

Organiseren van leren op de werkplek

Maarten de Laat, Rob Poell, Robert-Jan Simons & Ferd van der Krogt

Bij opvattingen over leren in organisaties is sprake van een verschuiving van opleiden naar leren. Daarmee is ook een herziene aandacht voor de werkplek als leercontext ontstaan (Kwakman, 1999). Wanneer mensen tijdens of in het kader van hun werk leren, spreken we van lerend werken. Werken staat dan op de voorgrond en leren vindt in dat kader plaats, al dan niet uitgebreid, bewust, gestuurd, samen met anderen, e.d.. Het gaat dan om leren op de werkplek (De Jong & Versloot, 1999). Wanneer het leren op de voorgrond staat en het werken secundair is, noemen we dit werkend leren. Werken is dan een achtergrondvariabele, in de vorm van bijvoorbeeld stages, probleemgestuurd leren, projectonderwijs, simulaties of duale leertrajecten. Leren kan onderscheiden worden naar individueel leren en collectief leren. De auteurs staan uitgebreid stil bij nieuwe vormen van collectief leren in organisaties.

Inleiding

Het begrip leren gebruiken we zo vaak en is zo vanzelfsprekend, dat dikwijls verzuimd wordt een adequate definitie ervan te geven. Wanneer we wel omschrijvingen van het begrip leren geven, dan zijn dit vaak eenzijdige definities - uitsluitend gericht op leren op school of op individueel leren, of met alleen oog voor de gedragsmatige, waarneembare kant van het verschijnsel (zie Boekaerts & Simons, 1995). Dikwijls wordt leren alleen gedefinieerd door uitkomsten van leren zonder het proces zelf te omschrijven; leren is dan een relatief permanente verandering in gedrag. En een andere omschrijving stelt leren gelijk aan het verwerven van kennis. In deze bijdrage gaan we eerst in op wat we eigenlijk bedoelen met leren. We vragen vervolgens aandacht voor collectief leren en wijzen op de relevantie ervan om organisaties te veranderen. Ook bespreken we enkele nieuwe vormen van collectief leren in organisaties, zoals leer-werkgemeenschappen en leertrajecten.

Leren

Leren houdt een verandering in die zowel weinig doelbewust kan ontstaan als meer opzettelijk en gepland tot stand kan worden gebracht. Opleiders en docenten zijn gewend om te denken aan doelbewust gepland of gestuurd leren. Mensen leren echter binnen en buiten hun werk zeer veel zonder dat er een bewuste planning, onderwijs of opleiding aan te pas komt. Die bewuste organisatie en planning van het leren kan overigens door de lerenden zelf plaatsvinden of door begeleiders, computers, managers of opleiders. De belangrijkste leerprocessen of leeractiviteiten hebben betrekking op het selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie (zie Dixon, 1994).

Leren is veranderen en die veranderingen kunnen houding, kennis en vaardigheden betreffen. Daarnaast vormt ook het vermogen van mensen om te leren een belangrijke uitkomst van leren (zie Simons, van der Linden & Duffy, 2000). Door te leren, kunnen mensen leren te leren. Wanneer mensen leren, kunnen ze ook iets leren over de wijze waarop ze leren. En als het leren positief verloopt, over de wijze waarop ze beter kunnen leren.

De leerresultaten kunnen tot uitdrukking komen in een veranderde wijze van werken en in veranderde arbeidsresultaten, mits de werksituatie dat niet verhindert. Het is belangrijk om onderscheid te maken tussen leerresultaat als een verworven mogelijkheid en als gedrag. In het eerste geval gaat het om zaken als competentie, kennis, houding en vaardigheid. Onder gedrag verstaan we het gebruik maken van de verworven competentie. Het kan zo zijn dat de werksituatie het onmogelijk of onaantrekkelijk maakt om de veranderde vaardigheden, kennis en houding te gebruiken. De werksituatie moet de toepassing van het geleerde stimuleren en belonen.

De definitie van individueel leren is dan het ontstaan of tot stand brengen van leerprocessen, door middel van het selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie, welke leiden tot relatief duurzame veranderingen in kennis, houding en vaardigheden en/of in het vermogen om te leren. Deze veranderingen resulteren - mits de condities daartoe aanwezig zijn - in veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten.

Collectief leren

Leren gebeurt echter niet alleen door individuen; ook groepen kunnen leren (zie Bolhuis & Simons, 1999, hoofdstuk 2). Net als het individuele leren kan het

