

Het is de toon die de muziek maakt

Componeren van ontwikkelstrategieën

Manon Ruijters

Samenvatting

Het beeld van wat leren nu eigenlijk is, is de laatste jaren flink opgerekt. Met de verbreding nemen de mogelijkheden toe, maar is het vraagstuk hoe de goede interventie op de goede plek te krijgen ook groter geworden. Immers, hoe kom je voorbij trends of persoonlijke voorkeuren van ontwerpers of vermijd je de snelle keuze voor wat 'laatst toch wel erg goed werkte'? Het blijkt niet eenvoudig om je weg te vinden in het fijnmazige doolhof dat de leertheorie vormt. Het is juist de organisatiecoach (of breder gesteld de organisatieontwikkelaar) die in dit zoekplaatje de helpende hand kan reiken. Wil de organisatiecoach bottom-upleerprocessen binnen organisaties faciliteren en het leervermogen van organisaties zelf versterken' (Van den Boomen & Sybesma, 2015), dan is het cruciaal dat deze professionals de 'grondtonen' of families in vraagstukken onderkennen en benutten. De organisatiecoach moet in staat zijn in een teamontwikkeling te herleiden dat het voor ervaringsleren wellicht nog te vroeg is, omdat een helder professioneel frame ontbreekt. Hij moet managers en P&O'ers die blijven steken in het belang van uitgewerkte leer- en ontwikkeldoelen kunnen meenemen in de beperkingen ervan. En de organisatiecoach is bij uitstek de persoon die in staat moet zijn om in het vormgeven van een management-developmentprogramma weg te bewegen van opleidingsdagen. Niet omdat het de trend is, maar omdat een andere vorm van leren de gestelde ambities beter ondersteunt. In dit artikel onderscheidt de auteur zeven van deze grondtonen: informatief leren, transformatief leren, onderzoekend leren, ervaringsleren, impliciet leren, collectief leren en generatief leren. De grondtonen vergemakkelijken de zoektocht in het ruime veld van leertheorie, om te komen tot een betere match tussen vraagstukken in organisaties en passende ontwikkelstrategieën.

Inleiding

Er zijn tal van manieren om diversiteit van leren te ordenen: aan de hand van historie, theoretische stromingen, leerstijlen, enzovoort. Elke ordening geschiedt vanuit een ander en eigen perspectief, en hanteert daarbij een ander onderliggend principe of

schema. Wat echter ontbreekt, is een overzicht van leren dat de verbinding maakt tussen vraagstukken in organisaties en daarbij passende ontwikkelstrategieën.

Laat ik de aanleiding om te zoeken naar een nieuwe ordening illustreren vanuit de praktijk. Een leidinggevende van een stafbureau komt met de vraag een groep professionals op haar afdeling te ontwikkelen van expert tot adviseurs. In het gesprek blijkt, zoals vaker het geval, de vorm (een 'opleiding') al gekozen. Impliciet kiest ze daarmee voor een ontwikkelstrategie die uitgaat van informatief leren ofwel het aanreiken van nieuwe kennis, vaardigheden en competenties. Bekijken we de vraag (van ... naar...) echter zorgvuldig, dan is transformatief leren hier meer op z'n plaats.

Voelt de organisatiecoach intuïtief het spanningsveld, dan staat hij voor de taak dit advies te onderbouwen. Blijkt de onderbouwing niet stevig genoeg, dan struikelt hij vervolgens bij het meenemen van de klant in deze manier van denken. Aan het eind van het liedje beweegt de coach dan mee met de klant ('Ach, ze moeten al die nieuwe kennis tóch opdoen, dus je schiet er niet mis mee').

Laten we even kijken naar de zoektocht van de organisatiecoach naar stevigheid en onderbouwing bij zijn keuze. Waar het smalle formele leren heeft plaatsgemaakt voor een breed scala aan vormen, inzichten en theorieën, zijn overzichten als die van Illeris ('contemporary theories of learning'; 2008) een belangrijke bron van informatie. Ze ordenen en verdiepen de kennis. Ze beantwoorden echter niet de achterliggende vraag: wat is de passende vorm van leren bij dit vraagstuk? Het gevaar dat op de loer ligt is de verliefdheid op een 'nieuw' inzicht of een 'nieuwe' theorie. Ineens wordt álles transformatief óf alles kritisch. Leren wordt daarmee niet breder, maar vooral anders ingevuld.

Het gebrek aan richtingwijzers maakt dat de onzekerheid over de keuze standhoudt en de stellingname op momenten dat het nodig is – zoals hier in gesprek met de klant – wankel blijft. Dit veelvoorkomende voorbeeld lijkt vrij onschuldig. Dat er niet veel kan misgaan, valt echter te betwisten. Door kennis aan te reiken voordat iemand eraan toe is, werk je de ontwikkeling tegen en neem je de gelegenheid weg om nieuwe inzichten stevig te verankeren in het persoonlijke professionele bestaan.

