

## Naar een breder begrip van leren

Sanneke Bolhuis en Robert-Jan Simons

### 1 Inleiding: mensen leren altijd en overal

Inzicht in het leren van volwassenen heeft een sleutelrol in strategisch management. Om dat inzicht mogelijk te maken moeten we ons realiseren dat ons bestaande, impliciete begrip van leren vaak in hoge mate is gebaseerd op ervaringen met leren op school, in opleiding, scholing en training: leren in een educatieve context. In deze bijdrage bepleiten we een breder begrip van leren. Kort samengevat gaat het om de volgende impliciete aannames. In de volgende paragrafen wordt uitgebreider besproken waarom deze aannames tot een breder begrip moeten groeien.

<i>Naar een breder begrip van leren ...</i>	<i>... in plaats van een te beperkte aanname over leren</i>
Mensen leren altijd; leren kan ook minder gewenste effecten hebben.	Leren doe je als dat speciaal wordt georganiseerd en is per definitie positief.
Er zijn verschillende manieren om te leren	Er is één manier van leren
Leren gebeurt ook onbewust; leren doe je ook op non-verbale manieren.	Leren doe je bewust; en met name in verbale vorm.
Leren vindt plaats in interacties met anderen. Het is (ook) een sociaal proces in een sociale context met sociale resultaten.	Leren doe je in je hoofd. Het is primair een individueel proces met individuele resultaten.
Handelen volgt niet automatisch op leren. Leren kan ook volgen uit handelen.	Je moet iets eerst (theoretisch, begripsmatig) leren om het vervolgens toe te passen.
Leren is ook kritisch reflecteren op schijnbare vanzelfsprekendheden.	Leren is het opnemen van de juiste kennis
Leren heeft altijd een emotionele component.	Leren doe je vooral met je verstand (cognitief, rationeel).
Mensen uit verschillende (sub)culturen hebben stilzwijgend verschillende interpretaties van de wereld geleerd. De confrontatie leidt tot verschillende leerreacties.	Wat wordt geleerd heeft stilzwijgende consensus binnen de geldende cultuur.
Leren is noodzakelijkerwijs vaak veranderend leren.	Leren is altijd iets nieuws leren.

Het lijkt misschien niets nieuws om te beweren dat mensen altijd leren. Dat mensen leren van hun werk is in dit handboek bepaald geen opzienbarende uitspraak meer. De laatste jaren is er een toenemende belangstelling voor de relatie tussen leren en werken (Bolhuis & Simons, 1999), zowel vanuit de praktijk (HRD, management, organisatie-adviseurs) als van de kant van onderzoekers (Onstenk, 1997; Sprenger, 2000). Ook de populariteit van - het idee - van lerende organisaties wijst op de onderkenning van het belang van leren in relatie tot werken. Bij al deze belangstelling valt op dat toch nog vaak de impliciete aannames over leren een rol spelen zoals die hierboven zijn genoemd. De nieuwe bredere opvattingen worden, zo is onze ervaring, breed gedragen, maar worden in de praktijk (zelf s in het eigen handelen) slechts moeizaam en weinig

toegepast. Tegelijk kan worden geconstateerd dat veel van die aannames in de onderzoeks- en organisatie-literatuur langzamerhand worden ontrafeld om plaats te maken voor een breder begrip van leren.

Een voorbeeld is het werk van Eraut, Aldertone, Cole en Senker (1998) die hun onderzoek startten met het doel om 'leren op het werk te onderzoeken zonder van enige vooronderstelling over de rol van opleiding en training uit te gaan'. Hun onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat leren niet primair een individuele activiteit is waarbij algemeen geldende kennis wordt opgenomen, maar primair een activiteit is die in interactie met anderen plaatsvindt en wordt beïnvloed door de microcultuur van de werkplek. Eén aanname blijft echter gehandhaafd, namelijk dat leren per definitie goed is: het is een nastrevenswaardige zaak. Eraut en zijn collega's willen weten welke waardevolle competenties mensen door hun werk verwerven en onderzoeken wat het leren op het werk bevordert of belemmert. Ook constateren zij bijvoorbeeld dat mensen de leermogelijkheden van hun werk niet allemaal even goed benutten. Het is echter ook belangrijk om in organisaties te onderkennen waar en waarom mensen 'verkeerde' of anderszins ongewenste dingen leren. Als de 'ongeschreven regels van het spel' (Scott-Morgan, 1994) die in de organisatie-cultuur domineren onzichtbaar blijven, helpen leertrajecten en cultuurprojecten weinig.

