

MANON C.P. RUIJTERS

# Liefde voor leren

Over diversiteit  
van leren en ontwikkelen  
in en van organisaties

2e  
geheel  
herziene  
editie

Voorwoord 7

Inleiding 11

## **DEEL I Leren in en om organisaties 21**

*Leeswijzer* 23

- 1 Beelden van de praktijk 25
- 2 Beelden van leren 43
- 3 Beelden van organisatieleden 63
- 4 Beelden van ontwerpen 89

**INTERMEZZO** Introductie Language of Learning 121

## **DEEL II Landschap van het leren 129**

*Leeswijzer* 131

- 5 Praktijkverkenning 133
- 6 Ontwikkeling van de grondtonen in het leren 149
- 7 Ontwikkeling van het landschap van het leren 167
- 8 Presentatie van het landschap van het leren 207
- 9 Handreiking voor het gebruik van het landschap 225

## **DEEL III Leervoorkeuren 245**

*Leeswijzer* 247

- 10 Praktijkverkenning 249
- 11 Ontwikkeling van de leervoorkeuren 255
- 12 Presentatie van de leervoorkeuren 271
- 13 Handreiking voor het gebruik van de leervoorkeuren 289
- 14 Casuïstiek 305

## **DEEL IV Denkgewoonten 343**

*Leeswijzer* 345

- 15 Praktijkverkenning 347
- 16 Ontwikkeling van de denkgewoonten 353

- 17 Presentatie van de denkgewoonten 385
- 18 Handreiking voor de praktijk 399
- 19 Casuïstiek 415

**INTERMEZZO** Samenvatting Language of Learning 429

## **DEEL V Integratie en reflectie** 439

- Leeswijzer* 441
- 20 Integratie 443
- 21 Reflectie 459

## **Bijlagen** 469

- Bijlage 1 Analyse van de beelden van een professional 471
- Bijlage 2 Onderzoek naar leervoorkeuren 477
- Bijlage 3 Onderzoek naar denkgewoonten 499
- Bijlage 4 Scan voor vijf leervoorkeuren 511
- Bijlage 5 Scan voor zeven leervoorkeuren 517
- Bijlage 6 Scan voor denkgewoonten 523

Literatuur 529

Auteursregister 541

Trefwoordenregister 547

Over de auteur 551

Mijn vader zei, zo rond z'n vijfenveertigste, met een brede lach op z'n gezicht: 'Mij krijg je niet meer naar een opleiding. Ik heb wel genoeg geleerd.' Deze opmerking ging vergezeld van een blik die het midden hield tussen 'Daar kan toch niemand iets tegenin brengen?' en: 'Is dit wel iets wat ik hardop mag zeggen?' Eerlijk gezegd denk ik dat mijn vader een van die mensen was die niet had kunnen stoppen met leren, al had hij dat gewild. Hij was altijd in voor nieuwe dingen, ging bij elke collega in het buitenland op bezoek om te zien of er iets nieuws onder de zon was, was altijd aan het ondernemen en experimenteren, en accepteerde het echt niet als er grenzen waren aan wat er georganiseerd kon worden voor 'zijn mensen' (de doofblinde bewoners van 'zijn' instituut). Mijn vader had onmiskenbaar een liefde voor leren. Opleidingen daarentegen, daar had hij een hekel aan. Dit boek gaat over leren, niet over opleiden!

Dat daar ook niet alles mee gezegd is, realiseerde ik mij na een lange wandeling met mijn collega Peter van der Lugt die aan het einde ervan opmerkte: 'Nu snap ik waar jij het al die tijd over hebt! Waarom noem je dat toch leren? Dit is veel breder. Bij leren denkt toch iedereen aan conferentieoorden en verplichte cursussen?! Waarom bedenkt je niet gewoon een nieuw woord?' Dit boek gaat ook over nieuwe woorden, nieuwe taal voor het leren.

Er is de afgelopen vijftig jaar veel gebeurd rond het leren. De wereld is onvoorspelbaarder geworden en het leren daarmee belangrijker en meer divers. Leren gaat niet meer alleen over het expliciet overdragen van kennis van de ene mens op de andere. Het gaat nu óók over kennis delen, over nieuwe inzichten creëren, over innovaties tot stand brengen, over alles wat tussen de regels door gebeurt (het impliciete leren), over met en van elkaar leren (het collectieve leren), over totaal nieuwe perspectieven innemen (leren van de toekomst en transformatief leren) en nog veel meer.

Als het in dit boek gaat over leren, dan zoek ik naar inzichten die betrekking hebben op al deze vormen van leren. Overwegend gaat het over leren in en om organisaties, maar het leren in privésituaties wordt niet buiten beschouwing gelaten.

Leren is dus heel veel tegelijk. 'Leren' is bovendien een van die veel gebruikte woorden, waaraan gedurende een leven telkens nieuwe betekenissen worden toegevoegd. Betekenissen die zelden worden geëxpliciteerd. Het is dat 'aha'-gevoel als in één keer dingen op hun plaats vallen. Het is het volgen van een opleiding. Het is nieuw inzicht dat spontaan kan ontstaan in het werk. Het is het proces waarvoor soms een rustige omgeving nodig is om een situatie te

kunnen overdenken, maar het vindt ook plaats op plekken waar het moeilijk en spannend is. Het is een sociaal proces, maar het is ook iets wat in je hoofd gebeurt.

### **Diversiteit blijft onbenut**

Met deze grote diversiteit in aspecten en met evenveel variatie in ervaringen is het logisch dat leren voor iedereen iets anders betekent. Er zijn waarschijnlijk evenzoveel verschillen in manieren waarop, als omgevingen waarin mensen leren. Maar hoe organiseer je het leren dan optimaal? Hoe gaan we om met deze diversiteit? Kijken we naar het organiseren van leren en ontwikkeling in organisaties, dan zien we juist een opvallende eenduidigheid. Is het u weleens opgevallen dat er in organisaties veel gepraat wordt over ‘wat’ er moet worden geleerd, maar zelden over ‘hoe’ dat moet? En dat adviezen die over de vorm gaan vaak uitgaan van de voorkeur van de man of vrouw die het advies geeft in plaats van de persoon die het advies vraagt?

Heeft u zich er weleens over verbaasd dat managementdevelopmenttrajecten opvallend op elkaar lijken, terwijl ze toch bedoeld zijn voor heel verschillende doelen (bijvoorbeeld coachend leidinggeven of resultaatgericht werken), heel verschillende organisaties (bijvoorbeeld een kleine overheidsorganisatie in het Hoge Noorden of een profitorganisatie met landelijke spreiding) en heel verschillende mensen (bijvoorbeeld avontuurlijk of behoudend, speels of serieus, uit allerlei functies, in verschillende leeftijden, met allerlei achtergronden)? Heeft u weleens gemerkt dat bepaalde leervormen (interventies) uit zijn: ‘Opleidingen, dat werkt toch niet!’, en andere juist in: ‘Weet je wat goed werkt: werkplekleren?’ En dat vervolgens alles in de nieuwe trend wordt vervat?

Al deze observaties hebben als gemeenschappelijk punt: het gebrek aan differentiatie, differentiatie naar hoe mensen leren, hoe organisaties zich ontwikkelen en onderhanden zijnde vraagstukken.

## Language of Learning

In dit boek introduceren we de *Language of Learning*. De kern van de Language of Learning wordt gevormd door het differentiëren in leren en door het aanreiken van een taal die het mogelijk maakt die verschillen te benoemen en te gebruiken. Bij deze benadering gaat het uiteindelijk zowel om het sturen van het eigen leren als om het strategisch organiseren van leren en ontwikkelen in en om organisaties. De Language of Learning kent toepassingen op individueel, groeps- en organisatieniveau.

### **Vraagstelling**

De ambitie rond de Language of Learning is om taal te ‘maken’ die variëteit in leren zichtbaar maakt en communicatie over leren vergemakkelijkt. Het uiteindelijke doel is om meer transparantie en differentiatie in de keuze van interventies te bereiken.

De onderliggende vraagstelling is dus:

*Kunnen we diversiteit in het leren 'vangen' in taal die het mogelijk maakt differentiatie en transparantie in interventies te vergroten?*

Diversiteit in het leren wordt regelmatig doorvertaald naar individuele verschillen. Individuele verschillen worden overwegend doorvertaald naar 'leerstijlen'. Wat er dus gebeurt, is dat diversiteit wordt getypeerd in *leerstijlen*. Het leren heeft echter een te grote diversiteit en complexiteit om door te kunnen vertalen naar één indeling, die bij ons in de organisatie 'piepersnijder' (een twee-bij-twee-model) wordt genoemd, namelijk leerstijlen. Beperken we ons tot bijvoorbeeld onderwijs, dan is de context ingeperkt en winnen leerstijlen aan impact. Echter, in het leren in en om organisaties is de diversiteit in contexten groot: het leren gebeurt impliciet en expliciet, individueel en samen, georganiseerd en spontaan, onder druk en in rust, in een grote diversiteit in situaties. Daarom kiezen we er binnen de Language of Learning voor om niet al die diversiteit te willen vangen in één model of één instrument. Om te beginnen maken we een onderscheid tussen de contexten waarin mensen graag leren (leervoorkeuren) en de denkprocessen die zich gedurende het leren afspelen (denkgewoonten). Diversiteit zit echter niet alleen in de mensen die leren, maar ook in de soorten leren die je in een organisatie terugziet en waarin organisaties dus onderling kunnen verschillen. Diversiteit zit ook in de soorten leren waar een vraagstuk een beroep op doet en een ander vraagstuk dus niet. In grote lijnen beperkt dit onderscheid zich nu tot leren op de werkplek en leren in opleidingen, maar de diversiteit in leerprocessen is aanzienlijk groter.

Samengevat zijn er drie subvragen te onderscheiden:

- Kunnen we diversiteit in de manieren van denken over leren en ontwikkelen zichtbaar maken en doorvertalen naar diversiteit in interventies?
- Kunnen we diversiteit in voorkeuren voor contexten van leren zichtbaar maken en doorvertalen naar diversiteit in interventies?
- Kunnen we diversiteit in leerprocessen in organisaties zichtbaar maken en daarmee verschillen in vraagstukken en verschillen tussen organisaties in kaart brengen? Kunnen we daarbij de ontstane tegenstelling tussen leren op de werkplek en opleiden nuanceren?

### **Liefde voor het leren**

Uiteindelijk gaat het erom met deze nieuwe taal gericht aanwijzingen te kunnen geven voor het inrichten van leren op individueel en groepsniveau (klein, groot, functioneel, vakgericht of anders, organisaties als geheel of in delen) en zo een bijdrage te leveren aan het realiseren van organisatieontwikkeling en individuele ontwikkeling.

Maar onder deze functionaliteit gaat een andere laag schuil. Deze onderlaag is de liefde voor het leren. Mij lijkt één ding duidelijk: wij zijn er nog lang niet

altijd goed in om het leren op een passende manier te organiseren. Zouden onderwijs en educatie dan niet meer lijken op spontane ontwikkeling? Ik vind het niet zo verbazingwekkend dat iemand die met regelmaat leersituaties meemaakt waarin hij of zij zich niet prettig voelt en die niet logisch lijken ten opzichte van het gewenste doel, een weerstand tegen leren ontwikkelt. Leren is een onderdeel van het leven. Maar wij organiseren het vaak op een heel andere manier. Leren is niet altijd leuk en licht. Leren kan absoluut ook pijn doen of een worsteling zijn. Belangrijk is dat we het niet onnodig zwaar, vervelend of saai maken. Belangrijk is dat we de liefde voor leren koesteren, omdat het een kwaliteit is die zo cruciaal is voor mensen, zowel voor hun welzijn als voor hun ontwikkeling.