teamlernen bewust en actief gestuurd en gepland worden, maar ook spontaan en ongeorganiseerd en ongepland verlopen. Pearn, Roderick en Mulrooney (1995) schrijven dat groepen de neiging hebben wel hun handelen te plannen, maar niet hun leren. Het is belangrijk dat zij in hun planning ook expliciet leerdoelstellingen opnemen. Dit is vooral van belang voor de onderlinge communicatie hierover. Wanneer groepen geen gemeenschappelijke leerdoelen omschrijven, blijft het groepsleren te veel impliciet. Bij het individuele ervaringsleren is het van tijd tot tijd (voor de motivatie en in het belang van het werk) belangrijk juist geen expliciete leerdoelen te hebben. Groepen die willen leren zullen tijd moeten reserveren voor de organisatie ervan. Omdat mensen nogal eens verschillen in hun aanpak van leren en voorkeuren hebben voor de verschillende manieren van leren (gestuurd, zelf-gestuurd en ervaringsleren) is er aandacht nodig voor de gemeenschappelijke leerstrategie. In de gemeenschappelijke leerstrategie is echter ook ruimte nodig voor de verschillen in kennis en leerstijlen. Groepen die die ruimte niet geven, missen mogelijkheden om gebruik te maken van de in de groep aanwezige kennis en vaardigheden. Om het leren te kunnen bewaken en bijsturen is het noodzakelijk dat ook de resultaten van het leren op groepsniveau worden vastgesteld. Dan wordt het leren zichtbaar gemaakt en kan de groep plannen voor het toekomstig leren maken. Groepen hebben de neiging om de leiding over het werk te regelen, maar niet de leiding over het leren. Soms zal dezelfde persoon zowel het leren als het werken kunnen leiden, soms ook is het verstandiger om een ander groepslid (iemand zonder eindverantwoordelijkheid of het meest ervaren groepslid) de leiding te geven over het leren. Om als groep steeds beter te worden, is het zaak dat er van tijd tot tijd reflectie op het leren plaatsvindt. Het gaat dan om de vraag hoe men als groep een volgende keer beter en efficiënter kan leren.

Er is sprake van collectief leren wanneer mensen samen leerprocessen doormaken. Dat wil echter nog niet zeggen dat er dan ook gemeenschappelijke (lees gedeelde) uitkomsten van dit leren zijn. Daar is meer voor nodig dan alleen samen aan het leren zijn. Dan moeten teams bijvoorbeeld expliciet op zoek gaan naar gedeelde gemeenschappelijke nieuwe inzichten of (praktijk)theorieën. Daarnaast is het volgens ons voor groepleren belangrijk dat het niet blijft bij gedeelde inzichten, maar dat de groep ook een verbinding legt naar gemeenschappelijke actieplannen: vertalingen van de nieuwe gedeelde inzichten naar veranderingen in het werk. Wanneer de eerder genoemde veranderingen bij twee of meer mensen gezamenlijk plaatsvinden, spreken we van collectieve leeruitkomsten. Competieveranderingen, veranderingen in arbeidsprocessen en/of arbeidsresultaten kunnen dus eveneens op groepsniveau plaatsvinden. In een bepaalde betekenis wordt ook organisatieverandering leren genoemd: het leren van (deel)organisaties, waarbij bijvoorbeeld veranderingen in cultuur of structuur ontstaan of gerealiseerd worden. Bij het collectieve leren zijn er vier opeenvolgende condities: er

is een gemeenschappelijk leerproces, leidend tot gemeenschappelijke leeruitkomsten die worden gedeeld op groeps- of organisatieniveau en die worden vertaald in concrete gedeelde actieplannen.

Het voorgaande impliceert dat we onze omschrijving van individueel leren moeten uitbreiden met het collectieve leren. De definitie van leren luidt dan als volgt: het ontstaan of tot stand brengen van leerprocessen, door middel van het (al dan niet gezamenlijk) selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie, welke leiden tot relatief duurzame veranderingen in kennis, houding en vaardigheden en/of in het vermogen om te leren. Deze veranderingen resulteren - mits de condities daartoe aanwezig zijn - in veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten bij individuen, groepen en/of de (deel)organisatie.

De laatste jaren is er veel belangstelling voor nieuwe vormen van collectief leren in organisaties. Centraal staan hier theorieën van onder anderen Wenger (1998) over *communities of practice*, ofwel leer-werkgemeenschappen. Dit zijn groepen mensen die er op gericht zijn om samen in en van hun werk te leren. Bij leer-werkgemeenschappen gaat het om lerend werken. Ook de theorie van Van der Krogt (1995) over leernetwerken en het werk van Poell (1998) over leertrajecten geeft het collectieve leren op nieuwe manieren vorm.

Veranderende organisaties

Het collectieve leren krijgt de laatste tijd zoveel aandacht van wetenschappers en practici omdat zij - onder meer door de internationalisering, technologisering en verdienstelijking van de samenleving (zie Bolhuis & Simons, 1999) - zoeken naar manieren om organisaties sneller en effectiever te laten leren en veranderen. Deze uitdaging ligt vooral op het inrichten van zogenoemde lerende organisaties, nieuwe vormen van kennismanagement en organisaties als netwerken. In al deze ontwikkelingen staat het collectieve leren centraal.

Lerende organisaties

Bomers (1990) definieert de lerende organisatie als een organisatie die bewust beleid voert om haar lerend vermogen op alle niveaus en op continue basis te vergroten ter optimalisering van haar effectiviteit. Volgens Bolhuis en Simons (1999) betekent dit dat de organisatie er bewust op gericht moet zijn om zowel het leren als het leervermogen van individuen, groepen en de organisatie als geheel op zodanige wijze met elkaar te verbinden, dat er continu verandering optreedt op alle niveaus in de richting van door klanten gewenste en te wensen out-

put van de organisatie. Voor de medewerkers in een organisatie betekent dit dat de medewerker continu zijn capaciteiten uitbreidt en dat hij leert te leren in samenwerking met anderen (Senge, 1990). Leren in een lerende organisatie vormt een dynamisch proces waarbij niet alleen nieuwe informatie wordt toegevoegd aan de kennisbasis van de organisatie (*single loop learning*), maar ook heersende opvattingen, normen, beleidsrichtingen en doelen worden bijgesteld (*double loop learning*).