Al met al is de kijk op leren verruimd, maar worden de keuzeprocessen – wanneer zet je welke theorie en welke vorm in, ofwel welke ontwikkelstrategie kies je? – nog niet ondersteund. Wil de organisatiecoach zijn toegevoegde waarde laten zien, dan is het van belang ervoor te zorgen dat 'diversiteit van leren' niet een 'espoused theory' blijft, maar omgezet wordt in 'theory in use'. Hij zal antwoorden moeten vinden op de vraag wanneer welke theorie of interventievorm nu aan de orde is bij een specifiek vraagstuk.

Om bij deze puzzel een handreiking te bieden, onderscheid ik een zevental grondtonen in het leren, waarbij zeven verschillende type (leer- en ontwikkel)vraagstukken met zeven verschillende bijpassende leertheoretische grondslagen worden verbonden. Het onderscheiden van deze grondtonen helpt de organisatiecoach keuzen te maken bij het vormgeven en begeleiden van het leren, maar ook bij het managen van de verwachtingen van betrokkenen (zowel deelnemers als opdrachtgevers).

Laten we beginnen met een kort overzicht van de vraagstukken en de daarmee samenhangende grondtonen die in organisaties spelen, om vervolgens een aantal spanningsvelden uit te diepen, en handreikingen voor de organisatiecoach te expliciteren.

Zeven grondtonen van leren in organisaties

Vragen naar leren en ontwikkelen in organisaties zijn er in allerlei varianten. Vier soorten vraagstukken voeren de boventoon: vragen om meer, hoe, anders en beter. Om bij de eerste te beginnen: wellicht de meest gestelde leervraag in organisaties – in elk geval de meest bekende en herkende – gaat over het verbreden van onze kennis, vaardigheden, inzichten ('We willen graag dat onze mensen iets weten van [financieel management, projectmanagement, een nieuwe methode]'). Een vraag naar meer kennis, inzicht en vaardigheden, dus. Wat betreft vorm hebben we het dan over *informatief leren* en over leervormen (training, opleiding, een lezing, literatuur, maar ook de meester-gezelverhouding) waarin deze nieuwe kennis, vaardigheden, inzichten, enzovoort, wordt aangereikt en doorgrond.

Informatief leren gaat ervan uit dat de benodigde kennis ergens aanwezig is en dat we ons daarvan op de hoogte moeten stellen. Een belangrijk alternatief voor informatief leren is *onderzoekend leren*, waarbij de antwoorden op vragen nog verborgen liggen. Onderzoekend leren begint vanuit een hoe-vraag ('Hoe zit het met ...?', 'Hoe komt het dat ...?'). Onderzoek kan over van alles gaan, zoals een onderwerp, een stand van zaken, hoe iets ontstaan of zo gelopen is, of zelfs jezelf. In verhouding tot informatief leren kent onderzoekend leren een andere vorm van activiteit, die meer bij de lerende zelf ligt en uitgaat van nieuwsgierigheid.

Het gebrek aan kennis, vaardigheden en inzichten heeft echter niet altijd de boventoon. Soms is er niet zozeer nieuwe kennis nodig, maar wordt van professionals verwacht dat ze nieuwe perspectieven innemen, ánders leren kijken. Denk aan bewegingen als 'van zorgen vóór, naar zorgen dát', van onderwijzen naar begeleiden, of van gestuurd naar zelfsturing. Bestaande schemata of mindmaps, manieren waarop kennis geordend is, moeten dan worden opgebroken, om op een andere manier weer met elkaar in verband gebracht te worden. We spreken dan van *transformatief leren*.

Een vierde geregeld voorkomende leervraag in organisaties is simpelweg 'beter worden' in iets, meestal onder de noemer van 'persoonlijke effectiviteit'. Het gaat hierbij om het leren over jezelf in relatie tot ervaringen, context en anderen, in het hier en nu. Waarom liep het zoals het liep? Wat vertelt dat mij over wie ik ben en hoe ik werk? De twee kernwoorden waar omheen dit leren draait, zijn praktiseren en reflecteren. We zijn dan aangeland bij *ervaringsleren* ofwel leren door te doen en werkleren. Dat zijn begrippen die hoe langer hoe meer door elkaar gaan lopen en vervagen. (Ik kom er later uitgebreid op terug.) Naast deze vier (meer, hoe, anders en beter) veelvoorkomende en expliciete vragen, is er nog een drietal te onderscheiden. Vragen die minder vaak expliciet gesteld worden, en veelal voorkomen in combinatie met de voorgaande, maar elk toch een eigen complexiteit

in het vormgeven kennen. De eerste van dit drietal is *impliciet leren*. Dit is de meest basale en eenvoudige vorm van leren in het werk. Het is een vorm van leren waar niet zo snel expliciet om gevraagd wordt, maar waar een organisatiecoach wel alerter op zou mogen zijn.