### **Positieve psychologie**

Liefde voor leren wordt door de positieve psychologie gezien als een van de eigenschappen die het geluk van mensen versterkt (Peterson & Seligman, 2004). Peterson en Seligman beschrijven het als een ‘character strength’. Mensen met een liefde voor leren zijn gemotiveerd om te leren, om nieuwe kennis en vaardigheden op te doen, of oude uit te bouwen. Ze voelen zich goed over het feit dat ze aan het leren zijn, ook al kunnen er momenten van frustratie in zitten als de uitdaging erg groot is. Deze kwaliteit wordt gezien als een continuüm. Met aan de ene kant een alleseter als Da Vinci, die op allerlei vlakken bleef leren, en aan de andere kant iemands minimale interesses voor een enkel onderwerp. De vraag is overigens of totale afwezigheid van het ‘willen’ leren wel bestaat. Zou in dat geval niet over een pathologie gesproken kunnen worden (Travers, in Peterson & Seligman, 2004)? Het is moeilijk voor te stellen dat iemand een totale desinteresse heeft in het leren, al is het maar in een enkel onderdeel als geschiedenis, de techniek van fietsen, tuinieren, mode of ‘Triviant’. Liefde voor leren is universeel, met weliswaar duidelijke verschillen tussen culturen en manieren om het vorm te geven. Dean (2006) geeft daarvan een treffend voorbeeld. Hij beschrijft dat in China een vergelijkbaar concept bestaat als liefde voor leren dat zich het beste laat vertalen als ‘heart and mind for wanting to learn’. Waar je bij westerse studenten een gevoel van schaamte of schuld tegenkomt wanneer het niet lukt een bepaald resultaat te bereiken, gaat het Chinese model ervan uit dat schaamte of schuldgevoel veroorzaakt wordt doordat het niet lukt te ‘willen’ leren.

Dit boek gaat over de liefde voor leren, over manieren om diversiteit te herkennen en erkennen, over het zoeken naar vormen die passen bij een vraagstuk, een organisatie, de mensen die er werken, over het verklaren van barrières in het leren en het uitbouwen van de sterke kanten ervan. Samengevat: over het koesteren van de liefde voor leren.

### **Aard van dit boek**

Toen ik in februari 2006 begon te schrijven aan de vorige versie van dit boek, mijn toenmalige proefschrift, heb ik een aantal rigoureuze keuzes gemaakt

over de aard en opbouw. Mijn redenering was dat een proefschrift in mijn ogen een heel persoonlijke onderneming is. Het is immers je eigen 'proeve'. Doordat de verbinding tussen praktijk en theorie in mijn werk zo centraal staat, was het voor mij duidelijk dat dat in dit werk naar voren moest komen. Dat betekende: schrijven in het Nederlands, schrijven op een toegankelijke manier en zoeken naar een evenwicht tussen wetenschap en praktijk. Inmiddels zijn we tien jaar verder. Bij het updaten van dit boek heb ik een aantal zaken aangepast om de toegankelijkheid verder te vergroten. Het balanceren tussen theorie en praktijk blijft daarin een uitgangspunt. Op de veranderingen kom ik later terug, nu eerst iets over de achtergronden.

### **Keuzes in achterliggende theorieën**

In dit boek staan twee psychologische theorieën centraal: de al benoemde positieve psychologie en het (sociaal) constructivisme. Laatstgenoemde is eigenlijk een verzameling theorieën die breder is dan de psychologie alleen. Het is ook een biologische theorie, een sociaalpsychologische theorie, een leertheorie en een wetenschapsfilosofie/methodologie. In de biologie gaat constructivisme over zelforganisatieprocessen (autopoiesis), biologische systemen die steeds neigen naar dynamische evenwichtstoestanden. Deze variant bedoel ik hier niet. Als sociaalpsychologische theorie handelt het sociaal constructivisme vooral over de manier waarop mensen naar de werkelijkheid kijken. Centraal uitgangspunt is de stelling dat er geen objectieve waarheid is, maar dat er steeds verschillende perspectieven op de werkelijkheid bestaan en ontstaan. Het meest extreem wordt deze stelling betrokken in het radicaal constructivisme (Duffy & Jonassen, 1991). De meeste theoretici hangen echter meer een gematigd sociaal constructivisme aan: objectieve werkelijkheden bestaan vooral binnen subculturen en community's, en zijn niet onmogelijk maar moeilijk te organiseren. Binnen deze visie is het belangrijk om steeds oog te hebben voor en op zoek te gaan naar verschillende perspectieven op de werkelijkheid. Dat is wat ik in dit boek probeer te doen met betrekking tot het begrip leren: welke perspectieven op leren hebben mensen en hoe kunnen we hierover beter communiceren? Als leertheorie benadrukt het (sociaal) constructivisme vooral dat leerprocessen sociaal van aard zijn en dat leren het best verloopt en de beste resultaten oplevert wanneer het actief construerend, in een authentieke context en samenwerkend georganiseerd wordt. Ook deze variant van het (sociaal) constructivisme komt op diverse plaatsen in dit boek terug, overigens meer als inspiratiebron dan als normatief kader.

### **Keuzes in onderzoeksmethoden**

Als wetenschapsfilosofie/methodologie (Gergen & Gergen, 1997) neemt het (sociaal) constructivisme stelling met betrekking tot de vraag welk type onderzoek verricht moet worden. De vertegenwoordigers van deze opvatting zetten zich af tegen het logisch positivisme en betogen dat narratieve en andere kwalitatieve methoden de voorkeur verdienen, omdat mensen nu eenmaal alleen en



vooral ook gezamenlijk in subculturen hun eigen werkelijkheid construeren. Ook deze variant van het sociaal constructivisme bedoel ik hier niet, want ik geloof in methodische pluriformiteit: juist in de combinatie van verschillende (kwalitatieve en kwantitatieve) methoden verwacht ik antwoorden te vinden op wetenschappelijke vragen. Naar mijn mening is er niet één bepaalde methode die past bij een bepaalde theoretische invalshoek, maar is het van belang de methode van onderzoek te laten aansluiten bij de vraagstelling. Methoden staan daarmee los van theorieën. Daarom treft u in dit boek verschillende kwalitatieve en kwantitatieve methoden van dataverzameling aan: vragenlijsten, correlatieve onderzoek, casestudies, literatuuronderzoek en expliciteringen van praktijkervaringen. Het gaat er niet om theorieën te verifiëren of falsifiëren, maar meer om te komen tot taal, tot denkkaders die in de praktijk bruikbaar zijn. Daarbij maak ik gebruik van allerlei verschillende onderzoeksmethoden.

Even terug naar de praktijk: uiteindelijk doel van bijvoorbeeld de vragenlijsten is om de perspectieven op leren te verkennen en het gesprek erover in de praktijk te vergemakkelijken. Het is geen manier om bijvoorbeeld te bewijzen dat leervoorkeuren bestaan, maar een zoektocht naar woorden en beelden. De scans leveren in de praktijk gesprekken op rond hypothesen over iemands leren die kunnen worden verkend.

### **Geschreven vanuit de praktijk**

Omdat de praktijk in dit boek zo'n belangrijke rol speelt, is het voor de lezer belangrijk te weten welke 'praktijk' het is waar ik iedere keer naar verwijs. Ik ben nu ruim 25 jaar adviseur. Daarvan heb ik er acht gewerkt bij Sardes, een adviesbureau met opdrachten in en om het onderwijs, en mij bijvoorbeeld bezig gehouden met voorschoolse ontwikkeling. Mijn fascinatie voor intelligentie en denkvermogen werd gevoed door een kennismaking met Reuven Feuerstein en zijn 'Instrumental Enrichment'-programma (denktraining). Ik kreeg er 'mediatie' bij cadeau. Mediatie kan ik kortweg typeren als: hoe kun je zo communiceren met kinderen dat dat hun ontwikkeling ten goede komt. Deze kennismaking verschoof mijn focus naar de verbinding tussen de lerende en zijn begeleider. Ik ben meer opdrachten gaan doen in en om het basisonderwijs. Hoe leren kinderen eigenlijk, hoe denken leraren en docenten over het leren en welke invloed heeft dit op elkaar? Hoe spelen leren en lesgeven op elkaar in? Meer en meer kwam ik in de professionalisering van docenten en de organisatieontwikkeling van scholen terecht. Na het afronden van de masteropleiding Management of Learning and Development aan de TIAS Business School in Tilburg, met als focus het organisatieleren, heb ik de overstap gemaakt naar Twynstra Gudde, waar ik sinds 2000 met plezier werk. 'Het is net een snoepjeswinkel' is hier een veelgehoorde uitspraak. Er zijn telkens andere opdrachten, telkens andere teams waarin je werkt, telkens nieuwe inzichten

en vraagstukken waarmee je geconfronteerd wordt. Het werk loopt uiteen van grote veranderklussen tot individuele coaching van vakgenoten, van de meer klassieke leiderschapsvragen tot het fysiek inrichten van leeromgevingen, van zoeken naar nieuwe visies op of nieuw beleid rond leren tot het evalueren van bestaand aanbod. Ik heb gewerkt in opdrachten voor de overheid, de water- en energiesector, het onderwijs en bedrijfsleven, voor kleine, middelgrote en grote organisaties. Al mijn opdrachten hebben één ding gemeenschappelijk: ze hebben allemaal te maken met leren en ontwikkelen.

Inmiddels is die praktijk uitgebreid met een onderzoekspraktijk bij Aeres Hogeschool Wageningen en de Vrije Universiteit in Amsterdam en alhoewel theorie en praktijk niet altijd even helder te herleiden zijn, komt toch de meeste casuïstiek uit mijn adviesomgeving. Overigens betreft het niet alleen mijn casuïstiek en mijn werk. Inmiddels is er een ruime groep collega's, binnen en buiten Twynstra Gudde, die werkt met en aan de ontwikkeling van dit gedachtegoed, en maakt het onderdeel uit van diverse opleidingen, waar de gesprekken met en de casuïstiek van de deelnemers van grote waarde zijn. Wanneer ik dus refereer aan praktijkervaring, refereer ik aan opdrachten, gesprekken, onderzoek en experimenten uit deze contexten.

### **Keuzes in woorden**

De aard van dit boek wordt ten slotte ook bepaald door een aantal keuzes in woordgebruik die vragen om toelichting. De eerste is het gebruik van de afkorting 'OL-professional' die staat voor 'Organisational Learning-professional'. Ik versta daaronder iedereen die bezig is met het leren in en om organisaties: organisatieadviseurs, coaches, trainers, opleiders, HRD'ers (Human Resource Development) en dergelijke. Ik heb deze term geïntroduceerd om los te komen van bepaalde connotaties die bestaande titels hebben. De groep OL-professionals omvat al die professionals die een interesse in het leren in en om organisaties delen. Voor mij is dit een belangrijke en misschien wel de belangrijkste doelgroep van dit boek. Overigens is dit niet de enige doelgroep van de Language of Learning. Die richt zich ook op managers en mensen die hun eigen leren beter willen vormgeven.

