigen en andermans leren en doen dat op basis van gelijkwaardigheid, dienstbaarheid, betrokkenheid en compassie. Samen leren kan zorgen voor een stroomversnelling. Samen met een thema bezig zijn, kan bijzonder inspirerend werken. Mits iedereen daar op betrokken wijze voor open staat, kunnen passies gedeeld worden en werkt leren dus aanstekelijk ('zien eten doet eten').

Punt van discussie (Burger & Roos, 2012, 157) is of er ruimte moet zijn voor de 'hele deelnemer', dus niet alleen voor de lerende als functionaris, maar ook als persoon met een privésituatie, een persoonlijkheid en een verleden. Uiteraard brengt iemand altijd zichzelf mee, maar vraag is wel wat bij de orde van de leersituatie hoort. Zo kunnen relatieproblemen thuis de lerende beïnvloeden, maar de vraag is of de privérelatie in de leersituatie tot leerinhoud moet worden. Het gaat er in feite om, hoe breed en diep geïnterveneerd moet, mag en kan worden. De doelen van de leersituatie lijken daarbij doorslaggevend te zijn. De gouden regel zou daarbij kunnen zijn om in een leersituatie geen 'dingen los te trekken die in die leersituatie niet meer vastgemaakt kunnen worden'.

350

(7) Het doen én laten van de deelnemers in het hier- en-nu van het leertraject

Men kan stellen dat in een leersituatie alles van belang is, ieders inbreng en interventies, verbaal zowel als non-verbaal. Dat betekent bijvoorbeeld aandacht voor emoties in het hier-en-nu, ervaren onveiligheid, onderlinge onenigheid of rivaliteit, wijzen van (niet) samenwerken, wijzen van communiceren, feedback geven, al dan niet geweldloos communiceren. Al deze zaken moeten, indachtig het principe van containment, liefst meteen 'verteerd' worden een plaats krijgen in de belevingswereld van de deelnemers aan de leersituatie. In die zin kunnen we spreken van een dubbele ervaringsbron bij het leren: het daar-en-toen/straks van de werksituatie en het hier-en-nu van de leersituatie.

Wat betreft feedback geven kan gedacht worden aan wat daarover in hoofdstuk 2 werd gezegd. In het hier-en-nu van de leersituatie dient onzorgvuldige feedback vermeden te worden en vervangen te worden door gezamenlijke reflectie (van het rode potlood naar de groen gloeilamp). Dat laat onverlet dat de effectiviteit van leeractiviteiten in beeld gebracht kan worden, maar op een veilige manier, dat wil zeggen, bekeken vanuit wat wel en niet is gerealiseerd aan leerdoelen en waarom wel/niet.

351

8.4 Een inrichting van de werkplek als leerplek

De inrichting van het leerlandschap stelt ook eisen aan de inrichting van de werkplek en mogelijk ook het functiegebouw. Gewezen werd al op de wenselijkheid van de opheffing van de scheiding tussen werken en leren: werk=leren en leren=werken om andere werk- en leerroutines te kiezen en al lerend uit te voeren.

Het gaat dan niet zozeer om formeel leren, wel om informeel leren, en eventueel om leerrendementen die verworven zijn in informele leeractiviteiten, door middel van een goede transfer te delen met collega's (en anderen) in informele leersituaties. Pas dan krijgt het leerlandschap een vruchtbare landschapsarchitectuur.

In hoofdstuk 5, bij het beschrijven van het ideaalbeeld, werden kenmerken aangeduid van structuren die uitnodigen tot leren en dat faciliteren. Die kunnen hier nog eens worden weergegeven, als onderdeel van integrale aanpak om tot leren in organisaties te komen. Het gaat er daarbij om:

- taken te creëren die uitnodigen tot leren, door denken en doen niet te scheiden maar te verbinden via bezinnen en beslissen, dus bestaan uit complexe en afwisselende, zichtbare, erkende en relevante werkzaamheden met een optimale lengte van de taakcyclus, met stuur- en regelcapaciteit (niet alleen om variaties, normafwijkingen, defecten of storingen te herstellen, maar ook om te bepalen wat iemand doet, hoe iemand dat doet, en wanneer iemand dat doet), en met experimentermogelijkheden en een beroep op improvisatievermogen en flexibiliteit ruimte te bieden voor meer verantwoordelijkheid;
- mogelijkheden te bieden om te leren door zowel feedback als reflectie en zich te ontwikkelen (zoals tijdelijk meelopen op een andere afdeling, leren aan de hand van een coach, maar ook leren van andere organisaties door benchmarking),
- er voor te zorgen dat teams zo veelzijdig en divers wat betreft bekwaamheden, betrokkenheid en rollen zijn dat de grootste kans bestaat op effectief werken en leren

- mogelijkheden te bieden om te collegiaal overleggen, niet alleen binnen teams, maar ook grensoverschrijdend: leren op de raakvlakken tussen verschillende organisatieonderdelen of zelfs externe partijen
- mogelijkheden te bieden om kennis te delen (in seminars, workshops)
- door leerresultaten vast te leggen (in bijvoorbeeld databanken, protocollen, et cetera, met zowel interne als externe partners).

Dat alles betekent twee dingen:

(1) Het herinrichten van het functiegebouw opdat leren een integraal onderdeel van de dagelijkse routine is door nog eens goed te kijken naar het Job Characteristics Model van Hackman en Oldham (1975; 1980; Valkeneers, Bossaert & Buys, 2011).

- 'Variatie in vaardigheden': de mate waarin de taak uit afwisselende werkzaamheden bestaat en de inzet van verschillende vaardigheden vergt. Dat wil zeggen: maak taken inhoudsrijker, met voorbereidende en controlerende elementen en dan zo dat inderdaad een diversiteit aan competenties kan worden ingezet.
- 'Taakidentiteit': de mate waarin de taak een afgerond geheel vormt met een duidelijk te omschrijven uitkomst, wat mogelijk al wordt bevorderd door een grotere mate van 'variatie in vaardigheden'.
- 'Taakbelang': de mate waarin een taak een functie heeft in een groter geheel (taakfunctionaliteit), wat ook hier mogelijk al wordt bevorderd door een grotere mate van 'variatie in vaardigheden' en vervolgens door toegenomen 'taakidentiteit'.
- 'Autonomie': de mate van vrijheid en zelfstandigheid bij het uitvoeren van de taak, voortvloeiend uit een grotere mate van 'variatie in vaardigheden'.
- 'Feedback': de mate waarin men duidelijke informatie krijgt over de prestatie ten aanzien van de taak, waardoor het leerelement een duidelijker plek krijgt. Indachtig de eerder gemaakte bezwaren tegen de principes van feedback kan men hier vooral denken aan proberen vast te stellen van de effectiviteit van handelen is en vervolgens daarop alleen of met collega's te reflecteren, met als belangrijke nevenopdracht uit het goed/foutschema te blijven.

(2) Het betekent vervolgens ook het faciliteren van leren in termen van voorwaarden, zoals voldoende tijd, een werkplekinrichting die overleg mogelijk maakt en facilitering in termen van geld (voor externe deskundigheidsvordering, het inhuren van externe specialisten of voor een interne infrastructuur zoals

databases en computerprogramma's op het internet om innovatieve gedachten uit te werken), zoals hiervoor al een paar werd aangeduid.

De vraag is vervolgens, hoe al dat leren=werken en werken=leren kan worden aangestuurd en gefaciliteerd. Welke rollen zijn daarbij te onderscheiden en wie gaat die rollen bekleden? Daarover gaat de volgende paragraaf.

8.5 Aansturing van het leren: betrokkenen en hun rollen

353

8.5.1 Inleiding: betrokkenen bij het leren

8.5.2 Het leidinggevend kader

8.5.3 Ondersteunende stafbijdragen

8.5.4 Specialisten op inhoudelijk en leergebied

8.5.5 De lerenden zelf

8.5.1 Inleiding: betrokkenen bij het leren

Een belangrijke vraag is uiteraard die naar de diverse betrokkenen bij het aansturen van het leren, en eigenlijk ook al bij de architectuur van het leerlandschap. Wie heeft of hebben daarbij welke rol(len) en welke verantwoordelijkheden? Het is te gemakkelijk om de bal bij stafafdelingen, bij het management of bij de individuele lerende neer te leggen. Gewaarschuwd werd al voor de verbrokkeling als een duidelijke regie en aansturing van het leren ontbreekt, en ook als die regie en aansturing aan slechts één categorie betrokkenen wordt overgelaten. Losse leeractiviteiten zijn niet langer toereikend om de complexiteit van leren in organisaties recht te doen. In elke organisatie spelen op meerdere niveaus meerdere vraagstukken die alle in meer of mindere mate uitnodigen of zelfs verplichten tot leren en die vragen om een variëteit aan leersituaties, leerprocessen en leeractiviteiten. Daarbij gaat het niet alleen om formele leersituaties, maar ook en misschien wel vooral om informele leersituaties. Kortom, leren vindt overal plaats en is als het goed is, verankerd in zowel de structuur (zie de vorige paragraaf) als in de cultuur van de organisatie, met een positief leerklimaat gekenmerkt door containment als belangrijk onderdeel daarvan (Odenthal, Verbaan & Verbiest, 2014, 63, 68).

Door wie wordt het leren aangestuurd in de zin van zowel ontwerpen, uitvoeren, als evalueren? We kijken hier achtereenvolgens naar de mogelijke bijdragen van het

leidinggevend kader, ondersteunende stafafdelingen, specialisten op zowel vakinhoudelijke gebieden als op gebied van leren (dus leerinhoud en leerprocessen), en tenslotte naar de lerenden zelf. In alle gevallen gaat het om de affordance kant van leren in organisaties, het organiseren van leren en het bieden van mogelijkheden daartoe.

Er wordt gesproken van *mogelijke* bijdragen, aangezien het riskant is om alle organisaties over een kam te scheren: een ‘one size fits all’ benadering kan al gauw uitlopen op een ‘one size fits nobody’ benadering. Organisaties verschillen immers naar de aard van de werkzaamheden en de daartoe benodigde vakinhoudelijke en andere competenties. In hoofdstuk 5 werd al onderscheid gemaakt in vier soorten werk, onderscheiden in termen van laag- of hoogcomplex, laag- of hoogdynamisch, en kort- of langcyclisch: blue collar work, white collar work, silver collar work en gold collar work. Niet elk type werk vraagt om hetzelfde als het op leren aankomt. Drieslag leren is mooi, maar in lang niet elke functie nodig, en soms zelfs onwenselijk als daardoor de logica van produceren en diensten verlenen in het gedrag komt. Om die reden kunnen we niet anders dan aangeven, wat nodig is op gebied van affordance aan bijdragen van de diverse betrokkenen om op te schuiven in de richting van het ideaalbeeld van de lerende organisatie, niet maximaal, maar optimaal, passend bij leernood en leermogelijkheden.

8.5.2 Het leidinggevend kader

In de meeste organisaties draait veel om de spil van het leidinggevend kader. Een organisatie waarin op een positieve manier kan worden geleerd en waarin creativiteit wordt gevraagd omdat innovatie hoog op de agenda staat, vraagt om management dat met voorbeeldgedrag leiding geeft door de strategische koers uit te zetten en te implementeren, en als ‘remote controller’ en geleid door vertrouwen afziet van controlerend en bestraffend ‘hands-on’ management. Dat betekent: leermeester zijn en de baas zijn zonder de baas te spelen en aldus een actieve en cruciale rol spelen in het leren van de medewerkers.

Van leidinggevenden mag in meer specifieke zin worden verwacht dat zij:

- ervoor zorgen dat het handelen van de organisatie consistent is met haar waarden en daarin al lerend voorbeeldgedrag geven als belangrijk cultuurdrager, mede door het belang van leren uit te dragen en te belichamen
- actuele informatie delen met medewerkers over concurrenten, trends en de richting van de organisatie

- met een toekomstgerichte blik steeds uitkijken naar mogelijkheden om te leren voor alle medewerkers
- kennis hebben van leervormen, leerstrategieën en leerslagen en die kunnen koppelen aan zowel beroepstaken als het ontwikkelingsniveau van de medewerkers
- medelandschapsarchitect zijn van het leerlandschap, door in meer algemene aandacht te besteden aan de hiervoor al genoemde structuur- en cultuurelementen (inrichten, behouden, verder ontwikkelen) en door mogelijkheden te organiseren voor diepgaand en duurzaam leren in zowel formeel als informeel opzicht
- de spanning tussen de logica van produceren en diensten verlenen, de logica van innoveren en de logica van leren positief weten te hanteren, en in staat zijn in dat spanningsveld om te gaan met prestatiedruk en een relatief langdurige investering in tijd, aandacht en geld kunnen opbrengen
- vooral de rol van mentor en coach hebben van degenen aan wie ze leiding geven, hen ondersteunen en stimuleren en individuele en teamverzoeken voor deskundigheidsbevordering honoreren
- zorgen voor een veilige werksfeer en een positief leerklimaat op de eigen afdeling
- voor zover mogelijk helpen bij het inrichten van professionele leergemeenschappen en andere vormen van communities of practice
- positieve belangstelling tonen voor wat werknemers leren en voor de wijze waarop zij het geleerde op de werkplek productief kunnen maken
- onderzoeken en aan het licht brengen tot welke veranderingen leerinspanningen hebben geleid, niet alleen wat betreft het persoonlijk en professioneel functioneren van de werknemer, maar ook wat betreft de output van de organisatie in termen van meer, betere of nieuwe producten en diensten
- helpen de gerealiseerde leeropbrengsten te borgen in nieuwe routines te borgen en er op toeziend dat die worden toegepast en waar nodig doorontwikkeld (Marsick & Watkins, 2003; Odenthal, Verbaan & Verbiest, 2014, 65-66; Verbiest & Timmerman, 2008).

8.5.3 Ondersteunende stafbijdragen

Niet iedere organisatie die wil opschuiven in de richting van het ideaal van de lerende organisatie beschikt over staffunctionarissen of zelfs stafafdelingen die daarbij kunnen ondersteunen. In die gevallen zullen de ondersteunende taken elders

moeten worden ondergebracht en als dat ook niet lukt, door externen verricht moeten worden.

Odenhal, Verbaan en Verbiest (2014, 64-65) bespreken kort een aantal rollen die door stafafdelingen of individuele rolbekleders kunnen worden vervuld. Het gaat achtereenvolgens om de volgende rollen (aangepast en aangevuld weergegeven).

- *Beheerder*: degene die het overzicht houdt op het beleid ten aanzien van leren in de organisatie, formele deskundigheidsvordering plant, informeel leren organiseert, en de effecten daarvan bijhoudt door deze terug te koppelen naar het beleid en de daarvan afgeleide doelstellingen waarvoor de leersituaties waren bedoeld.
- *Inkoper*: degene die formele deskundigheidsbevordering (opleidingen, trainingen, cursussen, coaches, et cetera) extern of eventueel intern inkoopt op zo'n manier dat die aansluit bij zowel de beoogde leerresultaten en de cultuur van leren en samenwerken binnen de organisatie. Daarbij is het offertraject van belang met duidelijke voorwaarden waaraan extern (en intern) aanbod moet voldoen.
- *Coördinator*: degene die zorgt voor afstemming en aansluiting van de verschillende vormen van deskundigheidsbevordering en bijbehorende leeractiviteiten en die opleiding en kennisuitwisseling regelt van interne deskundigheidsbevorderaars (zoals opleiders, trainers en coaches).
- *Competentiemanager*: degene die medewerkers adviseert en ondersteunt bij het kiezen voor, invullen en plannen van individuele leertrajecten, en aldus medewerkers helpt bij het richting geven aan hun ontwikkeling en bewaakt de afstemming van de leertrajecten op het deskundigheidsbevorderingsbeleid van de organisatie. Ook houdt de competentiemanager bij welke competenties er in de organisatie aanwezig zijn, welke verder zijn of worden ontwikkeld en welke competenties in de toekomst nodig zijn (hetzij vanwege verloop onder medewerkers, hetzij doordat veranderende of nieuwe omgevingseisen vragen om nog niet of onvoldoende aanwezige competenties).
- *Kwaliteitszorgcoördinator*: degene die zorg draagt voor de evaluatie van het kwaliteitszorgbeleid en van het kwaliteitsbeleidsplan. De kwaliteitscoördinator evaluateert zowel formele als informele activiteiten in het kader van bevordering van deskundigheid aan de hand van geformuleerde kwaliteitsindicatoren voor zowel leerprestaties als verbetering van de performance in termen van meer, betere of nieuwe producten en/of diensten.
- *Kennismakelaar*: deze rol is in veel organisaties nieuw en andere afwezig en houdt in dat kennis en resultaten van onderzoek worden verzameld, goed of zelfs best

practices van elders en indien aanwezig vanuit de eigen organisatie. De kennismakelaar houdt vakliteratuur bij en zorgt voor verspreiding onder die werknemers die daar hun voordeel mee zouden kunnen doen. De kennismakelaar kan eventueel workshops of studiebijeenkomsten houden om met de nieuwe kennis en inzichten aan de slag te gaan.

- *Facilitator*: degene die zorgt dat in de gebouwen van de organisatie geschikte, passend ingerichte, ruimtes zijn en beschikbaar zijn voor zowel formele als informele leeractiviteiten.

Hoe deze rollen organisatorisch zijn ingebed, zal afhankelijk zijn van onder meer de grootte van de organisatie, de organisatiestrategie, het type arbeid dat geleverd wordt, de objectieve behoefte aan deskundigheidsbevordering en het daarop gebaseerde deskundigheidsbevorderingsbeleid. De rollen kunnen samenkommen in de taakstelling van één functionaris (zoals die van beheerder, inkoper, coördinator en/of competentiemanager) of onderdeel van een stafafdeling (zoals de facilitator die onderdeel kan zijn van een interne servicedienst, facilitaire dienst, et cetera). Ook kunnen de rollen administratief ondergebracht zijn bij een afdeling HRD, en als die er niet is, bij een afdeling HRM. Daarbij wordt aangetekend dat dit dan niet een sluitpost op de begroting moet zijn onder voorrang van de waan van de dag: eerst ad hoc vacatures vervullen, en als dat voor elkaar is, kunnen we ook nog kennismakelaar spelen. Op de rol van HRM/HRD gaan we in dit hoofdstuk overigens nog apart in (8.6). De rol van kwaliteitszorgcoördinator tenslotte zou ondergebracht kunnen worden bij de afdeling kwaliteitszorg, met als risico dat dit een van de rest geïsoleerde aangelegenheid kan worden. Kortom: een veelheid van rollen en diverse mogelijkheden om die administratief een plaats te geven in de organisatie, inclusief risico's op gebrek aan samenhang in beleidsuitvoering.

8.5.4 Specialisten op inhoudelijk en leergebied

Een belangrijke groep betrokkenen zijn de specialisten op inhoudelijk gebied en op gebied van begeleiden van leeractiviteiten (Odenthal, Verbaan & Verbiest, 2014, 68-73).

Uiteraard kan een inhoudelijk deskundige van buiten worden gevraagd om, doorgaans op incidentele basis, intern ontbrekende kennis aan de organisatie toe te voegen, bijvoorbeeld op ICT gebied of op het gebied van het primaire proces van de organisatie (zowel inhoudelijk als wat betreft de werkprocessen). Van inhoudelijk deskundigen wordt behalve gedegen en actuele inhoudelijke expertise ook verwacht

dat zij beschikken over didactische kwaliteiten: kunnen aansluiten bij uiteenlopende kennis- en aspiratienniveaus van de deelnemers en flexibel met hun programmering kunnen omgaan (denk aan de in hoofdstuk 6.4 al besproken didactische dimensies *structuur, explicatie, stimulatie, validatie, instructie, comprehensie en activatie*).

Ook kunnen specialisten op gebied van leren worden uitgenodigd om ten behoeve van de organisatie leeractiviteiten te ontwikkelen (alleen of met de lerenden samen). Van deze specialisten mag verwacht worden dat zij vertrouwd zijn met de diverse vormen van leren, leerstrategieën, leerstijlen en leerslagen en weten hoe ze die in een leerlandschap effectief kunnen toepassen. Van belang daarbij is dat zij niet de samenhang met het strategisch beleid, het deskundigheidsbevorderingsbeleid en andere leeractiviteiten uit het oog verliezen, om verbrokkeling te voorkomen. In die zin kunnen specialisten zowel medelandschapsarchitect zijn van het leerlandschap als uitvoerder van daarin ontworpen leeractiviteiten. Wat betreft dat laatste kan gedacht worden aan scholing en training (als formeel leertraject), maar ook aan het faciliteren en begeleiden van informeel leren, bijvoorbeeld als teamcoach en zorgen van goede condities voor informeel leren (in samenspraak met de hiervoor genoemde beheerder en/of coördinator). Ook kan gedacht worden aan individuele begeleidingsvormen zoals supervisie en coaching.

