

Leren Leren in een Lerende Organisatie

P. Robert-Jan Simons

In deze bijdrage worden de recent door Bomers (1989) en door Van der Zee (1989) geopperde voorstellen voor een lerende organisatie samengevat en op een aantal punten nader uitgewerkt en aangevuld. In definities van de lerende organisatie staat het begrip 'lerend vermogen' centraal. Hier wordt een omschrijving gegeven van het begrip 'lerend vermogen van een individu'. Vervolgens wordt nagegaan wat verstaan kan worden onder het lerend vermogen van groepen en organisaties. Er wordt aannemelijk gemaakt dat in een lerende organisatie aandacht voor leren leren onmisbaar is. Ook wordt ingegaan op de vraag hoe dit kan gebeuren en worden nadere voorstellen gedaan voor de bedrijfsdidactiek in een lerende organisatie. Tot slot wordt aandacht besteed aan de (veranderde) rol van de bedrijfsopleider in een lerende organisatie, die erop gericht is individuen, groepen en de organisatie als geheel te leren leren.

De Lerende Organisatie

Het idee van de 'lerende organisatie' is recent, mede door de rede die Bomers (1989) heeft uitgesproken bij de opening van het Academisch jaar op Nijenrode, sterk in de belangstelling gekomen. Bomers definieert de lerende organisatie als:

„een organisatie die als bewust beleid voert haar lerend vermogen op alle niveaus en op continu-basis te vergroten ter optimalisering van haar effectiviteit” (p. 2).

Via een weloverwogen strategie of eigenlijk een weloverwogen metastrategie, worden de voorwaarden geschapen voor het succes van de concreet gevolgde bedrijfsstrategieën. Dit gebeurt op alle niveaus, dus zowel op het niveau van individuele werknemers, het niveau van groepen en op het niveau van de organisatie als geheel. Met de frase „op continu-basis” bedoelt Bomers dat dit stelselmatig en bij voortduring gebeurt. Al dit leren dient geen doel op zich maar is gericht op het optimaliseren van de effectiviteit van de organisatie (de goede dingen doen).

Opmerkelijk is dat Bomers alle termen uit zijn definitie omschrijft met uitzondering van de term 'lerend vermogen'. Dit leek mij nu juist de term die de meeste vragen oproept. Men kan zich nog wel iets voorstellen bij het lerend vermogen

van individuen (zie bijvoorbeeld Simons, 1987), maar het lerend vermogen van een groep en van een organisatie als geheel behoeft echt nadere toelichting. Van der Zee (1989) stelt: „de discussie over organizational learning blijft in de regel rijkelijk vaag” (p. 27). In de volgende paragraaf van dit artikel wordt een poging gedaan om deze begrippen te omschrijven en te verhelderen.

Waarom moeten organisaties van Bomers en vele anderen lerende organisaties worden? Het is in de eerste plaats steeds belangrijker dat organisaties zich aanpassen aan de eisen van de omgeving. Ze moeten zich daarbij echter niet als planten en dieren opstellen die alleen overleven als ze toevallig in een levensvatbare omgeving terecht komen, maar ze moeten zich als ‘brains’ gedragen. Organisaties moeten als het ware een ‘collectieve hersenfunctie’ ontwikkelen waarmee ze met succes met veranderingen kunnen omgaan.

De tweede reden heeft te maken met de voortdurende aanpassing die nodig is. Verandering is regel geworden en moet snel kunnen verlopen. De concurrentiepositie van een onderneming wordt vooral bepaald door de snelheid waarmee veranderingen kunnen plaatsvinden. Kennis en vaardigheden verouderen steeds sneller. Veel competenties zijn situatie- en tijdgebonden. Organisaties moeten daarom sneller leren dan de snelheid van de veranderingen waarmee de organisatie wordt geconfronteerd.

Daarnaast heeft de verandering in de richting van een lerende organisatie vooral te maken met de geleidelijke verschuiving in de richting van een kennis- en informatiemaatschappij. Kennis is de sleutelresource en het vermogen om kennis te genereren het sleutelvermogen. Ook de toenemende complexiteit van de samenleving speelt hierbij een rol.

Een volgende reden heeft te maken met ‘human resources’. Het is niet alleen van belang dat het menselijk potentieel van een organisatie optimaal wordt benut; er wordt in een lerende organisatie ook continu waarde toegevoegd aan dit menselijke potentieel, door het leren dat optreedt. Als volgend argument verwijst Bomers naar het strategische belang dat van een lerende organisatie op de arbeidsmarkt kan uitgaan. In de strijd om de menselijke talenten, zullen juist de talentvolle mensen zich aangetrokken voelen tot de lerende organisatie. Tenslotte is het afbreukrisico van know how door het vertrek van medewerkers in een lerende organisatie zo klein mogelijk doordat mensen van elkaar leren.

Van der Zee (1989) somt de volgende kenmerken op van het functioneren van organisaties in de huidige tijd, die verandering in organisatievormen en managementstijl noodzakelijk maken: complexiteit, ambiguïteit, onzekerheid, uniciteit, interdependentie, inconsistentie, divergentie, paradoxie en belangenconflict. Elders (Simons, 1990a) heb ik gewezen op de hogere eisen die aan het probleemoplossend vermogen en de flexibiliteit van steeds grotere groepen werknemers worden gesteld vanwege de technologisering, internationalisering en commercialisering van het Nederlands bedrijfsleven.