Een ander punt van aandacht is het gebruik van 'ik' en 'wij'. Ik realiseer me dat een proefschrift, dat dit boek toch oorspronkelijk was, over het algemeen neutraler geschreven is dan de vorm waarvoor ik nu gekozen heb. Dit is een bewuste keuze. Na zestien jaar vermenging van theorie en praktijk is het niet altijd mogelijk scherp te achterhalen waar iets vandaan komt. Is het nu ervaring, heb ik er met iemand over gepraat, heb ik het ergens gelezen? Vanuit de wens daar zo zuiver mogelijk mee om te gaan, kies ik ervoor om de illusie van een algemene waarheid te vermijden en regelmatig aan te geven dat het mijn ervaring is, of de manier waarop ik tegen dingen aankijk. Soms schiet ik in

de ‘wij’, aangezien de Language of Learning het resultaat is van de samenwerking met in de eerste plaats Robert-Jan Simons, maar ook met een aanzienlijke groep collega's en klanten.

Wat mij bij een laatste kanttekening brengt. De Language of Learning is voor een belangrijk deel ontstaan in cocreatie met collega's binnen en buiten Twynstra Gudde. Ik heb al vaker gemerkt en gehoord dat mijn collega's in het veld, die in mijn werk logischerwijze ‘klant’ heten, het niet prettig vinden als ze zo worden aangeduid. Ik begrijp dat wel. Als je intens samenwerkt, ontstaat er een vorm van contact die anders voelt dan een klant-adviseurrelatie.

Daar wil ik geen afbreuk aan doen. Toch is het voor de lezer af en toe inzichtelijker om het over een klant te hebben, dan om iedereen als ‘collega’ te benoemen. Ik kan het niet altijd vermijden die term te gebruiken.

### **Opbouw van dit boek**

Dit boek bestaat uit vijf delen: De kern wordt gevormd door deel II, III en IV. Daaraan vooraf gaat deel I Leren in en om organisaties. Dit deel vertrekt vanuit tien praktijkobservaties. Daaruit destilleer ik tien uitgangspunten die aangeven op welke manier ik kijk naar leren in en om organisaties. Ik ga daarbij in op:

- *Leren*: op welke manieren wordt er gekeken naar leren? Wat kunnen we hiervan leren en welk perspectief ligt aan de basis van dit boek?
- *Het organiseren van leren*: op welke manieren is in de loop van de geschiedenis gekeken naar het organiseren van leren in organisaties? Wat kunnen we hiervan leren en welke manier van denken wordt in dit boek uitgewerkt?
- *Het leren in en om organisaties*: op welke manieren is in de loop van de geschiedenis gekeken naar het leren in en om organisaties? De lerende organisatie is daarin een belangrijke ontwikkeling, maar er is meer. Wat leren we hiervan en vanuit welk perspectief wordt dit boek geschreven?

Als intermezzo tussen deel I en de drie kerndelen wordt de *Language of Learning* geïntroduceerd. Waar staat de Language of Learning voor? Welke onderdelen zijn er? Wat drijft ons?

De drie kerndelen gaan vervolgens in op de drie perspectieven binnen de Language of Learning:

- Deel II Landschap van het leren biedt een overzicht van de verschillende manieren waarop in organisaties wordt geleerd.
- Deel III Leervoorkeuren gaat in op de verschillende contexten waarin mensen leren.
- Deel IV Denkgewoonten gaat over denkprocessen die tijdens het leren worden ingezet.

Deze drie delen zijn op eenzelfde manier opgebouwd. De verbinding tussen theorie en praktijk komt behalve in het gebruik van voorbeelden en het ik/wij-perspectief hierin tot uitdrukking. De opbouw ondersteunt verschillende manieren om met de materie kennis te maken en ziet er als volgt uit:

#### *Praktijkverkenning*

Elk deel begint met observaties uit de praktijk. Wat gebeurt er in de praktijk? Waarop loopt iets vast? In de verkenning blijft het overigens niet bij constatering, maar maken we ook de stap naar verklaringen en relevante concepten.

#### *Ontwikkeling*

Vervolgens worden de ontwikkelingen van het betreffende model geschetst. Het beschrijven van de ontstaansgeschiedenis is een aanpak die geïnspireerd is op het boek *Presence* van Senge en zijn collega's (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers, 2004). Wat mij in dit werk raakt, is de vaststelling dat boeken vaak een eindproduct beschrijven, terwijl juist in de ontwikkeling ervan veel informatie ligt opgeslagen, omdat keuzes zijn gemaakt en denkrichtingen zijn ingeslagen of afgesloten. De ontwikkeling zegt dus veel over het achter het model liggende wereldbeeld. Daarbij komt dat dit boek gaat over leren en ik mezelf niet serieus neem als ik mijn eigen leerproces niet expliciteer. In deze hoofdstukken treft u ook de theoretische onderbouwing aan.

#### *Presentatie*

Voor de lezer die direct naar het eindresultaat wil, is een hoofdstuk Presentatie opgenomen. Hierin wordt de belangrijkste informatie puntsgewijs aangereikt.

#### *Handreiking*

In de 'handreiking' is informatie te vinden over de toepassing van het betreffende perspectief. Hoe werkt het en hoe gebruik je het?

#### *Casuïstiek*

Er wordt afgesloten met casuïstiek waarin concrete ervaringen met de instrumenten en de concepten worden beschreven.

Na deze drie delen is een intermezzo opgenomen waarin de Language of Learning wordt samengevat.

Het laatste deel ten slotte, Deel V Integratie en reflectie, bestaat uit twee hoofdstukken. Het hoofdstuk Integratie vertrekt vanuit de praktijk en laat aan de hand van een casus zien hoe de verschillende perspectieven gecombineerd

worden. In het hoofdstuk Reflectie kijk ik terug op de keuzes die ik gemaakt heb en de wetenschapsfilosofische uitgangspunten die onder de Language of Learning verborgen liggen.

Het onderzoek dat in het proefschrift vanzelfsprekend een prominente plek innam, is in deze nieuwe editie gehandhaafd, maar naar de bijlagen achterin het boek verplaatst (bijlage 2 en 3). Daar zijn ook de scans (inclusief de nieuwe scan voor de zeven voorkeuren) opgenomen (bijlage 4, 5 en 6).

Ik sluit deze inleiding graag af met de inspirerende woorden van Peter Senge:

*'Real learning gets to the heart of what it means to be human. Through learning we re-create ourselves. Through learning we become able to do something we never were able to do. Through learning we re-perceive the world and our relationship to it. Through learning we extend our capacity to create, to be part of the generative process of life. There is within each of us a deep hunger for this type of learning.'* (SENGE, 1990, P. 13)

DEEL I

# Leren in en om organisaties

<b>1</b>	<b>Beelden van de praktijk</b>	25
1.1	Inleiding	25
1.2	Tien uitspraken nader onderzocht	26
1.3	Wat leert dit ons?	39
1.4	Wat is het toekomstperspectief?	40
1.5	Taal voor leren is een voorwaarde	41
<b>2</b>	<b>Beelden van leren</b>	43
2.1	Inleiding	43
2.2	Slingerbewegingen in het typeren van leren	45
2.3	Naar een eigen definiëring van leren	47
2.4	Hoe leren in de praktijk gedefinieerd wordt	49
2.5	Gerelateerde begrippen	52
2.6	Van leren tot ontwikkelen	59
<b>3</b>	<b>Beelden van organisatieleren</b>	63
3.1	Inleiding	63
3.2	Opleiden, HRD, veranderkunde en OD	64
3.3	Organisatieleren	73
3.4	De lerende organisatie	78
<b>4</b>	<b>Beelden van ontwerpen</b>	89
4.1	Inleiding	89
4.2	Verschillende perspectieven	89
4.3	Ontwerpprocessen	109
<b>INTERMEZZO</b>	<b>Introductie tot de Language of Learning</b>	121

# Leeswijzer

Opleiden, organisatieontwikkeling, organisatieleren, HRD. Allemaal vakgebieden die zich buigen over leren in organisaties. Toch hebben ze alle andere theoretische ankers, andere connotaties in de praktijk en voegen ze andere inzichten toe. In dit deel schetsen we het veld van leren en ontwikkelen in organisaties en de ontwikkelingen die zich daarin voordoen.

## 1 Beelden van de praktijk 25

Bestaat ze nu wel of niet, de lerende organisatie? Hoe veilig moet het zijn om te kunnen leren? Is leren op de werkplek beter dan opleiden? Hoeveel ruimte geven we aan diversiteit in het leren? In dit eerste hoofdstuk schets ik vanuit een tiental observaties uit de huidige praktijk de aanleidingen en uitgangspunten achter dit boek en achter de Language of Learning.

## 2 Beelden van leren 43

Er wordt op heel verschillende manieren betekenis gegeven aan het begrip leren; het leren in organisaties is in de loop der jaren op veel verschillende manieren georganiseerd. En er wordt verschillend gekeken naar het leren in en om organisaties. In dit hoofdstuk gaat het over de definiëring van leren zelf en om concepten als metaleren en leerstijlen.

## 3 Beelden van organisatieleren 63

In dit hoofdstuk gaat het over de verschillende manieren waarop in de loop der tijd het leren vorm kreeg in organisaties. Vanuit welke gedachten ontwierpen we leerinterventies en wat leert ons dat?

## 4 Beelden van ontwerpen 89

Wat is een lerende organisatie nu wel en niet? Hoe zit het met de verbinding tussen individu en organisatie en de strategische kant van het leren in organisaties? In dit hoofdstuk gaat het over de manier waarop tegen het leren in organisaties wordt aangekeken.



## INTRODUCTIE LANGUAGE OF LEARNING

### Profiel van de Language of Learning

In de overgang van deel I over het leren in en om organisaties, naar deel II over oriëntaties in het leren (landschappen en grondtonen) schetsen we hier het profiel van de Language of Learning, zoals we dat in de volgende delen zullen presenteren. De Language of Learning is, zoals de term al aangeeft, een taal voor leren, gericht op het oprekken van het begrip leren en het beter benutten van de rijkdom die het leren kent.

Het veld van leren en ontwikkelen bestaat uit een oneindige stroom, elkaar schijnbaar beconcurrerende inzichten. Het is een heel gedetailleerd en gefragmenteerd vakgebied. Een gebrek aan overzicht maakt het moeilijk een beeld te krijgen van wat er 'te koop' is. Waar voor meer wetenschappelijk georiënteerde specialisten de stromingen (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme en dergelijke) nog wel enig houvast bieden, ontbreekt voor de praktijkgeoriënteerde professional de eenduidigheid in taal. Het blijkt bijna onmogelijk een beeld te vormen van alles wat er is, om van daaruit bewuste keuzes te kunnen maken. De Language of Learning reikt hierin de helpende hand. We geven hier in een paar pagina's een eerste indruk, met een beschrijving van de aanleiding, de hoofdlijnen en bedoeling van de Language of Learning. De drie hoofdlijnen komen in de drie hiernavolgende delen II, III en IV elk uitgebreid aan de orde.

### Rijkdom in het leren

Er zijn mensen die leren door kennisoverdracht, maar er zijn ook mensen die de kunst afkijken. Er zijn er die het meeste leren onder druk, net voor een deadline en midden in een heel complexe situatie, terwijl anderen zweren bij een veilige omgeving, nodig om te experimenteren en te leren van eigen fouten. Niet alleen in manieren van leren van mensen, ook in vormen en activiteiten van leren bestaat een grote diversiteit. Je kunt het leren organiseren op de werkplek of in een cursuslokaal, met of zonder begeleiding, in een collectief of alleen, door dingen uit te proberen, in opleidingen, door coaching, intervisie, actieleren, leerprojecten, community's, gaming, apprenticeship, ateliers, audiovisuele instructie, clinics, duaal leren, dialoog, vissenkommen, large group interventions en nog veel meer vormen van leren.