Van trainers/opleiders wordt verwacht dat zij vorm geven kunnen geven aan leeractiviteiten in termen van de eerder genoemde didactische dimensies. Dat betekent meer concreet:

- aan kunnen sluiten bij deelnemers met verschillende achtergronden (ervaring, stadium van beroepsontwikkeling, leermotivatie en leerbehoefte en leerdoelen);
- groepsdynamica herkennen en kunnen hanteren
- zorgen voor vertrouwen en een veilig leerklimaat en barrières voor leren kunnen herkennen en hanteren, inclusief weerstanden, en daarbij angst in al haar vormen herkennen
- deelnemers kan helpen bij de transfer van de leersituatie naar de werksituatie.

In alle gevallen dienen de leeractiviteiten een duidelijke binding met huidig en/of toekomstig persoonlijk en professioneel functioneren op de werkplek te hebben om aldus een optimale transfer van leren naar werken mogelijk te maken, en in het beste geval een situatie te creëren van leren=werken en werken=leren.

Bij voorkeur wordt gezorgd voor *interne consistentie* en *externe consistentie*. Van interne consistentie van een leeractiviteit is sprake als er een beoogde en verwachte samenhang is tussen de doelen van de organisatie, opleidingsdoelen, leeractiviteiten

en verwachte impact van de leeractiviteit op de dagelijkse praktijk (optimale transfer). Van *externe consistentie* is sprake als er een beoogde en verwachte samenhang is tussen de betreffende leeractiviteit en de overige elementen van het leerlandschap. Onnodig te zeggen dat dit het ontwerpen van leeractiviteiten complexer maakt.

Tenslotte kan gedacht worden aan externe deskundigen die vooral helpen bij het ontwerpen van het complete intern en extern consistent leerlandschap, en daarbij een soort van sparringpartner annex adviseur zijn.

359

8.5.5 De lerenden zelf

Ook de lerenden zelf hebben een belangrijke rol in het ontwikkelen en benutten van het leerlandschap. Men kan natuurlijk gevoeglijk veronderstellen dat werknemers altijd al de verantwoordelijkheid hadden voor hun eigen persoonlijke en professionele ontwikkeling, en daarvoor gemotiveerd zijn. Men kan echter ook met enig recht zeggen dat dit niet in alle bedrijfstakken en organisaties zo wordt beleefd. Dat zal vooral het geval zijn in de eerder aangeduid stagnerende, gefrustreerde en vooral frustrerende organisaties, zeker als eigenlijk de middelen tot leren hardnekkig lijken te ontbreken. Het kan dus geen kwaad om lerenden in hun rol van medeverantwoordelikheden voor het leerlandschap te attenderen op mogelijkheden en verantwoordelikheden. In algemene wordt een doelgerichte instelling verwacht ('getting the job done') en vanzelfsprekende bereidheid tot persoonlijke en professionele ontwikkeling en dus leren. Meer in het bijzonder wordt van hen gevraagd (Odenhal, Verbaan & Verbiest, 2014, 67) dat zij:

- manager kunnen en willen zijn van hun eigen leerproces, door mogelijkheden te creëren en te benutten en actief werken aan transfer van leersituatie naar werksituatie
- problemen oplossen en leren constructief met elkaar willen en kunnen verbinden als hoofdelement van een onderzoekende houding
- bereid zijn tot 'ontleren', in de zin van afzien van het gebruik van achterhalde routines
- hun mentale modellen onderzoeken en waar nodig herijken, aanpassen en omzetten in bijpassend handelen, in het bijzonder waar het gaat om met leren verbonden angsten
- durven te experimenteren en zowel het slagen als met mislukken ervan onderzoeken om daarvan te leren
- als 'critical friend' in staat en bereid zijn tot individuele en gezamenlijke reflectie

en feedback te geven op een onderzoekende manier wanneer dat nodig is (als ‘critical friend’) en zijn samen met anderen te leren door stilzwijgende kennis (‘tacit knowledge’) te externaliseren en delen met anderen en omgekeerd bereid zijn gebruik te maken van de inzichten en wijsheid van anderen

- als onderzoeker bereid zijn eigen en andermans leervragen in de praktijk te onderzoeken, praktijkexperimenten uit te voeren (onderzoekend leren)
- suggesties doen voor het verbeteren van het leerlandschap zowel wat betreft het formeel als het informeel leren, om aldus medelandschapsarchitect van het leerlandschap te zijn en niet alleen passief gebruiker (creërend leren).

8.6 HR instrumentarium

Na in de vorige paragraaf de bijdragen van de diverse betrokkenen aan het ontwerpen en realiseren van het leerlandschap besproken te hebben, gaan we in deze paragraaf meer in het bijzonder kijken naar de HR functie. Met de HR functie bedoelen we simpelweg iedereen die zich in en ten behoeve van de organisatie bezig houdt met HR vraagstukken op strategische, tactisch en operationeel niveau. Dat betreft uiteraard de HR afdeling, maar ook het leidinggevend kader en zelfs individuele medewerkers met een actieve rol op HR gebied (voorbereiding van een functioneringsgesprek, loopbaanwensen kenbaar maken, talent ontwikkelen ten behoeve van de organisatie en zichzelf). Het betreft ook medezeggenschapsorganen in hun instemmende en adviserende rol met tal van zaken, dus ook HR zaken, en, indien aanwezig, de juridische afdeling voor zover die zich bezig houden met HR. Tenslotte kan gedacht worden aan externen, zoals de Arbodienst, externe bureaus voor werving en selectie en externe bureaus voor vorming, training en opleiding.

Al in eerdere hoofdstukken kwam de vraag aan de orde naar de verhouding tussen Human Resources Management (HRM) en Human Resources Development (HRD). HRD werd daarbij aangemerkt als een specialistisch onderdeel van HRM. Vanuit de HR functie in organisaties kunnen passende HR instrumenten ingezet worden om met leren verband houdende competenties te ontwikkelen en het ideaal van een lerende organisatie dichterbij te brengen, gericht waarde toe te voegen aan personeel en hen te helpen die waarde te valoriseren op de werkplek. Daarbij kan gekozen worden uit in ieder geval twee opties, die van de *strategische fit* en die van de *best practice*.

De optie van de *strategische fit* houdt in dat de manier waarop het HR instrumentarium wordt ingezet ten behoeve van het vergroten van het leervermogen

van de organisatie, afhangt af van de specifieke organisatiestrategie en de wijze waarop die vertaald is in HR beleid.

De optie van de *best practice* wil zeggen dat ongeacht de organisatiestrategie gekozen wordt het beste arrangement van HR instrumenten te kiezen, elk conform de eigen bedoeling, en dus ook om het leren in organisaties te verbeteren.

Wanneer we het hebben over organisatiestrategie bedoelen we overigens niet alleen *concurrentiestrategieën*, maar ook *samenwerkingsstrategieën*.

Van de diverse voorhanden zijnde typologieën van concurrentiestrategieën in de literatuur kiezen we voor die van Schuler en Jackson (1987). Zij leggen een expliciet verband tussen de concurrentiestrategie en de HR-instrumenten die ingezet kunnen of zelfs moeten worden om die strategie uit te voeren in concreet organisatorisch handelen.

Voor dat we aangeven hoe dat er per concurrentiestrategie uit kan zien, beschrijven we in meer algemene zin welke bijdragen de diverse HR instrumenten globaal bekeken kunnen hebben aan het bevorderen van een positief leerlandschap in een organisatie. Behalve de al eerder (in 8.4) genoemde op leren gerichte *functievorming* en *taakverrijking* kan dan gedacht worden aan:

- *werving en selectie* om mensen te kiezen met een innovatieve en lerende mindset
- *socialisatie en introductie* om mensen in te leiden in de organisatiecultuur en hen voor te bereiden op individueel en gezamenlijk leren
- *werkoverlegvormen* (zoals intervisie, teamoverleg en collegiale consultatie) instellen en onderhouden om het leren mogelijk te maken en te verankeren
- *performance management* om leerrendement in beeld te krijgen: hebben leerinspanningen werkelijkheid geleid tot verbeterd persoonlijk en professioneel handelen, tot verbetering van de performance van individuele werknemers en teams, en tenslotte tot verbetering van de output van de organisatie in termen van meer en betere producten en diensten?
- *talentmanagement* om leertalent en innovatief vermogen op te sporen en te koesteren
- *deskundigheidsbevordering* om waar nodig competenties te ontwikkelen, eventueel extern als formeel leren, indien dat het best past, of anders door traineeships elders te organiseren
- *loopbaanbeleid*: mobiliteit stimuleren door mensen met een goed ontwikkeld leervermogen en een innovatieve mindset de kans te geven door te groeien
- *management development*: managers voorbereiden om leiding te geven aan mensen

- die willen leren en innoveren en die hen daarin de weg kunnen wijzen als echte leiders, als rolmodellen (zoals hiervoor al werd beschreven)
- *beloning* is een instrument dat niet altijd werkt omdat het al gauw als vanzelfsprekend wordt ervaren, waardoor er gewenning optreedt, én vooral omdat het eigenlijk een extrinsieke motivator is; beter is het, positieve leerervaringen aandacht te geven en wellicht te vieren.

Of en hoe deze instrumenten worden ingezet, hangt zoals gezegd niet alleen af van de wensen en mogelijkheden tot individueel en collectief leren, maar ook van de inbedding daarvan in de organisatiestrategie en het daarvan afgeleide HR beleid. Het is te voorzien dat organisaties die kwaliteitszorg en innovatie in haar facetten aan de diverse vormen van leren een grotere urgentie en waarde toekennen dan organisatie waarin het vooral te doen is om de laagste kosten van ontwikkelen en voortbrengen van producten en diensten. De hiervoor genoemde typologie van Schuler en Jackson geeft globaal aan, welke functie HR instrumenten in het kader van leren kunnen hebben in de onderscheiden concurrentiestrategieën. Op hoe dat er voor samenwerkingsstrategieën eruit kan zien, komt daarna aan de orde, vooral toegespitst op het creëren van een gezamenlijk leerlandschap van samenwerkende partners. Schuler en Jackson onderscheiden drie concurrentiestrategieën: je kunt je van de concurrentie onderscheiden door

- (1) producten en diensten goedkoper aan te bieden (laagste kosten strategie)
- (2) steeds betere producten en diensten aan te bieden (kwaliteitsstrategie)
- (3) steeds nieuwe producten aan te bieden (innovatiestrategie).

Wat betreft concurrentiestrategieën geven Schuler en Jackson een overzicht van mogelijk gedrag van werknemers, beschreven in twaalf dimensies:

(1) repetitief en voorspelbaar gedrag	<->	creatief en innovatief gedrag
(2) sterke mate van korte termijn focus	<->	sterke mate van lange termijn gedrag
(3) grote mate van coöperatief gedrag	<->	grote mate van onafhankelijk en autonoom gedrag
(4) weinig aandacht voor kwaliteit	<->	veel aandacht voor kwaliteit
(5) weinig aandacht voor kwantiteit	<->	veel aandacht voor kwantiteit
(6) weinig risico nemend	<->	veel risico nemend
(7) veel aandacht voor het proces	<->	veel aandacht voor resultaat
(8) verantwoordelijkheid vermijden	<->	verantwoordelijkheid nemen
(9) inflexibel bij verandering	<->	flexibel bij verandering
(10) gesteld op stabiliteit	<->	tolerantie voor ambigüiteit/onvoorspelbaarheid
(11) smalle toepassing van skills	<->	brede toepassing van skills
(12) geringe betrokkenheid bij werk/organisatie	<->	grote betrokkenheid bij werk/organisatie

Uiteraard corresponderen de scores op deze dimensies (bijvoorbeeld op een vijfpunts schaal) met de eerder beschreven blue, white, silver en gold collar jobs. De scores op deze dimensies geven voorts niet alleen aan, hoe belangrijk leren is, in de zin van persoonlijke en professionele ontwikkeling, maar ook op welke dimensies ontwikkeling nodig is voor welke concurrentiestrategie.

In een *laagste kostenstrategie* wordt vooral gedrag verwacht dat routinematig en voorspelbaar is, de focus is die van de korte termijn, er wordt gedisciplineerde coöperatie verwacht, meer aandacht voor kwantiteit van de output dan voor de kwaliteit ervan. Verantwoordelijkheid wordt vermeden en doorgaans uitbesteed aan het leidinggevend kader. Alles is zoveel gericht om behoud van het bestaande. Er zal weinig veranderbereidheid zijn, in combinatie met een geringe betrokkenheid bij het werk en de organisatie. Het repertoire aan kennis en vaardigheden is doorgaans smal, wat medewerkers niet breed inzetbaar maakt (behalve als het gaat om volstrekt ongeschoold werk, zoals etiketten op plakken koek leggen). In een organisatie met een laagste kostenstrategie is kostenreductie het dominante aandachtspunt. Er wordt toch al op instrumentele manier met personeel omgegaan door kosten voor personeel zoveel mogelijk te reduceren. Voor medewerkers in de uitvoerende kern zal er beperkt budget zijn voor de hoogstnoodzakelijke competenties, niet zelden in het Arbo-domein (veilig leren werken om onnodig afbreukrisico te voorkomen voor zowel de werknemers als de organisatie) of gericht op klantgericht denken en handelen. De functie-inhoud is doorgaans smal, met weinig leermogelijkheden en weinig ruimte voor carrièrepaden. Personeelsbeoordeling zal gericht zijn op korte termijn output en niet speciaal ontwikkelingsgericht zijn: functioneringsgesprekken zijn wellicht niet nodig. Wat betreft deskundigheidsbevordering zal er weinig ruimte, tijd, budget en aandacht zijn voor leren, hoogstens om te letten op het kostenaspect en het voorkomen van improductieve tijd ('slack'), productie-uitval of verspilling van middelen ('waste') en behoud van klanten ('retention').

In een *kwaliteitsstrategie* gaat het om andere competenties van medewerkers. Ook hier zijn de functiebeschrijving tamelijk beperkt en vastgelegd. Van medewerkers wordt een grote mate van betrokkenheid bij het werk en de organisatie verwacht en een expliciete gerichtheid op het samen willen en kunnen leveren van kwaliteit. Dat betekent gerichtheid op de output van producten en diensten. Er wordt in dat licht een grote mate van flexibiliteit en veranderbereidheid verwacht als verbeterde productiemethoden daarom vragen of als nieuwe taken zich aandienen.

Deskundigheidsbevordering staat in het licht van kwaliteitsverbetering en is vooral gericht op samenwerken en leren meedenken over hoe kwaliteit van producten en diensten verbeterd kan worden.

In een *innovatiestrategie* gaat het om het ontwikkelen van nieuwe producten en diensten. Er wordt dan ook gevraagd om creatieve en betrokken medewerkers die innovatief denken en handelen. Er is een lange termijngericht, aangezien innoveren tijd kost en niet altijd meteen lukt. Van medewerkers wordt een breed repertoire aan vaardigheden verwacht, dat ze verantwoordelijkheden nemen en risico's willen nemen in het ontwikkelen van nieuwe producten en diensten. Denk verder aan de metaprogramma's van innovatieve medewerkers die in hoofdstuk 3.2 uitgebreid zijn beschreven. Er zijn carrièremogelijkheden, bijvoorbeeld diagonaal (op andere afdelingen gaan werken).

Talentmanagement is belangrijk. Deskundigheidsbevordering staat vooral in het teken van innovatie, bijvoorbeeld trainingen in samenwerken, creatief denken, problem solving of in design thinking en er is doorgaans een ruim budget voor. Op grote hoofdlijnen kan een *strategische fit benadering* leiden tot de hierboven omschreven per strategie uiteenlopende typen leerlandschappen.

In *samenwerkingsstrategieën* spelen op organisatie niveau globaal genomen dezelfde issues, maar er komt een factor bij, zulks overigens afhankelijk van de aard van de samenwerking en de motieven voor samenwerking (Schuler & Jackson, 2001). In het kader van *Leren voor de verandering* kunnen er derhalve slechts wat inleidende opmerkingen over worden gemaakt, vooral wat betreft de afstemming van de leerlandschappen. Aangenomen dat er tussen samenwerkende organisaties is nagedacht over de dimensies van samenwerken (wat betreft strategie, structuur, cultuur, bedrijfsprocessen, operationeel en persoonlijk) en de fit daartussen per dimensie, kan gekeken worden wat dit betekent voor de inrichting van de leerlandschappen. Naarmate de samenwerking tussen twee of meer organisaties groter is, zullen de leerlandschappen niet te veel van elkaar moeten verschillen, bijvoorbeeld om leeractiviteiten gezamenlijk uit te voeren. Dat betreft het formele leren: samen cursussen, trainingen en opleidingen ontwikkelen of inkopen (bijvoorbeeld op gebied van samenwerken en communiceren). Het heeft ook betrekking op informeel leren: gezamenlijke communities of practice of professionele leergemeenschappen ontwikkelen dwars door de samenwerkende organisaties heen. Dit vraagt uiteraard om een leerklimaat dat niet alleen positief is, maar dat ook in de

samenwerkende organisaties niet te uiteenlopend is aansluitproblemen te vermijden en daarmee ineffectiviteit in het samenwerken.

Tot slot: een best practice benadering let wat minder op de organisatiestrategie (zowel gericht op concurreren als samenwerken). Daarin wordt gewoon het beste geleverd op gebied van HRD, al moet ook hier niet de vraag naar praktisch nut en na te streven doelen uit het oog worden verloren, evenmin als het aspecten van kosten en verwachte opbrengsten. Ongeacht welke organisatiestrategie wordt uitgevoerd is de vraag naar het *rendement* van leerinspanningen een belangrijke. Daarover gaat de laatste paragraaf van dit hoofdstuk.

8.7 Rendement van leren

De derde bouwsteen is de rendementsagenda. Een belangrijke vraag is immers, of de kosten en de moeite die zijn gespendeerd aan (het bevorderen van) leren wel goed zijn besteed. Het antwoord op die vraag wordt in elke geval gekleurd door de visie die men heeft op leren. Bekeken vanuit het *functioneel* perspectief leidt dit tot een andere denkwijze dan wanneer we dit bekijken vanuit *humaniseringsperspectief* (zie daartoe hoofdstuk 1.3 en 1.4).

Om de gedachten te bepalen over rendement, bespreken we eerst kort een voorbeeld. Een leerkracht uit het basisonderwijs krijgt van het schoolbestuur toestemming om een masteropleiding Pedagogiek te gaan volgen. De kosten daarvan bedragen €22.000,=, plus een niet nader bekend gemaakt bedrag aan kosten van vervanging (aangezien een deel van deze masteropleiding ‘in de tijd van de baas’ kan worden gedaan). Wanneer nu blijkt dat de in de masteropleiding opgedane inzichten op geen enkele manier zichtbaar hebben geleid tot verbetering van het persoonlijke en professionele gedrag van die leerkracht, en (dus) ook niet tot verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, kan men op grond van de vrijwel afwezige transfer concluderen dat dit geld over de balk is gegooid en alleen de aanbieder van de masteropleiding er beter van is geworden.

Als de betreffende leerkracht door de masteropleiding ontevreden is geworden over het beleid van de school, kan de balans nog verder in het negatieve doorslaan als de docent in een burn-out geraakt of elders gaat werken en mogelijk voor het onderwijs verloren gaat.

Vanuit humaniseringsperspectief kan een andere analyse van kosten en baten gemaakt worden. De kwaliteit van het onderwijs wordt weliswaar niet onmiddellijk

beter, de leerkracht kan wel meer betrokken worden raken bij het onderwijs, een stap gemaakt hebben naar een volgend stadium van professionele ontwikkeling, bijvoorbeeld van rolingroei naar rolconsolidatie (zie daarvoor 2.2.7). Ook kan de leerkracht de eigen burn-outgevoeligheid in kaart hebben gebracht en geleerd hebben daar effectief mee om te gaan. Daardoor is de arbeidstevredenheid toegenomen, alsmede de self-efficacy, de veerkracht en de weerbaarheid, en is al met al de duurzame inzetbaarheid aanmerkelijk vergroot met hopelijk ook een positieve impact op het privéleven en de levensverwachting

366

Het aan dit voorbeeld te ontlenen inzicht is dan hopelijk dat het bepalen van rendement van leren niet eenvoudig is - het voorbeeld kan naar believen ingewikkelder gemaakt worden - en bovendien afhangt van het gehanteerde perspectief. In ieder geval is het doorgaans gemakkelijker de kosten van leren in beeld te brengen dan de daadwerkelijk opbrengsten daarvan. Niettemin zijn er wel relevante overwegingen in het licht van het bepalen van de toegevoegde waarde van leerinspanningen. Dat vraagt om een evaluatieve mindset en om eenduidige criteria, waarbij leeractiviteiten niet alleen als kostenpost moeten opgevat, maar ook als investering (Odenhal, Verbaan & Verhulst, 2014, 86-90; Diekmeijer, 2008)).