Impliciet leren is leren in en om de praktijk, het (zonder explicitering van leren) aangaan van onverwachte situaties, van veranderingen die zich gewenst en ongewenst aandienen. Is het afwezig, dan worden fouten herhaald, ontstaat er verstarring en weerstand tegen veranderen, en voelen mensen zich niet meer uitgedaagd. Over het algemeen wordt dit 'vastzitten' van de organisatie opgelost met een reorganisatie of met in-, door- en uitstroom. Toch valt hierbij ook rondom het leren wel het een en ander te doen. Belangrijk daarbij is om impliciet leren niet te verwarren met informeel leren, zoals gebeurt in het populaire 70/20/10. (Ook hierop kom ik nog terug.)

Een volgende soort vraagstuk dat je in organisaties aantreft, haakt in op de noodzaak om vernieuwingen tot stand te brengen en een plek te geven. Het gaat dan zowel om het verdiepen van inzicht in huidige patronen, als om het vormgeven van nieuwe inzichten, procedures, werkwijzen, inzichten en het verspreiden ervan. We hebben het dan over *generatief leren*, met als uitdaging voor de organisatiecoach om dubbelslag- en 'tweedehands' leren te doorgronden en helder vorm te geven.

Met name door veranderingen in dynamiek en complexiteit van het werk, worden ontwikkelingen steeds vaker collectief van aard. Er is veel dat niet meer door een enkele persoon volbracht kan worden. We hebben elkaar nodig en moeten dus ook samen zoeken naar nieuwe wegen en oplossingen. Het opgabegericht werken bij de overheid is daar een mooi voorbeeld van, evenals vraagstukken als klantgerichtheid, besluitvorming of 'leren aanspreken'. Hierbij is *collectief leren* aan de orde, waarbij het niet alleen gaat om collectieve processen, maar ook om collectieve resultaten. Veel van wat we proberen te leren in organisaties, vraagt om een collectieve kwaliteit. Om het collectieve leren te versterken is het bijvoorbeeld van belang dat de organisatiecoach overweg kan met het vormen van collectieve beelden en ambities rondom opgaven, en betrokkenen helpt niet alleen het eigen leren te doorgronden, maar ook te begrijpen hoe de ander leert en hoe men elkaar kan versterken.

Met collectief leren komt het aantal grondtonen van het leren op zeven. Zeven grondtonen, families van leren die elk bij een ander soort vraagstuk in de organisatie horen. Zeven grondtonen die onderling verschillen wat betreft vorm en functie. Wellicht dat vraagstukken een beroep doen op meerdere van deze grondtonen, maar op één hoop gegooid, worden interventies morsig en verliezen ze een belangrijk deel van hun kracht.

Verdieping

In tabel 1 zijn de zeven grondtonen gepresenteerd in een tabel. Vervolgens worden ze in de tekst uitgediept aan de hand van onderlinge raakvlakken en verwarringen.

Tabel 1. De zeven grondtonen vergeleken.