Ten slotte is er een grote diversiteit in aanleidingen om te leren. Ging leren vroeger vooral over het opdoen van meer kennis en vaardigheden, tegenwoordig wordt bij veel meer vraagstukken naar leren en ontwikkelen gekeken voor de oplossing. Bijvoorbeeld:

- de praktijk verbeteren,
- een nieuwe werkwijze implementeren,
- nieuwe tools ontwikkelen,
- de organisatie veranderen op een lerende manier,

- innovatiever worden,
- een andere cultuur ontwikkelen,
- resultaatgerichter worden,
- de buitenwereld binnenhalen,
- meer en effectiever gaan samenwerken,
- beter gebruikmaken van wat er al is in de organisatie,
- nieuwe markten ontdekken en ontginnen.

Het gaat dus lang niet altijd over kennis op een goede manier overdragen of nieuwe vaardigheden oefenen. Veelal is het nog niet eens helder welke kennis en vaardigheden nu precies worden verlangd, en het betreffende vraagstuk draait vaak ook helemaal niet om het aanreiken van die kennis en vaardigheden.

Er is dus een rijkdom aan variatie in hoe mensen leren, waar ze leren, in de vraagstukken die er spelen in organisaties, in de vormen die je kunt gebruiken. Bij de Language of Learning gaan we ervan uit dat er geen optimale manier van leren bestaat en dat er geen 'goede' of 'slechte' vormen van leren bestaan. De norm ontstaat door een combinatie van factoren. Op individueel niveau is dat in eerste instantie de combinatie van de ontwikkelwens met de eigen manier van leren: Waar wil iemand naartoe? Wat is nodig in de ontwikkeling die wordt door-gemaakt? Wat is nodig gezien de ontwikkeling die de organisatie doormaakt? Zet daar het individuele profiel tegenaan. Vanaf dat moment is af te leiden hoe de manier van leren zich verhoudt tot de gewenste ontwikkeling. Van hieruit kun je de keuze maken om binnen de eigen manier van leren te zoeken naar de passende vorm, of dat het wellicht effectiever is juist aan te sluiten bij de te-kennen inhoud. Natuurlijk is het ook een optie het leren zelf te ontwikkelen, om daarmee de eigen ontwikkeling te versnellen of vergemakkelijken.

Dit geldt ook voor de organisatie. In elke organisatie wordt geleerd. Elke organi-satie heeft daarvoor in de loop van haar bestaan eigen patronen ontwikkeld, eigen manieren om problemen de baas te worden, eigen manieren om de cultuur door te geven, eigen manieren om met groei en succes om te gaan. Het leren in een organisatie kun je in kaart brengen. Er is geen beste manier van leren. De norm ontstaat doordat de organisatie een doel heeft, een ontwikkelingsrichting, een strategie. Als je vanuit deze ideeën kijkt naar het leren in de organisatie, kun je besluiten hoe effectief het leren is om deze ambities te realiseren en hoe de ontwikkeling ondersteund kan worden door bepaalde interventies wel of niet te kiezen. 'Wat' gaat vooraf aan 'hoe'.

Toch kun je ook besluiten het leren in de organisatie zelf aan te pakken. Een orga-nisatie kan besluiten beter te willen worden in leren en ontwikkelingen, wellicht ingegeven door een stroom van nieuwe ontwikkelingen die op het punt staan invloed te doen gelden. Waar normaal de 'hoe'-vraag volgt op de 'wat'-vraag en 'hoe' dus het vehikel is om het doel te bereiken, wordt dat in deze situatie om-

gekeerd. Het moge duidelijk zijn dat de redenen hiervoor weloverwogen en stevig dienen te zijn. Een dergelijk doel (beter willen worden in het leren) kan ook weerstand en ongeduld oproepen. Er gaat energie zitten in het leren leren. Het expliciteren van het leren kan in eerste instantie ongemak opleveren. Dat alles kan het beeld oproepen dat effectiviteit en efficiëntie van het werk inboeten. Het vraagt geduld en aandacht om deze fase te doorleven en ten goede te laten keren.

### **Negeren van de rijkdom**

We hebben bepleit dat wat leren is voor iedereen verschillend is. En dat er evenzoveel verschillen zijn in de onderliggende vraagstukken en de mogelijke interventies waarmee in organisaties geleerd kan worden. Maar kijken we naar het organiseren van leren en ontwikkeling in organisaties, dan zien we een opvallende eenduidigheid. Het is onvoorstelbaar hoeveel verschillende ontwikkelingswensen van verschillende mensen beantwoord worden met eenzelfde advies, bijvoorbeeld een opleiding. Of hoeveel managementdevelopmenttrajecten, terwijl ze heel verschillende doelen nastreven voor heel verschillende organisaties, toch opvallende overeenkomsten vertonen in hun opbouw?

Er is een aantal redenen te bedenken voor deze eenvormigheid: beperkte opvattingen over leren, snel resultaat willen en liefst zo concreet mogelijk weten wat er gaat gebeuren, kiezen voor iets bekends of iets wat jou als manager aanspreekt, geen eenduidigheid ervaren in de adviezen, geen overzicht hebben van de opties en geen transparante redenering zien om iets te doen of te laten. Want wat 'krijg je eigenlijk' bij een 'community' of een 'actieleertraject'? 'Hoe weet ik nu wat ik prettig vind?' En 'Leren is nu eenmaal niet leuk', 'Bovendien waren anderen zo enthousiast over die en die opleiding', of 'Draait die workshop niet voor niets al zo lang goed'.

Eenzijds betekent dit dat heel eenvoudige vraagstukken soms onnodig 'zwaar' worden gemaakt: verplichte leertrajecten, met veel dagen in een vervelende, onnatuurlijke omgeving, terwijl een verandering op de werkplek of een wisseling van teams, of gewoon de introductie van het 'nieuwe', zonder enige begeleiding wellicht ook gewerkt had. Anderzijds zien we ook dat complexe vraagstukken juist heel licht worden gemaakt: complete transformaties in een sector die worden ingevuld met gaming, om de weerstand wat weg te nemen. 'Een spelsituatie is in ieder geval leuker dan zo'n vervelende opleiding. En we moeten nog zo'n stevige verandering door, dus weerstand kunnen we in ieder geval niet gebruiken.' Dat alles betekent dat er een zekere willekeur is of iemand in een leersituatie terecht komt die bij hem of haar past. Een opleiding kan een schot in de roos zijn, omdat het 'eindelijk weer eens wat voeding geeft' of omdat het de rust geeft eens te reflecteren op het werk. Maar het kan ook verveling opleveren. Of een 'noodzakelijk kwaad' zijn, je kunt er de volgende stap mee zetten in je loopbaan zonder dat het je ontwikkeling écht raakt. En in het ergste geval zit iemand in de 'verkeerde' leersituatie en ergert zich mateloos, omdat 'het er in de praktijk toch altijd anders uitziet'.

Dit alles heeft tot gevolg dat veel mensen de kick van het leren niet meer kennen. Voor veel mensen is leren inmiddels niet meer iets wat leuk is, inspireert, je verder brengt, je dromen helpt realiseren of je resultaten verbetert. Leren als gevolg van voortdurende mismatch ervaren mensen vaak als saai, vertragend, een oponthoud of verplichting en vooral weinig effectief.

### **Gebruikmaken van de rijkdom**

Wat ontbreekt om de rijkdom van het leren te kunnen benutten is taal:

- Taal waarmee je een vraagstuk en omstandigheden rond een vraagstuk eenduidig kunt typeren.
- Taal waarmee je het leren van mensen kunt typeren, kunt beschrijven hoe dit zich verhoudt tot ander leren en aanbevelingen kunt doen.
- Taal waarmee je het leren van groepen kunt beschrijven.
- Taal waarmee je een ontwerp eenduidig kunt beschrijven, dus ook de onderliggende principes.
- Taal waarmee professionals op dit vakgebied ervaringen kunnen uitwisselen en kunnen bouwen aan een gemeenschappelijke body of knowledge.
- Taal waarmee dus ook nieuwe principes boven tafel komen.

Bij de Language of Learning gaat het er dan ook om:

- een taal te genereren om in organisaties over leren te kunnen praten;
- een filosofie te bieden waarbij verschillen in leren van individuen, groepen of organisaties, in vraagstukken, in vormen en interventies worden gezien, onderkend en benut;
- het bijbehorende instrumentarium te bieden om ontwikkelingen van individu, groep of organisatie gericht en transparant te kunnen vertalen naar leerinterventies.

Het uiteindelijke doel van de Language of Learning is de individuele en organisatieontwikkeling te ondersteunen, door ervoor te zorgen dat het leren in organisaties niet alleen gebeurt op een effectieve en efficiënte manier, maar ook op een manier die rekening houdt met en bijdraagt aan het welzijn van de medewerkers.

### **Opbouw van de Language of Learning**

De Language of Learning heeft zich in de loop der jaren ontwikkeld tot een gedachtegoed met drie grote lijnen:

- landschap van het leren,
- leervoorkeuren,
- denkgewoonten.

In het landschap van het leren wordt een overzicht gegeven van de verschillende oriëntaties die het leren in een organisatie kan hebben. Het landschap kunnen we gebruiken als onderlegger om het leren in een organisatie in kaart te brengen

en te optimaliseren, om het rendement van een traject in kaart te brengen of een onderhanden zijnd leervraagstuk te typeren en ontwerpen.

De leervoorkeuren geven een indeling in context waarin iemand het plezierig vindt om te leren. Het gaat dan om de fysieke inrichting van een omgeving, de aard van de samenwerking, de aard van de vraagstukken en kennis waar iemand graag mee bezig is en de manier van eigen maken. Het werken met leervoorkeuren wordt ondersteund door een scan waarmee op individueel, groeps- en organisatieniveau in kaart kan worden gebracht hoe het leren er voor een individu of een groep mensen bij voorkeur uitziet, en hoe de dynamiek tussen deze mensen te verklaren (en verbeteren) is wanneer ze met elkaar zoeken naar nieuwe wegen en nieuwe oplossingen. Deze leervoorkeuren in kaart brengen, helpt daarnaast om de gepaste interventies te bepalen bij het ontwikkelen van een organisatie.

De denkgewoonten, ten slotte, geven de manier van denken en probleemoplossen weer. Welke denkstappen neemt iemand als hij aan het leren is? En hoe ondersteunt dit of staat dit in de weg van het werk en de persoonlijke ontwikkeling? Ook dit perspectief wordt ondersteund door een scan die op individueel, groeps- en organisatieniveau een indruk geeft van de gewoonten die worden ingezet om de continue ontwikkeling in persoon, vak en organisatie vorm te geven. De belangrijkste meerwaarde van de denkgewoonten zit in het inzicht geven in de haalbaarheid van een bepaalde ontwikkeling en dus ook in een verklaring voor ontwikkelingen die stagneren (denk aan iemand die telkens te horen krijgt iets te moeten doen aan zijn of haar toegankelijkheid, of een organisatie die graag resultaatgerichter wil worden, maar dat simpelweg niet voor elkaar krijgt).

De Language of Learning is overigens met deze drie onderdelen niet voltooid. Nieuwe ontwikkelingen in de praktijk roepen nieuwe ontwikkelingen van modellen op of nieuwe variaties op bestaande modellen.

### **Streven naar mindfulness**

Zoals tot nu toe uit de tekst en voorbeelden wellicht is gebleken, is de Language of Learning gericht op een brede doelgroep. Willen we ons doel in organisaties bereiken, dan zijn niet alleen de professionals rond het organisatieleren (OL-professionals) een onderdeel van ons denken, maar ook de managers en de medewerkers.