Mensen leren altijd en overal, binnen en buiten hun werk, binnen en buiten het onderwijs - en hebben dat al hun hele leven gedaan. Leren is in essentie betekenisgeving. Leren is het proces waarbij verschijnselen en de eigen persoon betekenis krijgen. Dat proces gaat voortdurend door. De resultaten van al die leerprocessen vormen het persoonlijke referentiekader, de persoonlijke constellatie van kennis, vaardigheden en houdingen, deels bewust maar ook onbewust, waarmee een individu de wereld en zichzelf begrijpt en tegemoet treedt (Bolhuis, 1995). Daarbij leren mensen niet alleen doelbewust en gericht, maar ook terloops, ongemerkt en op verschillende manieren (zie Simons, 2000). De sociale omgeving heeft een grote invloed op het leren. Leren is niet alleen een individueel proces met individuele resultaten, maar evenzeer een sociaal proces waarvan de resultaten bestaan uit sociaal gedeelde betekenissen. Die maken op hun beurt de cultuur of subcultuur van de omgeving uit. Voor (HRD-beleid in) organisaties is die samenhang tussen de leerprocessen van de organisatie-leden en de cultuur van de organisatie een belangrijk aandachtspunt (paragraaf 4).

Het gegeven dat mensen voortdurend leren is voor organisaties om verschillende redenen van belang. Ten eerste omdat mensen hun eerdere leerresultaten meebrengen in de organisatie. De manier waarop ze daar optreden is (mede) gebaseerd op wat zij eerder en ook elders hebben geleerd. Ten tweede gaat het leren in de organisatie door, altijd en overal, of er nu gewenste of ongewenste resultaten uit voortvloeien en of dat nu ongemerkt gebeurt of (ook) wordt georganiseerd en in gewenste richting geleid. Ten derde blijkt steeds weer dat mensen niet zo gemakkelijk opgeven wat zij eerder hebben geleerd. Met andere woorden: als mensen iets nieuws moeten leren, individueel of gezamenlijk als bijvoorbeeld in een organisatie veranderingen worden gewenst, zal aandacht moeten worden besteed aan het veranderende leren. Eerdere leerresultaten, waar en wanneer ook verworven, kunnen noodzakelijk onderwerp van afleren of veranderend leren worden (paragraaf 5).

Arbeidsorganisaties en ook opleidingen krijgen langzamerhand meer oog voor elders verworven leerresultaten in positieve zin, zoals onder andere blijkt uit de ontwikkeling van nieuwe manieren om de geschiktheid van mensen voor bepaalde functies vast te stellen (assessment-procedures). Geschiktheidsonderzoek wordt ook verbonden aan formele certificering. Het

erkennen en certificeren van competenties die niet via de formele weg van onderwijs en opleiding zijn verkregen was in Nederland onderwerp van het rapport 'Kwaliteiten erkennen' van de Commissie Erkenning Verworven Kwaliteiten (1994). De laatste jaren wordt veel werk verzet om modellen en procedures te ontwikkelen voor de erkenning van leerresultaten onafhankelijk van de wijze waarop en waar deze zijn verkregen (Klarus, 1998).

Een toenemende erkenning van het gegeven dat mensen overal leren gaat gepaard met de erkenning dat er ook andere manieren van leren zijn dan in het onderwijs gebruikelijk. Ook binnen het onderwijs wordt gezocht naar mogelijkheden om die anderen manieren van leren in te bouwen. Zo is er een toenemende belangstelling voor duale leerwegen (Roobeek en Mandersloot, 1998), waarbij werkleren in de opleiding wordt ingebouwd (Boud, 1998).

## 2 Verschillende manieren van leren

Leren gebeurt op verschillende manieren, ook zonder dat mensen daar bewust op gericht zijn, als bijproduct van het deel uitmaken van een omgeving (cultuur, socialisatie), het opdoen van directe ervaring in het eigen handelen (leren door ervaring), daarbij samenwerken en reacties krijgen van de sociale omgeving (leren door sociale interactie) en door na te denken. Leren is dus niet alleen leren door het verwerken van theoretische informatie (leren in verbale vorm, studeren). De verschillende manieren van leren kunnen op verschillende manieren en langs verschillende dimensies worden geconceptualiseerd. Simons (2000) onderscheidde bijvoorbeeld ervaringsleren, zelf-gestuurd leren, begeleid leren en samen leren. Hier is de aard van de sturing van het leren de dominante dimensie. In de onderhavige bijdrage onderscheiden wij verschillende vormen van leren naar de aard van de leerprocessen: 1) leren door directe ervaring, 2) leren door sociale interactie, 3) leren door theorie en 4) leren door reflectie. In organisatie - en in de praktijk van het leven in het algemeen - gaan deze manieren van leren samen en vullen elkaar aan. Eraut c.s. (1998) deden onderzoek onder verschillende beroepsgroepen naar de ontwikkeling van de competenties die mensen in hun werk gebruiken. De geïnterviewden werd eerst gevraagd naar de aard van hun werk en de daarvoor nodige competenties (expertise). Vervolgens werd gevraagd hoe zij die competenties hadden verworven en welke factoren daarbij belemmerend of juist faciliterend hadden gewerkt. 'Much learning at work derives its purpose and direction from the goals at work. Achieving the goals often requires learning, which is normally accomplished by a combination of thinking, trying things out and talking to other people'. De meeste expertise werd verworven door een combinatie van verschillende manieren van leren. Eraut c.s. concludeerden dat formele opleiding en training maar een beperkte bijdrage leveren en de meeste mensen in hun werk niet veel gebruik maken van geschreven of audiovisuele middelen zoals handboeken of training m.b.v. de computer. Het leren door theorie neemt een veel bescheidener plaats in dan gebruikelijk is in de onderwijspraktijk.