Praktijkvraag of aanleiding	Grondtonen	Belangrijkste kenmerken	Valkuilen in het organiseren	Voor beelden en kernbegrippen	Grondleggers
Vraag naar kennis, vaardigheden, inzichten	informatief leren	<ul style="list-style-type: none"> activeren van voorkennis werken met leerdoelen gestructureerde en doordachte opbouw en overdracht van kennis transfervraagstukken 	<ul style="list-style-type: none"> kloof tussen leren en werken leren over in plaats van 'leren te ...' extrinsieke motivatie 	<ul style="list-style-type: none"> opleiding training (ook op de werkplek) e-learning curcus curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> velen
Vraag naar wat verborgen ligt	onderzoekend leren	<ul style="list-style-type: none"> werken vanuit nieuwsgierigheid vragen leren stellen bewijsmateriaal verzamelen en onderzoeken betekenis geven aan data argumenteren 	<ul style="list-style-type: none"> intrinsieke motivatie uit het oog verliezen vervallen in instructie nastreven van waarheid 	<ul style="list-style-type: none"> actieonderzoek probleemgestuurd leren project-based learning appreciative inquiry praktijkonderzoek 	<ul style="list-style-type: none"> McNiff, J. Bradbury, H. Bruner, J.S. Montesori, M. Cooperrider, D.
Veranderen van perspectief, anders tegen een situatie of het vak gaan aankijken	transformatief leren	<ul style="list-style-type: none"> ruimte geven aan crises accepteren van niet-weten onderzoeken van onderliggende opvattingen uitstellen van informatief leren 	<ul style="list-style-type: none"> crises 'voor' zijn of te weinig tijd geven te snel doorschieten in informatief leren 	<ul style="list-style-type: none"> mindshifts desoriënterende dilemma's kritisch actieleren 	<ul style="list-style-type: none"> Mezirow, J. Cranton, P. Boyd, R.D. Taylor, E.W. Kegan, R.
Verbeteren van de praktijk beter worden in je vak of functie	ervaringsleren	<ul style="list-style-type: none"> eerst actie, dan reflectie, dan herontwerp inzicht opdoen over de wisselwerking van eigen gedrag met de context wat werkt en wat werkt niet, en waarom is dat zo? 	<ul style="list-style-type: none"> verwarring tussen realistische en reële vormen van ervaringsleren neiging te sturen op gewenste (geüniformeerde) leeruitkomsten, in plaats van het individuele proces centraal te stellen 	<ul style="list-style-type: none"> actieleren voorkennis critical incidents kritisch actieleren gaming interview 	<ul style="list-style-type: none"> Kolb, D.A. Dewey, J. Lewis, L.H. Freire, P. Revans, R.W.
In beweging blijven, overweg kunnen met veranderingen die zich voortdurend aanbieden	impliciet leren	<ul style="list-style-type: none"> meer variatie in het werk andere inrichting van de ruimte buiten binnen halen (niet als leren, maar als werk) 	<ul style="list-style-type: none"> neiging tot didactisering expliciteren zien als oplossing 	<ul style="list-style-type: none"> tacit knowledge persoonlijke kennis non-intentional learning robuustheid bewustzijn intentie 	<ul style="list-style-type: none"> Polyani, M. Cleeremans, A. Sadler, M.A. Reber, A.S. Berry, D.C.
Samen de praktijk verbeteren, ontwikkelingen in de buitenwereld en in de organisatie, vragen om het samen ontwikkelen van nieuwe manieren van werken	collectief leren	<ul style="list-style-type: none"> (deels) gemeenschappelijk proces, gemeenschappelijk resultaat weten hoe je zelf leert, hoe de ander leert en hoe je elkaar kunt aanvullen en versterken vertraging in primair proces aandacht voor groepsdynamica 	<ul style="list-style-type: none"> verwarring tussen samen leren (samen deelnemen aan een leeractiviteit, elkaar leren kennen, kennis delen) en collectief leren 	<ul style="list-style-type: none"> teamcoaching teamlearning T-group dialogoog en discussie defensive routines gedeelde ambitie team-effectiveness 	<ul style="list-style-type: none"> Malone, T.W. Lave, J. & Wenger, E. Argyris, C. & Schön, D. Salomon, G. & Perkins, D.N. Mathieu, J.E.
Nieuwe werkwijzen, inzichten of producten tot stand brengen	generatief leren	<ul style="list-style-type: none"> onderzoek van bestaande patronen resulteert in product denken in halfproducten aandacht voor eigenaarschap, inspiratie, creatieve spanning 	<ul style="list-style-type: none"> zoeken naar iets nieuws, zonder erkenning van wat er al is verwarren van het leren van degene die produceert met degene voor wie geproduceerd wordt 	<ul style="list-style-type: none"> productontwikkeling dubbele slag kenniscreatie creatieve spanning eigenaarschap understanding by design 	<ul style="list-style-type: none"> Scharmer, C.O. Bereiter, C. Nonaka, I. Senge, P. Witrock, M.C.

Verwaarloosd onderscheid tussen transformatief en informatief leren

Vragen als: 'We willen dat onze docent meer een begeleider wordt', 'We willen van zorgen voor naar zorgen dat', 'Onze expert moet adviseur worden', en: 'We moeten meer samen met de maatschappij rondom opgaven werken', typeren zich door een verschuiving in perspectief, in de manier waarop een professional in het werk staat. Het zijn vragen die steeds vaker voorkomen. Het zijn vragen naar transformatief leren – die overigens vaak informatief worden opgelost.

Ter illustratie een bekende en breed geaccepteerde praktijk: de overgang van professional naar leidinggevende. In veel organisaties staat er een 'management development'-programma voor je klaar, om in te stromen zodra je leidinggevende bent geworden. Negen van de tien programma's hebben daarbinnen aandacht voor stijlen van leidinggeven (bijvoorbeeld die van Hersey en Blanchard, met S1-S4). De kans is tamelijk groot dat je er als nieuwe leidinggevende een aantal aardige inzichten, een paar verzuchtingen ('Goh, zit dat zo?', 'Handig om te weten!') en wellicht een experiment in de praktijk uithaalt. De ervaring leert echter ook dat de impact beperkt blijft.

Mocht het programma niet voor je klaarstaan, dan is de kans aanzienlijk dat je vroeg of laat tegen het inzicht aanloopt dat je gedrag bij bepaalde medewerkers weinig impact heeft. Je loopt een tijdje te worstelen met je gedrag, wilt sparren met collega's. Mocht je op dat moment tegen iemand aanlopen die je helpt je eigen aannamen onder de loep te nemen en samen met jou zoekt naar nieuw perspectief, dan ben je de winnaar. Voor jou geen luchtige verzuchtingen, maar een stevige ontwikkeling die ook onder spanning standhoudt, voor het leven opgedaan.