Toch vormen de OL-professionals een speciale doelgroep. Het vakgebied rond leren, in het bijzonder de theoretische kant ervan, is divers. Waar ik Léon de Caluwé nog weleens heb horen zeggen: 'Er zijn drie belangrijke basiswerken rondom organizational development', zou ik dat bij leren absoluut niet kunnen stellen. Het veld van leren en ontwikkelen is oneindig gedetailleerd. Een grote diversiteit aan inzichten bestaat naast elkaar, zonder dat de verhoudingen ertus-

sen helder zijn. Een van de lastige taken voor een OL-professional is om inzicht en overzicht te krijgen in dit veld. Stromingen, zoals behaviorisme, cognitivisme, constructivisme en dergelijke bieden de praktijkgeoriënteerde professional weinig houvast en al helemaal geen handreiking voor zijn praktijk. Het lijkt een bijna onmogelijke opgave om jezelf een goed beeld te vormen van alle mogelijkheden om goed afgewogen keuzes te kunnen maken.

Met de Language of Learning willen we dit overzicht bieden. Daarbij is het uitgangspunt dat de Language of Learning zelf een waarderend ('appreciative' drukt het gevoelsmatig beter uit) karakter heeft. Wij geven geen oordeel over de waarde van een bepaalde theorie, een bepaalde aanpak, een bepaalde manier van leren.

Wat we wel willen:

- Een overzicht bieden van de grote diversiteit in inzichten, ideeën, theorieën en vormen van het leren.
- Instrumenten, spelregels en manieren van werken bieden om in deze diversiteit de weg te kunnen vinden.

Wat we echter uiteindelijk nastreven, kunnen we het best typeren als 'mindfulness' (Langer, 1990) en daarmee plaatsen we een belangrijke kanttekening bij het overzicht en de beredeneerbaarheid van keuzes die we nastreven. We lichten dit kort toe.

De Language of Learning zoekt naar taal die uiteindelijk bijdraagt aan structuur en overzicht. We nemen het complexe en complete concept 'leren' en breken dat in stukjes, maken er dwarsdoorsneden van en vereenvoudigen het. We zoeken naar enig houvast en orde in de enormiteit van het concept. Freud (*Analysis terminable and interminable*, 1936, p. 384) typeert dit als volgt:

*'We know that the first step towards the intellectual mastery of the world in which we live is the discovery of general principles, rules and laws which bring order into chaos. By such mental operations we simplify the world of phenomena, but we can avoid falsifying it in doing so, especially when we are dealing with processes of development and change.'*

Om de wereld te begrijpen is er een vereenvoudiging nodig, maar van daaruit ontstaat het risico dat we in hokjes gaan denken (Bateson, 1972; Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers, 2004; Langer, 1990). Laten we het geheel niet uit het oog verliezen. En daar komt mindfulness om de hoek kijken, van cruciaal belang in het organiseren van leren om:

- nieuwe categorieën te creëren,
- openheid ten opzichte van nieuwe informatie te genereren,
- bewustzijn te vergroten van meer dan één perspectief.

Dit in tegenstelling tot mindlessness, waarbij mensen gevangen zitten in bestaande categorieën, in geautomatiseerd gedrag waarbij ze belangrijke signalen eenvoudigweg niet zien of horen, omdat ze nergens in passen en waarbij de acties worden gestuurd vanuit een enkel perspectief.

We kunnen leren eenvoudigweg niet in één perspectief vangen. Je kunt iemands leren niet typeren met één kernwoord of via één indeling. De complexiteit van het concept vraagt om categoriseren en hercategoriseren, labelen en herlabelen, een continue openheid om 'alles waar te nemen'.

Daarin zit ook direct de valkuil van de Language of Learning: het is een taal die ordent. En een taal is per definitie iets sociaals, iets wat in beweging is. En een ordening vraagt, zoals Ellen Langer (1990, p. 4) zo helder aangeeft, ook direct weer om een herordening. 'Rigidly following set rules and being mindful are, by definition, incompatible.' Met het ontstaan van de taal van het leren ontstaat direct ook de vraag om hiermee mindful om te gaan; om te blijven kijken. Niet alleen kijken door de bril van de bestaande perspectieven, maar ook kijken naar alles wat nog niet benoemd is, niet geordend. Om van daaruit weer nieuwe stukjes van de puzzel van het leren inzichtelijk te maken.

Geen methodiek dus. Geen vaste regels en werkwijzen, maar een streven om een levende professionele praktijk op te bouwen, waar gezocht wordt naar manieren om het organiseren van leren inzichtelijk te maken. Vanuit de passie om optimaal het leren te organiseren en ruimte te geven aan diversiteit.

*'I don't like the idea of an unitary subject; I prefer the play of a kaleidoscope: you give it a tap and the little bits of colored glass form a new pattern.'* (BARTHES, IN LANGER, 1990)

DEEL II

# Landschap van het leren



<b>5</b>	<b>Praktijkverkenning</b>	133
5.1	Inleiding	133
5.2	Kiezen van interventies in de praktijk	135
5.3	Form follows function	136
5.4	Verbinding tussen vraag en vorm	138
5.5	Functies van het leren	139
5.6	Andere ordeningen in het leren	140
5.7	De kloof tussen theorie en praktijk	143
<b>6</b>	<b>Ontwikkeling van de grondtonen in het leren</b>	149
6.1	Inleiding	149
6.2	Een eerste verkenning van de grondtonen	150
6.3	De verdieping	154
6.4	Ter afronding	165
<b>7</b>	<b>Ontwikkeling van het landschap van het leren</b>	167
7.1	Inleiding	167
7.2	Historie en theoretische achtergronden	172
7.3	Ontstaan van het leerlandschap	178
7.4	De basis van het landschap	180
7.5	Overbruggen	188
7.6	Cocreërende vormen van leren	195
7.7	Verbindingen en verhoudingen in het landschap	201
7.8	Verhouding tussen werken en leren in het landschap	202
7.9	Ter afronding	204
<b>8</b>	<b>Presentatie van het landschap van het leren</b>	207
8.1	Inleiding	207
8.2	Het landschap van het leren samengevat	208
8.3	De eilanden: praktiseren, onderzoeken en creëren	209
8.4	De zee	213
8.5	Bruggen en polders	214
<b>9</b>	<b>Handreiking voor het gebruik van het leerlandschap</b>	225
9.1	Inleiding	225
9.2	Een leerlandschap maken van een organisatie	226
9.3	Ontwerpen	234
9.4	Reconstrueren	237
9.5	Ten slotte	244

## 5 Praktijkverkenning 133

Hoe kiezen we de goede interventie? Hoe zit het met het verband tussen vorm en functie bij het organiseren van leren? Hoe groot is de kloof tussen theorie en praktijk, en hoe overbruggen we die? In dit hoofdstuk werken we deze gedachten in een wisselwerking tussen praktijk en theorie verder uit.

## 6 Ontwikkeling van de grondtonen in het leren 149

Heeft het landschap van het leren in het werkveld inmiddels een plek veroverd, toch blijkt het voor het ontwerpen van nieuwe leerinterventies niet altijd even gemakkelijk inzetbaar. In aanvulling zijn daarom de grondtonen van het leren ontstaan. We beginnen hier met de grondtonen omdat zij een eenvoudigere manier van kijken vertegenwoordigen. Vervolgens kan verdiept worden via het landschap van het leren dat in de volgende hoofdstukken aan de orde komt.

## 7 Ontwikkeling van het landschap van het leren 167

Dit hoofdstuk geeft de leer- en ontwikkelingsgeschiedenis van het leerlandschap. Theorie en overwegingen en gedachten wisselen elkaar hierin af. Dit hoofdstuk is voor de lezer die geïnteresseerd is in verdieping en onderbouwing.

## 8 Presentatie van het landschap van het leren 207

Wilt u geen aanloop, praktijk of verdieping, maar rechtstreeks naar de uiteindelijke vorm die het landschap gekregen heeft, dan treft u dat in dit hoofdstuk aan. Hier zijn ook de ondersteunende vragen te vinden die helpen om het leerlandschap van een organisatie in kaart te brengen.

## 9 Handreiking voor het gebruik van het landschap 225

In de handreiking beschrijven we de manier waarop u met het landschap voor het leren kunt werken.

# Leer- voorkeuren

- 10 Praktijkverkenning** 249
  - 10.1 Inleiding 249
  - 10.2 Leervoorkeuren in vogelvlucht 252
  
- 11 Ontwikkeling van de leervoorkeuren** 255
  - 11.1 Inleiding 255
  - 11.2 Afbakening van het terrein 257
  - 11.3 Op zoek naar theorieën en metaforen van leren 258
  - 11.4 Een nieuwe slag in de ontwikkeling van leervoorkeuren 265
  - 11.5 Van leren naar ontwikkelen 268
  
- 12 Presentatie van de leervoorkeuren** 271
  - 12.1 Inleiding 271
  - 12.2 Vijf voorkeuren op een rij 271
  - 12.3 Twee nieuwe voorkeuren 280
  - 12.4 Match tussen vorm en voorkeur 284
  - 12.5 Aanscherping van de vijf metaforen vanuit kernvragen 285
  - 12.6 Overlap en verschillen tussen de voorkeuren 287
  
- 13 Handreiking voor het gebruik van de leervoorkeuren** 289
  - 13.1 Inleiding 289
  - 13.2 Diversiteit aan leerscans 289
  - 13.3 Inzet van leerscans 291
  - 13.4 In kaart brengen van leervoorkeuren 292
  
- 14 Casuïstiek** 305
  - 14.1 Inleiding 305
  - 14.2 Analyse van de leerscan van Erwin 305
  - 14.3 Analyse van de leerscan van Bert 313
  - 14.4 Een kleinschalig, maar high-profile leertraject 316
  - 14.5 Collectief profiel van een trainingsbureau 323
  - 14.6 Collectief profiel ten behoeve van het informeel leren 332
  - 14.7 Leerprofielen en organisatieontwikkeling 336

# *Leeswijzer*

## 10 Praktijkverkenning 249

Mensen, maar ook groepen en organisaties leren op heel verschillende manieren. Hoe die verschillen eruitzien wordt besproken in dit hoofdstuk. De nadruk ligt hier op de praktijkverhalen.

## 11 Ontwikkeling van de leervoorkeuren 255

In dit hoofdstuk leest u hoe leervoorkeuren samenhangen met veranderkleuren en wat de theorieën zijn die achter de leervoorkeuren schuilgaan. Dit hoofdstuk is voor de meer theoretisch georiënteerde lezer.

## 12 Presentatie van de leervoorkeuren 271

Wie in één keer de stap wil maken naar de uiteindelijke beschrijving van de voorkeuren, kan het beste in dit hoofdstuk terecht. Hier tref je, naast een korte typering, ook de allergieën aan, de passende leervormen en gevolgen voor de onderlinge relaties.

## 13 Handreiking voor het gebruik van de leervoorkeuren 289

In dit hoofdstuk beschrijven we de manier waarop u met de leervoorkeuren kunt werken. Do's en don'ts, inzet van het instrumentarium en interpretatie van profielen zijn hier terug te vinden.

## 14 Casuïstiek 305

De verbinding tussen theorie en praktijk komt in dit hoofdstuk uitgebreid aan de orde. In dit hoofdstuk vindt u veel voorbeelden uit de praktijk.