Een belangrijk verschil tussen enerzijds leren door ervaring en door sociale interactie en anderzijds leren door theorie en reflectie is dat de eerste twee zich vanzelf voordoen, of je er nu op uit bent of niet. Hierbij is er gewoonlijk geen expliciet leerdoel, hooguit een handelingsdoel, maar zelfs dat is niet persé een voorwaarde. Leren door theorie en leren door reflectie daarentegen gebeuren alleen als je een doelgerichte en bewuste inspanning levert. Daarbij is de kracht van leren door ervaring en sociale interactie groot. Het gebeurt vanzelf, je wordt er als het ware in meegenomen. De resultaten van deze leerprocessen hebben ook een grote mate van

vanzelfsprekendheid. Er is niet of nauwelijks discussie over en door de vele herhaling worden ze diep ingesleten. Iedereen is eraan gewend dat het is zoals het is en gaat zoals het gaat. Zich afvragen of het anders zou kunnen en moeten is niet vanzelfsprekend. Als je eenmaal meedraait in een bepaalde omgeving en als je eenmaal gewend bent om dingen op een bepaalde manier te doen, is het dan ook lastig om te veranderen en iets nieuws te leren.

## 2.1 Leren door ervaring

Directe ervaring kan worden opgedaan door mee te maken wat er in een omgeving gebeurt, waar te nemen hoe die omgeving is ingericht en functioneert, te ondergaan en deel te (gaan) uitmaken van de omgeving ('immersion', 'exposure'). In deze vorm lijkt ervaringsleren passief, maar de indrukken die worden opgedaan kunnen een niet minder indringend leerresultaat vormen. Een meer zichtbaar actieve manier van leren door ervaring is zelf dingen doen en daarbij leren van wat er goed en fout gaat ('trial and error', 'hands-on learning'). Socialisatieprocessen omvatten beide soorten: zowel het leren door blootstelling als het leren door doen. Daarbij speelt ook sociaal ervaringsleren een rol: leren door het observeren van andere mensen, ook wel model-lernen of observatie-lernen genoemd. Niet alle modellen dienen ter navolging. Dat gebeurt wel bij modellen die door de betrokkene als belangrijk worden ervaren, omdat er een positieve persoonlijke band mee bestaat of omdat ze als machtig en invloedrijk worden gezien ('significant others'). Maar modellen kunnen ook als negatief voorbeeld dienen, dat juist niet wordt opgevolgd.

Ervaringsleren is een belangrijke vorm van leren, niet in het minst bij het uitoefenen van een beroep. Beroepsvaardigheden -kennis en -houdingen, zowel m.b.t. eigen taken als m.b.t. het functioneren in de organisatie, worden mede verworven door het directe ervaringsleren. Expertise bestaat onder andere uit de impliciete leerresultaten die door directe ervaring zijn verworven, 'tacit knowledge' and skills' (Nonaka & Takeuchi, 1999; Sternberg & Wagner, 1986; Polanyi, 1967).

Het is ons inziens belangrijk om enerzijds de resultaten van het ervaringsleren zichtbaar te maken, te waarderen en te delen met anderen en anderzijds op zoek te gaan naar mogelijkheden om het ervaringsleren in werksituaties te bevorderen. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren door mensen te leren hoe zij zelf sturing kunnen geven aan het zodanig herinrichten van hun werkomgeving en takenpakket dat de kans op ervaringsleren zo groot mogelijk wordt. Te denken valt bijvoorbeeld aan het opzoeken van uitdagingen en variatie, opzoeken van feedback mogelijkheden, bezig gaan met vernieuwing e.d. Dit herinrichten van werksituaties vanuit een ervaringsleerperspectief kan echter ook gebeuren door en vanuit het management wanneer het bewust het leerpotentieel van werksituaties gaat vergroten (Onstenk, 1997).

## 2.2 Leren door sociale interactie

Leren door sociale interactie is leren waarin de actieve interactie tussen mensen een centrale rol speelt: het is leren met, van en door elkaar. Dat kan in uiteenlopende vormen, zoals samenwerken, discussie en dialoog. Leren door sociale interactie draagt net als ervaringsleren bij aan socialisatieprocessen. Tussen verschillende vormen van sociale interactie wordt in het dagelijks taalgebruik niet altijd nauwkeurig onderscheid gemaakt. Als het gaat om het bewust leren leren door sociale interactie zijn de verschillen echter wel van belang.