Wat betreft het vaststellen van het rendement is het goed, eerst de vraag te stellen: rendement van wat op wat? In bovenbeschreven voorbeeld ging het om uiteindelijke rendement van een masteropleiding pedagogiek om de uiteindelijke verbetering van de kwaliteit van het basisonderwijs. Meer in het algemeen kan men dus de betreffende leeractiviteit aanwijzen en dan onderzoeken wat het effect daarvan is op verschillende niveaus: de organisatie, de afdeling, het team, de individuele medewerker: wat werd beoogd, wat werd gedaan, wat werd ervaren, wat werd bereikt?. Een vijftal elementen kan dan onderwerp zijn van evaluatie (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Odenhal, Verbaan & Verbiest, 2014, 87).

- De *beleving* van de leeractiviteit door de lerenden wat betreft de inhoud en de procesgang: sloot de leeractiviteit aan bij de verwachtingen, behoeften, voorkennis en de leerstijl van de lerende, was het leerclimaat bevorderlijk, waren de kwaliteiten van de begeleiding in orde, bijvoorbeeld wat betreft didactische dimensies, werd de tijd goed besteed, was het leermateriaal toereikend, nodigde de ruimte uit tot leren, et cetera?
- De *leeropbrengsten*: wat hebben de lerenden uiteindelijk geleerd van de

leeractiviteit? Dit kan eventueel vastgesteld worden met behulp van de zogenoemde Goal Attainment Scaling methode (Bennink, 2001b).



367

leeractiviteit uiteindelijk de moeite waard geweest afgemeten aan een realistische terugverdienperiode (meestal een jaar) (zie hierover bijvoorbeeld Diekmeijer, 2008).

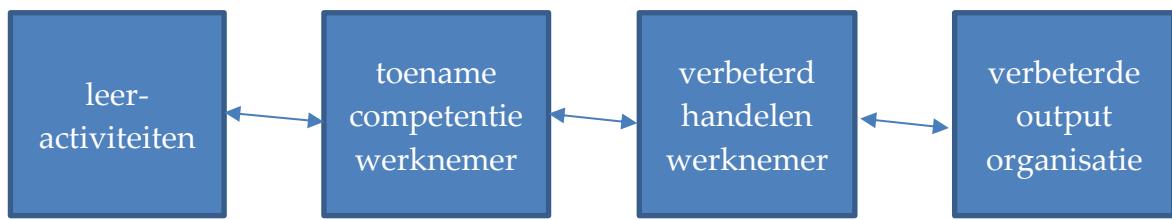
Niet al deze evaluatiegegevens kunnen op hetzelfde moment verzameld worden.



- De *toepassing*: was er een goede transfer van de leerinhoud van de leersituatie naar de werksituatie en zo niet, waar lag dat aan?
- De *resultaten*: heeft de leeropbrengst geleid tot verbetering van de producten en/of de diensten?
- De *return on investment*: is de investering in tijd en geld in de

Een eerste moment is direct na uitvoering van de leeractiviteit: werd die uitgevoerd zoals beoogd? Hier is vooral de beleving ervan te meten en misschien alvast een deel van de leeropbrengsten. Andere evaluatiegegevens kunnen pas later verzameld worden, bijvoorbeeld de evaluatie van de toepassing en de borging daarvan in nieuwe routines.

Van een aantal elementen is het veel moeilijker de waarde vast te stellen. Meten is weten, maar niet alles wat we willen weten, is betrouwbaar en valide te meten. Laten we nog eens kijken naar het eerder gepresenteerde model van Desimone (2009, 184-185). Hoe kunnen we uiteindelijk het effect meten van leeractiviteiten op de verbeterde output? En is dit het enige effect dat we willen meten (denk aan het humaniseringsperspectief)?



organisatorische randvoorwaarden voor het leren ('affordance')

368

De impact van leeractiviteiten op verbetering van producten en diensten is misschien nog vast te vast te stellen als daar de goede kpi's voor zijn geformuleerd: minder fouten, minder klachten, minder improductieve tijd ('slack'), minder productie-uitval of verspilling van middelen ('waste'), behoud van klanten ('retention'). Maar je weet nooit zeker of dit wel aan de betreffende leeractiviteiten lag.

De effecten van leeractiviteiten op ziekteverzuim en verloop zouden kunnen worden vermoed. Veel moeilijker te meten is de diepte-investering in professionele ontwikkeling van houding en vaardigheden. In het hierboven genoemde voorbeeld kan gemikt worden op preventie van burn-out en ontwikkeling van bevlogenheid, en vooral dat eerste kan in ultimo pas over tientallen jaren worden gemeten. Dat is niet verwonderlijk en niet zo uniek: de effecten van preventie zijn altijd moeilijk te meten. Als een bepaald verschijnsel waarop de preventie gericht was, niet voorkomt, kan dat immers ook aan wat anders liggen dan aan de preventieve leeractiviteit.

Wat betreft de return on investment is het nog van belang te bepalen, welke kosten in de berekeningen worden opgenomen. Zijn dat ontwikkelkosten, zijn dat kosten die gemaakt worden als tijdens leertijden niet productief wordt gewerkt, zijn dat kosten die aan de klant kunnen worden doorberekend in het de prijs van product of dienst? Hoe wordt overhead meegeteld? Wordt lager verloop door leeractiviteiten (en dus minder kosten voor werving en selectie van nieuw personeel) opgevat als kostenbesparing? Zijn überhaupt alle kosten op realistische wijze in beeld gebracht? Worden de opbrengsten niet overschat? Was het achteraf toch niet handiger geweest een cursus in te kopen in plaats van zelf te ontwikkelen (het 'make or buy vraagstuk')?

In ieder geval is financieel bewustzijn wat betreft leeractiviteiten geen overbodige luxe en voor de HR functie indirect een manier om de toegevoegde waarde van zichzelf en de HRD activiteiten aan de organisatie van een financiële onderbouwing

te voorzien, om aldus toekomstige investeringsbeslissingen in het leerlandschap beter te kunnen motiveren.

Een heel andere vraag is of de verdeling van leerlandschapbudgetten iedereen op dezelfde manier ten goede komt, of dat er verschillen worden gemaakt tussen verschillende categorieën personeel (wat betreft functie, leeftijd of omvang van de aanstelling).



369

Op grond van evaluaties kan het kompas herijkt worden (bouwsteen 1) en/of het leerlandschap worden heringericht (bouwsteen 2). Informatie verzamelen over leerrendement kan onderdeel zijn van een kwaliteitszorgprogramma: wat had effect op de verbetering van het functioneren van de organisatie door het beter functioneren van de medewerkers, en wat niet of niet voldoende? Beter nog is, ook informatie te verzamelen over waar dat aan lag. Dit soort informatie kan voorts gebruikt worden in ander HR instrumentarium, zoals beoordelings- en functioneringsgesprekken, maar ook bij werving als selectie, als duidelijk(er) is geworden op welke competenties ingezet moet worden. Op zo'n manier wordt dan effectief gewerkt aan de horizontale integratie van HRM en HRD en kan (gebrek aan) samenhang duidelijk worden gemaakt. Er kan dan vervolgens kritisch gekeken worden naar de organisatorische randvoorwaarden (het affordance deel van leren in organisaties).

We moeten echter niet in de valkuil van de eerder beschreven evaluatiebias vallen: de uitvoering van een maatregel verwarren met die maatregel zelf en met het achterliggende principe. In een voorbeeld: een leeractiviteit opgezet in het kader van informeel leren kan slecht worden uitgevoerd, maar kan ook als leeractiviteit niet goed ontworpen zijn. Vervolgens kan men nog vinden dat informeel leren als zodanig tot niets leidt. Maar dat moet dus eerst nog aangetoond worden, pas nadat leeractiviteiten goed zijn ontworpen en goed zijn uitgevoerd, om het trekken van verkeerde conclusies te voorkomen.



Hoofdstuk 9 Aandachtspunten en vergezichten

- 9.1 Aandachtspunten vanuit de theorie
- 9.2 Aandachtspunten voor de praktijk
- 9.3 Een onderzoeksagenda

In dit afsluitend hoofdstuk wordt de balans opgemaakt door aandachtspunten te formuleren voor de theorie over leren in organisaties (9.1), voor de praktijk van het institutionaliseren van leren in organisaties (9.2) en door een onderzoeksagenda te presenteren (9.3).

370

(niet opgenomen)



Bibliografie

- Abell, D. F. (1980). *Defining the Business: the Starting Point of Strategic Planning*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Albers, A. J. (2014). *Consulting Projects: What Really Matters. The factors that influence the success of management consulting projects*. Amsterdam: academisch proefschrift Vrije Universiteit.
- Adler-Vonessen, H. (1971). Angst in der Sicht von S. Kierkegaard, S. Freud, und M. Heidegger. *Psyche* Vol. 25, No. 9, 692-715.
- Aldag, R. J. & S. R. Fuller (1993). Beyond Fiasco: A Reappraisal of the Groupthink Phenomenon a New Model of Group Decision Processes. *Psychological Bulletin* Vol. 113, No. 3, 533-552.
- Alexander, F. & T. M. French (1946). *Psychoanalytic Therapy*. New York: The Ronald Press Company.
- Algera, J. (1989). Taakkenmerken. In: Drenth, P. J. D., Hk. Thierry & Ch. J. de Wolff (red.) *Nieuw Handboek Arbeids- en Organisatiepsychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Algera, M., A. Jansen, W. Meykamp & P. Westerhuis (1992). *Ethisiek in bedrijf*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Allen, N. J. & J. P. Meyer (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organisation. *Journal of Occupational Psychology* Vol. 63, 1-8.
- Allen, N. J. & J. P. Meyer (1996). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organisation: An Examination of Construct Validity. *Journal of Vocational Behavior* Vol. 49, No. 3, 252-276.
- Alston, W. P. (1964). *Philosophy of Language*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Alvesson, M., C. Hardy & B. Harley, B. (2008). Reflecting on Reflexivity: Reflexive Textual Practices in Organization and Management Theory. *Journal of Management Studies* Vol. 45, No. 3, 480-501.
- Anderson, J. (1978). Giving and Receiving Feedback. In A. G. Athos & J. J. Gabarro (Eds.), *Interpersonal Behavior. Communication and Understanding in Relationships* (83-89). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Anderson, L. & D. A. Krathwohl (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Andriessen, H. (1995). 'Waartoe zijn wij op aarde?' Of: Over zin in de menselijke levensloop. In: Y. Kuin (red.), *Levenservaringen en zinragen* (13-34). Baarn: Ambo.
- Anzieu, D. (1971). L'illusion groupale. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*. Vol. 4, No. 1, 73-93.
- Anzieu, D. (1975/1984). *Le groupe et l'inconscient*. Paris: Dunod.
- Appelbaum, S. H. & J. Gallagher (2000). The Competitive Advantage of Organizational Learning. *Journal of Workplace Learning* Vol. 12, No. 2, 40-56.
- Appelbaum, S. H. & W. Reichart (1997). How to Measure an Organization's Learning Ability: a Learning Orientation: Part I. *Journal of Workplace Learning* Vol. 9, No. 7, 225-239.

- Appelbaum, S. H. & W. Reichart (1998). How to Measure an Organization's Learning Ability: the Facilitating Factors-part II. *Journal of Workplace Learning* Vol. 10, No. 1, 15-28.
- Applegate, J. S. & J. M. Bonowitz (1995). *The Facilitating Partnership. A Winnicottian Approach for Social Workers and Other Helping Professionals*. North Vale, NJ: Jason Aronson.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Argyris, C. P. & D. A. Schön (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Arieti, S. (1976). *Creativity: The Magic Synthesis*. New York: Basic Books.
- Armstrong, A. & P. Foley (2003). Foundations for a Learning Organization: Organization Learning Mechanisms. *The Learning Organization* Vol. 10, No. 2, 74-82.
- Arnold, H. J. & D. C. Feldman (1980). *Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Ashford, S. J. & L. L. Cummings (1983). Feedback as an Individual Resource: Personal Strategies of Creating Information. *Organizational Behavior and Human Performance* Vol. 32, No. 3, 370-398.
- Ashforth, B. E. & A. M. Saks (1996). Socialization Tactics: Longitudinal Effects on Newcomer Adjustment. *Academy of Management Journal* Vol. 39.No. 1, 149-178.
- Ashforth, B. E., D. M. Sluss & A. M. Saks (2007). Socialization Tactics, Proactive Behavior, and Newcomer Learning: Integrating Socialization Models. *Journal of Vocational Behavior* Vol. 70, No. 3, 447-462.
- ATC21S (2014). Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Official website. Available online at: <http://atc21s.org>
- Augier, M & M. T. Vendelø (1999). Networks, Cognition and Management of Tacit Knowledge. *Journal of Knowledge Management* Vol. 3, No. 4, 252-261.
- Bachofen, J. J. (1948). *Das Mutterrecht*. Basel: Rachel Verlag.
- Baer, M., G. Oldham & A. Cummings (2003). Rewarding Creativity: When Does It Really Matter? *The Leadership Quarterly* Vol. 14, 569-586.
- Baert, H., K. De Rick & K. Van Valckenborgh (2006). Towards the Conceptualisation of Learning Climate. *Adult Education: New Routes in a New Landscape*, 87-111.
- Bain, A. (1998). Social Defenses against Organizational Learning. *Human Relations* Vol. 51, No. 3, 413-429.
- Bales, E. (1996). *Corporate universities versus traditional universities: friends or foes* .Key Note Address, Conference on Innovative Practices in Business Education, Orlando, 4-7 December, 1996.
- Ban, A. W. van den (1972). *Inleiding tot de voorlichtingskunde*. Meppel: Boom.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* Vol. 84, No. 2, 191-215.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist* Vol. 37, No. 2, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. & N. E. Adams (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research* Vol. 1, No. 4, 287-310.
- Barker, M. & K. Nealey (1999). From Individual Learning to Project Team Learning and Innovation: A Structured Approach. *Journal of Workplace Learning* Vol. 11, No. 2, 60-67.
- Baron-Cohen, S. (2012). *Nul empathie. Een theorie van menselijke wreedheid*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Bates, R. & S. Khasawneh (2005). Organizational Learning Culture, Learning Transfer Climate and Perceived Innovation in Jordanian Organizations. *International Journal of Training and Development* Vol. 9, No. 2, 96-109.
- Bright, B. (1996). Reflecting on 'Reflective Practice'. *Studies in the Education of Adults* Vol. 28, No. 2, 162-184.
- Bass, B. M. (2007). The Future of Leadership in Learning Organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies* Vol. 7, No. 3, 18-40.
- Bateson, G., D. Jackson, J. Haley & J. Weakland (1956). Toward a Theory of Schizophrenia. *Behavioral Science* Vol. 1, No. 4, 251-264.
- Bauer, J., D. Festner, H. Gruber, C. Harteis & H. Heid (2004). The Effects of Epistemological Beliefs on Workplace Learning. *Journal of Workplace Learning* Vol. 16, No. 5, 284-292.
- Bauer, J. & H. Gruber (2007). Workplace Changes and Workplace Learning: Advantages of an Educational Micro Perspective. *International Journal of Lifelong Education* Vol. 26, No. 6, 675-688.
- Beardwell, I. (2004). An Introduction to Human Resource Management: Strategy, Style, or Outcome. In: Beardwell, I., L. Holden & T. Claydon (Eds.), *Human Resource Management. A Contemporary Approach* (4th edition) (4-31). Harlow: Pearson Education.
- Beck, A. T., A. Freeman, D. D. Davis and Associates (2004). *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. New York/London: Guilford (2nd edition).
- Beckers, R. (2016). *A Learning Space Odyssey*. Proefschrift Universiteit Twente.
- Beer, M., B. Spector, P. Lawrence, D. Mills & R. E. Walton (1984). *Managing Human Assets*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Belschak, F. D. & D. N. Den Hartog (2009). Consequences of Positive and Negative Feedback: The Impact on Emotions and Extra-Role Behaviors. *Applied Psychology* Vol. 58, No. 2, 274-303.
- Bender, M. (2005). Intuïtie op de kaart. *Supervisie en Coaching*, 22, 4, 168-182.
- Bennink, H. (1990). Deeltijdonderwijs aan volwassen studenten. Problemen en perspectieven. *Ontwerp. Tijdschrift voor volwasseneneducatie* 1, 5, 35-49.
- Bennink, H. (1993a). De ontwikkeling van de supervisor. *Supervisie in opleiding en beroep* 10, 1, 3-16.

- Bennink, H. (1993b). Hoe zien (sommige) supervisoren hun ontwikkeling? Resultaten en evaluatie van een lezersenquête. *Supervisie in opleiding en beroep* 10, 'special', 13-29.
- Bennink, H. (1993c). 'Life-events' en supervisie. Ingaan op actuele belangrijke gebeurtenissen in het leven van de supervisant. *Supervisie in opleiding en beroep* 10, 3, 35-44.
- Bennink, H. (1994a). Het innerlijk universum van de professional. Over het ontwikkelen van een 'interne supervisor' als supervisiedoel. *Supervisie in opleiding en beroep* 11, 3, 3-21.
- Bennink, H. (1994b). Het gevoeg van de supervisant. Enkele gedachten over 'compliance' in supervisie. *Supervisie in opleiding en beroep* 11, 4, 3-17.
- Bennink, H. (2000). Compliance in supervisie en andere begeleidingstrajecten. *Supervisie in opleiding en beroep* 17, 4, 160-183.
- Bennink, H. (2001a). Coaching van werkteams. *Werken, leren en leven met groepen*, juni 2001, C3220.
- Bennink, H. (2001b). Goal Attainment Scaling en evaluatie van professionele begeleiding. *Supervisie in opleiding en beroep* 18, 3, 154-170.
- Bennink, H. (2002). Teambegeleiding: een introductie. *Supervisie in opleiding en beroep* 19, 2, 60-77.
- Bennink, H. (2003a). De (on)mogelijkheid van vertrouwen in verticale coachingsrelaties. *Supervisie & Coaching*, 20, 3, 105-122.
- Bennink, H. (2003b). (Geen) tijd voor vertraging. *Supervisie en Coaching* 20, 4, 167-189.
- Bennink, H. (2004). *The Internal Universe of the Manager*. Paper presented at the Second Philosophy of Management Conference. Oxford, July 2004.
- Bennink, H. (2005a). *The Psychological and Moral Vulnerability of the Manager*. Paper presented at the Third Philosophy of Management Conference, Oxford, July 2005.
- Bennink, H. (2005b). Supervisie en coaching uit en thuis. Gedachten over de setting van professionele begeleiding. *Supervisie en Coaching* Vol. 22, No. 3, 144-158.
- Bennink, H. (2007). *Carceral Regimes. A Kohlbergian Account of the 'Ugly Face' of Organisations*. Paper presented at the Fourth Philosophy of Management Conference, Oxford, July 2007
- Bennink, H. (2008a). Therapeutische momenten in supervisie en coaching. *Supervisie en Coaching* 25, 1, 3-33.
- Bennink, H. (2008b). Op weg naar professioneel meesterschap. Een stadiummodel voor de ontwikkeling van professionals. *Supervisie & Coaching* 25, 3, 151-177.
- Bennink, H. (2012a). *Foundations of Organizational Moral Climate Theory*. Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen.
- Bennink, H. (2012b). *Moral Capital. Bourdieu's Theory of Practice and Moral Climate Theory*. Paper presented at the Eighth Philosophy of Management Conference, Oxford, July 2012.
- Bennink, H. (2014). *The Ethics of Creative Destruction*. Paper Presented at the Ninth Philosophy of Management Conference, Chicago, July 2014.
- Bennink, H. (2016). *Assumptions and Uses of Models of Organizational Development*. Paper presented at the 11th Philosophy of Management Conference, Oxford, 14-17 July 2016.

- Bennink, H. (2017). *Stage Transition in Organizational Development*. Paper presented at the 12th Philosophy of Management Conference, St. Louis, July 2017.
- Bennink, H. (2018). *Organisational Learning and Anxiety*. Paper presented at the Thirteenth Philosophy of Management Conference, Greenwich, June 2018.
- Bennink, H. (2020). *Organisatieverandering: het mooie en het moeilijke*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Bennink, H. & J. Fransen (2007). Leren op basis van feedback en confrontatie. *Supervisie & Coaching* 24, 1, 21-40.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1993). *An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago: Open Court.
- Berends, H., K. Boersma & M. Weggeman (2003). The Structuration of Organizational Learning. *Human Relations* Vol. 56, No. 9, 1035-1056.
- Berg, S. A. & S. Y. Chyung (2008). Factors that Influence Informal Learning in the Workplace. *Journal of Workplace Learning* Vol. 20, No. 4, 229-244.
- Berge, T. ten & R. van Hezewijk (1999). Procedural and Declarative knowledge: An Evolutionary Perspective. *Theory & Psychology* Vol. 9, No. 5, 605-624.
- Bergen, Th. C. M. (1981). *Evaluatie-angst en verminderingstendens: een onderzoek naar de oriëntatie van leerlingen om mislukking te vermijden in taaksituaties tijdens de les*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden Curriculum in the University. *Higher Education* Vol. 16, No. 5, 535-543.
- Bergenhengouwen, G. J., E. A. M. Mooijman & H. H. Tillema (2002). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer (3e druk).
- Bergenhengouwen, G. J. & E. A. M. Mooijman (2010). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer (4e druk).
- Berger, P. L. & T. Luckman (1967). *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth UK: Penguin.
- Bergh, C. L. van den & R. F. Poell (2008). Leerstructuurtypen, arbeidstypen en steun bij leren op de werkplek. *Handboek Effectief Opleiden* 8.4, 4.1-4.21.
- Berk, T. (1986). *Groepstherapie. Theorie en techniek*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Berkouwer, A. Y. (2004). *Handboek der psychoanalytische setting. Anatomie van een plek*. Amsterdam: Boom.
- Berry, L. L., V. Shankar, J. T. Parish, S. Cadwallader & T. Dotzel (2006). Creating New Markets through Service Innovation. *Sloan Management Review*, Winter, 56-63.
- Beugen, M. van (1972). *Sociale technologie en het instrumentele aspect van agogische actie*. Assen: Van Gorcum (5e druk).
- Bibo, L. (2012). Non-formeel leren. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (433-444). Deventer: Kluwer.
- Billett, S. (1995). Workplace Learning: its Potential and Limitations. *Education+ Training* Vol. 37, No. 5, 20-27.