In de meeste theorieën over lerende organisaties staat het collectieve leren en het collectieve leervermogen, zowel in de richting van teams als van (delen van) organisaties, centraal. Bij Senge (1990) is bijvoorbeeld het teamleervermogen één van de vijf kwaliteitskenmerken van een lerende organisatie. Daarnaast benadrukt hij het systeemdenken, waarbij alle medewerkers zich steeds een deel van een groter geheel voelen en in hun doen en denken steeds verbindingen leggen met andere delen. Ook een derde kenmerk, het ontwikkelen van een door allen gedeelde visie verwijst rechtstreeks naar (de uitkomsten van) het collectieve leren.

Kennismanagement

De medewerker leert niet alleen, maar moet ook continu op de hoogte gehouden worden van belangrijke veranderingen. Kennismanagement richt zich daarom onder andere op de verbetering en ontwikkeling van bestaande kennis, op een gerichte distributie van kennis binnen de organisatie en op een doelmatige borging van kennis zodat deze goed toegankelijk wordt voor collectief gebruik (Van der Spek & Spijkervet, 1997). Deze benadering van kennismanagement leidt tot een andere opvatting over de inrichting van leren binnen organisaties, waarbij de persoonlijke- en de organisatieontwikkeling wordt gecombineerd. Uitgangspunten zijn een sociaal-constructivistische opvatting over leren - gericht op de individuele ontwikkeling van de medewerker - en een sociaal-culturele - gericht op ingroeien en internaliseren van bestaande opvattingen en gezamenlijk construeren van nieuwe kennis. Sfard (1998) spreekt in dit verband van twee metaforen om het leren te beschrijven: de *acquisition metaphor* en de *participation metaphor*. De eerste verwijst naar een meer traditionele opvatting over leren, gericht op verwerven en constructie van persoonlijke kennis. De tweede metafoor verwijst naar leren als een sociaal proces door deelname aan verschillende gemeenschappen, waarbij je leert door de gewoonten van de gemeenschap eigen te maken en tevens door deel te nemen en bij te dragen aan nieuwe ontwikkelingen binnen de gemeenschap als een actief lid.

Kortom, moderne opvattingen over kennismanagement benadrukken veel meer het delen en creëren van kennis dan alleen het opslaan en weer opdiepen van in-

formatie. Dus ook vanuit kennismanagement is er belangstelling voor het collectieve leren ontstaan.

Netwerken

Een ander nieuw type organisatie is de netwerkorganisatie. In dergelijke organisaties (zie Walton, 1999) zien medewerkers zichzelf als klanten en leveranciers in een complex web van relaties. Ze werken in dynamische zelfsturende teams, er zijn volledig ontwikkelde *partnership arrangements* met leveranciers en klanten, er zijn communicatiestromen zowel binnen de organisatie als met externe partners - alles is gericht op snelle adaptatie aan verandering en er is een hoog ict-gebruik. Sommige verschijningsvormen van dergelijke organisaties worden ook wel virtuele organisaties genoemd.

We kunnen diverse soorten van netwerken in en tussen organisaties onderscheiden. Soms gaat het om interne netwerken, steeds vaker ook om externe netwerken. Soms zijn het stabiele netwerken, maar steeds vaker ook dynamische netwerken. In opkomst zijn strategische netwerken, waarin organisaties en delen van organisaties netwerken vormen om samen nieuwe doelen te bereiken. De grenzen tussen organisaties worden dan tamelijk vaag: waar begint en eindigt de organisatie?

Interessant is een door Walton (1999) geciteerd onderzoek naar competenties van netwerkers. Opmerkelijk is dat veel van deze netwerkcompetenties met collectief leren van doen hebben. Competente netwerkers dragen bijvoorbeeld bij aan probleemoplossen in teams door synergie te creëren, betrokkenheid op een gemeenschappelijk doel te realiseren, teamleden te betrekken, constructieve debatten te voeren en wederzijds respect centraal te stellen. Ook zijn zij goed in het voeren van dialogen, het communiceren buiten officiële vergaderingen om, het gebruik maken van toevallige ontmoetingen, het opzetten van brede netwerken e.d.

Leer-werkgemeenschappen

De laatste jaren wordt de gedachte dat werken, leren en innoveren een integraal aspect van de werkpraktijk vormt, steeds meer gemeengoed (Senge, 1990; Brown, & Duguid, 1991; Davenport & Prusak, 1998; Wenger, 1999). Het wegnemen van de scheiding tussen de werk- en opleidingspraktijk leidt tot een nieuwe wijze van het organiseren van leren en kennisontwikkeling binnen organisaties. Nonaka en Takeuchi (1995) spreken in dit verband van kenniscreatie. Bij kenniscreatie ligt de nadruk op het collectieve leerproces als gevolg van het

gezamenlijk expliciteren en delen van inzichten, en testen in de praktijk. Hierbij speelt persoonsgebonden of impliciete kennis van de werknemer een voorname rol. Persoonsgebonden kennis opgedaan tijdens werk is vaak moeilijk te verwoorden en te formaliseren, met als gevolg dat deze kennisbron niet binnen de organisatie in zijn geheel kan worden ingezet. Bij persoonlijke kennis moeten we denken aan subjectieve inzichten, intuïties, ervaringen, en aan persoonlijke idealen, waarden en gevoelens. Wil persoonlijke kennis binnen de organisatie verspreiding vinden, dan moet deze kennis worden omgezet in expliciete kennis. Dat noemen Nonaka en Takeuchi kennisconversie. Zij verwijzen daarmee naar een proces waarbij persoonlijke kennis wordt omgezet in expliciete kennis en van daaruit wordt deze kennis (door anderen) weer omgezet in persoonsgebonden kennis. Overigens zijn er vraagtekens te zetten in hun veronderstelling dat werknemers zich bij door het management bijeengebrachte innovatieve teams, zonder meer zullen voegen naar deze vorm van kenniscreatie. Evenmin is precies duidelijk hoe men zo'n creatief proces op zinvolle wijze kan inzetten in sterk bureaucratische organisaties (Poell & van der Krogt, 1999).