- Alledaagse conversatie, waarin allerlei ideeën en opvattingen op een terloopse wijze worden uitgewisseld.

- Informatie (uitleg) vragen en geven.
- Dialoog: samen verkennen van en zoeken naar (nieuwe of betere) oplossingen, benaderingen, ideeën.
- Brainstorm: door een groep genereren van zoveel mogelijk ideeën over en benaderingen van een bepaald probleem en vervolgens kritisch schiften op zoek naar de beste oplossing.
- Discussie: bij verschil van mening de eigen meningen verdedigen, uitleggen, vergelijken en evalueren.
- Samenwerken aan een bepaalde activiteit, een taak of probleem.
- Het omgaan met en/of oplossen van conflicten.

Leren door sociale interactie doet zich net als ervaringsleren in vele situaties voor, zonder dat er persé sprake is van een vooropgezet leerdoel. Nogmaals: er worden niet vanzelf wenselijke leerresultaten mee bereikt. Er moet specifiek aandacht aan worden besteed. Als het weinig doordacht gebeurt kunnen allerlei dingen worden geleerd die minder gewenst zijn. Er ontstaat bijvoorbeeld een manier van omgaan met conflicten die belemmerend werkt op het zoeken naar andere oplossingen. Of de wijze van samenwerking aan taken leidt ertoe dat de ene medewerker er veel van leert, maar de ander niet aan bod komt (en ervan leert dat hij niets in te brengen heeft).

In het reguliere onderwijs is individueel en abstract, theoretisch leren meestal dominant. Er is een onderwaardering van leren door sociale interactie (van der Linden en Roelofs, 2000). Een achterliggend probleem is dat niet alleen deze vorm van leren, maar ook de resultaten ervan veel minder vanzelfsprekend geacht en veel minder hoog gewaardeerd worden. In vergelijking met theoretisch leren wordt hier al snel gedacht dat het niet om 'echte' kennis gaat. De kennis die door sociale interactie wordt opgedaan lijkt te worden opgevat als van een andere, mindere orde dan de kennis die door theoretisch leren wordt verworven.

Het grote belang dat aan leren door sociale interactie moet worden gehecht blijkt alleen al uit de overweldigende hoeveelheid trainingen en cursussen rond samenwerken en sociale vaardigheden die jaarlijks in het bedrijfsleven wordt binnengehaald. In bedrijven zijn zaken als het samen blijven leren, serieus luisteren naar feedback van klanten, samen zoeken naar oplossingen van steeds groter belang om te overleven. Daarnaast richt een aanzienlijk aantal projecten zich op cultuurverandering; hierin hebben analyse en interventies ten aanzien van het leren door sociale interactie een sleutelrol.

In onze opvatting is er ook in het kader van HRD in organisaties een onderwaardering van het leren door sociale interactie. Er wordt heel veel geïnvesteerd in het organiseren van teamwork, bijvoorbeeld in het kader van zelfsturende teams, maar er wordt weinig gericht beleid gevoerd ten aanzien van het stimuleren van *leren* door / in sociale interacties. In de literatuur verschilt men nogal van mening over de vraag of groepen en organisaties kunnen leren of dat dit alleen geldt voor individuen. Wij zijn van mening (zie voor een uitgebreider argumentatie Bolhuis en Simons, 1999), dat ook groepen en organisaties kunnen leren. Dan zijn de uitkomsten van het leren niet te beschrijven in termen van kennis, houding en vaardigheid van individuen, maar in termen van veranderingen in (sub)culturen, werkprocessen, innovaties, wijzen van samenwerken e.d. Wat is er voor groepen nodig om te leren? Pearn, Roderick en Mulrooney (1995) maken duidelijk dat groepen wel de neiging hebben hun handelen te plannen, maar niet hun leren. Het is belangrijk dat zij in hun planning ook expliciet leerdoelstellingen opnemen. Dit is met name van belang vanwege de onderlinge communicatie hierover. Wanneer er geen gemeenschappelijke leerdoelen worden geëxpliciteerd, blijft het groepsleren te veel impliciet.

Voor de (nabije) toekomst denken wij dat vooral het gericht organiseren van communities of practice (Wenger, 1998), lerende teams, netwerken (Brenters, 1999) en minicompanies het leren door sociale interactie een nieuwe impuls kunnen geven.