Het Lerend Vermogen van Individuen

Een lerende organisatie heeft dus onder andere als bewust beleid het vergroten van het lerend vermogen van individuen. Eerder werd gewezen op het feit dat Bomers verzuimd heeft dit lerend vermogen te omschrijven. Impliciet in zijn verdere betoog lijkt hij er eerst van uit te gaan dat dit te maken heeft met 'whole brain thinking' waarbij alle vier de leerstijlen van Kolb (1984) vertegenwoordigd zijn en de rationele hersenfuncties (linker hersenhelft) en de intuïtieve functies (rechter hersenhelft) tegelijkertijd worden afgetapt. Verderop blijkt echter dat hij het toch niet realiseerbaar acht om de leerstijl van mensen te veranderen: „Je kunt duizend keer tegen een groepje doeners zeggen dat ze vooral ook eens tijd moeten nemen om te reflecteren en na te denken. Het zal er niet van komen omdat het er gewoon niet in zit. Het is daarom veel effectiever in de betreffende werkeenheden mensen te plaatsen met complementaire leerstijlen” (p. 22).

Misschien heeft het lerend vermogen van individuen impliciet dan te maken met Bomers' beschrijving van een goede leercultuur (een normen- en waardensysteem dat leervriendelijk is)? De belangrijkste kenmerken van zo'n leercultuur zijn bereidheid tot afleren (bereid zijn nieuwe dingen te leren en oude af te leren), tolerantie voor fouten (bereid zijn te leren van fouten), een experimentele houding (bereid zijn nieuwe ideeën, aanpakken of vondsten onbevangen uit te proberen en te testen) en openheid en dialoog (bereid zijn tot open informatie-uitwisseling). Bestaat het individueel lerend vermogen dan uit deze vier normen en waarden? Dat kan eigenlijk niet waar zijn. Een vermogen bestaat toch niet uit houdingen? Bedoelt Bomers eigenlijk wel dat het lerend *vermogen* wordt vergroot of gaat het hem om het vergroten van de leerbereidheid. Gaat het er met andere woorden meer om dat mensen in lerende organisaties aan het leren slaan dan dat ze leren leren? Ik denk dat toch beide bedoeld worden. De omschrijving van de lerende organisatie zou dan ook beter aangevuld kunnen worden met de term leerbereidheid:

een lerende organisatie is een organisatie die als bewust beleid voert het lerend vermogen en de leerbereidheid op alle niveaus en op continu-basis te vergroten ter optimalisering van haar effectiviteit.

Hoe kan het lerend vermogen van individuen dan wel worden omschreven? Elders heb ik daar uitvoeriger voorstellen voor gedaan (Simons, 1988; 1989a,b; 1990b), die in dit kader slechts kort kunnen worden samengevat. Het lerend vermogen van een individu wordt daar beschreven als „*de mate waarin iemand zijn eigen opleider kan en wil zijn*”. Daarmee wordt niet alleen het leren zonder opleider bedoeld, maar ook „het corrigeren van een slechte of incomplete opleider” en „het adequaat en optimaal gebruik maken van een goede en volledige opleider”. Er wordt hierbij - in navolging van Shuell (1988) - uitgegaan van een aantal zogenaamde 'leerfuncties'. Hieronder verstaat Shuell psychologische functies die tijdens

het leren moeten worden vervuld, hetzij door de opleider of het leermateriaal (opleiderfuncties), hetzij door de lerende zelf. Een leerfunctie is bijvoorbeeld het richten van de aandacht van de lerende op de te leren informatie. Een opleider kan dit doen door bijvoorbeeld zijn stem te verheffen of door lerenden verbaal te wijzen op de belangrijkste passages in een tekst. Een lerende zelf kan deze leerfunctie vervullen door bijvoorbeeld te onderstrepen of op een andere wijze hoofd- en bijzaken te onderscheiden. Door nu te omschrijven welke functies een (goede en volledige) opleider vervult, kan tegelijkertijd worden bepaald welke de belangrijkste aspecten en vaardigheden met betrekking tot het zelfstandig leren zijn. Dit zijn namelijk de spiegelbeelden van deze functies. Eén van de opleiderfuncties is bijvoorbeeld het verduidelijken van de doelstellingen van de opleiding die wordt verzorgd. Het complementaire aspect van zelfstandig kunnen leren is dan het zelf zoeken van die duidelijkheid wanneer er geen opleider is of wanneer een slechte of incomplete opleider dit nalaat en het optimaal gebruik maken van de door een goede opleider verschaft duidelijkheid. Een andere opleiderfunctie is het toetsen van begrip en kennis. Het spiegelbeeld aspect van zelfstandig leren is adequate zelftoetsing bij ontstentenis van een opleider en rekening houden met de wijze van toetsing van een (slechte of goede) opleider.

De onderscheiden leerfuncties zijn opgenomen in Tabel 1. De in deze tabel beschreven voorbeelden van het zelfstandig leren kunnen gezien worden als de vaardigheden die het zelfstandig lerend vermogen uitmaken. Zelfstandig kunnen leren betekent dus met andere woorden: zelfstandig het leren kunnen voorbereiden, zelfstandig leeractiviteiten kunnen uitvoeren die leiden tot kennis en begrip, tot integratie en tot toepassing, zelfstandig het leren kunnen sturen en reguleren, zelfstandig voor feedback en beoordeling kunnen zorgen en zelfstandig kunnen zorgen voor een goede leermotivatie en concentratie.