Zie hier, in een notendop, informatief en transformatief leren. Interessant is de manier waarop de leervraag in de praktijk geformuleerd wordt. Is het de vraag om nieuwe leidinggevendens voor te bereiden op hun nieuwe rol, door ze te voorzien van kennis en vaardigheden die ze wellicht nodig zullen hebben? Of is er behoefte om 'transformatie' van (bijvoorbeeld) professional naar leidinggevende te begeleiden?

Het is Kegan (2000, 2009) die het onderscheid tussen informatief en transformatief uitvergrootte, middels de anatomie van de begrippen. In 'form'atief leren draait om het vullen van de 'vorm', met een toename van kennis, vaardigheden en competenties; een uitbreiding van bestaande 'frames of reference'. Geen vakgebied kan zonder deze vorm van leren, zeker niet in deze kennisintensieve maatschappij. Maar met het vullen van de vorm alleen komt een professional er niet. Fundamentele veranderingen brengen de noodzaak met zich mee om trans'form'atief te leren. Niet het vullen, maar het verschuiven van de vorm is hierbij aan de orde.

Deze twee vormen van leren vragen van de organisatiecoach een fundamenteel andere manier van organiseren. Bij informatief leren analyseert hij zo nauwkeurig mogelijk de gewenste kennis (zoals vaardigheden en inzichten), om deze zo optimaal mogelijk in een leerprogramma te verwerken. De organisatiecoach geeft het programma, zo nodig in samenwerking met een onderwijskundige of curriculumontwikkelaar, vorm.

Als ontwerper buigt hij zich onder andere over het analyseren van de onderliggende vraagstukken en doelen, het kiezen van geschikte werkvormen en het vorm geven van transferactiviteiten.

Transformatief leren draait, zoals gezegd, om het veranderen van perspectief. Het is een vorm van leren die betrekking heeft op het vervangen van oude, ontoereikende manieren van kijken door nieuwe, bredere en betere manieren, waardoor de acties aan

waarde toenemen. Verhelderend voor het organiseren van deze manier van leren is het werk van Mezirow (2009, 1990). Hij heeft het transformatieve leren uitgetekend in een tiental stappen, vertrekkend

Het blijkt niet eenvoudig je weg te vinden in het fijnmazige doolhof van de leertheorie; de organisatiecoach kan daarbij helpen

kend vanuit de crisis die ontstaat doordat huidige opvattingen niet werkbaar blijken. Huidige opvattingen worden onderzocht, ervaringen met elkaar vergeleken, om pas tegen het einde (rond stap 8) te komen tot nieuwe inzichten en handelingsrepertoire en ten slotte te zoeken naar manieren om dit in de eigen praktijk te verankeren. Het wordt omschreven als een 'diepe, structurele verschuiving in de uitgangspunten van het denken, gevoelens en acties' (Kitchenham, 2008).

Het ongemak van de crisis juist niet oplossen door kennis en inzichten aan te reiken, is wellicht de grootste uitdaging voor de organisatiecoach. Geen spanning wegnemen of antwoorden geven, maar samen met de lerende bestaande referentiekaders onderzoeken en de noodzaak tot anders handelen doorleven. Handelingsrepertoire draait eerder om het omgaan met desoriënterende dilemma's, crises en kritische analyse (onderzoeken van onderliggende opvattingen), dan om het vaststellen van leerdoelen en ontwikkelen van transferactiviteiten.

Informatief en transformatief leren zijn verschillende grondtonen in het leren. Het helder onderscheiden ervan is een fundamentele stap in de ontwikkeling van het vak van organisatiecoach.

Onderzoekend leren als belangrijk alternatief voor informatief leren

Wat betreft informatief leren is al veel gezegd over het opdoen van kennis. Met dien verstande dat Kegan wel erg de nadruk legt op het 'vullen' van de vorm en daarbij de indruk wekt van kennisoverdracht. Kennis opdoen kan ook op een heel andere manier, die we kunnen vangen onder de term *onderzoekend leren*.

Onderzoek is in Nederland al enige tijd niet meer voorbehouden aan onderzoekers. In het hbo wordt volop ingezet op het ontwikkelen van de onderzoekende kwaliteit die de professional nodig heeft om in zijn werkende bestaan goed zijn weg te vinden. Onder-

zoekend leren en lerend onderzoeken liggen daarbij dicht bij elkaar en zou ik in dit kader ook niet willen onderscheiden.

Kenmerkend voor onderzoekend leren is dat het ontstaat vanuit een diepe nieuwsgierigheid, de wens om echt te weten hoe iets in elkaar zit, en er dus ook energie in wordt gestoken om daar achter te komen. Dat is ook waar het in het organiseren van onderzoekend leren snel fout kan gaan. We weten van Deci en Ryan (2002) hoe snel een intrinsieke motivatie, bijvoorbeeld door contractering, kan verworden tot 'moeten'. Dat vormt dus een belangrijk aandachtspunt voor iedereen die bij deze vorm van leren betrokken is. Onderzoekend leren kenmerkt zich verder onder andere door de aandacht voor het (leren) vragen stellen, voor het verzamelen van materiaal, en voor de kwaliteit van dialoog.