### 2.3 Leren door theorie

Theorie is abstracte, gegeneraliseerde en gesystematiseerde informatie. Bij het leren door theorie (studeren) moet als het ware een vertaling worden gemaakt van de theorie terug naar de werkelijkheid waarop deze betrekking heeft. Daarbij kan nogal wat mis gaan. Soms komt er geen of weinig verband tot stand, zodat het geleerde 'slapende' kennis blijft ('inert knowledge'). Er vindt geen transfer plaats naar situaties die daar wel aanleiding toe geven, maar die niet worden herkend. (Zie voor meer over transfer ..). Het theoretische karakter van de informatie kan ook leiden tot het verkeerd begrijpen van de informatie, een onjuiste voorstelling van de werkelijkheid (misconcepties). Een volgend probleem van de dominantie van theoretisch leren in het onderwijs is dat ongemerkt een statisch kennisconcept wordt overgedragen: de impliciete aanname dat theoretische informatie de meest 'ware' is, de enige die betrouwbaar en belangrijk is. Daarmee wordt over het hoofd gezien dat enerzijds ook theoretische, wetenschappelijke informatie in deze tijd voortdurend verandert en wordt uitgebreid en anderzijds in de praktijk niet altijd automatisch wordt gewerkt volgens wat theoretisch klopt. Sociaal geaccepteerd krijgen van bepaalde inzichten en werkwijzen in een organisatie vraagt ook om sociale leerprocessen. Een laatste probleem is dat leren door theorie desastreus kan zijn voor de leermotivatie. Dat geldt zeker voor lager geschoolde werknemers (en werklozen) die negatieve ervaringen hebben opgedaan met schools, theoretisch leren, maar ook veel werknemers met een middelbare en hogere opleiding worden gemakkelijk gedemotiveerd door alleen theoretisch leren.

Hoewel er dus belangrijke nadelen verbonden zijn met het theoretische leren, zouden wij deze vorm van leren natuurlijk niet willen uitschakelen of uitsluiten. Het gaat er meer om dat de verheerlijking van het theoretische leren wordt ingedamd en dat het theoretische leren meer wordt verbonden met het ervaringsleren en het leren in sociale interactie. Een belangrijke conceptualisering van hoe dit zou kunnen is te vinden bij Nonaka en Konna (zie ook Tomassini, 2000). Het gaat erom dat er in organisaties ruimte (bah in het Japans) komt voor het uitwisselen van impliciete (emotionele) kennis en ervaring (de originating bah), voor het expliciteren van impliciete kennis en ervaring in de interacting bah, voor het (op grond hiervan) uitwisselen van expliciete kennis en ervaring (de cyber bah, waar het theoretische leren kan worden gesitueerd) en het impliciet maken (automatiseren) van expliciete kennis en ervaring in de executing bah. In zo'n cyclus van ruimtes komt het theoretische leren in verbinding met andere vormen van leren.

### 2.4 Leren door kritische reflectie

Leren door kritische reflectie komt tot stand door het zichzelf - en elkaar - vragen stellen. (Klopt dat? Zijn alternatieve conclusies of verklaringen denkbaar? Hoe verhoudt deze observatie zich tot ...? Is dit wel de beste manier? Kan ik/kunnen wij dat ook nog anders aanpakken? Enzovoort). Kritische reflectie kan een individuele activiteit zijn, maar wordt ook gestimuleerd door elkaar te bevragen, dus door de combinatie met sociale interactie. Het betreft leren door individuele én sociale reflectie.

Kritische reflectie kan op verschillende inhouden betrekking hebben.

1. Op het eigen referentiekader (voorkennis) en eigen handelen: het expliciteren (bewust

maken), kritisch onderzoeken en evalueren van eigen ideeën, standpunten, gewoonten. Dat denk ik nou wel, maar waarom eigenlijk? Is het wel zo? Weet ik daar wel genoeg van? Waarom vond ik dit zo moeilijk? Voel ik me bedreigd? Heb ik dat eigenlijk wel zo goed gedaan? Doe ik misschien zo omdat ik niet beter weet?

2. Op de handelingssituatie en de daar heersende subcultuur: het expliciteren (bewust maken), kritisch onderzoeken en evalueren van de ideeën, standpunten, gewoonten die dominant zijn in eigen organisatie en werkomgeving (team, afdeling).
3. Op actuele (leer)ervaringen: alle informatie die van buitenaf, in het leren door ervaring, door theorie en door sociale interactie wordt aangeboden. Leren door kritische reflectie heeft een belangrijke integrerende en evaluerende functie t.a.v. datgene wat op verschillende manieren wordt geleerd.
4. Op het eigen leerproces: welke manieren van leren vind je prettig en waarom? Wat zijn de sterke en zwakke kanten daarin? Zou je dit niet beter anders kunnen aanpakken?

Kritisch blijven nadenken op elk van de genoemde gebieden is essentieel in het professionele leren. Het vereist persoonlijke betrokkenheid, de verantwoordelijkheid nemen voor eigen leren en handelen, de durf om kritisch te zijn ten aanzien van zichzelf en anderen.

Kritisch reflectief leren kan er toe bijdragen dat er naast de verdieping en verbreding die in het theoretische leren kan optreden ook ruimte komt voor het vernieuwen en het ter discussie stellen van vanzelfsprekendheden. Ook deze vorm van leren kan door mensen in organisaties zelf worden gestuurd, alsook door het management worden gefaciliteerd. Dit laatste heeft vooral te maken met het inruimen van tijd voor reflectie, open staan voor kritiek, “walk the talk” en tolerantie voor het maken van fouten.