Kenmerkend voor leersituaties is dat ze geschaald kunnen worden op een dimensie die loopt van vrijwel geheel door een ander gestuurd tot vrijwel geheel door de lerende zelf gestuurd. Het is echter nooit zo dat er alleen sturing van buiten af dan wel uitsluitend innerlijke sturing optreedt. In alle leersituaties is er een vorm van samenwerking met een externe persoon of instantie (een leerboek, een computer). Welke leervaardigheden van belang zijn en in een bepaalde leersituatie het lerend vermogen van een individu uitmaken, hangt dan ook mede af van de aard van de inrichting van de opleidings- of leersituatie. In een traditionele leersituatie waar de opleider de gang van zaken bepaalt, leerstof uitlegt en opdrachten verstrekt, zijn andere vaardigheden belangrijk (bijvoorbeeld aan de gang en geconcentreerd blijven) dan in een situatie van self-managed learning of probleem gestuurd leren (vergelijk Simons, in druk). Wanneer we het lerend vermogen van een individu op het oog hebben, moeten we derhalve preciseren waarop we op de dimensie die loopt van extern naar intern gestuurd mikken. Gaat het om zelfstandig leren dan komen de vaardigheden uit Tabel 1 in aanmerking. Bij meer ge-

Tabel 1
Leerfuncties

- I** Lerende bereidt het leren zelf voor
- * Lerende denkt na over leerdoelen en leeractiviteiten
 - * Lerende kiest leerdoelen
 - * Lerende verheldert de leerdoelen voor zich zelf
 - * Lerende zoekt informatie die de relevantie van de leerdoelen duidelijker maken
 - * Lerende kiest leeractiviteiten zelf
 - * Lerende maakt zelf een planning van de leertijd en potentiële moeilijkheden die bij het leren kunnen optreden
 - * Lerende is (intrinsiek) gemotiveerd
 - * Lerende richt aandacht op de relevante informatie
 - * Lerende gaat zelf aan de gang
 - * Lerende heeft zelfvertrouwen
 - * Lerende diept eerder geleerde relevante informatie op
- II** Lerende voert leeractiviteiten zelfstandig uit
- * Lerende analyseert leerstof
 - * Lerende legt relaties tussen begrippen
 - * Lerende past zelf toe
- III** Lerende voert regulatieprocessen zelf uit
- * Lerende houdt eigen leren in de gaten, observeert en interpreteert leerprocessen
 - * Lerende test via parafrasen of het bedenken van eigen voorbeelden e.d.
 - * Lerende reageert op blokkades en problemen die zich tijdens het leren voor kunnen doen met heroriëntering, revisie, reflectie
 - * Lerende evalueert leerprocessen
- IV** Lerende zoekt feedback en beoordeelt zichzelf
- * Lerende maakt gebruik van mogelijkheden om feedback te krijgen
 - * Lerende beoordeelt zichzelf en attribueert goede resultaten aan intern stabiele factoren;
- V** Lerende beschikt over motiverings- en concentreringstechnieken bij het leren
- * Lerende motiveert zichzelf, bijvoorbeeld via zelfbeloningstechnieken
 - * Lerende bepaalt pauzes en andere methoden om geconcentreerd te blijven
-

stuurde vormen van leren wordt het aantal vaardigheden geringer en komt de invulling anders te liggen (zie Simons, in druk).

Een oplettende lezer zal hebben geconstateerd dat de termen 'leren' en 'opleiden' tot hiertoe nog niet gedefinieerd zijn. Onder leren versta ik in navolging van De Klerk „de relatief permanente veranderingen in het gedrag van een individu, die een functie zijn van oefening en/of ervaring in een bepaalde situatie.” (1983, p. 90). Onder opleiden versta ik het ondernemen van activiteiten die het leren van een of meer individuen ondersteunen.

Het Lerend Vermogen van Groepen en Organisaties

Wat kunnen we verder verstaan onder het lerend vermogen van groepen en organisaties? Leren is volgens de definitie van De Klerk iets dat alleen individuen kunnen doen. Strikt genomen kunnen groepen en organisaties dan ook niet leren. Toch is het wel zinvol om te spreken over het leren van groepen en organisaties, namelijk in de volgende betekenis. Het lerend vermogen van een groep heeft m.i. betrekking op *de mate waarin de groepsleden in staat (en bereid) zijn om elkaars docent/opleider te zijn en het leren van alle deelnemers te ondersteunen*. Dit heeft dan o.a. te maken met:

- a) het elkaar helpen bij het leren;
- b) het uitwisselen van informatie tussen de groepsdeelnemers;
- c) het elkaar stimuleren om te leren;
- d) het geven van feedback op elkaars leren;
- e) het elkaar aanvullen bij het leren, bijvoorbeeld doordat leerstijlen verschillen en aanvullend zijn;
- f) het elkaar in de gelegenheid stellen om te leren;
- g) het ervoor zorgen dat er een collectieve competentie ontstaat die niet volledig afhankelijk is van de individuele competentie(s) van de groepsleden.
- h) het ervoor zorgen dat individuele lerenden in de gelegenheid worden gesteld het geleerde te integreren in hun werk (vergelijk de transfer- en integratiecondities van Claas, Power en Thijssen, 1988).
- i) het gericht zijn op het ontwikkelen van algemene vaardigheden (probleemoplossen, flexibiliteit);
- j) het inbouwen van mogelijkheden om te leren op het werk in de betekenis die Van der Zee (1989) daaraan heeft gegeven.