- Billett, S. (1996). Towards a Model of Workplace Learning: the Learning Curriculum. *Studies in Continuing Education* Vol. 18, No. 1, 43-58.
- Billett, S. (2001a). Learning through Work: Workplace Affordances and Individual Engagement. *Journal of Workplace Learning* Vol. 13, No. 5, 209-214.
- Billett, S. (2001b). *Learning in the Workplace. Strategies for Effective Practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2001c). Learning Throughout Working Life: Interdependencies at Work. *Studies in Continuing Education* Vol. 23, No. 1, 19-35.
- Billett, S. (2002). Workplace Pedagogic Practices: Co-participation and Learning. *British Journal of Educational Studies* Vol. 50, No. 4, 457-481.
- Billett, S. (2003). Workplace Mentors: Demands and Benefits. *Journal of Workplace Learning* Vol. 15, No. 3, 105-113.
- Billett, S. (2004). Workplace Participatory Practices: Conceptualising Workplaces as Learning Environments. *Journal of Workplace Learning* Vol. 16, No. 6, 312-324.
- Billett, S. (2008). Learning Throughout Working Life: a Relational Interdependence between Personal and Social Agency. *British Journal of Educational Studies* Vol. 56, No. 1, 39-58.
- Billett, S. (2009). Conceptualizing Learning Experiences: Contributions and Mediations of the Social, Personal, and Brute. *Mind, Culture, and Activity* Vol. 16, No. 1, 32-47.
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in Groups*. London: Tavistock Publications.
- Bion, W. R. (1970). *Attention and Interpretation*. London: Tavistock Publications.
- Birkinshaw, J., C. Bouquet & J.L. Barsoux (2011). The 5 Myths of Innovation. *Sloan Management Review* Vol. 52, No. 2, 43-50.
[\(www.stvda.nl/~media/Files/Stvda/Brochures/2000_2009/2008/20080409_NS.ashx\)](http://www.stvda.nl/~media/Files/Stvda/Brochures/2000_2009/2008/20080409_NS.ashx).
- Bishop, J. L. & M. A. Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA Vol. 30, No. 9, 1-18.
- Bleakley, A. (1999). From Reflective Practice to Holistic Reflexivity. *Studies in Higher Education* Vol. 24, No. 3, 315-330.
- Block, P. (1996). *Feilloos adviseren. Een praktische gids voor adviesvaardigheden*. Schoonhoven: Academic Service.
- Blom, S. (2008). *Waarom managers in sprookjes geloven. Over irrationaliteit in organisaties en wat je daartegen kunt doen*. Schiedam: Scriptum.
- Bloom, B., M. Englehart, E. Furst, W. Hill & D. Krathwohl (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York/Toronto: Longman.
- Bluck, S. & N. Alea (2002). Exploring the Functions of Autobiographical Memory: Why Do I Remember the Autumn. In: J. D. Webster & B. K. Haight (Eds.), *Critical Advances in Reminiscence Work: From Theory to Application* (61-75). New York: Springer.
- Blumenfeld, P. C. & J. L. Meece (1985). Life in Classrooms Revisited. *Theory into Practice* Vol. 24, No. 1, 50-56.

- Bocaneanu, S. (2007). Assessment of Organizational Learning within Teams. *Journal of Applied Quantitative Methods* Vol. 2, No. 4, 409-417.
- Boden, M. (1994). What is Creativity? In M. Boden (Ed.), *Dimensions of Creativity* (75–117). London: MIT Press/Bradford Books.
- Boekaerts, M. (1992). The Adaptable Learning Process: Initiating and Maintaining Behavioural Change. *Applied Psychology: An International Revue (Special Issue)* Vol. 41, No. 4, 377-397.
- Boekaerts, M. (1997). Self-Regulated learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. *Learning and Instruction* Vol. 7, No. 2, 161-186.
- Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho (3^e, herziene druk).
- Bolhuis, S. (2016). *Leren en veranderen. Emotie, gedrag en denken*. Bussum: Coutinho (4^e herziene druk).
- Bollnow, O. F. (1958). *Nieuwe geborgenheid*. Utrecht: Erven Bijleveld.
- Bolhuis, S. M. & P. R-J. Simons (2001). *Leren en werken*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Bolten, M. P., A. J. Hesselink & L. Vreeswijk (1988). Heilzame factoren in klinische psychotherapie. *Tijdschrift voor Psychotherapie* Vol. 14, No. 1, 16-36.
- Bomers, G. B. J. (1999). De lerende organisatie: de enige zekerheid voor organisaties is permanente verandering. *Harvard Holland Review* 22, 21-31.
- Bollnow, O. F. (1958). *Nieuwe geborgenheid*. Utrecht: Erven Bijleveld.
- Bood, R., M. Coenders & A. van Luin (2010). *Netwerkleren, omgaan met gemene problemen*. Gouda: Habiforum.
- Boonstra, K. A., I. T. Bousema, A. J. Schoneveld & S. Siero (1993). Determinanten van arbeidsmotivatie. Taakkenmerken, taakdoelen en gerichte beloning. *Gedrag en Organisatie* Vol. 6, No. 3, 169-180.
- Borges, J. C., T. C. Ferreira, M. S. B. de Oliveira, N. Macini & A. C. F. Caldana (2017). Hidden Curriculum in Student Organizations: Learning, Practice, Socialization and Responsible Management in a BusinessSchool. *The International Journal of Management Education* Vol. 15, No. 2, 153-161.
- Boselie, P., G. Dietz & C. Boon (2005). Commonalities and Contradictions in HRM and Performance Research. *Human Resource Management Journal* Vol. 15, No. 3, 67-94.
- Boselie, P. & J. Paauwe (2008). Leidt HRM tot prestatieverbetering? In: F. Kluijtmans (red.), *Bedrijfskundige aspecten van HRM* (81-115). Groningen/Houten: Noordhoff.
- Bossink, B. & E. Masurel (2013). *Maatschappelijk verantwoord ondernemen*. Groningen: Noordhoff.
- Bottrup, P. (2005). Learning in a Network: a “Third Way” between School Learning and Workplace Learning? *Journal of Workplace Learning* Vol. 17, No. 8, 508-520.

- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: A model. In: D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (18-40). London: Routledge.
- Boud, D. & H. Middleton (2003). Learning from Others at Work: Communities of Practice and Informal Learning. *Journal of Workplace Learning* Vol. 15, No. 5, 194-202.
- Bouwkamp, R. (1980). *Agologisch werkboek. Een inleiding in de sociale agologie*. Bloemendaal: Nelissen (4e druk).
- Boyd, E. M. & A. W. Fales (1983). Reflective Learning: Key to Learning from Experience. *Journal of Humanistic Psychology* Vol. 23, No. 2, 99-117.
- Boyer, S. L., D. R. Edmondson, A. B. Artis & D. Fleming (2014). Self-Directed Learning: A Tool for Lifelong Learning. *Journal of Marketing Education* Vol. 36, No. 1, 20-32.
- Braak, van de E. & I. Coremans (2012). Logische niveaus. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (361-372). Deventer: Kluwer.
- Bredo, E. (1989). Bateson's Hierarchical Theory of Learning and Communication. *Educational Theory* Vol. 39, No. 1, 27-38.
- Breman, P. (2012). Bevlogenheid. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (91-99). Deventer: Kluwer.
- Brinkman, J. (2009). *Voor de verandering*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers (4e druk).
- Brockmöller, A. A. C. (2008). *Knowledge Sharing in Expert-Apprentice relations: Design of a protocol*. Enschede: PrintPartners Ipskamp B.V.
- Brown, D. & J. Pedder (1980). *Psychodynamische psychotherapie*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena: G. Fischer.
- Buijs, J. (1988). Innovatie, een bijzonder verschijnsel. *M&O* 42, 209-233.
- Bunning, C. (1992). Turning Experience into Learning: the Strategic Challenge for Individuals and Organizations. *Journal of European Industrial Training* Vol. 16, No. 6, 7-12.
- Burger, Y. & A. Roos (2012). Containment. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (149-158). Deventer: Kluwer.
- Butler, R. (1987). Task-involving and Ego-involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology* Vol. 79, No. 4, 474.
- Buul, F. van, (2008). *Levensfasegericht personeelsbeleid in het basisonderwijs: Praktische adviezen voor een duurzame inzetbaarheid van medewerkers in het basisonderwijs*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Caluwé, L. de & H. Vermaak (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer (tweede druk).
- Campbell, D. J. (1988). Task Complexity: A Review and Analysis. *Academy of Management Review* Vol. 13, No. 1, 40-52.
- Camps, J. & A. Majocchi (2010). Learning Atmosphere and Ethical Behavior, Does It Make Sense? *Journal of Business Ethics* Vol. 94, No. 1, 129-147.

- Carré, P. & Pearn, M. (1992). *L'autoformation dans l'entreprise*. Paris: Entente.
- Carroll, M. (2009). From Mindless to Mindful Practice: On Learning Reflection in Supervision. *Psychotherapy in Australia* Vol. 15, No. 4, 38-51.
- Cauffman, L. (2007). *Oplossingsgericht management & coaching. Simpel werkt het best*. Amsterdam: Boom.
- Cazan, A. M. (2012). Self-Regulated Learning Strategies - Predictors of Academic Adjustment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* Vol. 33, 104-108.
- Chabot, B. E. (1988). Gesprekshulp. *Tijdschrift voor Psychotherapie* 14, 6, 299-320.
- Chao, G. T., A. M. O'Leary-Kelly, S. Wolf, H. J. Klein & P. D. Gardner (1994). Organizational Socialization: Its Content and Consequences. *Journal of Applied Psychology* Vol.79, No. 5, 730-743.
- Chemero, A. (2003). An Outline of a Theory of Affordances. *Ecological Psychology* Vol. 15, No. 2, 181-195.
- Chen, C. S. (2002). Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal* Vol. 20, No. 1, 11-23
- Chesbrough, H. (2003). The Era of Open Innovation. *Sloan Management Review* Vol. 44, No. 3, 35-41.
- Chung, M.-K. (2000). The Development of Self-Regulated Learning. *Asian Pacific Education Review* Vol. 1, No. 1, 55-56.
- Cluckers, G. (1989). Containment in de therapeutische relatie: de therapeut als drager en zingever. In: H. Vertommen, G. Cluckers & G. Lietaer (red.), *De relatie in therapie* (49-84). Leuven: Universitaire Pers.
- Coenders, M. (2012). Community of Practice. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (125-136). Deventer: Kluwer.
- Compernolle, T. (1987). *Stress op de middelbare school*. Leuven: Acco.
- Cook, S. D. & D. Yanow (1993). Culture and Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry* Vol. 2, No. 4, 373-390.
- Corno, L. (1986). The Metacognitive Control Components of Self-Regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology* Vol. 11, No. 4, 333-346.
- Cornoldi, C. (1988). The Impact of Metacognitive Reflection on Cognitive Control. In: G. Mazzoni & Th. O. Nelson (Eds.) *Metacognition and Control Processes. Monitoring and Control Processes* (139-159). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cotton, D., J. Winter & I. Bailey (2013). Researching the Hidden Curriculum: Intentional and Unintended Messages. *Journal of Geography in Higher Education* Vol. 37, No. 2, 192-203.
- Coizjnsen, A. J. (2004). *Anders veranderen. Sturen op slaagfactoren bij complexe veranderprojecten*. Amsterdam: Pearson Education.
- Craft, A. (2001). Neuro-Linguistic Programming and Learning Theory. *Curriculum Journal* Vol. 12, No. 1, 125-136.

- Crossan, M. M., H. W. Lane, R. E. White & L. Djurfeldt (1995). Organizational Learning: Dimensions for a Theory. *The International Journal of Organizational Analysis* Vol. 3, No. 4, 337-360.
- Crossan, M. M., H. W. Lane & R. E. White (1999). An Organizational Learning Framework: from Intuition to Institutional. *Academy of Management Review* Vol. 24, No. 3, 522-537.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollins Publishers.

Dam, N. H. M. van & J. A. Marcus (1995). *Een praktijkgerichte benadering van organisatie en management*. Houten: Stenfert Kroese.

Damasio, A. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York, Putnam.

Damasio, A. (2000). *The Feeling of What Happens. Body, Emotion and the Making of Consciousness*. London, Vintage.

Daudelin, M. W. (1997). Learning from Experience Through Reflection. *Organizational Dynamics* Vol. 24, No.3, 36-48.

Davies, A., D. Fidler & M. Gorbis (2011). *Future Work Skills 2020*. Palo Alto, CA: Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.

Davis, D. & B. J. Daley (2008). The Learning Organization and its Dimensions as Key Factors in Firms' Performance. *Human Resource Development International* Vol. 11, No. 1, 51-66.

Deakin Crick, R. (2007). Learning How to Learn: The Dynamic Assessment of Learning Power. *The Curriculum Journal* Vol. 18, No. 2, 135-153.

Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. *21st century skills: Rethinking How Students Learn*, Vol. 20, 51-76.

Delden, P. van (1991). *Professionals. Kwaliteit van het beroep*. Amsterdam/Antwerpen: Veen.

Delden, P. van (1994). Diagnosceren en verbeteren van de professionele organisatie. In: E. M. Y. Buursma (red.), *De professional als partner van het management* (29-44) Utrecht: Lemma.

Dembo, M. H. & K. Howard (2007). Advice About the Use of Learning Styles: A Major Myth in Education. *Journal of College Reading and Learning* Vol. 37, No., 2 101-109.

De Meuse, K. P., G. Dai & G. S. Hallenbeck (2010). Learning Agility: A Construct Whose Time Has Come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* Vol. 62, No. 2, 119-130.

De Meuse, K. P., G. Dai, R. W. Eichinger, R. C. Page, L. P. Clark & S. M. Zewdle (2011). *The Development and Validation of a Self Assesment of Learning Agility*. Korn/Ferry International.
<http://larryclarkgroup.com>.

Detaille, S., W. Verbruggen & S. Sjollema (2018). Skills for the future. In: S. detaille & A. de Lange (red.), *Fit for the Future. Handvatten voor toekomstig HRM-beleid* (94-110). Alphen aan den Rijn: Vakmedianet.

- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher* Vol. 38, No. 3, 181-199.
- Dewulf, L. (2012). Flow. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 251-261). Deventer: Kluwer.
- Diekmeijer, J. (2008). Financiële aspecten van HRM. In: F. Kluijtmans (red.), *Bedrijfskundige aspecten van HRM* (267-300). Groningen/Houten: Noordhoff.
- Diekstra, R. F. W. & W. F. M. (Eds.). (2008). *Financiële aspecten van HRM* (267-300). Groningen/Houten: Noordhoff.
- Dassen (1978). *Inleiding tot de rationele therapie (Rationale therapie 2)*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger (tweede druk).
- Diekstra, R. F. W. & R. Wessler (1985). Albert Ellis' redelijke emoties. In: R. F. W. Diekstra & J. J. Dijkhuis (red.), *Op de psyche gepast* (185-196). Bilthoven: Ambo.
- Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.
- Dixon, N. M. (2002). *De organisatie-leercyclus. Hoe we collectief kunnen leren*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Dochy, F. J. R. C. (1992). *Assessment of Prior Knowledge as a Determinant for Future Learning*. Heerlen: Open Universiteit.
- Donkers, G. (2001). Veranderkundige modellen. Soest: Nelissen (9e druk).
- Doornbos, A. & B. van Veldhuizen (2012). Werkplekleren. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (591-602). Deventer: Kluwer.
- Douma, S. (2004). *Ondernemingsstrategie*. Groningen: Wolters-Noordhoff (4^e druk).
- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Douglas, M. (1976). *Reinheid en gevaar*. Utrecht: Het Spectrum.
- Dresden, S. (1987). *Wat is creativiteit? Een essay*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Drucker, P. F. (1986). *Innovatie en ondernemerschap. Praktijk en principes*. Utrecht: Veen.
- Durkin, H. E. (1964). *The Group in Depth*. New York: International University Press.
- Durkin, H. E. & H. T. Glatzer (1997). Transference Neurosis in Group Psychotherapy: The Concept and the Reality. *International Journal of Group Psychotherapy* Vol. 47, No. 2, 183-199; ook in: R. Wolberg & E.K. Schwartz (Eds.) (1973), *Group Psychotherapy: an Overview* (129-144). New York: Medical Book Corporation.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist* Vol. 41, No. 10, 1040-2048.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2018). *Mindset. Verander je manier van denken om je doelen te behalen*. Amsterdam: SWP (7e herziene en uitgebreide druk).
- Dweck, C.S. & D. C. Molden (2007). Self-Theories: Their Impact on Competence Motivation and Acquisition. In: A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (112-140). New York/London: Guilford Press.

- Dymock, D. (1999). Blind Date: a Case Study of Mentoring as Workplace Learning. *Journal of Workplace Learning* Vol. 11, No. 8, 312-317.
- Dymock, D. & C. McCarthy, C. (2006). Towards a Learning Organization? Employee Perceptions. *The Learning Organization* Vol. 13, No. 5, 525-537.
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. *Human Relations* Vol. 50, No. 9, 1085-1113.
- Easterby-Smith, M. Crossan & D. Nicolini (2000). Organizational Learning: Debates Past, Present and Future. *Journal of Management Studies* Vol. 37, No. 6, 783-796.
- Ecclestone, K. (1996). The Reflective Practitioner: Mantra or a Model for Emancipation? *Studies in the Education of Adults* Vol. 28, No. 2, 146-161.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly* Vol. 44, No. 2, 350-383.
- Edmondson, A. C. (2003). Managing the Risk of Learning: Psychological Safety in Work Teams. In: M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Eds.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Creative Working* (255-276). Chichester: John Wiley & Sons.
- Edmondson, A. & B. Moingeon (1999). Learning, Trust and Organizational Change. In: M. Easterby-Smith, J. Burgoyne & L. Araujo (Eds.), *Organizational Learning and the Learning organization* (157-175). London: Sage.
- Eisenhardt, K.M. & J. A. Martin (2000). Dynamic Capabilities: What are They? *Strategic Management Journal* Vol. 21, No. 10/11, 1105–1121.
- Ekvall, G. (1990). *Idéer, organisationsklimat och ledningsfilosofi*. Stockholm: Norstedts and FÄRÅdet.
- Ekvall, G. (1996). Organizational Climate for Creativity and Innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology* Vol. 5, No.1, 105-123.
- Elder, L. & R. Paul (1998). The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning. *The Clearing House* Vol. 71, No. 5, 297-301.
- Elder, L. & R. Paul (2005). *The Art of Asking Essential Questions*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Elder, L. & R. Paul (2007). Critical thinking: The Art of Socratic Questioning, Part II. *Journal of Developmental Education* Vol. 31, No. 2, 32-33.
- Eling, P. (2014). *Wat elke professional over het geheugen moet weten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Elshout-Mohr, M. & T. Moerkamp (1999). Een verkenning van leren leren: een checklist voor leren-lerenprojecten. *Handboek Effectief Opleiden* 11.1, 2.01-2.18.
- Engeström, Y. & H. Kerosuo (2007). From Workplace Learning to Inter-Organizational Learning and Back: The Contribution of Activity Theory. *Journal of Workplace Learning* Vol. 19, No. 6, 336-342.