Toch bieden spontane vormen van collectief leren, waarbij men zich vrijwillig organiseert in leer-werkgemeenschappen, ons inziens wel ruimte voor deze vorm van kenniscreatie. Om dit proces te stimuleren moeten er volgens Wenger (1998) in organisaties *communities of practice* ontstaan, dit zijn leer-werkgemeenschappen waarin men gezamenlijk kennis en inzichten met elkaar kan delen. Bij het beschrijven van leer-werkgemeenschappen moeten we een onderscheid maken tussen gemeenschappen die bij elkaar komen om te werken en als gevolg daarvan spontaan leren, en groepen die bij elkaar komen om bewust bepaalde problemen op te lossen om daarvan te leren. De eerste gemeenschap kan gezien worden als een praktijkgemeenschap die binnen de organisatie actief is om bepaalde taken in gemeenschapsverband uit te voeren. Het leren dat hier plaatsvindt betreft voornamelijk het impliciete leren als gevolg van de ervaringen die ze opdoen tijdens het uitvoeren van het werk. Bij de tweede variant vormt het leren de kernactiviteit van de gemeenschap. Deze gemeenschap komt bewust bij elkaar om gedeelde problemen gerelateerd aan het werk met elkaar op te lossen (Wenger, 1998). Zo'n leer-werkgemeenschap hoeft daardoor ook niet te bestaan uit medewerkers afkomstig van dezelfde werkvloer, maar kan gevormd worden door medewerkers die zich vanuit diverse disciplines of afdelingen betrokken voelen bij de thematiek. In deze gemeenschap is sprake van doelbewust leren.

Leden van een leer-werkgemeenschap wisselen persoonlijke ervaringen uit en ontwikkelen gezamenlijk door middel van gesprekken en discussies nieuwe zienswijzen. Het kan zijn dat deze gesprekken leiden tot conflicten en onenigheid, maar juist die conflicten dwingen medewerkers ertoe hun uitgangspunten

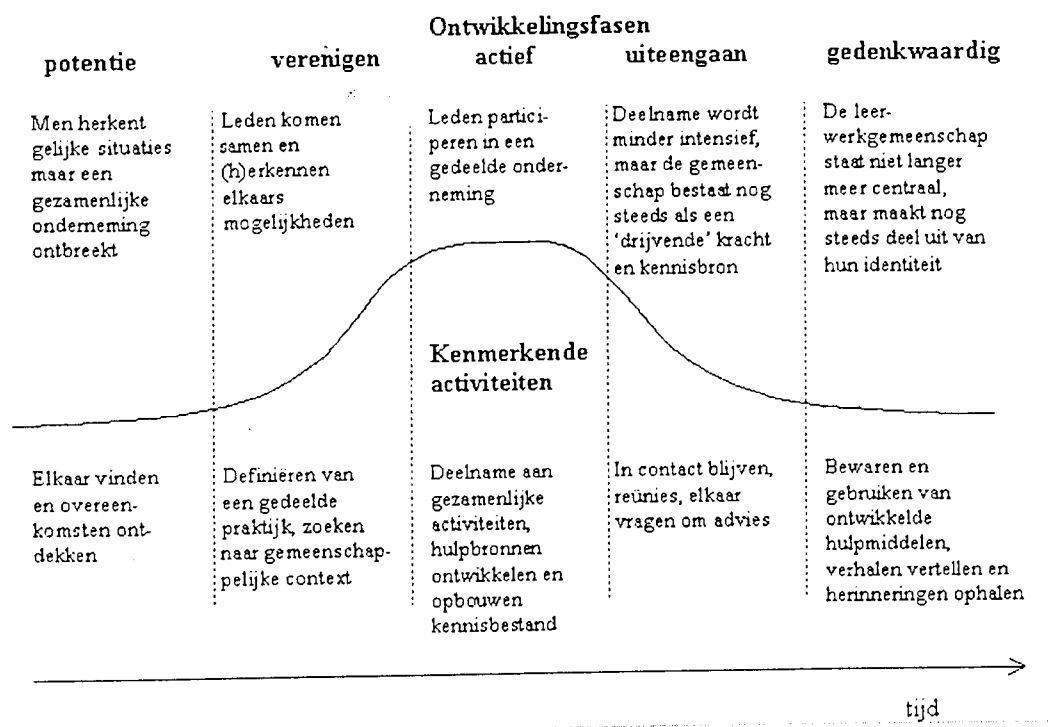
ter discussie te stellen en hun ervaringen op een nieuwe manier zin te geven (Nonaka & Takeuchi, 1995). Kenmerkend voor leer-werkgemeenschappen is dat ze op vrijwillige basis georganiseerd zijn, buiten de organisatiestructuur om. Zij vormen open kennisomgevingen waarin leden vanuit de gehele organisatie kunnen participeren, gericht op het oplossen van problemen en het verwerven van een dieper inzicht. Interesse voor het gemeenschappelijke belang en een wederzijdse *commitment* zorgen ervoor dat de leer-werkgemeenschap een sociale eenheid wordt. Gezamenlijk bouwt men aan een gedeeld repertoire van gemeenschappelijke resources (eigen routines, vocabulaire, hulpmiddelen, etc), waarmee men zich verbonden voelt. Over tijd leidt dit tot een gemeenschappelijk geheugen waarover de leden kunnen beschikken en waarin nieuwkomers kunnen worden geïntroduceerd. Leer-werkgemeenschappen onderscheiden zich van andere organisatieverbanden binnen de werkomgeving, doordat de nadruk ligt op leren van en met elkaar, 'los' van het werk dat men doet, 'los' van de mensen waarmee men in direct verband werkt (Wenger, 1999). Zo onderscheidt een leer-werkgemeenschap zich van een geformeerd team doordat ze niet opgericht wordt om een bepaalde taak uit te voeren, het is de interesse voor gezamenlijk leren en kennisuitwisseling wat de gemeenschap bijeen houdt. De levensduur van een leer-werkgemeenschap is afhankelijk van de waarde die het levert voor de deelnemers. Ook onderscheidt een leer-werkgemeenschap zich in zekere zin van een netwerk, doordat het 'ergens' over gaat, ze vormen een gezamenlijke onderneming met een gemeenschappelijke identiteit, waar de leden zich mee kunnen identificeren. Het is meer dan een (losse) verzameling van relaties.