Het lerend vermogen van een organisatie kan worden omschreven als *de mate waarin een organisatie in zijn structuur en cultuur er op gericht is individuen en groepen in staat te stellen te leren*. Kenmerken van dergelijke culturen en structuren zijn beschreven door Bomers (1989) en kunnen als volgt worden samengevat:

- 1) Een *feedback-systeem* hebben bestaande uit vier wezenlijke componenten:
 - verzameling van informatie over trends, ontwikkelingen en sterktes en zwaktes van het bedrijf.
 - terugkoppeling naar beleidsmakende instanties van de verzamelde informatie.
 - expliciet tijd nemen voor analyse en evaluatie van de informatie.
 - actie op basis van de bevindingen.
- 2) Een *leercultuur* hebben waarin een bereidheid tot afleren, een tolerantie voor fouten, een experimentele houding en openheid en dialoog centraal staan.
- 3) *Werkeenheden* met royale vrijheidsgraden van werken zodat zij gemotiveerd, vernieuwend en flexibel kunnen opereren.
- 4) Het basisbouwelement van zo'n lerende organisatie is het *kleinschalige multidimensionale team* met een mengsel van leerstijlen, generalismen, specialismen en roloriëntaties.
- 5) Een *platte en simpele organisatie* waarin de multidimensionale teams een intensieve en open interactie hebben met andere teams en de buitenwereld.
- 6) Het ontbreken van een verstikkende van boven af bepaalde organisatie-strategie die immers toch niet wordt gedragen. In plaats daarvan is er ruimte voor *gedecentraliseerde strategievorming* van onder af. Binnen de ruime grenzen van een algemene strategie is er ruimte voor strategisch handelen van onder af.
- 7) Een *managementstijl* met nadruk op het uitzetten van een algemene koers, het ontwerpen van autonome zelf-regulerende organisatie-eenheden, cultuurbeïnvloeding o.a. via voorbeeldgedrag en remote control die teams een grote zelfstandigheid toestaat.

Op grond van het artikel van Van der Zee (1989) kunnen daaraan nog de volgende kenmerken worden toegevoegd:

- 8) Het beschikbaar hebben van een veelheid aan *mogelijkheden om zelfstandig te leren*, gekenmerkt door goede toegankelijkheid, in de vorm van zelfstudiepakketten, met gebruikmaking van nieuwe technologieën en een cafetaria-achtige omgeving.
- 9) Een gerichtheid bij opleidingen op '*ontwikkelen opleiden*'. De leeromgevingen zijn erop gericht om mensen naast kennis en vaardigheden hogere cognitieve vaardigheden te laten verwerven (zie ook Simons, 1990a; in druk).
- 10) Stappen worden genomen om mensen in staat te stellen te *leren op het werk*.
Van der Zee noemt de volgende:
 - a) de werkinrichting zo maken dat mensen ook verantwoordelijk zijn voor de te ontwikkelen competenties
 - b) stel mensen in de gelegenheid om hun horizon te verbreden, bijvoorbeeld via functie-uitwisseling of experimenteren
 - c) beloon verbetering van vakbekwaamheid en vakkennis
 - d) benut vergaderingen e.d. om het educatief engagement te vergroten

- e) zorg dat er collectief lering wordt getrokken uit elders opgedane ervaringen en bevorder dat mensen kennisnemen van nieuwe ontwikkelingen
 - f) zie in evaluatie en beoordeling vooral een middel om aan deskundigheidsbevordering te doen
 - g) zet instructiesystemen zo op dat de individuele autonomie wordt bekrachtigd.
- 11) De *collectieve competentie* wordt centraal gesteld, doordat
- a) nieuwe voorzieningen als job aids beschikbaar worden gesteld
 - b) bestaande voorzieningen worden verbeterd (vergroting van de gebruikersvriendelijkheid en voortdurende bijstelling)
 - c) een educatief element in voorzieningen wordt opgenomen
 - d) trainingen en cursussen worden herzien in de richting van een betere aansluiting bij de reële werksituatie en probleemoplossend handelen.

Ten Horn (1990) tenslotte heeft op indringende wijze duidelijk gemaakt dat het vooral de voorbeeldwerking van managers en opleiders is die een organisatie waarlijk lerend kan maken.

Twee Ontbrekende Kenmerken van een Lerende Organisatie: Aandacht voor Leren Leren en Bedrijfsdidactiek

Leren Leren

Waarom aandacht voor leren leren? Wat ik - naast de definiëring van het begrip lerend vermogen - gemist heb in de artikelen van Bomers en Van der Zee is aandacht voor 'leren leren'. Het is voor veel werknemers al lang geleden dat zij geleerd hebben. Zij moeten dus weer leren hoe dat ook al weer gaat. De literatuur over het leren van volwassenen (zie bijvoorbeeld Bonner, 1982) laat zien dat er best veel twijfels en onzekerheden ontstaan wanneer mensen ineens weer moeten gaan leren. Ook zijn er weerstanden tegen het leren op latere leeftijd en hebben mensen vaak uitgesproken opvattingen over de wijze waarop zij wel en niet willen leren (wel in een kleine groep, niet via hoorcolleges, e.d.). Hoewel volwassenen over het algemeen van mening zijn dat zij eerder willen leren via het concept van het ervaringsleren, wil dat nog niet zeggen dat zij ook in staat zijn op die manier te leren.