- Eraut, M. (1995). 'Schon Shock: a Case for Reframing Reflection in action?' *Teachers and Teaching: Theory and Practice* Vol. 1, 9-23.
- Eraut, M. (2000). Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, No. 1, 113-136.
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education* Vol. 26, No. 2, 247-273.
- Eraut, M. (2011). Informal Learning in the Workplace: Evidence on the Real Value of Work-Based Learning (WBL). *Development and Learning in Organizations: An International Journal* Vol. 25, No. 5, 8-12.
- Erikson, E. H. (1972). *Het kind en de samenleving*. Utrecht: Het Spectrum.
- Erikson, E. H. (1982). *The Life Cycle Completed. A Review*. New York/Londen: Norton.
- Erlandson, P. (2006). Giving Up the Ghost: the Control-Matrix and Reflection-in-Action. *Reflective Practice* Vol. 7, No. 1, 115-124.
- Erlandson, P. & D. Beach (2008). The Ambivalence of Reflection – Rereading Schön. *Reflective Practice* Vol. 9, No. 4, 409-421
- Evelein, F. & F. Korthagen (2011). *Werken vanuit je kern. Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Nelissen.
- Fang, R., M. K. Duffy & J. D. Shaw (2011). The Organizational Socialization Process: Review and Development of a Social Capital Model. *Journal of Management* Vol 37, No. 1, 127-152.
- Feldman, D. C. (1981). The Multiple Socialization of Organization Members. *Academy of Management Review* Vol. 6, No. 2, 309-318.
- Feldman, J. (1986). On the Difficulty of Learning from Experience. (263-292). In: Sims, H. P., Jr., D. A. Gioia, and Associates, *The Thinking Organization. Dynamics of Social Cognition* (263-292). San Francisco: Jossey-Bass.
- Feller, W. (1950). *An Introduction to Probability Theory and its Applications*. New York: John Wiley & Sons.
- Felstead, A., A. Fuller, L. Unwin, D. Ashton, P. Butler & T. Lee, T. (2005). Surveying the Scene: Learning Metaphors, Survey Design and the Workplace Context. *Journal of Education and Work* Vol. 18, No. 4, 359-383.
- Fenwick, T. (2003). Innovation: Examining Workplace Learning in New Enterprises. *Journal of Workplace Learning* Vol. 15, No. 3, 123-132.
- Fenwick, T. (2006). Tidying the Territory: Questioning Terms and Purposes in Work-learning Research. *Journal of Workplace Learning* Vol. 18, No. 5, 265-278.
- Fijbes, P. (2017). *Angstcultuur. Krijg grip op angst in organisaties*. Amsterdam: Boom.
- Fischhoff, B. & R. Beyth (1975). I Knew It Would happen: Remembered Probabilities of Once-Future Things. *Organizational Behavior and Human Performance* Vol. 13, No. 1, 1-16.
- Flood, R. L. & N. R. A. Romm (1996a). *Diversity Management: Triple Loop Learning*. Chichester, Wiley & Sons.

- Flood, R. L. & N. R. A. Romm (1996b). Contours of Diversity Management and Triple Loop Learning. *Kybernetes* Vol. 25, No. 7/8, 154-163.
- Fluit, C. R. M. G. (2013). *Evaluation and Feedback for Effective Clinical Teaching*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.
- Foulkes, S. H. & E. J. Anthony (2014). *Group Psychotherapy: The Psycho-Analytic Approach* (A facsimile of the first 1957 edition.) London: Karnac.
- Frankl, V. E. (1978). De zin van het bestaan. *Een inleiding tot de logotherapie*. Rotterdam: Ad. Donker.
- Frankl, V. E. (1981). *De vergeefse roep op een zinvol bestaan*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Freud, S. (1926). *Hemmung, Symptom und Angst*. Leipzig, Wenen, Zürich. Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, S. (1988). Remming, symptoom en angst. In: S. Freud, *Psychoanalytische theorie* 3 (123-232). Meppel/Amsterdam: Boom.
- Freud, A. (1973). *Het ik en de afweermechanismen*. Bilthoven: Ambo.
- Frieman, J., R. Kennis & B. Hövels, B. (2010). *Het managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan?* Heerlen: Open Universiteit.
- Frijda, N. H. (1988). The Laws of Emotion. *American Psychologist* Vol. 43, No. 5, 349-358
- Fromm, E. (1952). *De angst voor de vrijheid. De vlucht in autoritarisme, destructivisme, conformisme*. Utrecht: Bijleveld.
- Fuller, S. R. & R. J. Aldag (1998). Organizational Tonypandy: Lessons from a Quarter Century of the Groupthink Phenomenon. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* Vol. 73, Nos. 2/3, 163-184.
- Galer, G. & K. van der Heijden (1992). The Learning Organization: How Planners Create Organizational Learning. *Marketing Intelligence & Planning* Vol. 10, No. 6, 5-12.
- Gambetta, D. (1988). Can We Trust Trust? In: D. Gambetta (ed.), *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations* (213-237). Oxford: Basil Blackwell.
- Gans, E. (1988). 'Ik schaam me dood'; schuld en schaamte bij adolescenten. In: P. J. G. Mettrop, M. L. van Thiel & E. M. Wiersema (red.), *Schuld en schaamte. Psychoanalytische opstellen* (45-58). Meppel/Amsterdam: Boom.
- Garavan, T. N. & D. McGuire, D. (2001). Competencies and Workplace Learning: Some Reflections on the Rhetoric and the Reality. *Journal of Workplace Learning* Vol. 13, No. 4, 144-164.
- Garavan, T. N., M. Morley, P. Gunnigle & D. McGuire (2002). Human Resource Development and Workplace Learning: Emerging Theoretical Perspectives and Organisational Practices. *Journal of European Industrial Training* Vol. 26, No. 2/3/4, 60-71.
- Gardiner, P. (2001). *Kierkegaard*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (2002). *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligenties voor de 21ste eeuw.* Amsterdam: Nieuwezijds.
- Gardner, H. (1999). *Intelligences Reframed.* New York: Basic Books.
- Garrison, D. R. (1997). Self-Directed learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly* Vol. 48, No. 1, 18-33.
- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review* Vol. 73, No. 4, 78-91.
- Gaspersz, J. B .R. (2013). *Dagelijks innoveren,* Amsterdam: Pearson Benelux.
- Geertshuis, S., M. Holmes, H. Geertshuis, D. Clancy & A. Bristol (2002). Evaluation of Workplace Learning. *Journal of Workplace Learning* Vol. 14, No. 1, 11-18.
- Gibbard, G. S. & J. J. Hartman, J. J. (1973). The Significance of Utopian Fantasies in Small Groups. *International Journal of Group Psychotherapy* Vol. 23, No. 2, 125-147.
- Gibson, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems.* Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gibson, J. J. (1979/1986). *The Ecological Approach to Visual Perception.* Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gibson, J. J. (1982a). Notes on Action. In: E. Reed & R. Jones (Eds.), *Reasons for Realism: The Selected Essays of James J. Gibson* (385-392). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibson, J. J. (1982b). Notes on Affordances. In: E. Reed & R. Jones (Eds.), *Reasons for Realism: The Selected Essays of James J. Gibson* (401-418). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration.* Cambridge UK: Polity Press.
- Gieskes, J. F. B. (2002). Stimulerende en remmende factoren voor het leren in en door organisaties. In: *Handboek Effectief Opleiden* 13.2, 2.03-2.25.
- Gillissen, J. (1982/1983). De geschiedenis van de concrete utopie. *Wijsgerig perspectief op maatschappij en wetenschap* Vol. 23, No. 4, 82-88.
- Gist, M. E. & T. R. Mitchell (1992). Self-efficacy: A Theoretical Analysis of its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review* Vol. 17, No. 2, 183-211.
- Glăveanu, V. P. (2009). The Cultural Genesis of Creativity: An Emerging Paradigm. *Revista de Psihologie Scolara* Vol. 2, No. 4, 50–63.
- Glăveanu, V. P. (2010). Principles for a Cultural Psychology of Creativity. *Culture & Psychology* Vol. 16, No. 2, 146-163.
- Glover, E. (1955). *The Technique of Psychoanalysis.* Oxford: International Universities Press
- Gogatz, A. & R. Mondejar (2005). *Business Creativity: Breaking the Invisible Barriers.* New York: Palgrave MacMillan.
- Goldfried, M. R. (1991). Transtheoretical Ingredients in Therapeutic Change. In R. Curtis & G. Stricker (Eds.), *How People Change: Inside and Outside Therapy* (29–37). New York, NY: Springer.

- Goldfried, M. R. (2012). The Corrective Experience: A Core Principle for Therapeutic Change. In: L. Castonguay & C. E. Hill (Eds.), *Transformation in Psychotherapy: Corrective Experiences across Cognitive Behavioral, Humanistic, and Psychodynamic Approaches* (13–29). Washington, DC: American Psychological Association.
- Good Company (2000). *The Sustainable Score Card*. Baarn: Good Company.
- Gordon, D. (1982). The Concept of the Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education* Vol. 16, No. 2, 187-198.
- Gorelick, C. (2005). Organizational Learning vs the Learning Organization: a Conversation with a Practitioner. *The Learning Organization* Vol. 12, No. 4, 383-388.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology* Vol. 78, No. 6, 1360-1380.
- Greenson, R. R. (1967). *The Technique and Practice of Psycho-Analysis*. New York: International Universities Press.
- Griego, O. V., G. Geroy & P.C. Wright (2000). Predictors of Learning Organizations: a Human Resource Development Practitioner's Perspective. *The Learning Organization* Vol. 7, No. 1, 5-12.
- Griend, P. C. van de (1975). *In het perspectief van de angst. Grondvormen van tussenmenseelijk functioneren*. Groningen: H. D. Tjeenk Willink.
- Griend, P. C. van de (1991). *Ons aller probleem: de medemens. Over het wederzijds onbegrip in menselijke relaties*. Lisse/Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Griend, P. C. van de (1996). *Omgaan met angst. Angstreductie in het licht van de mentaliteitenleer*. Baarn: Nelissen.
- Griffin, A. E., A. Colella & S. Goparaju (2000). Newcomer and Organizational Socialization Tactics: An Interactionist Perspective. *Human Resource Management Review* Vol. 10, 4, 453-474.
- Griffin, R. P. (2011). Workplace Learning Evaluation: a Conceptual Model and Framework. *Industrial and Commercial Training* Vol. 43, No. 3, 172-178.
- Grinberg, L., D. Sor & E. Tabak de Bianchedi (1998). *New Introduction to the Work of Bion*. Northvale NJ: Jason Aronson.
- Grit, K. (2000). *Economisering als probleem. Een studie naar de bedrijfsmatige stad en de ondernemende universiteit*. Assen: Van Gorcum.
- Grit, R. & M. Gerritsma (2007). *Competent adviseren. Professioneel aan het werk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Gruber, H. E. (1981). On the Relation between 'A Ha' Experiences and the Construction of Ideas. *History of Science* Vol. 19, 41-59.
- Guns, R. (2009). *Zacht veranderen. Tips om zelf uit te proberen...want de zachte kant van verandering negeert je op eigen risico!* Schiedam: Scriptum.

- Haaften, A. W. van, M. Korthals, G. A. M Widderhoven, J. de Mul & G. Snik (1986). *Ontwikkelingsfilosofie. Een onderzoek naar de grondslagen van ontwikkeling en opvoeding.* Muiderberg: Coutinho.
- Haaster, K. J. M. van (2006). *Kleine verhalen. Narrativiteit met multimedialiteit in sociale beroepen.* Bussum: Coutinho.
- Hackman, J. R. & G. R. Oldham (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology* Vol. 60, No. 2, 150-170.
- Hadamard, J. (1945). *The Psychology of Invention in the Mathematical Field.* New York: Dover Publications.
- Hager, P. (2001). Workplace Judgement and Conceptions of Learning. *Journal of Workplace Learning* Vol. 13, No. 7/8, 352-359.
- Hager, P. (2004). Lifelong Learning in the Workplace? Challenges and Issues. *Journal of Workplace Learning* Vol. 16, No. 1/2, 22-32.
- Hager, P. & P. Hodkinson (2009). Moving Beyond the Metaphor of Transfer of Learning. *British Educational Research Journal* Vol. 35, No. 4, 619-638.
- Haldin-Herrgard, T. (2000). Difficulties in Diffusion of Tacit Knowledge in Organizations. *Journal of Intellectual Capital* Vol. 1, No. 4, 357-365.
- Hamel, G. (1998). Strategy Innovation and the Quest for Value. *Sloan Management Review* Vol. 39, No. 4, 7-14).
- Han, M. (2010). Commentary: How Can Creativity in a Social Context Be Possible? *Culture & Psychology* Vol. 16, No. 2, 165-173.
- Hannan, M. T., L. Pólos & G. R. Carroll (2003). Cascading Organizational Change. *Organization Science* Vol. 14, No. 5, 463-482.
- Harrison, R. (1970). Choosing the Depth of Organizational Intervention. *Journal of Applied Behavioral Science* Vol. 6, No. 2, 181-202.
- Harrison, R. (1977). Hoe diep mag organizationele interventie gaan? In: *Leren en leven in groepen* 1220. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Hart, P. 't, P. De Jong & A. F. A. Korsten (1991). *Groepsdenken in het openbaar bestuur.* Samsom H. D. Tjeenk Willink: Alphen aan den Rijn.
- Hartley, J. (2006). *Innovation and its Contribution to Improvement. A Review for Policy-makers, Policy Advisers, Managers and Researchers.* London: Department for Communities and Local Government.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* Vol. 77, No. 1, 81-112.
- Have, T. T. ten (1973). *Andragologie in blauwdruk.* Groningen: H. D. Tjeenk Willink.
- Hébert, C. (2015). Knowing and/or Experiencing: a Critical Examination of the Reflective Models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice* Vol. 16, No. 3, 361-371.
- Heifetz, R. A., A. Grashow & M. Linsky (2009). *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World.* Boston, MA: Harvard Business Press.

- Hennessey, B. A. (2003). The Social Psychology of Creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 43, No. 3, 253-271.
- Hermans, H. J. M. (1995). Het meerstemmige zelf. De verklanking van de psyche. In: H. J. M. Hermans (red.), *De echo van het ego. Over het meerstemmige zelf* (18-48). Baarn: Ambo.
- Hermans, H. J. M. (2006). *Dialoog en misverstand. Leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte*. Soest: Nelissen.
- Hermans, H. J. M., Th. Bergen & R. W Eyssen (1975). *Van faalangst tot verantwoordelijkheid*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Hermans, H. J. M., H. J. Kempen & R. J. Van Loon (1992). The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. *American Psychologist* Vol. 47, No. 1, 23-33.
- Hertog, J. F. den (1988). *Technologie en organisatie, mythe of missie*. Maastricht: Rijksuniversiteit Limburg (entreerede).
- Higgins, A. & F. M. Gordon (1986). *Work Climate and Socio-moral Development in Two Worker-owned Companies*. In: Berkowitz, M. & F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and Application* (27-87): Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Highhouse, S. (2001). Judgment and Decision Making Research: Relevance to Industrial and Organizational Psychology. In: N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial & Organizational Psychology* Vol. 2 (314-331). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hodkinson, P., H. Colley & J. Malcolm (2003). The Interrelationships between Informal and Formal Learning. *Journal of Workplace Learning* Vol. 15, No. 7/8, 313-318.
- Hoeve, A., R. Jorna & L. Nieuwenhuis (2006). Het leren van routines: van stagnatie naar innovatie. *Pedagogische Studiën* Vol. 83, No. 5, 397-409.
- Hoeve, A. & L. F. Nieuwenhuis (2006). Learning Routines in Innovation Processes. *Journal of Workplace Learning* Vol. 18, No. 3, 171-185.
- Hof, A. van 't & F. M. A. Keyzer (1959/1964). *Methodenverbetering in de praktijk*. Alphen aan den Rijn: Samsom (derde druk).
- Hopwood, N. (2014). Four Essential Dimensions of Workplace Learning. *Journal of Workplace Learning* Vol. 26, No. 6/7, 349-363.
- Hornstein, H. (1986). *Managerial Courage*. New York: John Wiley.
- Houten, H. van (1982). *Kennis-dynamika. Praktikum-handleiding onderwijsagogie*. Amsterdam, interne uitgave van de Subfaculteit Andragologie van de Universiteit van Amsterdam.
- Høyrup, S. (2004). Reflection as a Core Process in Organisational Learning. *Journal of Workplace Learning* Vol. 16, No. 8, 442-454.
- Howard, S. (2002). A Spiritual Perspective on Learning in the Workplace. *Journal of Managerial Psychology* Vol. 17, No. 3, 230-242.
- Huguenin, P. (2004). *Conflict hantering & onderhandelen*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.

- Hugenholtz, P. Th. (1972). *Tijd en creativiteit. Ontwerp van een structurele antropologie.* Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum.
- Huiskamp, R., T. de Jong & M. den Hoedt (2008). HRM en innovatie: gooï de vensters open. *Tijdschrift voor HRM* 3, 56-69.
- Huizingh, E. (2011). *Innovatiemanagement.* Amsterdam: Pearson Education.
- Hunt, M. (1987). *Het innerlijk universum. Een nieuwe wetenschap onderzoekt de menselijke geest.* Amsterdam: Contact.
- Hustinx, G. & A. Durlinger-van der Horst (2005). *Voorbij je eigenwijze: effectief communiceren met metaprogramma's in professionele relaties.* Soest: Nelissen.
- Huysman, M. (2000). An Organizational Learning Approach to the Learning Organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology* Vol. 9, No. 2, 133-145.
- IJsseling, S. (1990). *Mimesis. Over schijn en zijn.* Baarn: Ambo.
- IJzermans, T. (1996). *Het geheim van de moeilijke klant. Weerstand in adviesrelaties.* Zaltbommel: Thema.
- IJzermans, T. & A. Heffels (1985). *Dat durf ik niet. Over angsten en fobieën.* Meppel/Amsterdam: Boom.
- IJzermans, T. & D. DiMatta (1993). *Produktief denken. Handleiding voor trainers.* Amsterdam: Boom.
- Ilgen, D. & C. Davis (2000). Bearing Bad News: Reactions to Negative Performance Feedback. *Applied Psychology* Vol. 49, 3, 550-565.
- Ilgen, D. R., C. D. Fisher & M. S. Taylor (1979). Consequences of Individual Feedback on Behavior in Organizations. *Journal of Applied Psychology* Vol. 64, No. 4, 349-371.
- Illeris, K. (2003). Workplace Learning and Learning Theory. *Journal of Workplace Learning* Vol. 15, No. 4, 167-178.
- Illeris, K. (2004). A Model for Learning in Working Life. *Journal of Workplace Learning* Vol. 16, No. 8, 431-441.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond.* London/New York: Routledge.
- In 't Veld, J., B. Slatius & M. In 't Veld (2007). *Analyse van bedrijfsprocessen.* Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff (9^e druk).
- Isaksen, S. G. & G. Ekvall (2010). Managing for Innovation: The Two Faces of Tension in Creative Climates. *Creativity and Innovation Management* Vol. 19, No. 2, 73-88.
- Isaksen, S. G., K. J. Lauer & G. Ekvall (1999). Situational Outlook Questionnaire: A Measure of the Climate for Creativity and Change. *Psychological Reports* Vol. 85, No. 2, 665-674.
- Isaksen, S. G., K. J. Lauer, G. Ekvall & A. Britz (2001). Perceptions of the Best and Worst Climates for Creativity: Preliminary Validation Evidence for the Situational Outlook Questionnaire. *Creativity Research Journal* Vol. 13, No. 2, 171-184.

- Isaksen, S. G. & G. Ekvall (2010). Managing for Innovation: The Two Faces of Tension in Creative Climates. *Creativity and Innovation Management* Vol. 19, No. 2, 73-88.
- Ivancevich, J. M., A. D. Szilagvy, Jr. & J. Wallace, Jr. (1977). *Organizational Behavior and Performance*. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Company.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jacobs, D. & H. Snijders (2008). *Innovatieroutine. Hoe managers herhaalde innovatie kunnen stimuleren*. Assen: Van Gorcum.
- Jacobs, R. L. (2002). Institutionalizing Organizational Change through Cascade Training. *Journal of European Industrial Training* Vol. 26, No. 2-3-4, 177-182.
- Järvinen, A. & E. Poikela (2001). Modelling Reflective and Contextual Learning at Work. *Journal of Workplace Learning* Vol. 13, No. 7/8, 282-290.
- Jamali, D., G. Khoury & H. Sahyoun (2006). From Bureaucratic Organizations to Learning Organizations: An Evolutionary Roadmap. *The Learning Organization* Vol. 13, No. 4, 337-352.
- Janis, I. L. (1972). *Victims of Groupthink. A Psychological Study of Foreign Policy Decisions and Fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink. Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin Company. Janis, I. L. (1989). *Crucial Decisions. Leadership in Policymaking and Crisis management*. New York: Free Press.
- Jaques, E. (1953). On the Dynamics of Social Structure. A Contribution to the Psycho-Analytical Study of Social Phenomena. *Human Relations* Vol. 6, No.1, 3-24.
- Jaques, E. (1955). Social Systems as a Defence Against Persecutory and Depressive Anxiety. In: M. Klein, P. Heinemann & R. Money-Kyrle (eds.), *New Directions in Psychoanalysis* (478-479). London: Tavistock.
- Jenkin, T. A. (2013). Extending the 4I Organizational Learning Model: Information Sources, Foraging Processes and Tools. *Administrative Sciences* Vol. 3, No. 3, 96-109.
- Jeon, K. S. & K.N. Kim (2012). How Do Organizational and Task Factors Influence Informal Learning in the Workplace? *Human Resource Development International* Vol. 15, No. 2, 209-226.
- Jones, G. R. (1986). Socialization Tactics, Self-efficacy, and Newcomers' Adjustments to Organizations. *Academy of Management Journal* Vol. 29, No. 2, 262-279.
- Jones, M. (1995). Organisational Learning: Collective Mind or Cognitivist Metaphor? *Accounting, Management and Information Technologies* Vol. 5. No. 1, 61-77.
- Jong, J. de, W. Bodewes & S. Harkema (2007). *Winst door innovatie. Hoe ondernemers kansen zien en pakken*. Den Haag: Academic Service.
- Jonker, J. & Van Pijkeren (2006). Strategievorming en MVO. In: L. Moratis & M. van der Veen (red.), *Basisboek MVO maatschappelijk verantwoord ondernemen* (133-146). Assen: Van Gorcum.
- Joosten, M. (2012). *Vatbaar voor illusies. Of hoe zelfs Sinterklaas zich vergistte...* Schiedam: Scriptum.