Voor wie zich afvraagt of onderzoeken en leren uiteindelijk niet hetzelfde zijn, stelt Klarus (2006) dat onderzoeken weliswaar leren is, maar leren niet altijd onderzoeken; in die zin dat leren niet altijd generaliseerbare kennis tot stand brengt. Bij onderzoekend leren is dat ook geen voorwaarde. Men kan prima de eigen professionele identiteit als onderwerp van onderzoekend leren nemen; een zinvolle bezigheid voor de professionele ontwikkeling, zonder dat het leidt tot generaliseerbare kennis. Men maakt daarbij echter wel gebruik van onderzoekende vaardigheden.

Waar ervaringsleren en impliciet leren elkaar raken en fundamenteel verschillen

'Ze weten het wel, maar ze doen het niet.' Een duidelijkere aanwijzing voor *ervaringsleren* kun je als organisatiecoach bijna niet krijgen: de kennis is er, maar de praktijk ontbreekt. Centraal staat hier de daadwerkelijke ervaring als unieke en waardevolle bron van leren. Hoe beïnvloedt de context mij en hoe beïnvloed ik mijn context? Is mijn denken en handelen in balans? Wat leer ik over mezelf? De overkoepelende term voor deze basishouding is die van de 'reflective practioner' (Schön, 1983). De combinatie van ervaring en reflectie vormt het ervaringsleren.

Helaas is dit een vervuild begrip, vaak verward met 'leren door te doen'. Leren door te doen leidt echter niet per se (hooguit toevallig) tot verdiept inzicht in jezelf (praktische wijsheid), hooguit tot een toename van praktijkkennis; in welk geval je beter zou kunnen spreken van impliciet leren (zie de volgende paragraaf).

Denk bij ervaringsleren aan het werk van Schön rondom de 'reflective practitioner', de psychodynamica van Bion, het actieleren van Revans en Kolbs leercyclus – om een paar loten aan deze stam te benoemen. De toegevoegde waarde van de organisatiecoach zit met name in het organiseren en begeleiden van reflectie. Leerdoelen vormen hierbij eerder een belemmering dan een versterking van het leren. Doelen zorgen voor te veel focussen, ze geven te weinig ruimte aan toevallige ontdekkingen. Uiteindelijk gaat het bij ervaringsleren bij uitstek om het proces, in plaats van om de uitkomst (Stein, 2004).

Op een aantal punten vraagt ervaringsleren om toelichting, zoals de connectie met formeel en informeel leren, met in het kielzog het populaire 70/20/10 en de verwarring rondom Kolb (wiens theorie in dit licht een andere waarde krijgt). Maar laten we starten vanuit het onderscheid tussen impliciet leren en ervaringsleren.

Verschillen

‘Learning is implicit when we acquire new information without intending to do so, and in such a way that the resulting knowledge is difficult to express’ (Cleeremans, Destrebecqz & Boyer, 1998, p. 406). Impliciet leren is eigenlijk het vanzelfsprekende leren dat ontstaat doordat we geconfronteerd worden met een praktijk waarin we dingen niet weten, nieuwe wegen zoeken, bestaande wegen verbeteren, met elkaar in gesprek zijn en nieuwe inzichten opdoen, enzovoort. Kenmerkend is de onderliggende intentie om goed werk te leveren.

Leren is hierbij een onbewust bijeffect. Het impliciete karakter van dit leren maakt overigens ook dat je over de resultaten ervan niet zo gemakkelijk een gesprek voert of inzichten vanzelfsprekend deelt met anderen. Impliciet leren is gebaat bij het ‘onverwachte’, bij afwisseling, bij het nieuwe; eigenlijk bij alles, behalve routine. Routine is een grote vijand. En hierin ligt dan ook de uitdaging voor de organisatiecoach (en voor de manager): impliciet leren organiseren door het doorbreken van routines en het organiseren van het onverwachte.

Het is een misvatting dat je impliciet leren zoveel mogelijk moet expliciteren. Natuurlijk kan dat soms nodig zijn en helpen, maar ik wil de organisatiecoach waarschuwen voor eindeloos didactiseren (bijvoorbeeld met het organiseren van stages, ontmoetingen rondom lunchtijd of werkopdrachten), omdat daarin de kracht van het impliciete leren – ongemerkt leren van het werk – verloren gaat. Wil je de organisatie soepel houden, dan heeft het organiseren van impliciet leren een waarde in zichzelf (dus zonder explicitering). Bij impliciet leren blijft werk gewoon werk.

Ervaringsleren en impliciet leren liggen beide dicht tegen het werk aan; beide maken gebruik van dat primaire proces. Bij impliciet leren gaat het echter om de ervaring zelf. Het organiseren van impliciet leren gebeurt door het doorbreken van routines in het dagelijkse werk, met een nieuwe samenstelling van teams, nieuwe werkprocessen, klanten meer naar binnen trekken, de ruimte anders inrichten, enzovoort.