Een tweede reden waarom er aandacht nodig is voor leren leren betreft dan ook juist dit aspect. Werknemers moeten vaak nog leren hoe zij zelfstandig moeten leren en hoe zij goed kunnen functioneren en leren in moderne opleidingsmethodieken als probleemgestuurd leren, de 'Leittext methode' of de 'Cognitive apprenticeship' benadering. Het is dan ook een illusie te menen dat in een lerende organisatie alle leren kan plaatsvinden via zelf-instructiepakketten of de andere genoemde opleidingsmethodieken, zonder dat mensen geleerd wordt hoe zij zich daarbij moeten opstellen.

Een derde reden waarom aandacht voor leren leren in een lerende organisatie noodzakelijk is, betreft het lerend vermogen van groepen. De meeste groepen zijn niet gewend om als werkeenheden gezamenlijk te leren en de bovenvermelde kenmerken van de lerende groep ontstaan niet vanzelf.

Een vierde reden betreft recente inzichten over het leren van mensen in het algemeen en van volwassenen in het bijzonder die in het recente onderwijspsychologisch onderzoek zijn verworven. Steeds duidelijker is geworden dat effectief leren een actief, cumulatief, constructief en doelgericht proces veronderstelt (Shuell, 1988). Leren verloopt het best wanneer de lerende *actief* is en nadenkt over wat hij of zij aan het leren is. Belangrijk daarbij is dat de lerende zoveel mogelijk gebruik maakt van en voortbordurt op wat hij al weet en kan (*cumulativiteit*) en zoveel mogelijk *constructief* te werk gaat (in de zin van betekenis verlenen en een eigen mening en totaalbeeld vormen). Effectief leren veronderstelt verder dat de lerende *doelgericht* bezig is in de zin dat hij weet waar hij naar toe werkt en wat van hem wordt verwacht. Deze kenmerken van leren staan dikwijls haaks op wat mensen vroeger op school gewend waren en veronderstellen een aantal leer- en regulatievaardigheden waarover mensen niet automatisch beschikken.

De laatste reden waarom aandacht voor leren leren in een lerende organisatie op zijn plaats is, betreft de leermotivatie. Elders (Simons, 1989b) heb ik een overzicht gegeven van de kenmerken van een gemotiveerde lerende, die leren leuk en zinvol vindt. Ook deze kenmerken zijn niet altijd automatisch aanwezig.

Wat belemmert het actieve, zelfstandige leren? Een wijd verbreid misverstand is dat mensen vanzelf leren leren wanneer zij maar in een leeromgeving kunnen functioneren die een groot beroep doet op hun zelfstandige leerpotenties. Elders (Simons, 1989c) heb ik betoogd dat er echter een aantal factoren zijn die belemmeren dat mensen leren, c.q. op een actief structurerende wijze te werk gaan bij het leren. Deze belemmeringen betreffen:

- a) De *opvattingen* die mensen hebben (ontwikkeld) over wat leren eigenlijk inhoudt (de zogenaamde leerconcepties, zie Vermunt en van Rijswijk, 1988) en over de taakverdeling tussen de opleider/docent en de lerende. Veel lerenden (ook volwassenen) denken bij leren vooral aan 'van buiten leren' en zien als ideale of vanzelfsprekende taakverdeling een sterk sturende en structurerende docent/opleider en een luisterende lerende.
- b) De (sterke) neiging om *niet over leren na te denken*. Mensen vinden leren iets vanzelfsprekends, gaan er automatisch van uit dat iedereen op dezelfde manier leert en schrijven falend leren toe aan een gebrek aan competentie en niet aan een falend leerproces.
- c) De neiging om zichzelf bij het leren *geen doelen* te stellen. Mensen passen daarvoor hun manier van leren niet aan de omstandigheden, criteria en wensen

aan. Doelloos leren leidt gemakkelijk tot uit het hoofd leren volgens een standaardrecept.

- d) *Affectieve en motivationele blokkades*. Mensen zijn bang hun leerstrategie te wijzigen, zelfs als deze slechts tot matige resultaten leidt en zien op tegen de extra energie die een actieve, constructieve wijze van leren vergt.
- e) *Ontbrekende zelfregulatievaardigheden*. Mensen zijn vaak niet in staat, hebben vaak niet geleerd om hun leren zelfstandig te sturen en te reguleren: zij toetsen hun leervorderingen niet vaak genoeg of niet goed; zij houden de stand van hun begrip niet goed bij; zij ondernemen niet de goede stappen wanneer er zich problemen bij het leren of begrijpen voordoen en zij reflecteren te weinig over de oorzaken van slechte dan wel juist goede leerprestaties.
- f) *Ontbrekende leervaardigheden*. Omdat mensen gewend zijn geraakt om op een bepaalde manier te leren uitgaande van een stereotiepe taakverdeling tussen docenten en zichzelf, ontbreken vaak essentiële leervaardigheden als het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, het maken van aantekeningen, het opstellen van een schema, het voorspellen van toetsvragen en het ondernemen van leeractiviteiten die leiden tot hogere cognitieve leerprocessen (vergelijk Simons, in druk).
- g) De neiging van docenten en opleiders om - vanuit een 'baat het niet, het schaadt ook niet' gedachte - het leren *sterk te sturen en te bepalen*. Een structurende en sturende didactiek is gemakkelijker te organiseren en te plannen. Men loopt minder risico's en er is minder bedreiging.
- h) Het *onderhandelingsspel* tussen docerenden en lerenden. Goedwillende opleiders die een voorstander zijn van actief constructief leren, lopen aan tegen de hierboven beschreven belemmeringen bij lerenden alsook tegen opvattingen van lerenden over hun rol en die van de docent. Dikwijls is het eindresultaat van het onderhandelingsspel dat wordt gevoerd dat de opleider actief is en de lerende minder.