Leer-werkgemeenschappen doorlopen diverse fasen, gekenmerkt door verschillende vormen van interactie en activiteiten (zie figuur 1).

Een probleem is dat de meerwaarde (of opbrengsten) van dergelijke informele leer-werkgemeenschappen voor organisaties moeilijk zichtbaar te maken is. Het werk van leer-werkgemeenschappen wordt daardoor vaak niet beloond. Om die samenwerkingsvorm een duidelijker plaats te geven binnen een organisatie zou je de leer-werkgemeenschap kunnen koppelen aan bestaande expertisecentra binnen een organisatie. Taken van een expertisecentrum zijn onder meer (Beckman, 1999):

- Het identificeren van gaten in de huidige kennis binnen een bepaald domein en het oplossen van problemen en vraagstukken gerelateerd aan het werk.
- Het creëren, verbeteren en onderhouden van het kennisdomein.
- Het ondersteunen en ontwikkelen van onderwijsdiensten en coaching tijdens het werk.

Vooraf waar het gaat om de eerste twee taken zouden leer-werkgemeenschappen gekoppeld kunnen worden aan de activiteiten van een expertisecentrum.



Figuur 1: Ontwikkelingsfasen en activiteiten van leer- werkgemeenschappen (Wenger, 1999)

Praktijkvoorbeeld van een leer-werkgemeenschap

Op initiatief van het expertisecentrum voor bedrijfsvoering van de recherche is een leer-werkgemeenschap gevormd om een voorstudie te doen naar de mogelijkheden om werkprocessen die rechercheurs volgen, te identificeren en te beschrijven. Reden hiervoor was het zoeken naar mogelijkheden om algemene procesbeschrijvingen op te stellen die het werk van rechercheurs kunnen ondersteunen. Door het expertisecentrum werd bij diverse politiedepartementen geïnformeerd naar de belangstelling om deze mogelijkheid met elkaar te bestuderen. Dit resulteerde in een interdisciplinaire leer-werkgemeenschap van acht personen (rechercheurs, bedrijfskundigen en beleidsmedewerkers), die gedurende twee maanden met elkaar in een ict-omgeving de mogelijkheden en het belang voor het opstellen van algemene werkprocessen gingen bestuderen. Onderzoek naar de wijze waarop deze leer-werkgemeenschap het leren organiseert, laat zien dat het onderling uitwisselen en bediscussiëren van kennis en inzichten door de deelnemers van de leer-werkgemeenschap sterk wordt gewaardeerd maar dat het moeilijk is om het leerproces te reguleren (De Laat, de Jong & ter Huurne, 2000). Belangrijk is daarom dat de deelnemers van een leer-werkgemeenschap onderling het onderwerp afbakenen en duidelijke afspraken maken over doelen

die ze nastreven, waardoor het gedeelde probleem meer gestructureerd bestudeerd kan worden (vgl. Pearn, Roderick & Mulrooney, 1995).

In leer-werkgemeenschappen komen individuele werknemers dus samen om collectief verwante problemen te bespreken. Zo kan aan de hand van de inbreng van persoonlijke kennis en cases het kennisniveau in de groep worden verhoogd. Een leer-werkgemeenschap vormt daarmee een bundeling van expertise rond een bepaald thema. Individuele leerwegen komen daarbij in een zo'n gemeenschap samen. Het leren binnen een leer-werkgemeenschap heeft echter een informeel karakter en is losjes georganiseerd. Vanuit het werk dat leer-werkgemeenschappen leveren, kunnen leden daarom besluiten om het leren op een meer systematische manier te organiseren door bijvoorbeeld vanuit het expertisecentrum bepaalde leertrajecten op te zetten. Op deze manier kan een expertisecentrum vorm geven aan het ondersteunen en ontwikkelen van onderwijsdiensten en coaching tijdens het werk.