## 2.5 Combinaties

Het combineren en integreren van verschillende manieren van leren geeft niet alleen voor het individueel niveau, maar ook voor het organisatie-niveau de beste resultaten in termen van competenties en productief handelen. Uit de literatuur over de lerende organisatie destilleert Tomassini (2000), mede op grond van het eerder genoemde artikel van Nonaka en Konno (1998) de volgende belangrijke dimensies voor HRD-beleid: ‘care, cooperation, communication, competence’. ‘Care’ omschrijft hij als het zorgen voor onderling vertrouwen en positieve sociale bekwaamheden. Dit is nodig om samenwerking (‘cooperation’) tot stand te brengen, waarbij kennis in de organisatie door interactie productief wordt gemaakt. Communicatie betreft het combineren en tot synergie brengen van kennis die verschillende actoren in de organisatie hebben. Competentie berust op het internaliseren van de kennis die in de organisatie ter beschikking is gekomen door communicatie en samenwerking.

## 3 Emotionele aspecten van leren

Leren wordt teweeggebracht door en gaat gepaard met emoties: positieve emoties zoals nieuwsgierigheid, behoefte aan competentie, zelfvertrouwen, betrokkenheid, maar ook minder positieve zoals angst, frustratie en boosheid. Emoties spelen een rol in de motivatie tot leren. En emoties kleuren de leerresultaten: wat geleerd wordt heeft voor de betrokkene een emotionele betekenis die kan variëren van negatief via neutraal tot positief. Die emotionele kleur geeft vaak de doorslag bij het gebruik dat van het geleerde wordt gemaakt. Wie bij het leren van Frans op school een hekel heeft gekregen aan die taal zal niet snel gelegenheden benutten om

Frans te spreken. Een afdeling waar de medewerkers een training hebben gekregen in samenwerking maar de medewerkers deze samenwerking als lastig beleven ('dat maakt het werk onnodig moeilijk') zal niet beter gaan samenwerken.

Een van de emotionele aspecten van leren is de bereidheid en geneigdheid om risico te nemen, zoals blijkt uit onderzoek naar verschillen in de oriëntatie op zekerheid of onzekerheidstolerantie (Huber en Roth, 1999). In situaties die onzekerheid opleveren over zichzelf en/of de omgeving voelen onzekerheidsgeoriënteerde personen (dus met een hoge onzekerheidstolerantie) zich gemotiveerd om die onzekerheid te onderzoeken en op te lossen. Zekerheidsgeoriënteerde personen (met een lage onzekerheidstolerantie) streven er naar om vast te houden aan het eigen referentiekader, aan wat zij weten en gewend zijn te doen en te denken. Deze neiging om eigen zekerheden te handhaven leidt tot het ontkennen, vermijden en negeren van informatie die in tegenspraak is met de eerder verworven cognities. Bij onderwijs dat gebruik maakt van groepswork en projecten blijkt dat deelnemers met een hoge onzekerheidstolerantie actiever participeren, meer vragen stellen, meer voorstellen opperen die ook vaker worden overgenomen en betere leerresultaten boeken. Een situatie waarin open discussies plaatsvinden, tegenstrijdige of minstens uiteenlopende ideeën worden geopperd, meningsverschillen worden uitgevochten en verschillende benaderingen van problemen naast elkaar kunnen bestaan, is voor deelnemers met een lage onzekerheidstolerantie moeilijker om in te participeren. Zij zijn geneigd om niet mee te doen, zich terug te trekken, eventueel het groepsproces te saboteren en zich in het algemeen te verzetten tegen verandering. Onzekerheidstolerantie bevordert de mogelijkheden om te leren door sociale interactie en door kritische reflectie en is daar zelfs een voorwaarde voor.

Bij individuele maar ook bij collectieve leerprocessen in arbeidsorganisaties spelen emoties een belangrijke rol. Organisatie-verandering is voor de één een uitdaging en voor de ander een enorm probleem. Het vergroten van onzekerheidstolerantie komt niet tot stand door grote dwang, maar eerder door het bieden van zoveel mogelijk zekerheid en stapsgewijs helpen nemen van de hindernissen, c.q. realiseren van de veranderingen. De door Tomassini (2000) als eerste genoemde dimensie van 'care' kan gelezen worden als een aanduiding van een klimaat van wederzijdse persoonlijk zorg en aandacht in de organisatie. Voor het creëren van gezamenlijke kennis in de organisatie is 'care' een onmisbare pijler.