Bij ervaringsleren gaat het zowel om actie als om reflectie. Waarbij actie altijd voorafgaat aan reflectie. Je kunt de reflectie vervolgens organiseren door coaching, intervisie en actieleren. Je kunt ook zowel de actie als de reflectie organiseren. In dat geval kom je uit op rollenspelen, gaming en dergelijke.¹

1] Met ‘leren door te doen’ wordt in de praktijk ofwel ervaringsleren, ofwel impliciet leren bedoeld.

Overeenkomsten

Verwant aan concepten als impliciet leren, ervaringsleren en leren door te doen, is het duo informeel en formeel leren. De begrippen formeel en informeel zijn eind jaren zestig van de vorige eeuw ontstaan, toen er grote zorgen ontstonden over het verschil in snelheid van ontwikkelingen binnen en buiten het onderwijssysteem. Het was tijd om

onderwijs fundamenteel te herdefiniëren. In een UNESCO-rapport (1972) werd de 'learning society' en daarmee ook het levenslang leren centraal gesteld. Daarmee werd het leren buiten school even belangrijk als het onderwijssysteem zoals we dat kenden. Het onderscheid tussen formeel, informeel en non-formeel leren was hiermee geboren.

Zodra we echter beter gaan kijken naar de karakteristieken van deze leeractiviteiten, dan lopen we tegen een fascinerende mix van processen aan, die de drie begrippen dwars kruisen (Smith, 1988, p. 125-126). Eigenlijk kunnen we vaststellen dat, indien het punt eenmaal gemaakt is dat leren veel meer is dan datgene wat in de klas gebeurt, de bruikbaarheid van het begrip 'informeel leren' snel vervaagt. Kennelijk hebben de begrippen toch een grote 'affordance', zoals blijkt uit het ontstaan van nieuwe werkwijzen en pleitbezorgers, zoals Jay Cross (Cross, 2007) en Charles Jennings en de 70/20/10-spelregel (Jennings & Wargnier, 2011; Lombardo & Eichinger, 1996). Veel organisaties omarmen het. Bij navraag krijg ik vaak te horen: 'Het werkt goed bij management om leren naar het werk te krijgen. Dat is voor mij even het belangrijkste.'

70/20/10

Het begrip 70/20/10 wordt meestal toegeschreven aan Morgan McCall en zijn collegae van het Center for Creative Leadership (CCL). In 1996 concludeerden zij dat geleerde lessen van de best presterende managers voor 70 procent voortkwamen uit de uitvoering van hun werk, voor 20 procent gebaseerd waren op leren van anderen (met name van hun leidinggevenden) en voor 10 procent het gevolg waren van cursussen en lezen. Op basis hiervan heeft Charles Jennings in 2002 een model voor de implementatie van een leerstrategie voor Reuters ontworpen. In zijn publicaties geeft hij aan de cijfers niet te strak te interpreteren.

Alarmbellen bij 70/20/10

De pragmatische opstelling van betrokkenen bij deze vraagstukken is begrijpelijk. Maar voor de organisatiecoach is het zaak de valkuilen bij deze trend ook te doorgronden. Laat ik er drie noemen, te beginnen bij datgene wat mij de meeste zorgen baart.

70/20/10 verschijnt op dit moment in veel visies op leren. Wat daarbij over het hoofd wordt gezien, is dat 70/20/10 niet voor elk vraagstuk een zinvolle handreiking is. Het helpt niet om transformatief leren of impliciet leren te organiseren, en het is weinig behulpzaam bij het nadenken over collectief of generatief leren. 70/20/10, in een organisatiebrede visie op leren, staat dan ook een effectieve organisatie van het leren in de weg.

De tweede valkuil is de didactisering van het werk. Organisaties die bezig zijn met 70/20/10 worstelen vaak met de vraag hoe ze beter gebruik kunnen maken van informeel leren. Of hoe ze informeel leren 'kunnen inzetten' bij leertrajecten. Wat dreigt te gebeuren is de eerdergenoemde didactisering van het werk, waarbij al het leren uiteindelijk weer non-formeel of formeel leren dreigt te worden. De gewenste diversiteit dreigt daardoor eigenlijk juist verloren te gaan.

De derde valkuil betreft de 20 procent. Wat hier over het hoofd wordt gezien, is dat de mate waarin iemand anderen nodig heeft; dit is verschillend per leervoorkeur. Voor iemand met een participerende leervoorkeur is 20 procent te weinig, maar voor een

kennisverwerper is het juist al snel te veel. Het is aan de organisatiecoach om in deze nuances goed maatwerk te leveren.