- Jorna, R.J. (2004a). Het programma 'kenniscreatie voor duurzame innovatie'(KDI). In: R. J. Jorna, J. M. L. van Engelen & H. Hadders (red.), *Duurzame innovatie. Organisaties en de dynamiek van kenniscreatie* (3-17). Assen: Van Gorcum.
- Jorna, R. J. (2004b). Duurzaamheid: van milieu en techniek naar menskunde en organisaties. In: R. J. Jorna, J. M. L. van Engelen & H. Hadders (red.), *Duurzame innovatie. Organisaties en de dynamiek van kenniscreatie* (45-60). Assen: Van Gorcum.
- Jorna, R. J. & J. Waalkens (2004). Innovatie: niet ondubbelzinnig, wel belangrijk. In: R. J. Jorna, J. M. L. van Engelen & H. Hadders (red.), *Duurzame innovatie. Organisaties en de dynamiek van kenniscreatie* (31-44). Assen: Van Gorcum.
- Jurriëns, J. (2002). *Succesvolle strategische allianties - E-business als drijfveer*. Heerhugowaard: F&G Publishing.
- Jurriëns, J. (2011). *Innovatie door netwerken met 'altruïsme, vertrouwen, redelijkheid en vrijgevigheid' als basis*. Arnhem: Han University Press.

- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Paris: Dunod.
- Kahneman, D. (2011). *Ons feilbare denken*. Amsterdam: Business Contact.
- Kalmthout, M. van (2001). De correctieve emotionele ervaring. In: R. W. Trijsburg, S. Colijn, E. Collumbien & G. Lieataer (red.), *Handboek integratieve psychotherapie* (I 1.2, 1-23).
- Kamminga, W. & J. Schouten (1997). *Verbeteren van teams*. Zaltbommel: Thema.
- Kampen, J. (2013). *Verwaarloosde organisaties. Introductie van een nieuw concept voor organisatieprofessionals*. Deventer: Kluwer (2e druk).
- Kampen, J. & G. Schuiling (2005). Verwaarloosde organisaties. Wat de pedagogie ons leert. *M&O september/oktober*,
- Kapteyn, B. (1994). Diagnose van organisatieproblemen. In: Gerrichhauzen, J., A. Kampermann & F. Kluytmans (red.), *Interventies bij organisatieverandering* (pp. 67-94). Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen/Heerlen: Open Universiteit.
- Kasl, E. & L. Yorks (2002). Collaborative Inquiry for Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* Vol. 94, 3-12.
- Keijzers, G. & C. Vossen (2003). Motiveren voor verandering. Een cognitief- gedragstherapeutische visie. In: R. W. Trijsburg, S. Colijn, E. Collumbien & G. Lietaer (red.), *Handboek integratieve therapie* (IV 3.4, 1-36). Utrecht: De Tijdstrom.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher Vulnerability: Understanding its Moral and Political Roots. *Cambridge Journal of Education* Vol. 26, No. 3, 307-323.
- Kentli, F. D. (2015). Comparison of Hidden Curriculum Theories. *European Journal of Educational Studies* Vol. 1, No. 2, 83-88.
- Kersh, N. (2015). Rethinking the Learning Space at Work and Beyond: The Achievement of Agency across the Boundaries of Work-related Spaces and Environments. *International Review of Education* Vol. 61, No. 6 835-851.

- Kessel, L. van (1990). Kolbs typologie van leerstijlen. Een hulpmiddel voor het begeleiden van het leren van supervisanten. *Supervisie in opleiding en beroep*, 7, 2, 26-44.
- Kessels, J. W. M. (2001). Learning in Organisations: A Corporate Curriculum for the Knowledge Economy. *Futures* Vol. 33, No. 6, 479-506.
- Keursten, P. (1999). Het einde van strategisch opleiden? *Opleiding & Ontwikkeling* Vol. 12, No. 10, 27-33.
- Keursten, P. (2006). Ontwikkeling van leren in organisaties: Van conditioneren naar samen construeren. *O&O Opleiding en Ontwikkeling Tijdschrift voor Human Resources Development* Vol. 27, No. 5, 19-26.
- Kierkegaard, S. (1958). *Het begrip angst*. Utrecht: Bijleveld
- Kierkegaard, S. (1963). *De ziekte tot de dood*. Utrecht/Antwerpen. Prisma.
- Kierkegaard, S. (1995). *Wijsgerige kruimels*. Baarn: Ambo.
- Kim, D. H. (1993). The Link between Individual and Organizational learning. *Sloan Management Review* Vol. 35, No. 1, 37-50.
- King, P. M. & K. S. Kitchener (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P. M. & K. S. Kitchener (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. In: Hofer, B. K. & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (37-61). Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kinsella, E. A. (2007). Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective Practice. *Journal of Philosophy of Education* Vol. 41, No. 3, 395-409.
- Kinsella, E. A. (2009). Professional Knowledge and the Epistemology of Reflective Practice. *Nursing Philosophy* Vol. 11, No. 1, 3-14.
- Kirkpatrick, D. L. & J. D. Kirkpatrick (2006). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler (3d edition).
- Kirschner, P., M. Caniëls & M. Bijker (2011). *Informeel leren in Nederland. Deelname en Kenmerken van Mensen met een VMBO en MBO Vooropleiding*. Heerlen: Open Universiteit Centre for Learning Sciences and Technologies (CELSTEC) Netherlands laboratory for Lifelong Learning (NeLLL).
- Kleijn, H. & F. Rorink (2016). *Verandermanagement*. Amsterdam: Pearson Benelux (4e druk).
- Klepsch, R. (2016). *Feedback voor Dummies*. Amersfoort: BBNC uitgevers.
- Kluger, A. N. & A. DeNisi (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin* Vol. 119, No. 2, 254-284.
- Kluger, A. N. & A. DeNisi (1998). Feedback Interventions: Toward the Understanding of a Double-edged Sword. *Current Directions in Psychological Science* Vol. 7, No. 3, 67-72.

- Kluijtmans, F. (2001). HRM versus HRD: maakt één letter een wereld van verschil? In: B. van Gent & H. van der Zee (red.), *Handboek Human Resource Development. Profiel van een vakgebied* (57-68). 's-Gravenhage, Elsevier, 57-68.
- Kluijtmans, F. (red.). *Bedrijfskundige aspecten van HRM*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Knasel, E., J. Meed & A. Rossetti (2000). *Learn for Your Life: a Blueprint for Career-long Learning*. London: Pearson.
- Knoster, T. (1991). *Managing Complex Change Model*. Presentation in TASH Conference. Washington, D.C.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education (revised edition).
- Knowles, M. S., E. F. Holton III & R. A. Swanson (2015). *The Adult Learner: the Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London: Routledge (8th edition).
- Koers, J. (1983). Vakmanschap is nog geen meesterschap. In: Rosendaal, B. W., H. P. Stroomberg & H. J. M. van der Zee (red.), *Opleiden, leren en werken*. (72-94). Meppel: Boom.
- Kohlberg, L., Ch. Levine & A. Hewer (1983). *Moral Stages: a Current Formulation and a Response to Critics*. Basel: Karger.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs NJ, Prentice-Hall Inc.
- Kooken, J., T. Ley & R. de Hoog (2007). How Do People Learn at the workplace? Investigating Four Workplace Learning Assumptions. In: *European Conference on Technology Enhanced Learning* (158-171). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Korrelboom, K. & E. ten Broeke (2004). *Geïntegreerde cognitieve gedragstherapie. Handboek voor theorie en praktijk*. Bussum: Coutinho.
- Kotler, P. & G. Armstrong (2006). *Principles of Marketing*. Upper Saddle River NJ: Pearson Prentice Hall (11th edition).
- Kotter, J. P. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review* Vol. 73, No. 2, 59-67.
- Kotter, J. P. (1997). *Leiderschap bij verandering*. Schoonhoven: Academic Service.
- Kraayvanger, G. & B. van Onna (1985a). Arbeid en leren: ontwikkelingsfasen en begripsvorming. In: G. Kraayvanger & B. van Onna: *Arbeid en leren. Bijdragen tot de volwasseneneducatie*. (17-29). Baarn: Nelissen.
- Kraayvanger, G. & B. van Onna (1985b). De relatie tussen arbeid en leren, sociaal-wetenschappelijk beschouwd. In: G. Kraayvanger & B. van Onna: *Arbeid en leren. Bijdragen tot de volwasseneneducatie* (97-118). Baarn: Nelissen.
- Kralingen, R. van & R. van Kralingen (2007). *De groeimotor*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Kramer, N. J. T. A. (1978). *Systeem in probleem*. Leiden: Stenfert Kroese.

- Krauss, M. (2005). Starbucks Architect Explains Brand Design. *Marketing News* Vol. 39, No. 8, 19-30.
- Kreveld, D. van & M. B. R. Kroon (1988). Groepsdenken: onverstandige beslissingen als gevolg van groepsprocessen. *Gedrag & Organisatie* Vol. 1, No. 1, 3-11.
- Kris, E. (1989). *De esthetische illusie*. Meppel: Boom.
- Krogt, F. van der (2007). *Organiseren van leerwegen. Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Perfoma.
- Krujjs, W. van 't (2010). *Verdraaid, 't werkt! Succesvol implementeren met hoofd, hart en handen*. Schiedam: Scriptum.
- Kuhlman, M. & B. Hoogendoorn (2008). *Implementatiekunst. Gids voor realistisch veranderen*. Schiedam: Scriptum.
- Kuin, Y. (1995). Zinervaring in levenslopperspectief. In: Y. Kuin (red.), *Levenservaringen en zinvragen* (7-12). Baarn: Ambo.
- Kyndt, E., F. Dochy & H. Nijs, H. (2009). Learning Conditions for Non-formal and Informal Workplace Learning. *Journal of Workplace Learning* Vol. 21, No. 5, 369-383.
- Kwee, M.G.T. (1985), Rationeel-emotieve therapie in praktijk. In: H. M. van der Ploeg (red.), *Psychotherapie* (187-235). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Laar, E. van, A. J. A. M. van Deursen, J. A. G. M. van Dijk & J. de Haan (2017). The Relation between 21st-century Skills and Digital skills: A Systematic Literature Review. *Computers in Human Behavior* Vol. 72, 577-588.
- Laar, E. van, A. J. A. M. van Deursen, J. A. G. M. van Dijk & J. de Haan (2018). 21st-century Digital Skills Instrument Aimed at Working Professionals: Conceptual Development and Empirical Validation. *Telematics and Informatics* Vol. 35, No. 8, 2184-2200.
- Laar, E. van, A. J. A. M. van Deursen, J. A. G. M. van Dijk & J. de Haan (2019). Determinants of 21st-century Digital Skills: A Large-Scale Survey among Working Professionals. *Computers in Human Behavior* Vol. 100, 93-104.
- Laat, M. de (2012). Netwerkleren. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 409-419). Deventer: Kluwer.
- Lam, S. S., M. S. Yik & J. Schaubroeck, J. (2002). Responses to Formal Performance Appraisal Feedback: The Role of Negative Affectivity. *Journal of Applied Psychology* Vol. 87, No. 1, 192-201.
- Lammers, W. (2006). Containment in de professionele begeleidingsrelatie. *Supervisie en coaching*, Vol. 23, No. 1, 3-8.
- Lauer, K. (1994). *The Assessment of Creative Climate: An Investigation of Ekvall's Creative Climate Questionnaire*. Unpublished master's thesis. New York: State University College of Buffalo
- Lazar, R. A. (1994). W. R. Bion's Container/contained Modell als eine psychoanalytische Leitidee der Supervision. In: H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision* 2 (380-402). Berlin: Edition Marhold.

- Lee, M. (2001). A Refusal to Define HRD. *Human Resource Development International* Volume 4, Number 3, 327-342.
- Leenstra, M. (1978). Theorie, methode en opleiding. *Tijdschrift voor Agologie* 7, 1, 90-101.
- Leeuwen, M. van & H. Terhürne (1997). *Innovation by creativity. 50 tools om problemen creatief op te lossen*. Den Haag: Innovatie Centrum Netwerk.
- Lehesvirta, T. (2004). Learning Processes in a Work Organization: From Individual to Collective and/or Vice Versa? *Journal of Workplace Learning*, Vol.16, No. 1/2, 92-100.
- Leu, L. (2006). *Werkboek geweldloze communicatie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Lewicki, R. J. & B. B. Bunker (1995). Trust in Relationships. *Administrative Science Quarterly* Vol. 5, No. 1, 583-601.
- Lewicki, R. J. & B. B. Bunker (1996). Developing and Maintaining Trust in Work Relationships. In: M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations: Frontiers of theory and research* (114-139). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liden, R. C. & T. R. Mitchell (1985). Reactions to Feedback: The Role of Attributions. *Academy of Management Journal* Vol. 28, No. 2, 291-308.
- Lievens, F. (2007). *Handboek Human Resource Management. Back to Basics*. Leuven, LannooCampus/Den Haag: Academic Service.
- Lippitt, R., J. Watson & B. Westley (1958). *The Dynamics of Planned Change. A Comparative Study of Principles and Techniques*. New York, Harcourt, Brace & World.
- Littlejohn, A., C. Milligan & A. Margaryan (2012). Charting Collective Knowledge: Supporting Self-Regulated Learning in the Workplace. *Journal of Workplace Learning* Vol. 24, No. 3, 226-238.
- Loch, W. (1972). Begriff und Funktion der Angst in der Psychoanalyse. In: W. Loch, *Zur Theorie, Technik und Therapie der Psychoanalyse* (3-23). Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development. Conceptions and Theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lombardo, M. M. & R. W. Eichinger (2000). High Potentials as High Learners. *Human Resource Management* Vol. 39, No.4, 321-329.
- Loo, E. van de (2010). Waarom leren gevaarlijk is. *M & O-Tijdschrift voor Management & Organisatie* No. 4, juli/augustus, 52-65; ook in: Schuiling, G, H. Vermaak & H. Tours (red.) *Leren in organisaties. Als leren het antwoord is, wat is dan de vraag?* (75-88). Deventer: Kluwer.
- Loo, R. van de (1995). Zinervaring in en door loopbaan. In: Y. Kuin (red.), *Levenservaringen en zinragen* (54-73). Baarn: Ambo.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and Sense making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings. *Administrative Science Quarterly* Vol. 25, No. 2, 226-251.
- Louws, M. L., J. A. Meirink, K. van Veen & J. H. van Driel (2017). Teachers' Self-directed Learning and Teaching Experience: What, How, and Why Teachers Want to Learn. *Teaching and Teacher Education* Vol. 66, 171-183.

- MacNeil, C. (2001). The Supervisor as a Facilitator of Informal Learning in Work Teams. *Journal of Workplace Learning* Vol. 13, No. 6, 246-253.
- MacNeil, C. (2004). Exploring the Supervisor Role as a Facilitator of Knowledge Sharing in Teams. *Journal of European Industrial Training* Vol. 28, No. 1, 93-102.
- McElroy, M. W. (2003). *The New Knowledge Management. Complexity, Learning and Sustainable Innovation*. Boston: KMCI Press/ Butterworth Heinemann.
- McGill, M. E. & J. W. Slocum, Jr. (1993). Unlearning the Organization. *Organizational Dynamics* Vol. 22, No. 5, 67-79.
- McKee, D. (1992). An Organizational Learning Approach to Product Innovation. *Journal of Product Innovation Management* Vol. 9, No. 3, 232-245.
- McWhinney, W. (2005). The White Horse: A Reformulation of Bateson's Typology of Learning. *Cybernetics & Human Knowing* Vol. 12, No. 1-2, 22-35.
- McWhinney, W. & L. Markos (2003). Transformative Education: Across the Threshold. *Journal of Transformative Education* Vol. 1, No. 1, 16-37.
- Malcolm, J., P. Hodkinson & H. Colley (2003). The Interrelationships between Informal and Formal learning. *Journal of Workplace Learning* Vol. 15, No. 7/8, 313-318.
- Mannheim, K. (1941). *Man and Society in an Age of Reconstruction*. New York: Harcourt, Brace & Co.
- Manuti, A., S. Pastore, A. F. Scardigno, M. L. Giancaspro & D. Morciano (2015). Formal and Informal Learning in the Workplace: a Research Review. *International Journal of Training and Development* Vol. 19, No. 1, 1-17.
- March, J. G. & J. P. Olsen (1975). The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity. *European Journal of Political Research* Vol. 3, No. 2, 147-171.
- Marsick, V.J. & J. O'Neil (1999). The Many Faces of Action Learning. *Management Learning* Vol. 30, No. 2, 159-176
- Marsick, V. J. (2009). Toward a Unifying Framework to Support Informal Learning Theory, Research and Practice. *Journal of Workplace Learning* Vol. 21, No. 4, 265-275.
- Marsick, V. J. & K. E. Watkins (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* No. 89, 25-34.
- Marsick, V. J. & K. E. Watkins (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources* Vol. 5, No. 2, 132-151.
- Marsick, V. J., K. E. Watkins, M. Wilson Callahan & M. Volpe (2009). Informal and Incidental Learning in the Workplace. In: M. Cecil Smith & N. DeFrates-Densch (Eds.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (570-600). New York/London: Routledge.
- Matthews, P. (1999). Workplace Learning: Developing an Holistic Model. *The Learning Organization* Vol. 6, No. 1, 18-29.
- May, R. (1950/1977/2015). *The Meaning of Anxiety*. New York: W. W. Norton & Company (revised edition).

- May, R. (1976). *De moed om creatief te zijn*. Baarn: Ambo.
- Mednick, S.A. (1962). The Associative Basis for the Creative Process. *Psychological Review* Vol. 69, No. 3, 200-232.
- Meer, W. de & T. Rombout (2005). *Intervisie. Een wegwijzer*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Meer, W. de, T. Rombout & H. Bennink (2005)) Stilstaan bij het proces. Over impasses in intervisie. *Supervisie en Coaching* 22, 3, 130-143.
- Meininger, A., M-J. Mineur & T. Vinke (2000). Zorg in het Academisch Ziekenhuis Groningen. In: Benders, J. & P. van Amelsvoort (red.), *Zelfsturende teams in de dienstverlening* (101-108). Utrecht: Lemma.
- Menko, W. (2004). *Een goed feedbackgesprek. Tussen kritiek en compliment*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Menzies, I. E. (1960). A Case-Study in the Functioning of Social Systems as a Defence against Anxiety. A Report on a Study of the Nursing Service of a General Hospital. *Human Relations* Vol. 13, No. 2, 95-121.
- Merriam, S. B., R. S. Caffarella & L. M. Baumgartner (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass (3rd edition).
- Messick, S. (1992). Multiple Intelligences or Multilevel Intelligence? Selective Emphasis on Distinctive Properties of Hierarchy: On Gardner's Frames of Mind and Steinberg's Beyond IQ in the Context of Theory and Research on the Structure of Human Abilities. *Psychological Inquiry* Vol. 3, No. 4, 365-384.
- Metselaar, E., A. Cozijnsen & P. van Delft (2016). *Van weerstand naar veranderbereidheid*. z.p.: Bricklayer Productions (derde editie, eerste druk).
- Mettetal, G., C. Jordan & S. Harper (1997). Attitudes toward a Multiple Intelligences Curriculum. *The Journal of Educational Research* Vol. 91, No. 2, 115-122.
- Meyer, J. P. & N. J. Allen (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review* Vol. 1, Issue 1, 61-89.
- Mezirow, J. (1990). *How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. Fostering Critical Reflection in Adulthood*. z.p.
- Miller, K. D., & D. Martignoni (2016). Organizational Learning with Forgetting: Reconsidering the Exploration–Exploitation Tradeoff. *Strategic Organization* Vol. 14, No. 1, 53-72.
- Milman, N. B. (2012). The Flipped Classroom Strategy: What Is It and How Can It Best Be Used? *Distance Learning* Vol. 9, No. 3, 85-87.
- Minnigh, L. D. (2004). *Inventief problemen oplossen*. Den Haag: Academic Service.
- Mintzberg, H., J. Lampel & B. Ahlstrand (2009). *Strategiesafari. Uw complete gids door de jungle van strategisch management*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Mitchell, T. R., M. Rothman & R. C. Liden (1985). Effects of Normative Information on Task Performance. *Journal of Applied Psychology* Vol. 70, No. 1, 48-55.