# Denk- gewoonten

<b>15</b>	<b>Praktijkverkenning</b>	347
15.1	Inleiding	347
15.2	Gewoonten in het denken	349
15.3	Samenhang met de andere perspectieven: voorkeuren en oriëntaties	351
<b>16</b>	<b>Ontwikkeling van de denkgewoonten</b>	353
16.1	Inleiding	353
16.2	Interesse in intelligentie en training van denkgewoonten	353
16.3	Feuerstein en zijn concept van mediatie	354
16.4	Ontstaan van de driehoek: constructie, interactie en reflectie	355
16.5	Verbreiding van de basisbegrippen	360
16.6	Het duo constructie en reconstructie	361
16.7	Het duo interactie en intra-actie	368
16.8	Het duo reflectie en (re)productie	373
16.9	Het samenspel van de denkgewoonten	381
<b>17</b>	<b>Presentatie van de denkgewoonten</b>	385
17.1	Inleiding	385
17.2	Constructie en reconstructie	386
17.3	Interactie en intra-actie	390
17.4	Reflectie en (re)productie	394
<b>18</b>	<b>Handreiking voor de praktijk</b>	399
18.1	Inleiding	399
18.2	Toepassingen	400
18.3	Praktische handreiking bij het interpreteren	403
18.4	Enkele handreikingen bij het ontwikkelen	413
<b>19</b>	<b>Casuïstiek</b>	415
19.1	Inleiding	415
19.2	Collectieve profielen	421
<b>INTERMEZZO</b>	<b>Samenvatting Language of Learning</b>	429

## 15 Praktijkverkenning 347

Soms leer je iets gemakkelijk, andere dingen lijken er maar niet 'in' te willen gaan. Moeite met leren onderhandelen, draagvlak creëren en resultaatgericht handelen zijn vaak terug te voeren op denkgewoonten. Voor organisaties ligt het niet heel anders. Ook daar lijkt er vaak een verlangen naar juist die kenmerken die tekens weer problemen oproepen. In het eerste hoofdstuk van dit deel verkennen we deze praktijkvraagstukken en schetsen we de gedachten achter denkgewoonten.

## 16 Ontwikkeling van de denkgewoonten 351

De geschiedenis van de denkgewoonten gaat terug tot de jaren negentig van de vorige eeuw, en mijn werk met ouders en kinderen in de voor- en vroegschoolse periode. De ontwikkeling heeft daarna in vlagen plaatsgevonden tot eigenlijk de dag van vandaag. In dit hoofdstuk wordt de leer- en ontwikkelingsgeschiedenis van de denkgewoonten beschreven en vindt u ook de theoretische verdieping.

## 17 Presentatie van de denkgewoonten 383

In dit hoofdstuk vindt u een korte beschrijving van de denkgewoonten, zonder verdere achtergronden. Het bestaat uit opsommingen en korte inleidingen op alle zes de denkgewoonten en een samenvatting van relaties met emoties en handelen. Het hoofdstuk is bestemd voor de lezer die zonder uitleg of onderbouwing direct naar de kern wil en biedt daarnaast een goed en bruikbaar overzicht ter ondersteuning van het werken met denkgewoonten in de praktijk.

## 18 Handreiking voor de praktijk 399

In dit hoofdstuk beschrijven we de manier waarop je met de denkgewoonten kunt werken. De beschrijving is hands-on op individueel, groeps- en organisatieniveau en is verrijkt met voorbeelden.

## 19 Casuïstiek 415

De verbinding tussen theorie en praktijk staat in mijn hele werk centraal. Praktijkvoorbeelden vormen een waardevolle bron van leren. In dit hoofdstuk worden twee individuele voorbeelden en twee groepsvoorbeelden uitgewerkt.



## SAMENVATTING LANGUAGE OF LEARNING

*'As the world moves into the age of uncertainty, nations, communities and individuals need all the learning power they can get. Our institutions of business and education, even our styles of parenting, have to change so that development and the expression of learning power become real possibilities.*

*But this will not happen if they remain founded on a narrow conceptualization of learning: one which focuses on content over process, comprehension over competence, ability over engagement, teaching over self-discovery.'* (GUY CLAXTON, 1999, P. 331)

Het organiseren van leren in en van organisaties is toe aan een volgende ontwikkeling. Alle inzichten, werkwijzen, theorieën en praktijkverhalen die we hebben verzameld, zijn voorwaardelijk maar kennelijk op zichzelf onvoldoende. Hoe komen we vanuit de veelheid van inzichten, theorieën en aanpakken tot bewuste, transparante keuzes in interventies die tot de gewenste resultaten leiden? Dat is de uitdaging waarvoor we ons gesteld zien.

Wanneer zetten we welke interventie in? Hoe blijft het leren (of wordt het weer) eigendom van de lerenden? Wat is een goede balans tussen organiseren en loslaten? Hoe kunnen we het impliciete leren doelgerichter en het expliciete leren natuurlijker maken? Dat zijn vraagstukken die mij fascineren en waar dit boek over gaat.

### Visie

De Language of Learning kent een tiental uitgangspunten:

- 1 We vertrekken vanuit een brede opvatting van wat leren is.
- 2 Om het leren goed te organiseren is het van belang de diversiteit van hoe mensen leren te omarmen.
- 3 Het is van belang het eigen leren te doorgronden, evenals het leren van anderen, zodat samenspel ook helpt in de individuele en collectieve ontwikkeling.
- 4 Het is in het organiseren van leren en ontwikkelen van belang niet alleen rekening te houden met effectiviteit en efficiëntie, maar ook met welzijn en geluk.
- 5 'Wat' te leren en ontwikkelen, gaat vóór 'hoe' te leren en ontwikkelen.
- 6 Wij zien leren en werken als twee kanten van de medaille in plaats van leren als onderbreking van het werk.
- 7 Het is van belang te onderzoeken hoe een organisatie leert. Elke organisatie leert. Als je weet hoe, kun je het leren optimaal organiseren.
- 8 Het is van belang zorg te dragen voor een transparant ontwerp met een match tussen leerlandschap en leerarchitectuur ten behoeve van de ontwikkeling van een organisatie.
- 9 Het streven is het waarderen en in kaart brengen van allerlei leerinterventies, en te zoeken naar 'patronen' en 'regels' die helpen keuzes te maken voor de juiste interventie op de juiste plek.
- 10 Het leren en ontwikkelen van OL-professionals van en met elkaar verdient meer aandacht. Iedereen heeft stukjes van de grote puzzel.

## Vraagstukken

Frustraties rond het leren en de beperkte effectiviteit ervan zijn mijns inziens grotendeels het gevolg van een mismatch tussen doelen, vormen en manieren van leren. Het gegeven dat mensen heel verschillend leren, dat er eindeloos veel soorten leertheorieën zijn die naast elkaar bestaansrecht hebben – net zoals er eindeloos veel interventies zijn ontwikkeld die verschillende effecten in zich dragen en er evenzoveel organisaties zijn die zich op een heel eigen manier tot het leren verhouden – wordt wellicht niet ontkend maar zeker ook niet voldoende erkend. Zou dat wel het geval zijn, dan zou de matchingsvraag veel steviger op de agenda staan en zou de diversiteit in leren veel meer inspireren in plaats van frustreren.

Een voorwaarde voor deze betere matching is het beschikken over een taal voor het leren. Een taal waarmee je verschillen in manieren van leren kunt beschrijven. Een taal die vraagstukken onderscheidend kan typeren. Een taal om de rijkdom aan vormen en visies op leren inzichtelijk te maken, te kunnen vergelijken, te bepalen waar meerwaarde zit. De Language of Learning is de overkoepelende naam voor het gedachtegoed waarin wordt gezocht naar en gewerkt aan en met een dergelijke taal. In de loop der jaren zijn daarin drie perspectieven op het leren uitgebouwd:

- Het perspectief van het vraagstuk, het ‘landschap van het leren’, met taal voor verschillende manieren van leren in en om het werk.
- Het perspectief van de context, de ‘leervoorkeuren’, met taal voor voorkeuren voor de context om in te leren: de rol van anderen, de fysieke omgeving, de aard van het leren, het belang van emoties.
- Het perspectief van de cognitie, de ‘denkgewoonten’, met taal voor de denkprocessen die worden ingezet tijdens het leren en die maken dat bepaalde inhouden gemakkelijk eigen te maken zijn en andere heel lastig.

## Doel

Het uiteindelijke doel van de Language of Learning is de individuele en organisatieontwikkeling te ondersteunen door het leren te optimaliseren en ervoor te zorgen dat het leren in organisaties gebeurt op een manier die rekening houdt met en bijdraagt aan het welzijn van de medewerkers.

Dit boek gaat over liefde voor leren, over manieren om diversiteit te herkennen en te erkennen, over het zoeken naar vormen die passen bij een vraagstuk, een organisatie, de mensen die er werken, over het verklaren van barrières in het leren en het uitbouwen van de sterke kanten in het leren en ontwikkelen. Samenvat: over het koesteren van de liefde voor het leren.

## Deel I: Leren in en om organisaties

Opleiden, human resource development, organisatieontwikkeling, organisatie-leren. Vier begrippen die met elkaar gemeen hebben dat leren en het organiseren van leren erin centraal staan. Mensen geven echter op heel verschillende

manieren betekenis aan het begrip leren en mede daardoor is het leren in en van organisaties in de loop der jaren op veel verschillende manieren georganiseerd:

- Verschillen in de ‘perspectieven op leren’: verschillen in de definiëring van leren zelf en concepten als metaleren en leerstijlen.
- Verschillen in de ‘perspectieven op het organiseren van leren’: de verschillende manieren waarop wordt ontworpen en de ontwikkelingen die we daarin zien, met als kernvraag: waarom wordt welke leerinterventie ingezet? Verschillen in de ‘perspectieven op het leren in en om organisaties’: de manier waarop tegen het leren in organisaties wordt aangekeken, de verbinding tussen individu en organisatie en de strategische kant van het leren in organisaties.

### *Manier van kijken naar leren*

In de Language of Learning wordt gekozen voor een brede definitie van leren: leren komt vanuit de ‘zone van het niet-weten’ en leidt via allerlei fysieke en mentale activiteiten tot het ontdekken van begrip en bekwaamheid (Claxton, 1999). Leren is moeilijk te typeren. Maar deze definitie zoekt de eenvoud op: (a) Al het leren begint met de simpele vaststelling: ik weet het niet. En leren gaat daarmee altijd over iets nieuws. (b) Leren gaat over allerhande mentale en fysieke activiteiten: denken en doen dus. En (c) in plaats van het doel te beschrijven in termen van kennis, inzichten, gedrag, vaardigheden, attitudes, competenties, en/of perspectieven, gaat het hier simpelweg om het ontdekken van begrip en bekwaamheid. Uiteindelijk is dat ook waar het leren om gaat.

### *Manier van kijken naar leren in en van organisaties*

De Language of Learning vertrekt verder vanuit het idee dat elke organisatie leert (capabilityperspectief). Het leren van de organisatie in kaart brengen is in de basis een normvrije activiteit. Net zoals elk individu leert en het leren leren pas zinvol wordt doordat ontwikkelwensen daarom vragen, zo ook vormen de doelen en strategie van de organisatie de aanleiding om met het leren in een organisatie bezig te gaan. Vanuit de doelen en strategie van de organisatie kun je dus kijken of het huidige ‘leerlandschap’ (de manieren waarop in de organisatie op dit moment geleerd wordt) de mogelijkheden biedt om die doelen te bereiken of dat het zinvol en noodzakelijk is om het leren in de organisatie verder te ontwikkelen.