Didactiek van het leren leren. Hoe kan aan het 'leren leren' in een lerende organisatie vorm worden gegeven? De hiervoor beschreven belemmeringen moeten uit de weg geruimd worden en worden voorkomen. Dit betekent dat er reflectie op het leren en de taakverdeling tussen een lerende en een opleider nodig is, dat er aandacht moet worden besteed aan de affectieve en motivationele tegenkrachten en dat er nagedacht moet worden over de doelen die men door middel van leerprocessen wil bereiken. Daarnaast is training in leer- en zelfregulatievaardigheden belangrijk. Elders heb ik 14 principes beschreven die bij het leren leren kunnen worden gehanteerd (Simons, 1988) en vijf rollen die opleiders daarbij zouden moeten vervullen (Simons, 1990a). Korteidshalve wordt de geïnteresseerde lezer verwezen naar de genoemde publikaties.

Bedrijfsdidactiek

Een tweede kenmerk van de lerende organisatie dat ik heb gemist in de genoemde beschouwingen betreft de bedrijfsdidactiek: via welke didactische principes en methodes kan het leren in een lerende organisatie gestimuleerd worden? Van der Zee (1989) wees al op het belang van het beschikbaar hebben van zelf-instructiepakketten, job aids, de rol van moderne technologieën, ontwikkelend opleiden, leren op het werk en cafeteria-achtige systemen. Andere didactische systemen die in dit kader passen zijn (computer)simulatiesystemen (Pieters en Treep, 1990), interactieve video, ervaringsleren, cognitive apprenticeship (Resnick, 1987) en self-managed learning (Cunningham, 1986). Een tweetal systemen verdient daarbij m.i. met name de aandacht: Probleem Gestuurd Opleiden en de Leittextmethode.

Kenmerkend voor Probleem Gestuurd Opleiden volgens het Maastrichtse systeem (zie Schmidt en Bouhuijs, 1980; Kessels en Smit, 1990) is dat wordt begonnen met een probleembeschrijving, waarin een complex praktijkprobleem in al zijn facetten wordt beschreven. In groepen van acht à tien wordt dit probleem vervolgens geanalyseerd. Er worden mogelijke verklaringen opgesteld en hypothesen geformuleerd. Elke deelnemer gaat nu na welke voorkennis hij/zij heeft ten aanzien van de geformuleerde verklaringen en hypothesen. Op grond hiervan worden door de groep individuele en gemeenschappelijke leerdoelen geformuleerd, die vervolgens via individuele literatuurstudie worden gerealiseerd. Tot slot komt de groep nog eens bij elkaar om het geleerde te integreren. Het is daarbij niet de bedoeling om het probleem op te lossen, maar om meer te weten te komen over de verschillende verklaringen en hypothesen.

Om tegemoet te komen aan wensen van grote Duitse bedrijven om werknemers op te kunnen leiden die flexibel inzetbaar zijn, zelfstandig kunnen werken en denken, goed kunnen samenwerken en steeds bij willen leren is een nieuwe opleidingsmethode (de 'Leittext-methode') ontwikkeld. Deze methode wordt o.a. bij de voorbereiding en nabespreking van praktijkopdrachten ingezet. Het is een geïndividualiseerd opleidingssysteem, waarmee lerenden via een zestal fasen worden gestimuleerd tot het zelfstandig uitvoeren van opdrachten (Teurlings en Simons, 1989):

1. *Informereren.* De lerende vormt zich m.b.v. speciaal ontwikkelde sturingsvragen werktekeningen, werkstapkaarten en aanvullende (vaktechnische) informatie een beeld over hoe het te vervaardigen object (of het op te lossen probleem) er uiteindelijk uit moet komen zien en op welke wijze dat kan worden bereikt.
2. *Plannen:* De lerende ontwerpt een werkplan waarin wordt aangegeven welke werkstappen achtereenvolgens moeten worden uitgevoerd en welke vaardigheden daarbij zijn vereist.
3. *Beslissen:* In een vakgesprek met de opleider wordt het ontworpen werkplan besproken en wordt nagegaan of de uitvoering van de opdracht op geplande wijze kan plaatsvinden.

4. *Uitvoeren*: De lerende voert de opdracht uit zoals het werkplan aangeeft.
5. *Controleren*: De lerende controleert het werkstuk aan de hand van opgestelde controlecriteria.
6. *Beoordeling/evaluatie*: In een vakgesprek met de opleider wordt het werkstuk beoordeeld en geëvalueerd en worden eventueel gemaakte fouten besproken.