- Modell, A. H. (1976). "The Holding Environment" and the Therapeutic Action of Psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association* Vol. 24, No. 2, 285-307.
- Möller, H. (1988). Schamerleben in Supervisionsprozessen. *Gruppendynamik* Vol. 29, No. 4, 403-419.
- Moilanen, R. (2001). Diagnostic Tools for Learning Organizations. *The Learning Organization* Vol. 8, No. 1, 6-20.
- Mok, A. L. (1973). *Beroepen in actie. Bijdrage tot een beroepsociologie*. Meppel: Boom
- Mol, J. (2015). *De giraf en de jakhals in ons. Over geweldloos communiceren*. Amsterdam: SWP (achtste druk).
- Money-Kyrle, R. (1950). Varieties of Group Formation. *Psychoanalysis and the Social Sciences* Vol. 2, No. 1, 313-329.
- Moor, W. de (1978). *De psychotherapeutische interventie, II. De behandelingstrategische fase*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Moor, W. de (1989). *Stress- en conflictmanagement. Een constructivistische benadering*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Moyson, S., N. Raaphorst, S. Groeneveld & S. Van de Walle (2018). Organizational Socialization in Public Administration Research: A Systematic Review and Directions for Future Research. *The American Review of Public Administration* Vol. 48, No. 6, 610-627.
- Mumford, A. (1988). Learning to Learn and Management Self-Development. In: M. Pedlar, J. Burgoyne & T. Boydell (Eds.), *Applying Self-development in Organizations* (23-27). Hemel Hempstead: Prentice Hal.
- Munby, H., J. Versnel, N. L. Hutchinson, P. Chin & D. H. Berg (2003). Workplace Learning and the Metacognitive Functions of Routines. *Journal of Workplace Learning* Vol. 15, No. 3, 94-104.
- Murphy, J. (2015). Creating Communities of Professionalism: Addressing Cultural and Structural Barriers. *Journal of Educational Administration* Vol. 53 No. 2, 154 - 176
- Murray, H. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Myerson, P. (1973). The Meanings of Confrontation. In: G. Adler & P. Myerson (Eds.), *Confrontation in Psychotherapy* (21-38). New York: Science House.
- Nadler, D. A & M. L. Tushman (1999). The Organization of the Future: Strategic Imperatives and Core Competencies for the 21st Century. *Organizational Dynamics* Vol. 28, No. 1, 45-60.
- Nami, Y., H. Marsool & M. Ashouri (2014). Hidden Curriculum Effects on University Students' Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* Vol. 114, 798-801.
- Nathans, H. (2005). *Adviseren als tweede beroep: resultaat bereiken als adviseur*. Deventer: Kluwer (3e druk).
- Nauta, F. & P. Kasbergen (2009). *OECD Literature Review Public Sector Innovation*. Arnhem: Arnhem Business School/HAN University.

- Newman, S. (1999). *Philosophy and Teacher Education—a Reinterpretation of Donald A. Schöns's Epistemology of Reflective Practice*. Aldershot: Ashgate Publishing Company.
- Nicolini, D. & M. B. Meznar (1995). The Social Construction of Organizational Learning: Conceptual and Practical Issues in the Field. *Human Relations* Vol. 48, No. 7, 727-746.
- Nichols, M. P. (2002). *De kunst van het luisteren. Hoe leren luisteren relaties kan verbeteren*. Kampen: Kok/Leuven Davidsfonds.
- Nies, H. G. L. R. & J. M. A. Munnichs (1989). Het begrip zingeving. In: J. M. A. Munnichs & G. Uildriks (red.), *Psychogerontologie. Een inleidend leerboek* (53-57). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Nieuwenbroek, A. & J. de Vries (1988). *Omgaan met faalangst*. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum/Nijmegen: Berkhout.
- Nikolova, I., J. van Ruysseveldt, H. de Witte & J. Syroit (2014). Work-Based Learning: Development and Validation of a Scale Measuring the Learning Potential of the Workplace (LPW). *Journal of Vocational Behavior* Vol. 84, No. 1, 1-10.
- Nisbet, G., M. Lincoln & S. Dunn (2013). Informal Interprofessional Learning: An Untapped Opportunity for Learning and Change within the Workplace. *Journal of Interprofessional Care* Vol. 27, No. 6, 469-475.
- Nijs, D. & F. Peters (2006). *Imagineering. Het creëren van belevenswerelden*. Amsterdam: Boom.
- Nijs, W. de (1999). Human resource management: concepten en benaderingen. In: H. Doorewaard & W. de Nijs (red.), *Organisatieontwikkeling en human resource management* (23-47). Utrecht: Lemma.
- Nonaka, I. & H. Takeuchi (1998). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- O'Connor, J. & J. Seymour (1997). *NLP-gids voor optimaal functioneren. Neurolinguïstisch programmeren voor beginners*. Haarlem: De Toorts.
- Odenhal, L., A. Verbaan & C. Verbiest (2014). *De architectuur van een leerlandschap: Professionalisering in de school*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies, in opdracht van het ministerie van OCW.
- Onna, B. van (1985). Arbeid als leersituatie. In: G. Kraayvanger & B. van Onna: *Arbeid en leren. Bijdragen tot de volwasseneneducatie* (49-69). Baarn: Nelissen.
- Örtenblad, A. (2001). On Differences between Organizational Learning and Learning Organization. *The Learning Organization* Vol. 8, No. 3, 125-133.
- Örtenblad, A. (2002). A Typology of the Idea of Learning Organization. *Management Learning* Vol. 33, No. 2, 213-230.
- Örtenblad, A. (2005). Of Course Organizations Can Learn! *The Learning Organization* Vol. 12, No. 2, 213-218.
- Oomkes, F. R. (1986). *Communicatieleer*. Meppel/Amsterdam: Boom.

- Omer, Ch. & A. Lange (1986). Het creëren van therapeutische kracht, een essentiële factor in psychotherapie (Creating therapeutic impact). *Directieve Therapie*, 6, 3, 192–213.
- Onzenoort, H. A. W. van (2012). Therapietrouw. *Geneesmiddelenbulletin*, 46, 5, 49-55
- Osteraker, M. C. (1999). Measuring Motivation in a Learning Organization. *Journal of Workplace Learning* Vol. 11, No. 2, 73-77.
- Osterwalder, A. & Y. Pigneur (2010). *Business Model Generatie. Een handboek voor Visionairs, Game Changers en Uitdagers*. Deventer: Kluwer.
- Ostroff, C. & S. W. Kozlowski (1992). Organizational Socialization as a Learning Process: The role of Information Acquisition. *Personnel Psychology* Vol. 45, No. 4, 849-874.
- Oudenhoven, J. P. van (1999). *Sociale vaardigheden voor leidinggevenden*. Bussum: Coutinho.
- Ovens, A. & K. Godber (2013). Affordance Networks and the Complexity of Learning. Complex. In: A. Ovens, T. Hopper & J. Butler (Eds.) *Complexity in Physical Education: Reframing curriculum, Pedagogy and Research* (55-66). London: Routledge.
- Overduin, B. & P. W.J. Schramade (2000). Vier vensters op het vak in perspectief. *Opleiding & Ontwikkeling* Vol. 13, No. 1/2, 11-16.
- Paloniemi, S. (2006). Experience, Competence and Workplace Learning. *Journal of Workplace Learning* Vol. 18, No. 7/8, 439-450.
- Parizeau, M.-H. (1994). Individuele narrativiteit en identiteit: Rorty over een ethiek van het goede leven. In: G. Hottois, M. van den Bossche & M. Weyenbergh (red.), *Richard Rorty. Ironie, politiek en postmodernisme* (79-93). Antwerpen/Baarn: Hadewijch.
- Park, N., C. Peterson & M. E. P. Seligman (2004). Strengths of Character and Well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology* Vol. 23, No. 5, 603-619.
- Parreren, C. F. van (1971). *Psychologie van het leren I*. Deventer: Van Loghem Slaterus (5e druk).
- Patel, V. L., J. F. Arocha & D. R. Kaufman (1999). Expertice and Tacit Knowledge in Medicine. In: R. Sternberg & J. Horvath (Eds.), *Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives* (75-99). Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patel, V.. L. & J. Groen (1991). The General and Specific Nature of Medical Expertise: A Critical Look. In: K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits* (93-125). New York: Cambridge University Press.
- Paul, R. & L. Elder (2007a). *Critical Thinking Competency Standards*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. & L. Elder (2007b). Critical thinking: The Art of Socratic Questioning. *Journal of Developmental Education* Vol. 31, No. 3, 36-37.
- Paul, R., & Elder, L. (2008a). The Nature and Functions of Critical and Creative Thinking. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.

- Paul, R. & L. Elder (2008b). Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning, part III. *Journal of Developmental Education* Vol. 31. No. 3, 34-35.
- Paul, R. & L. Elder (2008c). *The Thinker's Guide to Critical and Creative Thinking*. Dillon Beach CA: . The Foundation for Critical Thinking.
- Pedler, M., J. Burgoyne & T. Boydell (1991). *The Learning Company. A strategy for Sustainable Development*. London, McGraw-Hill Book Company.
- Peters, J. (1996). A Learning Organization's Syllabus. *The Learning Organization* Vol. 3, No. 1, 4-10.
- Peters, V. (2018). *Meesterlijk Onderzoek III*. Afscheidsles van Vincent Peters. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Peursen, C. A. van (1987). Creativiteit. Een wijsgerige benadering. In: L. Feenstra & R.O. Fock (red.), *De creatieve factor. Opstellen over creativiteit* (16-23). Meppel: Boom.
- Pieper, J. (1949). *Über die Hoffnung*. München: Jakob Hegner GmbH.
- Pierloot, R. A. (1985). De typische kuur. In: R. A. Pierloot & J. H. Thiel e.a. (red.), *Psychoanalytische therapieën* (43-71). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Pine, B. J. II & J. H. Gilmore (1998) Welcome to the Experience Economy. *Harvard Business Review*, July-August, 97-105.
- Pine, B. J. II & J. H. Gilmore (1999). *The Experience Economy. Work is Theatre and Every Business a Stage*. Boston MA: Harvard Business Review Press.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research* Vol. 31, No. 6, 459-470.
- Pitz, G.F. (1977). Decision Making and Cognition. In: Jungermann, H. & G. de Zeeuw (Eds.) (1977). *Decision Making and Change in Human Affairs* (403-424). Dordrecht/Boston: Reidel.
- Pizarro Obaid, F. (2012). Sigmund Freud and Otto Rank: Debates and Confrontations about Anxiety and Birth. *The International Journal of Psychoanalysis* Vol. 93., No. 3, 693-715.
- Plattel, M. (1970). *Utopie en kritisch denken*. Bilthoven: Ambo.
- Plattel, M. (1975). *De rode en gouden toekomst. De avontuurlijke wijsbegeerte van Ernst Bloch*. Bilthoven: Ambo.
- Plattel, M. (1982/1983). De concrete utopie. *Wijsgerig perspectief op maatschappij en wetenschap* Vol. 23, No. 4, 88-93.
- Poell, R. (2006a). HRD-vakgebied vraagt om een multi-disciplinaire aanpak. Gesprek met Lidewey van der Sluis. *Opleiding & Ontwikkeling* Vol. 18, No. 3, 20-22.
- Poell, R. (2006b). Kennis waarover iedere HRD'er moet beschikken. Een eerste aanzet tot een canon voor HRD. *Opleiding & Ontwikkeling* Vol. 18, No. 4, 7-10..
- Poell, R. (2012). Lerende organisaties. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (349-359). Deventer: Kluwer.
- Poell, R. F., K. van Dam & P. T. van den Berg (2004). Organising Learning in Work Contexts. *Applied Psychology* Vol. 53, No. 4, 529-540.

- Poell, R. & F. J. van der Krogt (2008). Human Resource Development en het optimaliseren van processen in organisaties. In: F. Kluijtmans (red.), *Bedrijfskundige aspecten van HRM* (205-232). Groningen/Houten: Noordhoff.
- Poincaré, H. (1952). *Science and Method*. New York: Dover Publications Inc.
- Poikela, E. (2004). Developing Criteria for Knowing and Learning at Work: towards Context-Based Assessment. *Journal of Workplace Learning* Vol. 16, No. 5, 267-274.
- Porter, M. E. (1990). *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: Free Press.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* Vol. 25, No. 343-358.
- Prevaas, B. (2012). Mindset. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (397-408). Deventer: Kluwer.
- Prewitt, V. (2003). Leadership Development for Learning Organizations. *Leadership & Organization Development Journal* Vol. 24, No. 2, 58-61.
- Prochaska, J. O. & C. C. DiClemente (1986). Towards a Comprehensive Model of Change. In: W. Miller & N. Heather (Eds.), *Treating Addictive Behaviors: Processes of Change* 276-288). New York: Plenum. .
- Prochaska, J. O., C. C. DiClemente & J. C. Norcross (1992). In Search of How People Change. *American Psychologist* Vol. 47, No. 9, 1102-1114.
- Prodgers, A. (1990). The Dual Nature of the Group as Mother: The Uroboric Container. *Group Analysis* Vol. 23, No. 1, 17-30.
- Prud'homme van Reine, P. & B. Dankbaar (2009). Mythe en realiteit van het creëren van innovatieculturen. Standaardrecepten versus dynamisch evenwicht op innovatiедilemma's. In: R. van Es, J. Boonstra & H. Tours (red.), *Cultuurverandering: mythe en realiteit* (77-93). Deventer: Kluwer.
- Puranam, P., H. Singh & M. Zollo (2006). Organizing for Innovation: Managing the Coordination-Autonomy Dilemma in Technology Acquisitions. *Academy of Management Journal* Vol. 49, No.2, 263-280.
- Pyrko, I., V. Dörfler & C. Eden (2017). Thinking Together: What Makes Communities of Practice work? *Human Relations* Vol. 70, No. 4, 389-409.
- Quinn, R. E. (2003). *Persoonlijk meesterschap in management - Voorbij rationeel management*. Schoonhoven: Academic Service.
- Raelin, J. A. (1998). Work-based Learning in Practice. *Journal of Workplace Learning* Vol. 10, No. 6/7, 280-283.
- Raemdonck, I., D. Gijbels & W. Groen (2014). The Influence of Job Characteristics and Self-Directed Learning Orientation on Workplace Learning. *International Journal of Training and Development* Vol. 18, No. 3, 188-203.

- Rank, O. (1929). *The Tragedy of Birth*. New York: Harcourt, Brace & Co.
- Rassin, E. (2007). *Waarom ik altijd gelijk heb. Over tunnelvisie*. Schiedam: Scriptum.
- Ratering, D. & K. Hafkamp (2000). *Zelfsturend leren. Begeleiding van ervaringsgericht leren in organisaties*. Schoonhoven: Academic Service.
- Reekers, M. (2004). *Coachen in het hoger beroepsonderwijs*. Soest: Nelissen.
- Revans, R. (2000). *Action learning op het werk. Een gids voor managers*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Rhodes, M. (1961/1987). An Analysis of Creativity. In: S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of Creativity Research* (216-222). Buffalo, NY: Bearly.
- Riel, A. C. R. van, G. Calabretta, P. H. Driessen, B. Hillebrand, A. Humphreys, M. Krafft & S. F. M. Beckers (2013). Consumer Perceptions of Service Constellations: Implications for Service Innovation. *Journal of Service Management* Vol. 24, No. 3, 314-329.
- Riel, C. B. M. van (1992). *Identiteit en imago. Een inleiding in de corporate communication*. Schoonhoven: Academic Service.
- Riemann, F. (1990/2002). *Het wezen van de angst*. Utrecht: Servire (oorspronkelijk: 1961).
- Rigg, C. & K. Trehan (2004). Reflections on Working with Critical Action Learning. *Action Learning: Research and Practice* Vol. 1, No. 2, 149-165.
- Rigg, C., K. Trehan & J. Stewart (2008). Critical Reflection in the Workplace: Is It Just Too Difficult? *Journal of European Industrial Training* Vol. 32 No. 5, 374-384.
- Ring, P. S. & A. H. Van de Ven (1992). Structuring Cooperative Relationships between Organizations. *Strategic Management Journal* Vol. 13, No. 7, 483-498.
- Ring, P. S. & A. H. Van de Ven (1994). Developmental Processes of Cooperative Interorganizational Relationships. *Academy of Management Review* Vol. 19, No. 1, 90-118.
- Rittel, H. W. & M. M. Webber (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences* Vol. 4, No. 2, 155-169.
- Robbins, A. (1988). *Je onbekende vermogens. De nieuwe denktechniek: neuro-lingüïstisch programmeren*. Katwijk: Servire.
- Robbins, S. P. (2003). *Beslis kundig. Leer snel beslissingen nemen – zakelijk en privé*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Rodenburg, H. & C. van Woerkum (1989). Verbeelding in theorie en praktijk. *Massacommunicatie* Vol. 3, 220-237.
- Roehl, A., S.L. Reddy & G. J. Shannon (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity to Engage Millennial Students through Active Learning. *Journal of Family and Consumer Sciences* Vol. 105, No. 2, 44-49.
- Rombouts, W. & M. Kwee (1990). De G-training: een cursus over denkpatronen. In: M. Kwee (Ed.), *Denken & doen in psychotherapie. Bloemlezing over de cognitieve gedragstherapie van emotionele stoornissen* (336-360). Den Haag: East-West Publications.
- Romme, G. & R. Dillen (1997). Mapping the Landscape of Organizational Learning. *European Management Journal* Vol. 15, No. 1, 68-79.

- Romme, A. G. L. & Witteloostuijn, A. van (1999). Circular Organizing and Triple Loop Learning. *Journal of Organizational Change Management*. Vol. 12, No. 5, 439-454.
- Rosenberg, M. B. (2002). *Geweldloze communicatie. Ontwapenend en doeltreffend*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Rosenberg, M.B. (2015). *Geweldloze communicatie. Ontwapenend, doeltreffend en verbindend*. Rotterdam: Lemniscaat (vijfde druk).
- Rotherham, A. J. & D. T. Willingham (2010). 21st-Century Skills. *American Educator* Vol. 17, No. 1, 17-20.
- Rudowicz, E. (2003). Creativity and Culture: Two Way Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 47, No. 3, 273-290.
- Ruijters, M. C. P. (2006/2017). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Alphen aan den Rijn: Vakmedianet (2^e druk).
- Ruijters, M. (2012). Double-loop learning. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (197-210). Deventer: Kluwer.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology* Vol. 55, 657-687.
- Ryle, G. (1971). *De eenheid van lichaam en geest*. Amsterdam: Athenaeum – Polak & Van Gennep.
- Sadler-Smith, E. & P. J. Smith (2006). *Learning in Organizations: Complexities and Diversities*. London: Routledge.
- Sambell, K. & L. McDowell (1998). The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 23, No. 4, 391-402.
- Sauquet, A. (2004). Learning in Organizations. Schools of Thought and Current Challenges. In: Boonstra, J. (Ed.), *Dynamics of Change and Learning* (371-388). New York: John Wiley & Sons.
- Savolainen, T. (2000). How Organizations Promote and Avoid Learning: Development of Positive and Negative Learning Cycles. *Journal of Workplace Learning* Vol. 12, No. 5, 195-204.
- Schafer, R. (1983). *The Analytic Attitude*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Schäffter, O. (1999). Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. *QUEM-Bulletin* 3, 8-11.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* Bd. 25, Baltmannsweiler.
- Schäffter, O. (2003). *Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von*

- Ermöglichungsdidaktik. Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen.* Baltmannsweiler
- Schäffter, O. (2009). Lernen, ein Grundbegriff pädagogischer Praxis. *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung*, 89-102.
- Schaveling, J., B. Bryan & M. Goodman (2012). *Systeemdenken - Van goed bedoeld naar goed gedaan*. Schoonhoven: Academic Service (2e druk).
- Scheff, Th. J. (1969). *De psychisch gestoorde en zijn milieu*. Utrecht: Het Spectrum.
- Scheidlinger, S. (1974). On the Concept of the "Mother-Group". *International Journal of Group Psychotherapy*. Vol. 24, No. 4, 417-428; ook in:
- Schein, E. H. (2002). The Anxiety of Learning. Interview by Diane L. Coutu. *Harvard Business Review* Vol. 80, No.3, 100-106.
- Schindler, W. (1966). The Role of the Mother in Group Psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*. Vol.16, No. 2, 198-202.
- Schmidt, M. R. (2000). You Know More Than You Can Say: In Memory of Donald A. Schön (1930-1997). *Public Administration Review* Vol. 60, No. 3, 266-275.
- Schoemaker, M. (2004). De organisatie als werkgemeenschap: vormgeven aan sociaal kapitaal en identiteit. *M&O* 1, 5-20.
- Schoemaker, M. (2008). Type organisatie en HRM. In: F. Kluijtmans (red.), *Bedrijfskundige aspecten van HRM* (177-204). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schouten, M. & P. Tack (1997). Groei en ontwikkeling van organisaties. Een oeroud patroon: tegen eigen grenzen aanlopen en zichzelf overstijgen. *M&O* 51, 4, 62-77.
- Schramade, P. (2006). Perspectieven op de relatie tussen HRD en HRM. *Develop, kwartaaltijdschrift over human resources development* Vol. 5, No. 4, 96-112.
- Schreurs, H. (2011). *Narratieve storytelling in de hulpverlening*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Schuler, R. S. & S. E. Jackson (1987). Linking Competitive Strategies with Human Resource Management Practices. *Academy of Management Executive* Vol. 1, No. 3, 207-219.
- Schuler, R. & S. Jackson (2001). HR Issues and Activities in Mergers and Acquisitions. *European Management Journal* Vol. 19, No. 3, 239-253.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (oorspronkelijke Duitse versie uit 1911).
- Schumpeter, J. A. (1942). *Capitalism, Socialism, and Democracy*. New York: Harper and Brothers.
- Senge, P. M. (1990). The Leader's New Work; Building Learning Organizations. *Sloan Management Review* Vol. 32, No. 1, 7-23.