Leertrajecten organiseren

Zou het leren in een leer-werkgemeenschap spontaan gebeuren of is daarvoor meer structuur nodig? Waarschijnlijk zullen individuele werknemers wel degelijk leren; ze participeren tenslotte in allerlei activiteiten die deel uitmaken van hun individuele leerweg. Het begrip individuele leerweg verwijst naar een combinatie van verschillende soorten leeractiviteiten die een werknemer in een arbeidsorganisatie onderneemt (Poell & van der Krogt, 2000b). Er zijn drie vormen van leren te onderscheiden: alledaags leren, zelf gestuurd leren (individueel en met anderen) en opleidingsleren. Naast het alledaagse (impliciete, onbewuste) ervaringsleren en het geformaliseerde (expliciete, sterk door opleidingsprofessionals voorgestructureerde) opleidingsleren, komt dus individueel zelf gestuurd leren voor, al of niet in de context van een groep (vgl. Simons, van der Linden & Duffy, 2000; Van der Linden & Roelofs, 2000). Een bepaalde combinatie van deze activiteiten vormt een individuele leerweg. Leren met anderen komt hierin zeer vaak voor, bijvoorbeeld alledaags leren met collega's en leidinggevenden, in duo's, tijdens opleidingen en trainingen. Het blijft echter gaan om relatief geïsoleerde, weinig gefocuste activiteiten van een individu.

Om de voordelen van samen met anderen leren beter te benutten, kan men dit systematischer en explicieter aanpakken door welbewust een leertraject te creëren. Leertrajectcreatie vindt plaats als verschillende betrokkenen gedurende zekere tijd diverse leeractiviteiten ondernemen rond een bepaald thema in een gezamenlijk leerverband (Poell & van der Krogt, 2000b). De gezamenlijke leerweg die werknemers, opleiders, managers en eventuele anderen in zo'n leerverband

vormgeven is dus themagebonden, tijdsgebonden en omvat meerdere soorten leeractiviteiten: dit noemen we een leertraject. Tijdens het leertraject vervolgen de lerenden hun individuele leerweg, maar ondernemen zij ook systematischer leeractiviteiten met elkaar. De individuele leerweg krijgt nieuwe impulsen in het leerverband, die ook in de individuele leerweg daarna doorwerken.

Wat betekent het om systematisch een leertraject te organiseren? Het leerverband dat de betrokkenen met elkaar vormen moet dan gedurende het leertraject expliciet aandacht besteden aan bepaalde vormgevingsvragen. Deze zijn te clusteren in drie fasen of kernactiviteiten: oriënteren, leren en optimaliseren, en bestendigen (Poell & van der Krogt, 2000a).

(1) Oriëntatiefase: van idee tot leercontract

Een leertraject begint met een idee van iemand om met anderen te leren over een bepaald thema. In de oriëntatiefase gaat het er dan vooral om mensen te interesseren in systematisch leren over dat thema en een plan de campagne te ontwikkelen waaraan mensen zich willen en kunnen committeren. Teamleden maken met elkaar en met anderen een (sociaal) leercontract; zij expliciteren over en weer hun verwachtingen. Tevens treffen zij regelingen over de condities die nodig zijn om het leertraject uit te voeren en de beoogde resultaten te bereiken.

(2) Leerfase: van leercontract tot leerresultaat

De ideeën die deelnemers in de oriëntatiefase over het traject hebben ontwikkeld, concretiseren zij in de leerfase. De betrokkenen leren bij het uitvoeren van het traject in twee opzichten: zij leren over (het thema uit) hun werk en zij leren over het organiseren van dit leertraject. De kern van de leerfase is het uitvoeren en optimaliseren van het leertraject. Er wordt voortdurend getracht te leren van de ervaringen en zodoende de kwaliteit van het leertraject te verbeteren.

(3) Bestendigingsfase: van resultaat tot langdurig effect

Na het afsluiten van de leerfase is het leren nog niet afgelopen: leren is tenslotte een voortdurende activiteit. Daarom is het vervolg van de activiteiten van cruciaal belang. De deelnemers vervolgen hun alledaagse, individuele leerweg en de organisatie kan op basis van de opgedane ervaringen, leren om nieuwe leertrajecten op te zetten en uit te voeren.

Leertrajecten kunnen op zeer verschillende manieren worden vormgegeven, mede afhankelijk van de manier waarop de onderlinge relaties in het leerverband eruit zien (Van der Krogt, 1995; Poell, 1998).

Praktijkvoorbeeld van een leertraject

(1) Oriëntatiefase

Betrokkenen mobiliseren

De directie van een dag/avondcollege voor onderwijs aan (jong)volwassenen wil toe naar een andere rol voor docenten. De roep om het stimuleren van zelfstandig en open leren van cursisten past bij dit streven. Na een enquête onder docenten gaat op één afdeling een leertraject van start, waaraan zij op vrijwillige basis kunnen deelnemen. De begeleiding geschiedt door een extern adviseur.

Leerthema analyseren

De afdelingscoördinator overlegt na de enquête met een voorbereidingsgroepje van zes docenten over de inhoudelijke invulling van de leergroep. Ze zijn het erover eens dat het thema 'zelfstandig leren van cursisten' centraal moest staan. Ze stellen geen plan op voor de invulling van bijeenkomsten; de leergroep begint gewoon met een inhoudelijke activiteit op verzoek van een van de docenten. De bijeenkomsten gebruiken de docenten om het thema verder te bediscussiëren en te analyseren.

Traject contextualiseren

De docentengroep krijgt van de directie alle vrijheid om zijn eigen leertraject uit te zetten, onder begeleiding van de externe adviseur. De bedoeling is dat de leergroep de overige docenten geregeld informeert over de voortgang in het leertraject, maar dat is hooguit incidenteel gebeurd.