### *Implicaties*

Wij gaan er vervolgens ook van uit dat een bepaalde aanpak bij de ene organisatie wel kan werken en bij de andere niet; of bij een bepaald vraagstuk wel, bij een ander niet. Het antwoord op de vraag welke leeroplossingen dan passen bij de ontwikkeling die de organisatie doormaakt, ligt dus in de organisatie zelf. De regels voor het kiezen van interventies zijn het resultaat van het spiegelen van het leerlandschap aan het onderhanden zijnde vraagstuk.

Wij gaan ervan uit dat je niet kunt stellen dat een bepaalde interventie ‘goed’ is, of beter dan andere (actieleren is niet per definitie beter dan opleiden). Maar

je kunt wel bepalen of een (leer)oplossing voor een bepaald vraagstuk in een bepaalde organisatie de beste is of beter dan een andere.

## **Deel II: Landschap van het leren**

Komen we bij het ontwikkelen van een organisatie met wat we doen rondom leren niet verder dan een goed opleidingsplan, dan benutten we slechts een heel klein deel van alle mogelijkheden. Om een organisatie in een bepaalde richting te laten ontwikkelen, is het van belang het leren in diezelfde richting vorm te geven. Het goed organiseren van opleidingen is daarbij onvoldoende. Leren behelst meer. Uit die brede keuze aan leerinterventies kunnen keuzes gemaakt worden die passen in de lijn van de organisatieontwikkeling. Om dit proces te ondersteunen hebben we een landkaart van het leren ontwikkeld, waarin alle mogelijke oriëntaties die het leren kent in kaart zijn gebracht.

Het landschap van het leren is gebouwd rond 'leeroriëntaties'. Oriënteren gaat over richting bepalen. Leeroriëntaties zijn typering van leerpraktijken; ze geven een indicatie van de richting van het leren, de functie. Zo zijn onderzoeken (we willen iets te weten komen), creëren (we willen iets maken), profileren (we willen iets boven tafel krijgen) en transformeren (we willen radicaal veranderen maar weten nog niet hoe het eruit moet gaan zien) voorbeelden van oriëntaties.

### *Opbouw van het landschap*

Het landschap van het leren kent een aantal verschillende topografische elementen. Elk topografisch element vertegenwoordigt een groep leeroriëntaties die bij elkaar horen:

- *De eilanden.* Dit zijn relatief eenvoudige oriëntaties in het leren. Het gaat dan over vragen als: moet het leren leiden tot ander gedrag in de praktijk, is er een gebrek aan kennis of zijn er nieuwe hulpmiddelen of producten nodig?
- *Bruggen of polders verbinden de eilanden:*
  - *De brug* maakt verbindingen tussen eilanden. De oriëntaties zijn minder primair van aard en vertegenwoordigen eerder denkprocessen. Het gaat over vragen als: Weten we eigenlijk wel van elkaar wat we weten? Als we bepaalde kennis hebben, wat willen we daar dan mee? Als we iets nieuws hebben ontwikkeld, hoe zorgen we er dan voor dat iedereen het gaat gebruiken?
  - *De polder.* Verbinden kan ook via polders. Inpolderen is geen eenvoudig proces, maar je hebt er blijvend plezier van, want uiteindelijk wordt het een natuurlijk onderdeel van het land. Of vertaald: het gaat hier over geavanceerde vormen van leren en dat vraagt om heel nieuwe manieren van kijken en handelen, die uiteindelijk dicht in en om het werk blijven. Het gaat hier over oriëntaties die op de grens liggen van leren en werk. Het gaat dan bijvoorbeeld niet meer over 'dat willen we weten', maar 'als we onderzoeken in ons eigen werk hoe we invulling geven aan leiderschap en

daar met elkaar kritisch naar kijken, dan kunnen we waarschijnlijk veel van wat we nodig hebben al bij elkaar weghalen'.

- *De zee*. De eilanden, bruggen en polders worden omgeven door de oceanen en zeeën. In leertermen gaat het over ruimte om te leren, het niet-weten. Totaal in het niet-weten stappen om van daaruit te leren, noemen we transformatie. Transformatie is vloeibaar, onvoorspelbaar, bijna ongrijpbaar. Het is heel abstract, maar omvat tegelijkertijd ook het oefenen en experimenteren met stukjes nieuw gedrag. Het is toestaan dat alles in beweging is en te onderzoeken welke plek je inneemt en wilt innemen. Het is actief iets nieuws bouwen, maar ook gewoon ruimte maken om het te laten ontstaan. Transformatie omvat continu wisselende en nauwelijks van elkaar te onderscheiden processen van praktiseren, onderzoeken en creëren.

In de praktijk van leren en ontwikkelen wordt het landschap ingezet met een drietal aanleidingen: (1) om het leren van een organisatie in kaart te brengen, (2) om grote en complexe leer- en ontwikkeltrajecten te reconstrueren en van daaruit te kunnen bijsturen of herontwerpen, (3) om leertrajecten te ontwerpen.

Het is vooral in het ontwerpen dat de metafoor van het landschap soms eerder in de weg bleek te staan dan te helpen. In reactie hierop zijn de grondtonen van het leren geëxpliciteerd. Het zijn de vormen van leren die ook in het landschap herkend worden. In totaal zijn dit er zes.

### **Deel III: Leervoorkeuren**

In deel III staan de verschillen in voorkeuren van het leren van mensen centraal. De trend is om het leren steeds meer naar de werkvloer te brengen. Opleiding is uit, lerend werken is in! Maar net zomin als opleiding voor iedereen werkt, leert iedereen even gemakkelijk in de complexiteit en de druk van het werk. Als we in kaart kunnen brengen in welke context mensen graag leren, dan kunnen we daar ons voordeel mee doen bij het organiseren ervan. Contexten verschillen in fysieke omgeving, type relaties met anderen (begeleiding zowel als samenwerking), werkwijze en dergelijke. Verschillende contexten passen bij verschillende manieren van leren. Als mensen hier inzicht in krijgen, krijgen ze ook meer greep op hun eigen leren (Apter, 2001). Kennis over het eigen leren vergroot het zelfvertrouwen, geeft de regie over de eigen ontwikkeling en voorkomt dat problemen in leren en ontwikkelen worden toegekend aan externe factoren (Apter, 2001; Sadler-Smith, 2001). Bovendien is taal iets tussen mensen, en kunnen begeleiders, managers, coaches en ontwerpers van leertrajecten die het leren van de ander begrijpen, hierbij ondersteunen en er vorm aan geven.

Wij hebben de grootste verschillen in voorkeuren rond het leren oorspronkelijk getypeerd in vijf metaforen:

- kunst afkijken
- participeren

- kennis verwerven
- oefenen
- ontdekken

In een later stadium zijn er twee nieuwe voorkeuren aan toegevoegd: doorzien en verbeelden. In de praktijk blijkt het werken met de vijfdeling de voorkeur te houden. Bij heel specifieke vraagstukken (rondom bijvoorbeeld sociale complexiteit) of doelgroepen (bijvoorbeeld bestuurders) kan het inzoomen op zeven leervoorkeuren verdiepend inzicht brengen.

Hieronder volgt een korte typering van de voorkeuren:

#### *Leren hoeft niet altijd in een veilige omgeving: kunst afkijken*

Leren wordt vaak geassocieerd met rust en veiligheid. Kunst afkijken floreert echter onder spanning. Voor deze lerenden is de dagelijkse praktijk de beste leeromgeving en die is hectisch, vrij onvoorspelbaar en constant in beweging. Ze leren door goed te observeren en van anderen te horen wat werkt. Ze analyseren wat wel en niet tot succes leidt en wat bruikbaar is, en passen dat zelf toe. Deze lerenden raken niet gemotiveerd door een spel- of oefensituatie, maar ervaren dit als 'kinderspel'. De uitspraak 'van fouten kun je leren' is aan hen niet echt besteed. Succes is waar het om draait.

#### *Samen sterk: participeren*

Leren is in het verleden vaak gezien als een individueel proces. Steeds vaker wordt echter de sociale kant van het leren onderstreept. Leren doe je met en van elkaar. Kennis is niet iets objectiefs, iedereen heeft zijn eigen betekenis; door erover te praten kom je tot een gezamenlijke betekenis. Mensen die juist samen met anderen goed tot leren komen, willen graag 'sparring' om eigen ideeën helder te krijgen en aan te scherpen. Je wordt gedwongen om iets onder woorden te brengen. Bij participeren word je gevoed door reacties en ideeën van anderen.

#### *Willen weten wat er bekend is: kennis verwerven*

Alhoewel veel begeleiders en docenten op zoek zijn naar manieren om theorie dichter bij de praktijk te brengen en uit de greep van het klassikale systeem te komen, zijn er ook mensen met juist een grote voorkeur voor overdracht van kennis. Zij hechten aan onderwijs, verzorgd door vakmensen, docenten die hun vak goed beheersen. Of zij verdiepen zich graag in vak kennis en zijn thuis te vinden met een boek op de bank. Eigenlijk is niet zozeer het medium van belang als wel de wens om de kennis die beschikbaar is ook daadwerkelijk te vergaren. Zonder een stevige basis is het voor hen lastig verder te ontwikkelen.

#### *Ruimte om iets uit te proberen: oefenen*

Oefenen is naast kennis verwerven wellicht de bekendste leercontext. Uitgangspunt is een omgeving die veilig genoeg is om fouten te mogen en durven maken. En een beperkte mate van complexiteit, zodat je je aandacht kunt richten op

wat je nog moet leren. Bovendien moet er voldoende rust zijn om te komen tot reflectie. Belangrijk is dat er iemand naast je staat die het leren kan begeleiden, situaties kan vereenvoudigen, op dingen kan wijzen of juist iets kan aanreiken wat je weer een stap verder brengt. Fouten vormen een bron van informatie om van te leren.

### *In het diepe springen: ontdekken*

Ontdekkend leren gaat ervan uit dat leven en leren synoniemen zijn. Leren doe je continu, niet alleen tijdens een opleiding. Niet leren bestaat niet. Dit bewustzijn maakt dat er veel geleerd wordt uit de dagelijkse gang van zaken en de onverwachte gebeurtenissen die zich voordoen. Leren in een officiële leersituatie (zoals een opleiding of workshop) is vaak te beperkend, te voorgestructureerd. Deze lerenden zoeken graag hun eigen weg. Dat is niet noodzakelijkerwijs de meest efficiënte weg, maar wel de meest interessante. Of het nu gaat om het willen bouwen en de drang naar creativiteit, of de kritische blik, centraal staat het zelf willen uitvinden.

### *Doorzien*

Het goed functioneren in grote (sociale) complexiteit en urgentie vraagt om samenspel tussen hoofd (denken) en buik (voelen), en tussen intuïtie (geïnternaliseerde ervaringen) en interpretatie. Bij doorzien is er een uitermate grote gevoeligheid voor de omgeving, al ervaart die omgeving dat bij de personen die dit inzetten (door gebrek aan respons) niet altijd zo. Een intuïtief leerder neemt ook zonder totaalplaatje een besluit en vult later de ontbrekende onderdelen in tot er een geheel ontstaat. Bruikbare intuïtie ontstaat met name op terreinen waarover iemand veel kennis heeft. Vanuit opgeslagen en direct toegankelijke ervaringen en kennis gebeuren het patronen herkennen, schakelen en beslissen razendsnel.