De methode heeft tot doel het zelfstandig en flexibel werken en plannen van werknemers te bevorderen. Dit gebeurt door sturingsvragen te stellen en door de controle-, plannings- en regulatieprocessen in eerste instantie 'over te nemen' en vervolgens deze externe sturing systematisch te laten afnemen.

Op deze wijze worden cursisten op een systematische wijze geoefend in het zelfstandig oplossen van een hen voorgelegde werктаak. Deze werктаak stelt voor de cursist een probleem voor, dat moet worden opgelost.

De Rol van de Bedrijfsopleider in de Lerende Organisatie

Men zou zich kunnen voorstellen dat de verschuiving in de richting van een lerende organisatie leidt tot een afbouw van het werk van de bedrijfsopleider. Immers iedereen gaat zich in de organisatie met het verschijnsel leren bezighouden, er wordt minder opgeleid en meer geleerd en er wordt meer tijdens het werk geleerd. Het lijkt wel of leren in zo'n organisatie helemaal vanzelf verloopt via zelf-instructiepakketten, job aids, niet-begeleide leerprocessen, groepsprocessen e.d. Toch is dit niet het geval. Ten eerste zullen veel leerprocessen toch nog altijd het meest effectief en efficiënt via opleidingen blijven verlopen. Ten tweede zullen, zoals boven besproken, veel mensen (nog) niet in staat zijn om via de nieuwe methoden, die een beroep doen op zelfstandige leervaardigheden, te leren. Een belangrijke nieuwe taak voor opleiders is dan ook gelegen in het begeleiden en stimuleren van het leren leren. Daarnaast zijn er ook nieuwe taken ten aanzien van het stimuleren van groepsleerprocessen teneinde het lerend vermogen van groepen te vergroten en ten aanzien van het tot stand brengen van een leercultuur en -structuur. Er zal dus wel het een en ander veranderen in de rol van de opleider.

De veranderingen in het functioneren van opleiders, die nodig zijn om te functioneren in een lerende organisatie, zouden we kunnen samenvatten in de stelling dat opleidingsfunctionarissen steeds meer *opleidingsmakelaars* worden (Simons, 1990b). Helaas heeft deze term echter in het Nederlandse spraakgebruik een wat negatieve bijklank gekregen. De opleidingsmakelaar is een soort handelaar in opleidingen geworden binnen een beperkte opleidingsafdeling van een arbeidsorganisatie (zie Van der Krogt en Plomp, 1987). Typerend is het volgende citaat: „Soms wordt met een makelaarsafdeling een afdeling bedoeld waar een opleidingsadviseur individuele medewerkers adviseert over het volgen van cursussen buiten het bedrijf. Hier wordt het begrip makelaarsafdeling ruimer gehanteerd: als een oplei-

dingsafdeling die ook op de externe markt opleidingen selecteert en binnen het bedrijf haalt." (p. 9).

Een 'echte' makelaar heeft naar mijn mening echter een nog veel breder takenpakket. Makelen is niet alleen het kopen van opleidingen voor individuele werknemers, maar juist het afstemmen van bedrijfsproblemen, -strategieën en -beleid enerzijds en de keuze van leersituaties anderzijds op elkaar. Kernvragen daarbij zijn: (a) wat is precies het bedrijfsprobleem en hoe kunnen leerprocessen hier een oplossing brengen; (b) welk type leersituatie is het meest geschikt om het probleem op te lossen en (c) welke wensen en vaardigheden bestaan bij de lerende(n)? Makelen betekent noch een inrichting van opleidingen vanuit een 'tool of management strategie', noch vanuit een 'tool of personal development' strategie. Kenmerkend is juist het expliciet afwegen van bedrijfsbelangen en persoonlijke belangen. Een lerende organisatie geeft mensen ook de gelegenheid om hun talenten te ontwikkelen, zodat de bedrijfsstrategie (mede) gebaseerd kan worden op de talenten die zich ontwikkeld hebben (vergelijk ook Zwart, 1990).

Door opleiders te karakteriseren als makelaars wordt een accent gelegd op de intermediaire functie die zij dienen te vervullen tussen bedrijfsgegevens en -wensen en leersituaties en -wensen. De opleidingsmakelaar vertaalt het strategisch ondernemingsbeleid in leerprocessen die daarvoor nodig zijn en adviseert het management over de wijze waarop leerprocessen van individuen en groepen geïnduceerd kunnen worden. Dit doet hij door bestaande opleidingen op maat te maken, nieuwe opleidingen te ontwikkelen of door leersituaties op het werk te helpen inrichten. Kenmerkend is zijn brede oriëntatie op leren. In plaats van een automatische oriëntatie op cursussen richt hij zich op een variëteit aan mogelijkheden: leren op het werk, job aids, zelf-instructiepakketten, computerondersteund opleiden, interactieve video, simulaties enz. Daarnaast is vooral ook kenmerkend zijn rol als adviseur m.b.t. (leer) cultuurbeïnvloeding en het inrichten van een structuur die het leren bevordert (via beloning, bevorderingen e.d.).

Tegelijkertijd echter vertaalt de opleidingsmakelaar de individuele wensen van personeelsleden in leer- en opleidingstrajecten die niet altijd onmiddellijk in het strategisch beleid van de onderneming behoeven te passen. Door de talentontwikkeling centraal te stellen bevordert hij dat ook langs de weg van het leren nieuw strategisch beleid van onder af kan groeien.