- Senge, P. M. (1992). *De vijfde discipline. De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum.
- Siegers, F. (2002). *Handboek supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Silva, E. (2009). Measuring Skills for 21st-Century Learning. *Phi Delta Kappan* Vol. 90, No. 9, 630-634.
- Simons, P. R. J. (1992). De toepassing van transferbevorderende maatregelen in arbeidsorganisaties. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 1, 28-39.
- Simons, P. R. J. (1995). Leerlingkenmerken. In: J. Lowyck & N. Verloop (red.), *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (14-40). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Simons, R.-J. (2012a). Leerstijlen. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (325-337). Deventer: Kluwer.
- Simons, R.-J. (2012b). Nieuwsgierigheid. In: M. Ruijters & R.-J. Simons (red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (421-431). Deventer: Kluwer.
- Skovholt, T. M. & M. H. Rønnestad (1992). *The Evolving Professional Self. Stages and Themes in Therapist and Counselor Development*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Slater, P. E. (1966). *Microcosm. Structural, Psychological, and Religious Evolution in Groups* New York: John Wiley and Sons.
- Sluis, E. C. van der & P. W. G. Jansen (2002). Werksituaties die het leren en de flexibiliteit bevorderen. *Handboek Effectief Opleiden* 8.4, 1.01-1.12.
- Smit, C. (2002). 'Stages of concern'. De vijf fasen in het leren van een vak. In: M. Rondeel & S. Wagenaar (red.), *Kennis maken. Leren in gezelschap* (166-189). Schiedam: Scriptum.
- Smith, E. A. (2001). The Role of Tacit and Implicit Knowledge in the Workplace. *Journal of Knowledge Management* Vol. 5, No. 4, 311-321.
- Smith, K. K. & D. N. Berg (1987). A Paradoxical Conception of Group Dynamics. *Human Relations* Vol. 40, No. 10, 633-657.
- Snarey, J., L. Kohlberg & G. Noam (1983). Ego Development in Perspective: Structural Stage, Functional Phase, and Cultural Age-Period Models. *Developmental Review*, 3, 303-338.
- Snell, R. S. (2001). Moral Foundations of the Learning Organization. *Human Relations* Vol. 54, No. 3, 919-342.
- Snell, R. & A. Man-Kuen Chak (1998). The Learning Organization: Learning and Empowerment for Whom? *Management Learning* Vol. 29, No. 3, 337-364.
- Snels, G. (2011). *Wat niet weet, maar wel deert. Inleiding in de mentaliteitentheorie van Pieter van de Griend*. Nijmegen: Stichting Onderwijs Mentaliteitenleer (SOM).
- Solomon, N., D. Boud & D. Rooney (2006). The In-Between: Exposing Everyday Learning at Work. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25, No. 1, 3-13.
- Song, L. Z, M. Song & C. A. Di Benedetto (2009). A Staged Service Innovation Model. *Decision Sciences* Vol. 40, No. 3, 571-599.
- Spender, J. C. (1996). Organizational Knowledge, Learning and Memory: Three Concepts in Search of a Theory. *Journal of Organizational Change Management* Vol. 9, No. 1, 63-78.

- Sprenger, C., R. Poell & M.-J. Boot (2002). Leren binnen en buiten de spelregels van de organisatie. In: M. Rondeel & S. Wagenaar (red.), *Kennis maken. Leren in gezelschap* (63-75). Schiedam: Scriptum.
- Squire, L. R. (1987). *Memory and Brain*. New York: Oxford University Press.
- Steeple, C. & C. Jones (2002). *Networked learning: Perspectives and Issues*. London: Springer.
- Sternberg, R. J. (1999). What DO We Know About Tacit Knowledge? Making the Tacit Become Explicit. In: R. Sternberg & J. Horvath (Eds.), *Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives* (231-236). Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stone, L. (1973). *Die psychoanalytische Situation*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Storr, A. (1975). *De creatieve mens. Motivatie en kunstenaarschap*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Styhre, A. & M. Sundgren (2005). *Managing Creativity in Organizations*. New York: Palgrave.
- Sun, P. Y. & J. L. Scott (2003). Exploring the Divide - Organizational Learning and Learning Organization. *The Learning Organization* Vol.10, No. 4, 202-215.
- Suto, I. & H. Eccles (2014). *The Cambridge Approach to 21st Century Skills: Definitions, Development and Dilemmas for Assessment*. In: IAEA Conference, Singapore.
- Svensson, L., P. E. Ellström & C. Åberg (2004). Integrating Formal and Informal Learning at Work. *Journal of Workplace Learning* Vol. 16, No. 8, 479-491.
- Sykes, M., A. N. Malik & M. D. West (2013). *Overtuigen met storytelling. Vertel, visualiseer en krijg alles voor elkaar*. Amsterdam: Pearson Benelux.

- Tannenbaum, S. (1997). Enhancing Continuous Learning: Diagnostic Findings from Multiple Companies. *Human Resources Management* Vol. 36, No. 4, 437-452.
- Taormina, R. J. (1997). Organizational Socialization: A Multidomain, Continuous Process Model. *International Journal of Selection and Assessment* Vol. 5, No. 1, 29-47.
- Taris, T. W. (2008). Al doende leert men: werkplekkenmerken en leergedrag op het werk. *Handboek Effectief Opleiden* 8.4, 3.01-3.18.
- Tarrini, M.G. (2004). *The Development and Application of a Bespoke Organizational Learning Competency Framework in a Global Organization Publisher*. Bedford: Cranfield University.
- Thierry, Hk. (1989). Motivatie en satisfactie. In: Drenth, P. J. D., Hk. Thierry & Ch. J. de Wolff (red.), *Nieuw Handboek Arbeids- en Organisatiepsychologie*. Deventer, Van Loghum Slaterus, 2.1.1-60.
- Thijssen, J. G. L. & P. L. M. Leisink (2007). Ervaringspatroon en beroepsmatige obsoletie van oudere werknemers. In: W. A. M de Lange & J. G. L. Thijssen (eds.), *De waardevolle senior. Personeelsbeleid voor oudere werknemers*. (81-94). Amsterdam: WEMA Uitgeverij BV.
- Thijssen, J. G. L. & M. D. den Ouden (1995). Betekenis en werking van transfer. In:

- J. J. Peters, P. W. J. Schramade & J. G. L. Thijssen (red.), *Handboek Bedrijfsopleidingen. Studenteneditie Gids voor de opleidingspraktijk (727-751)*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Thöne, D. & J. Bode (2012). Leren leren. In: Ruijters, M. & R.-J. Simons (red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 339-347). Deventer: Kluwer.
- Thomann, C. (2004). *Klärungshilfe 2. Konflikte im Beruf: Methoden und Modelle klärender Gespräche*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Tidd, J., J. Bessant & K. Pavitt (2001). *Managing Innovation. Integrating Technological, Market and Organizational Change*. Chichester: Wiley (2nd edition).
- Tillich, P. (1955). *De moed om te zijn. Over de redding van de menselijke persoonlijkheid*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Tjepkema, S. (1995). Profiel van de lerende organisatie. *Handboek Effectief Opleiden* 13.1, 2.01-2.19.
- Tjepkema, S. (199x). Belang en kenmerken van lerende organisaties. *Handboek Effectief Opleiden* 13.1, 1.01-1.10.
- Tosey, P. (2005). The Hunting of the Learning Organization. *Management Learning* Vol. 36, No. 3, 335-352.
- Tosey, P. (2006). *Bateson's Levels of Learning: a Framework for Transformative Learning?* Paper presented at Universities' Forum for Human Resource Development conference, University of Tilburg, May 2006.
- Tosey, P., J. Mathison & D. Michelli, D. (2005). Mapping transformative learning: The potential of neuro-linguistic programming. *Journal of Transformative Education*, Vol. 3, No. 2, 140-167.
- Tosey, P. & J. Mathison (2003). Neuro-Linguistic Programming and Learning Theory: a Response. *The Curriculum Journal* Vol. 14, No. 3, 371-388.
- Tosey, P. & J. Mathison (2008). Do Organizations Learn? Some Implications for HRD of Bateson's Levels of Learning. *Human Resource Development Review* Vol. 7, No. 1, 13-31.
- Tosey, P., D. Langley & J. Mathison (2010). Bateson's Levels of Learning as a Conceptual Framework for Workplace Learning. In: M. van Woerkom & R. Poell (Eds.), *Workplace Learning. Concepts, Measurement, and Application* (55-68). New York/London: Routledge.
- Tosey, P., M. Visser & M. N. Saunders (2012). The Origins and Conceptualizations of 'Triple-loop' Learning: A Critical Review. *Management Learning* Vol. 43, No. 3, 291-307.
- Treacy, M. & F. Wiersema (1995). *De discipline van marktleiders. Kies uw klanten, verklein uw focus en domineer uw markt*. Schiedam: Scriptum Management.
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. *Human Relations* Vol. 50, No. 1, 73-89.
- Tsui, A. S. & S. J. Ashford (1994). Adaptive Self-Regulation: A Process View of Managerial Effectiveness. *Journal of Management* Vol. 20, No. 1, 93-121.

- Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. *Education Next* Vol. 12, No. 1, 82-84.
- Turner, M. E. & A. R. Pratkanis (1998). Twenty-Five Years of Groupthink Theory and Research: Lessons from the Evaluation of a Theory. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* Vol.73, Nos.2/3, 105-115.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review* Vol. 3, No. 2, 130-154.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a Literature Review. *Vocations and Learning* Vol. 6, No. 1, 11-36.
- Ulrich, D., M. A. Von Glinow & T. Jick (1993). High Impact Learning: Building and Diffusing Learning Capability. *Organizational Dynamics* Vol. 22, No. 2, 52-79.
- Vakkayil, J. D. (2008). Learning and Organizations: towards Cross-Metaphor Conversations. *Learning Inquiry* Vol. 2. No. 1, 13-27.
- Valkeneers, G., C. Bossaert & I. Buys (2011). Het taakkenmerken model: een update en empirische toets van het hernieuwde model. *Over. werk. Tijdschrift van het Steunpunt WSE*, 21, 69-74.
- Van de Ven, A. H. & P. S. Ring (2006). Relying on Trust in Cooperative Inter-Organizational Relationships. In: R. Bachmann & A. Zaheer (Eds.), *Handbook of Trust Research* (144-164). Cheltenham UK/Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Van Maanen, J. (1978). People Processing: Strategies of Organizational Socialization. *Organizational Dynamics* Vol. 7, No. 1, 19-36.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* Vol. 1, No. 1, 33-51.
- Vansina-Cobbaert, M. J. & L. Vansina (1996). W. Bion. Inzichten en bijdragen aan de groepsdynamica. In: Remmerswaal, J. L.M. e.a. (red.), *Werken, leren en leven met groepen*. A2050. Houten/Mechelen: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Veen, P. (1982). *Mensen in organisaties. Een inleiding in de organisatie-psychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Veen, M. van der & F. Goijarts (2012). *Motiverende gespreksvoering voor sociaalagogisch werk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Verbiest, C., M. Foks, A. van Harst & C. Verbeek (2010). *Loop je loopbaan. De school als aantrekkelijke werkgever*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Verbiest, E. & M. Timmerman (2008). Professionele Leergemeenschappen: Wat en Waarom? In E. Verbiest (red.). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen* (41-53). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verhaak, A. C. M., L. A. M. C. Claas & J. A. M. Vreeswijk (1995). Transferbevordering in de praktijk. In: J. J. Peters, P. W. J. Schramade & J. G. L. Thijssen (red.), *Handboek*

- Bedrijfsopleidingen. Studenteneditie Gids voor de opleidingspraktijk (753-772).* Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Verhoeven, C. (1991). *Het besef. Woorden voor denken en zeggen.* Baarn: Ambo.
- Verhofstadt-Denève, L., P. van Geert & A. Vyt (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën.* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Verhulst, J. C. R. M. (1987). *Weerstand tijdens psychotherapie.* Tilburg: Tilburg University Press.
- Vermaak, H.)2017). *Iedereen verandert - nu wij nog.* Deventer: Vakmedianet.
- Vermeren, P. (2009). *Rondom leiderschap. Praktijk getoetst aan wetenschap.* Gent: Academia Press.
- Vermunt, J. D. H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken.* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vermunt, J. (1997). Leeractiviteiten van studenten. In: G. ten Dam, H. van Hout, C. Terlouw & J. Willems (red.). *Onderwijskunde Hoger Onderwijs. Handboek voor Docenten (30-45).* Assen: Van Gorcum.
- Vermunt, J. D. & N. Verloop (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction* Vol. 9, No. 3, 257-280.
- Verschaffel, L. (1995). Beïnvloeding van leerprocessen. In: J. Lowyck & N. Verloop (red.), *Onderwijskunde. Een kennis basis voor professionals (153-187).* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verweij, N. & P. van Veen (2011). De mentaliteitenmatrix. Inzicht in angstreductie en patronen binnen sociale relaties. *Supervisie en Coaching* 28, 1, 18-31.
- Vestdijk, S. (1968/1979). *Het wezen van de angst.* Amsterdam: De Bezige Bij (2^e druk).
- Villiers, de, W. A. (2008). The Learning Organisation: Validating a Measuring Instrument. *The Journal of Applied Business Research* Vol. 24, No, 4, 11-22.
- Visser, B. A., M. C. Ashton & P. A. Vernon (2006). Beyond g: Putting Multiple Intelligences Theory to the Test. *Intelligence* Vol. 34, No. 5, 487-502.
- Visser, M. (2005). Gregory Bateson on Deutero-Learning and Double Bind: A Brief Conceptual History. *Journal of History of the Behavioral Sciences* Vol. 39, No. 3, 269-278.
- Visser, M. (2007). Deutero-Learning in Organisations, a Review and a Reformulation. *Academy of Management Review* Vol. 32, No. 2, 659-667.
- Vliert, E. van de (1981). Op de tweesprong van partij kiezen in een conflict. *M&O, Tijdschrift voor Organisatiekunde en Sociaal Beleid*, 35, 237-251.
- Voerman, L. (2014). *Teacher Feedback in the Classroom. Analyzing and Developing Teachers' Feedback Behavior in Secondary Education.* Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Volberda, H. & M. Bosma (2011). *Innovatie 3.0. Slimmer managen, organiseren en werken.* Amsterdam: Mediawerf.
- Vorst, R. van der (2007). *Nieuwsgierigheid: hoe wij elke dag worden verleid.* Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Vrakking, W. J. & A. J. Cozijsens. (1994). *De organisatie-adviseur. Van junior naar topconsultant.* Alphen aan den Rijn/Zaventem: Samsom Bedrijfsinformatie.

- Vroemen, M. (2005). *Kantoorlog. De strijd tussen zingeving en vervreemding*. Schiedam: Scriptum.
- Warnock, M. (1976). *Imagination*. London: Faber & Faber.
- Watkins, C. E., Jr. (1990). Development of the Psychotherapy Supervisor. *Psychotherapy* Vol. 27, No 4, 553-560.
- Watkins, C. E., Jr. (1995). Researching Psychotherapy Supervisor Development: Four Key Considerations. *The Clinical Supervisor* Vol. 13, No. 2, 111-118.
- Watkins, C. E., Jr. (2017). Educationally Corrective Experiences as a Common Factor in Psychotherapy Supervision: A Brief Report. *Journal of Psychotherapy Integration* <http://dx.doi.org/10.1037/int0000103>.
- Watzlawick, P., J. Beavin & D. Jackson (1970). *Pragmatische aspecten van menselijke communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Weggeman, M. (1992). *Leidinggeven aan professionals. Het verzilveren van creativiteit* Deventer: Kluwer.
- Weggeman, M. (1997a). *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Weggeman, M. (1997b). *Organiseren met kennis*. Schiedam: Scriptum.
- Weggeman, M. (2000). *Kennismanagement in de praktijk*. Schiedam: Scriptum.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!. Over kenniswerskers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- Westerberg, K. & E. Hauer (2009). Learning Climate and Work Group Skills in Care Work. *Journal of Workplace Learning* Vol. 21, No. 8, 581-594.
- Weststar, J. (2009). Worker Control and Workplace Learning: Expansion of the Job Demand-Control Model. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society* Vol. 48, No. 3, 533-548.
- Weusten, S. (2013). *Hoe we onszelf voor de gek houden. ABC van denkfouten*. Amsterdam: De Argumentenfabriek.
- Wierdsma, A. F. M. & J. Swierenga (2011). *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Stenfert Kroese (3^e druk).
- Winnicott, D. W. (1960). The Theory of the Parent-Infant Relationship. *The International Journal of Psycho-analysis*, 41, 585-595.
- Wiseman, E. (2007). The Institutionalization of Organizational Learning: a Neoinstitutional Perspective. *Proceedings of OLKC 2007 – “Learning Fusion”*. pdfs.semanticscholar.org.
- Wissema, J. G. (2001). *De kunst van strategisch ondernemerschap. Een nieuwe kijk op strategie*. Groningen: Wolters Noordhoff/Stenfert Kroese (zesde druk).
- Withagen, R., H. J. de Poel, D. Araújo & G. J. Pepping (2012). Affordances Can Invite Behavior: Reconsidering the Relationship between Affordances and Agency. *New Ideas in Psychology* Vol. 30, No. 2, 250-258.

Withagen, R., D. Araújo & H. J. de Poel (2017). Inviting Affordances and Agency. *New Ideas in Psychology* Vol. 45, 11-18.

Wood, R. & A. Bandura (1989a). Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 56, No. 3, 407-415.

Wood, R. & A. Bandura (1989b). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review* Vol. 14, No. 3, 361-384.

Wood, R. E., A. J. Mento & E. A. Locke (1987). Task Complexity as a Moderator of Goal Effects: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology* Vol. 72, No. 3, 416- 425.

Worthington, E. L. Jr. (1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: a review. *Professional Psychology: Research and Practice* Vol. 18, 189-208.

Yang, B., K. E. Watkins & V. J. Marsick (2004). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation. *Human Resource Development Quarterly* Vol. 15, No. 1, 31-55.

Yanow, D. (2000). Seeing Organizational Learning: A 'Cultural' View. *Organization* Vol. 7, No. 2, 247-268.

Yanow, D. & H. Tsoukas (2009). What is Reflection-in-action? A Phenomenological Account. *Journal of Management Studies* Vol. 46, No. 8, 1339-1364.

Yorks, L. & E. Kasl (2002). Toward a Theory and Practice for Whole-Person Learning: Reconceptualizing Experience and the Role of Affect. *Adult Education Quarterly* Vol. 52, No. 3, 176-192.

Yuthas, J. F. Dillard & R. K. Rogers (2004). Beyond Agency and Structure: Triple Loop Learning. *Journal of Business Ethics* Vol. 51, No. 2, 229-243.

Zee, H. van der (1996). Opleiden en ontwikkelen. Vijf oriëntaties. In: Van Gent, B. (red.), *Opleiden en leren in organisaties. Ontwikkelingen, benaderingen, onderzoeken* (71-94). Amsterdam/Meppel: Boom.

Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology* Vol. 81, No. 3, 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An overview. *Educational Psychologist* Vol. 25, No. 1, 3-17.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* Vol. 25, No. 1, 82-91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice* Vol. 41, No. 2, 64-70.

Geraadpleegde websites:

www.angstcultuur.org

www.atc21s.org

www.edux.nl/diensten/thinking-for-learning

www.motivaction.nl/mentality/de-acht-mentality-milieus

www.stoplookandlisten.nl (geraadpleegd op 20 november 2014)

www.strategicbusinessinsights.com/vals/ustypes.shtml

www.wij-leren.nl/mindset-talent.php

413