#### 4 Leren en (sub)cultuur

Mensen leren in een sociale context en leren is een sociaal proces, waarvan de resultaten in hoge mate bestaan uit sociaal gedeelde betekenissen. De cultuur in een organisatie of afdeling heeft een enorme invloed op het leren en handelen van mensen in de organisatie. Cultuur kan worden opgevat als resultaat van de gezamenlijke leerprocessen van een groep, in antwoord op de problemen en uitdagingen van de omgeving (extern) en van het (intern) managen van de groep (Schein, ). In dynamische zin: cultuurverandering is een gezamenlijk leerproces, geprikkeld door veranderingen in de omgeving en/of de groep. De behoudende en veranderende kant zijn echter niet zomaar te verenigen. Een samenleving (c.q. een organisatie) heeft de neiging om aan de bestaande interpretaties en oplossingen voor problemen vast te houden, ook al vormen allerlei omstandigheden prikkels om tot andere interpretaties en oplossingen te komen. Individuen binnen een samenleving (en binnen een organisatie) zijn in verschillende mate gevoelig voor en blootgesteld aan die prikkels.

Binnen een organisatie kunnen verschillende (sub)culturen vertegenwoordigd zijn, doordat a)



de afdelingen onderling een verschillende subcultuur hebben ontwikkeld, en/of b) doordat een of meer fusies hebben plaatsgevonden die nog niet tot een gezamenlijke cultuur hebben geleid, en/of c) doordat mensen uit verschillende bevolkingsgroepen in de organisatie werken. Organisaties die internationaal werken hebben per definitie te maken met medewerkers en klanten uit een andere cultuur. Voor het succes van organisaties kan het buitengewoon belangrijk zijn om begrip te hebben voor cultuurverschillen en vaak ook om een bepaalde gezamenlijke cultuur te ontwikkelen: een gedeelde taal om het werk met elkaar te bespreken, gedeelde oplossingen voor problemen, benaderingen van het werk en de onderlinge omgang. Omdat in eerste instantie de resultaten van socialiserende leerprocessen in de culturele context in hoge mate vanzelfsprekend en impliciet zijn, ontstaan gemakkelijk misverstanden en botsingen. 'Kenmerkend voor het leren in de botsing van culturen is de confrontatie tussen eigen vanzelfsprekend geachte opvattingen en handelwijzen, kortom het eigen referentiekader, en de opvattingen en handelwijzen van anderen die deze voor even vanzelfsprekend houden' (Bolhuis, 1995, p.30). In de botsing wordt deze vanzelfsprekendheid aangetast. Dat kan leiden tot uiteenlopende leerreacties, afhankelijk van de machtsverhouding tussen de partijen en van het eigen belang zoals dat wordt gezien door de betrokkenen. Er zijn vier leerreacties te onderscheiden.

1. Afwenden en afweren is een leerreactie waarbij de nieuwe informatie zoveel mogelijk in een afzonderlijk hokje wordt ondergebracht, met het stempel 'de anderen'. 'Zij doen dat zo, maar wij niet'. 'Dat kunnen zij wel vinden, maar wij denken er anders over'.
2. Het leren hanteren van de inzichten en gewoonten van anderen, omdat men daartoe is gedwongen en/of zelf bepaalde doelen wil bereiken. Tot hoever dit leren strekt wordt dan ook bepaald door de externe dwang en/of eigen doelen. 'Wie in Rome zaken wil doen, zal dat op zijn Romeins moeten doen'. 'Als ik in deze organisatie iets wil bereiken, zal ik aan .... mee moeten doen'.
3. Uit overtuiging overnemen van de inzichten en handelwijzen van anderen, ten koste van eigen eerdere inzichten en handelwijzen. Dit betreft veranderend leren, waarbij oude inzichten en handelwijzen plaatsmaken voor nieuwe.
4. Wederzijds leren, waarbij het referentiekader (culturele opvattingen) van beide kanten ter discussie staat en er wordt gestreefd naar een integratie of nieuw gezamenlijk perspectief op de werkelijkheid. Ook hier is sprake van veranderend leren.

## 5 Veranderend leren

Een nieuwe functie, nieuwe taken, veranderende klant-eisen, nieuwe bedrijfsmiddelen, een fusie of reorganisatie. Om allerlei redenen moeten mensen nieuwe dingen leren. Daarbij is vaak in zekere mate veranderend leren noodzakelijk: leren waarbij de betrokkene oude inzichten, gewoonten, attitudes moet afleren om plaats te maken voor nieuwe inzichten, vaardigheden, gewoontes en attitudes. In arbeidsorganisaties is het veranderde handelen daarbij de toetssteen, niet de inzichten of vaardigheden als zodanig. Handelen volgt niet automatisch uit (theoretisch, begripsmatig) leren. Barrières tussen beide worden gevormd zowel door ontoereikend leren (bijv. niet op handelen gericht) als door kenmerken van de handelingssituatie. Bovendien kan de volgorde ook andersom: leerresultaten volgen ook direct uit het handelen. Expertise is in hoge mate het resultaat van leren-in-het-handelen leidend tot 'tacit' inzichten, kennis en vaardigheden.