### *Verbeelden*

Verbeelden is een soort proefdraaien in het hoofd. Het is de capaciteit om in scenario's te denken, opties te verkennen en perspectieven te ontdekken, zonder het in het echt 'uit te leven'. In gesprek met de beelden in zijn hoofd, doorloopt de verbeelder situaties. Dat is slechts een denkproces of een plaatje; bij het uitwerken van verschillende alternatieven worden emoties ruim benut. Voelt het goed, klopt het? Verbeelding heeft baat bij een ontspannen geest die wat kan ronddwalen. Doordat alles gebeurt in het hoofd, vergeet de verbeeldend leerder soms verbinding te maken en ontstaat het beeld van de wat verstrooide dromer.

### *Instrument*

Het werken met leervoorkeuren wordt ondersteund door een instrument, de leervoorkeurenscaan oftewel het situgram (beschikbaar voor zowel vijf als zeven leervoorkeuren). Met deze scan kun je de voorkeuren op individueel niveau in kaart brengen. Het instrument kan ook op groeps- en organisatieniveau worden

ingezet en zo informatie leveren voor een ontwerp. Onderzoek naar de scan, zowel wat betreft betrouwbaarheid als trends, maakt onderdeel uit van de Language of Learning.

#### **Deel IV: Denkgewoonten**

Soms leer je iets gemakkelijk, andere dingen lijken er maar niet 'in' te willen gaan. Moeite met leren onderhandelen, draagvlak creëren, resultaatgericht handelen, zijn vaak terug te voeren op denkgewoonten.

Denkgewoonten gaan over het gemak waarmee je leert, als resultante van de manier waarop je denkt en hoe je in je hoofd omgaat met wat er om je heen gebeurt, hoe je je mening vormt, hoe je dingen op een rij zet, meningen vergelijkt en dergelijke. Het gaat daarbij om gewoonten, om wat je gewend bent te doen, niet om de vraag of je het wel of niet kunt. Het gaat dus bijvoorbeeld over de vraag of je de tijd neemt om dingen te overdenken, niet of je in staat bent om te overdenken. Denkgewoonten zijn ontwikkelbaar. Inzicht in de denkgewoonten kan dus een stap zijn op weg naar een groter leervermogen. Wij gaan uit van zes denkgewoonten:

- *Constructie*: in hoeverre maakt iemand actief gebruik van zijn eigen voor-kennis, vormt hij nieuwe ideeën, associeert en combineert informatie voor nieuwe oplossingsrichtingen?
- *Reconstructie*: in hoeverre is iemand gericht op heldere ordening en passend hergebruik van bestaande kennis en ervaring en zoekt de beste oplossing bij een vraagstuk?
- *Interactie*: in hoeverre zoekt iemand de input van buitenaf (mening van anderen) en gebruikt die om alternatieven te onderzoeken, nieuwe kennis, perspectieven en inzichten toe te voegen, bandbreedte te zien?
- *Intra-actie*: in hoeverre onderzoekt iemand de stevigheid van een bepaalde oplossing of bekijkt een situatie van allerlei kanten om tot een scherpe analyse te komen?
- *Reflectie*: in hoeverre neemt iemand de tijd en moeite om vooruit te kijken, doelen te stellen, te monitoren, te structureren en terug te kijken om nieuwe kennis en inzichten te integreren en te synthetiseren?
- *(Re)productie*: in hoeverre stuurt iemand zo helder mogelijk op het realiseren van een eerder vastgesteld resultaat en probeert onnodige bijstellingen en veranderingen te vermijden?

Deze denkgewoonten worden op verschillende manieren en in verschillende intensiteiten benut. Sommige mensen vragen gewoonlijk bij een nieuw vraagstuk eerst de input van anderen en vormen zich op basis daarvan een eigen mening. Hier wordt constructie dus niet ingezet. Anderen nemen nadat een probleem is opgelost, niet de tijd om terug te kijken en te bedenken of ze dingen de volgende keer anders kunnen doen, of ze hun mening moeten herzien. Hier wordt reflectie bijvoorbeeld niet ingezet. Inzicht in de inzet van deze denkgewoonten bij het



leren, geeft stof tot denken: is dit hoe je het wilt, is het een manier die past bij je werk, zou je dingen willen veranderen?

### *Instrument*

Het perspectief van de denkgewoonten wordt ondersteund door een scan, het cognigram. Hiermee wordt een beeld geschetst van de denkgewoonten die worden ingezet in een bepaalde situatie. De informatie uit het cognigram is in eerste instantie interessant voor de lerende zelf, maar kan ook toegevoegde waarde laten zien aan een leidinggevende, trainer of coach. Het cognigram helpt niet alleen reacties te plaatsen, maar geeft ook handreikingen voor ondersteuning bij het vergroten van leervermogen (bijvoorbeeld wanneer neem je iets over, geef je input, of laat je het juist los en stimuleer je de ander om het zelf te doen).

Het cognigram is naast individueel gebruik ook geschikt voor groepen. Het geeft handreikingen voor maatwerk op het gebied van leren, op individueel niveau, op teamniveau, maar ook bij organisatieontwikkelingsvraagstukken.

### **Deel V: Integratie en reflectie**

De Language of Learning bestaat, beweegt en zal telkens anders worden. We zijn nu op een punt dat drie perspectieven op leren, oriëntaties, leervoorkeuren en denkgewoonten, met bijbehorende instrumenten de basis vormen. Dat is echter geen status quo. De ontwikkelingen gaan verder in vier richtingen: het uitdiepen van de bestaande perspectieven, het variëren op bestaande instrumenten, het combineren van perspectieven en het ontwikkelen van nieuwe perspectieven en denkrichtingen.

Tot slot:

*'Live as if you were to die tomorrow. Learn as if you were to live forever.'*

MAHATMA GANDHI

# Integratie en reflectie

<b>20</b>	<b>Integratie</b>	443
20.1	Inleiding	443
20.2	Presentatie casus en leerprofiel	443
20.3	Verdieping op organisatieniveau	449
20.4	Verdieping op individueel niveau	454
<b>21</b>	<b>Reflectie</b>	459
21.1	Inleiding	459
21.2	Sociaalconstructivisme	460
21.3	Positieve psychologie	463
21.4	Taal vergroten	465
21.5	Ten slotte	468

## Leeswijzer

In de voorgaande delen zijn alle losse onderdelen van de Language of Learning aan bod geweest. In dit laatste deel staan integratie en reflectie centraal. Dit deel heeft twee hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk is geschreven vanuit de praktijk. Hierin worden de manieren waarop de onderdelen op elkaar inspelen toegelicht aan de hand van een casus. In het tweede hoofdstuk vindt de reflectie plaats, voornamelijk vanuit theoretisch perspectief.

### 20 Integratie 443

Hoe spelen de onderdelen van de Language of Learning op elkaar in? Waar we in dit boek de onderdelen afzonderlijk belichten, worden in de praktijk de perspectieven in combinatie toegepast. In dit hoofdstuk wil ik de integratie van de perspectieven illustreren aan de hand van een voorbeeld en het gesprek openen over vragen als: Waar zien we in de praktijk patronen ontstaan? Wat zijn terugkerende bijzonderheden? Welke hypothesen vormen zich? Na het schetsen van de casus en het groepsprofiel komen twee onderdelen aan de orde:

- *Verdieping op organisatieniveau*: over het combineren van leeroriëntaties en leervoorkeuren aan de hand van twee onderdelen van het organisatieontwikkelingvraagstuk.
- *Verdieping op individueel niveau*: over het combineren van leervoorkeuren en denkgewoonten aan de hand van twee leerprofielen van twee deelnemers.

### 21 Reflectie 459

Dit hoofdstuk voegt alle puzzelstukjes bij elkaar vanuit een theoretisch perspectief. In dit hoofdstuk richt de reflectie zich op de Language of Learning als geheel en met name de theoretische uitgangspunten en keuzes die daarin gemaakt zijn. Vragen die in dit hoofdstuk centraal staan, zijn vragen als: Vanuit welk mens- en wereldbeeld zijn de Language of Learning en de hier beschreven onderzoeken ontstaan? En welke uitdagingen of implicaties brengt dat met zich mee?

## Over de auteur



### *Manon Ruijters*

Leren en ontwikkelen in de volle breedte is niet alléén je hoofd gebruiken, kennis opdoen, maar óók je verbeelding gebruiken, tussen de regels door lezen, intuïtie benutten, slim afkijken, je vak ontwikkelen, weten waar je voor staat en onderzoeken wat goed werk voor jou is.

In mijn werk, als academic partner, lector en hoogleraar, bij respectievelijk Twynstra Gudde, Aeres Hogeschool Wageningen en de Vrije Universiteit, houd ik me bezig met vraagstukken rondom (het vormgeven aan)

professionals en professionele ontwikkeling, organisatieontwikkeling, professionele identiteit, lerende organisaties en goed werk.

Kernvragen voor mij zijn:

- Hoe kunnen we ‘goed werk’ (in de zin van kwalitatief goed, ethisch goed en met een goed gevoel) vormgeven?
- Hoe dragen we zorg voor veerkrachtige professionals? En voor een goed samenspel tussen professional en leidinggevende?
- Hoe benut je, organisatiebreed, verschillen in leren om zo beter om te gaan met nieuwe ontwikkelingen?
- Hoe geef je iemand (manager, docent, coach, leerling) inzicht en houvast in het eigen leren en ontwikkelen, en de invloed daarvan op het samenspel met anderen?
- Hoe geef je organisatieontwikkeling efficiënt en effectief vorm, maar draag je ook bij aan welzijn en geluk?

Daarbij laat ik me graag leiden door een ecologisch perspectief op leren, waarbij het draait om drie kernen: het vertrekken vanuit de vraag in plaats van het antwoord (holistisch), het recht doen aan natuurlijke mogelijkheden en beperkingen (organisch) en het hebben van aandacht voor dat wat verborgen en verbonden is (systemisch).

MANON RUIJTERS studeerde Onderwijskunde en Orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit Leiden (1992) en Logopedie aan de Hogeschool Nijmegen (1989). Ze publiceerde diverse artikelen en boeken, waaronder *DRIE: Vormgeven aan organisatieontwikkeling* (Kluwer, 2012), *De Canon van het leren* (Kluwer, 2012) en *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties* (Vakmedianet, 2014).

**Mensen leren en ontwikkelen zich van nature. Een aantal vraagt echter gerichte aandacht. Elk mens leert op een eigen manier, en zo ook elk team en elke organisatie. Dat betekent dat we het niet op zijn beloop kunnen laten en ook niet voor iedereen en voor elk vraagstuk op dezelfde manier kunnen organiseren en faciliteren.**

Dit boek laat zien dat een bepaalde aanpak op een bepaalde plek en bij bepaalde mensen heel goed kan werken, maar op een ander moment en bij andere mensen totaal krachteloos is. Om de juiste interventie op de juiste plek vorm te geven, is onder meer inzicht nodig in het type vraagstukken (wat werkt wel en wat niet), in voorkeuren van leren (wat is een prettige en uitdagende omgeving en wanneer kost het energie) en in wat wel en niet ontwikkelbaar is.

In *Liefde voor leren* beschrijft Manon Ruijters een taal die de diversiteit van leren bespreekbaar maakt en de weg wijst bij het vormgeven van leren en ontwikkelen op individueel, groeps- en organisatieniveau. In de afgelopen tien jaar is die taal verder ontwikkeld en in veel organisaties ingezet in diverse organisatie-ontwikkeltrajecten. Deze geheel herziene editie is dan ook uitgebreid met nieuwe inzichten, nieuwe casuïstiek en praktische handreikingen.