Leercontract opstellen

De docenten leggen geen afspraken vast, behalve over de feedback van de adviseur aan de afdelingscoördinator. De coördinator stelt zich in de leergroep niet als eindverantwoordelijke op, maar als een van de deelnemende docenten. Verder kunnen alle deelnemers ideeën inbrengen voor de bijeenkomsten. De directie laat zich achteraf inlichten over het leertraject.

(2) Leer- en optimaliseringsfase

Trajectcoördinatie

Het traject begint met een inhoudelijke activiteit op verzoek van een van de docenten. Daarna bekijkt de leergroep steeds ad hoc welke activiteiten ze wil ondernemen en hoe ze de volgende bijeenkomst wil invullen. Aan het einde van elke bijeenkomst maken de deelnemers vervolgspraken. Hierbij is vooral de interesse van afzonderlijke deelnemers richtinggevend. De adviseur geeft in zijn gesprekken met de coördinator suggesties voor vervolg, maar de leergroep als geheel neemt hierin de besluiten.

Leren in leersituaties

De eerste twee bijeenkomsten worden voorbereid door enkele van de deelnemende docenten, die over hun eigen lespraktijk vertellen en discussies op gang brengen over zelfstandig leren. Bij een van hen gebeurt dat aan de hand van een

video-opname van haar eigen lesgeven; een ander laat zien hoe hij op zijn andere school van het open-leercentrum gebruik maakt voor zijn lessen. Deze bijeenkomsten geven bij de andere deelnemers aanleiding tot experimenten met zelfstandig leren in de eigen klas. Een aantal van hen gaat bij elkaar in de klas kijken. Over de geobserveerde aanpak praten ze vervolgens weer gezamenlijk in de leer-groep. Er worden artikels verspreid, gelezen en bediscussieerd over zelfstandig leren van cursisten. In de derde bijeenkomst staat de nieuwe rol van de docent en de studiemotivatie van de cursist centraal. Op de vierde en laatste bijeenkomst worden de gevolgen van zelfstandig leren voor het examenreglement onder de loep genomen.

Leerwegbegeleiding

De begeleiding van het leertraject vindt plaats doordat de adviseur geregeld contact heeft met de afdelingscoördinator. Hij probeert haar te helpen om te overzien welke stappen de leergroep heeft gezet en welke mogelijkheden voor vervolger zijn. De coördinator brengt deze punten op informele wijze in de leergroep in als men nieuwe activiteiten kiest.

Optimaliseren van leerbaarheid

De enquête verschaft inzicht in de leeropvattingen van de docenten, waardoor de adviseur tijdens het traject gerichte suggesties kan doen die passen bij hoe docenten wilden leren. Uiteindelijk hebben individuele docenten zelf de meeste invloed op de invulling van het leertraject, en daarmee op de leerbaarheid ervan. De groepsbijeenkomsten blijken veel aanleiding te geven tot onderlinge discussie over het thema. De deelnemers zijn enthousiast over de goede sfeer die er tijdens de bijeenkomsten hangt.

Optimaliseren van inhoudelijk maatwerk

De enquête gaat tevens in op de werkopvattingen van de docenten, dus ook hier kan de adviseur gerichte suggesties voor een leerthema doen. Die komen sterk overeen met wat de docenten zelf (en de directie) als relevant onderwerp zagen. In de kern bestaat het traject uit het gezamenlijk reflecteren op de praktijkproblemen die individuele docenten dagelijks ervaren rond het zelfstandig leren van cursisten.

Optimaliseren van arbeidsrelevantie

Directie, docenten en adviseur zijn het met elkaar eens over het belang van het leerthema, juist omdat zij het zo goed vinden aansluiten bij een cruciale ontwikkeling in het werk van docenten (het studiehuis). Dat blijkt al uit de docenten-enquête, en eveneens binnen de leergroep. Het leertraject is met andere woorden dus zeer arbeidsrelevant, hoewel het nog tamelijk ver afstaat van de dagelijkse praktijk van de docenten.

(3) Bestendigingsfase

Vervolgen van de eigen leerweg

De docenten geven aan dat ze veel baat hebben bij de leergroepactiviteiten; ze

zijn bewuster bezig met hun vak. Ze hebben in hun lespraktijk geëxperimenteerd met nieuw verworven inzichten en gaan ook daarbuiten met werkvernieuwingen verder (bijvoorbeeld in de vormgeving van een nieuwe lesmethode). Verder hebben de docenten ervaren dat ze bij hun collega's terecht kunnen om inhoudelijk over werkproblemen te praten en dat de directie leergroepactiviteiten wel ziet zitten.

Leersysteem van de organisatie verbeteren

De leergroep heeft ervaring opgedaan met projectmatig leren van docenten, waarvan de school kan profiteren. Praktijkervaringen van individuele deelnemers zijn tot collectieve inzichten gemaakt. Overigens hebben de docenten wel het idee dat de opbrengst voor de school groter had kunnen zijn. In elk geval bestaat er binnen de school nu meer zicht dan voorheen op de uiteenlopende opvattingen van docenten over zelfstandig leren van cursisten en wat dat met zich meebrengt voor de rol van de docent. De discussie daarover is op gang gebracht, hoewel het tot bredere verspreiding van die inzichten binnen de school (nog) niet is gekomen.