Het afleren van ingesleten patronen van denken en doen, is niet eenvoudig. Het eerder geleerde heeft altijd een functie gehad. Dat wil niet zeggen dat het resultaat altijd in alle opzichten

positief ('goed') is geweest. Wat als 'goed' wordt beschouwd raakt de belangenvraag: goed voor wie en voor wat? Als bijvoorbeeld werknemers (individueel) worden afgerekend op (gezamenlijke) fouten, leren zij om fouten te verbergen. Als een manager groot is geworden met een bepaalde stijl van leidinggeven, zullen andere omstandigheden niet automatisch leiden tot een andere stijl. Verandering is alleen mogelijk als serieus wordt gestart bij de functie die het geleerde heeft (gehad) en de betrokkene overtuigd is of wordt dat een verandering positief voor hem of haar is.

Voor veranderend leren zijn de volgende condities uit de literatuur af te leiden (Bolhuis, 2000):

1. Expliciteren: de aanwezigheid of het tot stand brengen van bewustzijn van opvattingen en handelwijzen. Het gaat immers vaak om impliciet geleerde of in de loop van de tijd onbewust geworden patronen van denken en handelen, zowel individueel als collectief.
2. Kritische reflectie: de aanwezigheid of het tot stand brengen van de bereidheid om deze opvattingen en handelwijzen kritisch te bekijken. Het kan noodzakelijk zijn om mensen te helpen daartoe hun onzekerheidstolerantie te vergroten. Dit vereist een relatief veilige sfeer en veranderen in kleine stappen.
3. Een motiverend toekomstbeeld: het zichtbaar maken van alternatieven die door de betrokkenen kunnen worden gepercipieerd als aantrekkelijk én als haalbaar.
4. Adequate leeractiviteiten: leeractiviteiten die in overeenstemming zijn met het doel. Dit doel zal vaak het (anders) gezamenlijke handelen in de organisatie zijn. De leeractiviteiten moeten dus niet alleen worden gericht op verandering van kennis (conceptual change), maar evenzeer op het ontwikkelen van nieuw gezamenlijk gedrag.
5. Een steunende sociaal-culturele en materiële omgeving voor het vervullen van voorgaande condities en het bestendigen van de gewenste veranderingen.

## 6 Conclusie

Als impliciete aannames over leren die zijn gebaseerd op leren in een educatieve context ons zicht op leren belemmeren, is de kans groot dat bepaalde verschijnselen in de organisatie onopgemerkt of onbegrepen blijven. Een uitspraak als 'Ze zijn naar cursus geweest, maar daar merk je niets van' vat de frustratie die te maken heeft met onbegrip voor het fenomeen leren goed samen. Een breder begrip van leren zoals dat plaatsvindt is nodig om sturing te kunnen geven aan het gewenste leren in hedendaagse organisaties.

## Literatuur

- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen*. Bussum: Coutinho.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Handelsversie proefschrift. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Bolhuis, S. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Boud, D. (1998). How can university work-based courses contribute to lifelong learning? In Holford, J., Jarvis, P. & Griffin, C. (Eds.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 213-223.
- Brenters, M. (1999). *De organisaties als netwerk*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Commissie Erkenning Verworven Kwaliteiten (1994). *Kwaliteiten erkennen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Eraut, M., J. Aldertone, G. Cole, & P. Senker (1998). *Development and skills in employment*.

Research report no 5. Brighton: University of Sussex Institute of education.

Huber, G.L. & J.H.W. Roth (1999). *Finden oder Suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit*. Schwangau: Ingeborg Huber.

Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen: een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen

Roobeek, A.J.M. & Mandersloot, E.H.U. (1998). *Leren Werken - Werkend Leren; een kennis-netwerkoncept voor duale leertrajecten*. Amsterdam: Van Gennep.

Nonaka, I. & H. Takeuchi (1999). *De kenniscreërende onderneming*. Schiedam: Scriptum.

Nonaka, I. & N.Konno (1998). The concept of Ba. Building a foundation for knowledge-creation. *California Management Review*, vol. 4, nr 3.

Pearn, M., C. Roderick en C. Mulrooney (1995). *Learning organizations in practice*. London: McGraw-Hill Book company.

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.

Schein,

Scott-Morgan, P. (1994). *The unwritten rules of the game: master them, shatter them and break through the barriers to organizational change*. New York: McGraw-Hill.

Simons, P.R.J. (2000). Lerend werken: tautologie of uitdaging? *Opleiding en Ontwikkeling* 13(6), 7-11.

Sprenger, C. (2000). *Leerpraktijken*. Proefschrift. Erasmus Universiteit, Rotterdam.

Sternberg, R. J. & R.K. Wagner (1986). *Practical intelligence: nature and origins of competence in the everyday work*. Cambridge: University Press.

Van der Linden, J., & Roelofs, E. *leren in dialoog*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Tomassini, M (2000). New meanings of learning organisations and spaces of human resources development within the globalising learning economy. First conference on HRD Research and Practice Across Europe, Conference papers. Kingston: Kingston Business School.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University press.