Een belangrijke vraag tot slot is hoe men een lerende organisatie tot stand brengt. Zonder dat daarop in dit bestek een antwoord mogelijk is, lijkt een eerste stap voor de afdeling opleidingen te zijn om zelf als lerende deelorganisatie te gaan functioneren en van daaruit de rest van de organisatie te overtuigen waarbij de voorbeeldwerking een van de machtigste wapens kan zijn (vergelijk Ten Horn, 1990).

Literatuur

- Bomers, G.B.J. (1989). *De lerende organisatie*. Rede gehouden ter gelegenheid van de opening van het academisch jaar 1989/1990. Nijenrode: Universiteit voor bedrijfskunde.
- Bonner, J. (1982). Systematic lesson design for adult learners. *Journal of Instructional Development*, 6, 34-42.
- Claas, L., Pouwer, M., & Thijssen, J. (1988). Transfer in het kader van bedrijfsopleidingen. *Wetenswaardigheden*. 's-Gravenhage: ROI/CIVOB
- Cunningham, I. (1986). Self managed learning in action. In A. Mumford (Ed.), *Handbook of management development*. Gower Press.
- Horn, H.K.F. ten (1990). *Glitter of juwelen; het proces van professionalisering van de afdeling opleiding bij AEGON*. Lezing gehouden tijdens de studiedag 'De professionele bedrijfsopleider'. Breda: Euroforum, juni.
- Kessels, J.W.M., & Smit, C.A. (1990). Probleemgestuurd opleiden. In P.R.J. Simons (Red.), *Leren probleemoplossen* (pp. 1-16). In J.W.M. Kessels & C.A. Smit (Red.), *Opleiders in organisaties: Capita Selecta*. Deventer: Kluwer.
- Klerk, L.F.W. de (1983). *Onderwijspsychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Krogt, F.J. van der, & Plomp, M. (1987). Varianten in de organisatie van opleidingsafdelingen. In *Wetenswaardigheden voor opleiders*. Den Haag: ROI/Vuga.
- Pieters, J.M., & Treep, M.J. (1990). Probleemoplossen en simulaties. In P.R.J. Simons (Red.), *Leren probleemoplossen* (pp. 1-16). In J.W.M. Kessels & C.A. Smit (Red.), *Opleiders in organisaties: Capita Selecta*. Deventer: Kluwer.
- Resnick, L.B. (1987). *Relationship between learning at school and what we do in the rest of our lives*. Presidential address at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington, april.
- Schmidt, H.G., & Bouhuijs, P.A.J. (1980). *Onderwijs in taakgerichte groepen*. Utrecht: Het Spectrum.
- Shuell, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Simons, P.R.J. (1987). Bevordering van zelfstandig leervermogen. In R. Halkes & B. van Hoek (Red.), *Basisvorming in onderwijskundige optiek* (pp. 145-166). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Simons, P.R.J. (1988). Leren doen ze zelf. In L.F.W. de Klerk, P.R.J. Simons, & J. Zuylen (Red.), *Huiswerkbeleid* (pp. 70-105). Heerlen: MesoConsult.
- Simons, P.R.J. (1989a). Wat betekent het zelfstandig te kunnen leren? In P.R.J. Simons, & J.G.G. Zuylen (Red.), *Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievaardigheidsonderwijs* (pp. 23-33). Heerlen: MesoConsult.
- Simons, P.R.J. (1989b). Leren leren: naar een nieuwe didactische aanpak. In P.R.J. Simons, & J.G.G. Zuylen (Red.), *Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievaardigheidsonderwijs* (pp. 46-59). Heerlen: MesoConsult.

- Simons, P.R.J. (1989c). Learning to learn. In P. Span, E. de Corte, & B. van Hout-Wolters (Red.). *Onderwijsleerprocessen* (pp. 15-25). Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Simons, P.R.J. (1990a). Leren probleemoplossen via bedrijfsopleidingen. In P.R.J. Simons (Red.), *Leren probleemoplossen* (pp. 1-16). In J.W.M. Kessels & C.A. Smit (Red.), *Opleiders in organisaties: Capita Selecta*. Deventer: Kluwer.
- Simons, P.R.J. (1990b). *Verschuivingen in de rol van de bedrijfsopleider?* Lezing gehouden tijdens de studiedag 'De professionele bedrijfsopleider'. Breda: Euroforum, juni.
- Simons, P.R.J. (in druk). *Onderwijs en ontwikkeling*. Achtergrondstudie voor de Wetenschappelijke Raad voor het regeringsbeleid. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Teurlings, C., & Simons, P.R.J. De Leittextmethode: een methode om het zelfstandig werken te bevorderen. In J.J. Peters, R.J.M. van Ommeren, P.W.J. Schramade & J.G.L. Thijssen (Red.), *Gids voor de opleidingspraktijk: Visies, modellen en technieken* (6.65, pp. 1-17). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Vermunt, J.D.H.M. & Van Rijswijk, F.A.W.M. (1988). Analysis and development of students' skill in self-regulated learning. *Higher Education*, 17, 647-682.
- Zee, H.J.M. van der (1989). De lerende organisatie. *Opleiding en Ontwikkeling*, 2 (11), 17-29.
- Zwart, C. (1990). *De strategische rol van de afdeling opleiding in de ontwikkeling van de organisatie*. Lezing gehouden tijdens de studiedag 'De professionele bedrijfsopleider'. Breda: Euroforum, juni.