Deze casus laat zien hoe lastig het is om systematisch een leertraject te organiseren. Individuele docenten hebben veel geleerd, maar hun gezamenlijke activiteiten worden gekenmerkt door vrijblijvendheid, weinig systematiek, en gebrek aan afspraken waaraan zij elkaar kunnen houden. De nadruk ligt vooral op de uitvoering van leeractiviteiten; de deelnemers zijn er niet echt in geslaagd om er een systematisch leertraject van te maken - door mobilisering, leercontract, reflectie, optimalisering, e.d.. Om de leerwinst van een traject te maximaliseren moeten de betrokkenen toch explicieter nadenken over de verschillende vormgevingsvragen en hierover betere afspraken maken met elkaar.

Conclusie

In deze bijdrage hebben we aandacht besteed aan leren in organisaties. We zijn uitgegaan van lerend werken en hebben aangegeven dat er een toenemende belangstelling voor collectief leren bestaat. De theorieën over lerende organisaties doen een sterk beroep op het collectieve leren. Maar over de wijze waarop het leren in groepen georganiseerd en gereguleerd moet worden bestaan nog vele vragen. Uit de hiervoor beschreven praktijkvoorbeelden blijkt dat men in organisaties in principe positief tegenover collectief leren staat. Het probleem zit echter in het organiseren, expliciteren en structureren van het collectieve leren. Bij de leer- werkgemeenschap blijkt dat men wel kennis over werkprocessen ging uitwisselen, maar dat hier te weinig structuur in zat. Er waren geen duidelijke afspraken gemaakt over de gewenste doelstelling van het overleg. Ook bij de vorm-

geving van het leertraject was hier sprake van. Bij beide groepen kun je stellen dat de deelnemers veel geleerd hebben, maar dat de gezamenlijke leeractiviteiten meer coördinatie verdienen. Groepen hebben wel de neiging hun handelen te plannen maar niet hun leren. Het is belangrijk gebleken dat zij in hun planning expliciet leerdoelstellingen opnemen. Wanneer er geen gemeenschappelijke leerdoelen worden geformuleerd, blijft het groepsleren te veel impliciet. In toekomstig onderzoek is meer aandacht nodig voor het regulerend vermogen van groepen. We doelen hiermee op het vermogen van groepen om gezamenlijk hun leren te coördineren, te expliciteren en te sturen. Centraal staat de vraag hoe groepen ondersteund kunnen worden bij het zelf organiseren en volbrengen van hun leren.

Literatuur

- Beckman, T.J. (1999). The current state of Knowledge Management. In J. Liebowitz (Ed.), *Knowledge management: handbook*. Boca Raton: CRC Press.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. (2e herziene druk). Assen: Van Gorcum.
- Bolhuis, S. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bomers, G.B.J. (1990). De lerende organisatie. *Harvard Holland Review*, 22, 21-31.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organizational Science*, 2(1), 40-57.
- Davenport, T.H. & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard business school press.
- Dixon, N. (1994). *The Organizational Learning Cycle: how we can learn collectively*. London: McGraw-Hill.
- Jong, J.A. de & Versloot, B. (1999). Job instruction: its premisses and its alternatives. *Human Resource Development International*, 2 (4), 391-404.
- Kwakman, C.H.E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Nijmegen: KUN.
- Laat, M.F. de, Jong, F.P.C.M. de & Huurne, J. ter (2000). *Supporting a community of practice: the role of workers as learners*. Paper presented at the Edmedia 2000 conference, Montreal.
- Linden, J.L. van der & Roelofs, E. (Red.). (2000). *Leren in dialoog*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *De kenniscreërende onderneming: hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*. (T. H. J. Tromp, Trans.). Schiedam: Scriptum.
- Pearn, M., C. Roderick & C. Mulrooney. (1995) *Learning organizations in practice*. McGraw-Hill Book Company: Londen.
- Poell, R.F. (1998). *Organizing work-related learning projects: A network approach*. Academisch proefschrift, KU Nijmegen.
- Poell, R.F. & Krogt, F.J. van der (1999). Leerstrategieën van werknemers in de kenniscreërende organisatie: Van kennisdragers naar actoren in netwerken. In J. M. Dek-

- ker, J. W.M. Kessels, C.A. Smit, & A. N. Papas-Talen (red.), *Netwerkend leren*. (Opleiders in organisaties: Capita selecta, deel 38, pp. 81-98). Deventer: Kluwer.
- Poell, R.F. & Krogt, F.J. van der (2000a). *Werk en leertrajecten in arbeidsorganisaties: Onderzoek naar de invloed van werk en actoren op het creëren van leertrajecten*. (The J.H.G.I. Giesbers Reports on Education; nr. 17; pp. 1-30). Nijmegen: KUN.
- Poell, R.F. & Krogt, F.J. van der (2000b). Leerprojecten vormgeven in organisaties: Naar een methodiek voor leren in groepen. In J. Remmerswaal (red.), *Handboek leren, leven en werken met groepen* (C2330, april 2000). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Senge, P. (1990). *De vijfde discipline: de kunst en praktijk van de lerende organisatie*. New York: Plenum.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Simons, P.R.J., Linden, J. van der & Duffy, T. (2000). New learning: three ways to learn in a new balance. In P.R.J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy, (Eds.). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Spek, R. van der & Spijkervet, A. (1997). *Kennismanagement: intelligent omgaan met kennis*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht.
- Van der Krogt, F.J. (1995). *Leren in netwerken: Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*. Utrecht: Lemma.
- Walton, J. (1999). *Strategic human resource development*. Pearson education: Harlow.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E. (1999). Learning as a social system. *Systems thinker*, June.