De kracht van 70/20/10 is het adresseren van de grote hoeveelheid leren dat van nature plaatsvindt. Aan de organisatiecoach de uitdaging om de kracht van dat vanzelfsprekende te respecteren, en zorgvuldig te onderzoeken wanneer dit wel en niet doorbroken kan worden.

Herwaardering van Kolb

Ten slotte aandacht voor een van de grondleggers van het ervaringsleren. Er is vaak genoeg kritiek geleverd op Kolb, op zijn leerstijlen en visie (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004; Miettinen, 2000). Ik heb daar zelf ook het een en ander aan toegevoegd (Ruijters, 2004, 2006). Door het uiteenrafelen van de grondtonen van leren, en het preciezer hanteren van de begrippen, is het echter gemakkelijker om juist de meerwaarde van het gedachtegoed van Kolb te zien.

Wat in veel praktijken gebeurt, is dat Kolb wordt gebruikt als check: zijn alle vormen van leren aangeraakt (of aangereikt)? Een nauwkeuriger gebruik zou zijn de directe

en concrete ervaringen als basis te nemen voor observatie en reflectie. De reflecties leiden tot abstracties (concepten) van waaruit nieuwe implicaties voor actie kunnen worden afgeleid. Deze implicaties

Het gaat om een grotere effectiviteit van interventies, en het ondersteunen van mens en organisatie bij een soepele ontwikkeling en realisatie van ambities

worden vervolgens actief getest en dienen als gids bij het creëren van nieuwe ervaringen (Lewis & Williams, 1994). Kenmerkend in deze visie is dat de start ligt bij de concrete ervaring, in tegenstelling tot het gebruik van de cyclus waarbij elk willekeurig punt als start kan worden genomen voor alle vormen van leren.

Kritiek op het werk van Kolb ontstaat doordat ervaringsleren wordt gezien als grondlegger van ál het leren. Miettinen (2000) schrijft hierover: 'It is concluded that Kolb generalizes a historically very specific and unilateral mode of experience and feedback session in T-group training into a general model of learning.' Afgezien van deze verwarringen in taal en bedoeling, ben ik Kolb beter gaan waarderen als onderdeel van het ervaringsleren. Neem bijvoorbeeld het leren van incidenten, zoals dat op de agenda staat voor ziekenhuizen, defensie of brandweer. Daar is de cyclus een goede handreiking bij het leren vanuit de ervaring die is opgedaan.

Toenemend belang van collectief leren

We zijn aanbeland bij de vijfde grondtoon: collectief leren dat, voornamelijk in de impliciete vorm, volop in organisaties aanwezig is. Hoe vaak constateren we dat je samen

andere dingen bereikt dan alleen, of het nu gaat over het samen uitvogelen van een probleem, het komen tot nieuwe denkrichtingen of het schrijven van een artikel? Duidelijk is dat deze vorm van leren iets anders vraagt van het individu, dat de opbrengst voor het collectief waarde heeft en dat resultaten niet altijd op individueel niveau 'aan te wijzen of mee te nemen' zijn.

Collectief leren heeft lange tijd weinig tot geen aandacht gehad in de psychologie (overigens wel in de antropologie), wellicht door de moeite het in laboratoriumexperimenten te vangen (Salomon & Perkins, 2015). Deze vorm van leren wint echter in hoog tempo aan belang. Door de snelheid van verandering in en om organisaties, is het bijvoorbeeld gedaan met stabiliteit in taken en rollen (De Laat & Simons, 2002). Opnieuw afstemmen, zowel binnen functiegroepen als ertussen, is eerder regel dan uitzondering. Ook veranderende structuren van en tussen organisaties en toenemende netwerkvorming doen een beroep op deze collectieve vorm van leren.

Inmiddels zien we dat in de wetenschap de achterstand wat betreft dit onderwerp in hoog tempo wordt weggewerkt, bijvoorbeeld met aandacht voor 'communities of practice' of professionele leergemeenschappen (o.a. Lave & Wenger, 1991) en teamleren (Dechant, Marsick & Kasl, 1993; Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010; Michaelsen, 2002). Centraal bij dit alles staat 'collective agency' of wat Salomon en Perkins (2015, p. 5) aldus beschrijven: 'The group constitutes a collective learning system, a system that will function better or worse as a learner depending on how well its structures address critical conditions of learning.'

Wat betreft het vormgeven van collectief leren is er voor organisatiecoaches nog veel winst te behalen. Belangrijk daarbij is aansluiten bij bestaande groepen en collectieven, en rekening houden met de bijbehorende diversiteit in functies en rollen (en vaak ook hiërarchie). De bekende doelgroepenbenadering uit van informatief leren (met homogene functies, zoals alle projectleiders bij elkaar), is hier nauwelijks van toepassing. Eerder gaat het om het werken aan gezamenlijke opgaven. De taak van de organisatiecoach draait dan om verhelderen van de diverse interpretaties van deze opgave, het zoeken naar een collectieve ambitie en het vormen van een professioneel frame (De Vries, Houtkamp & Ruijters, z.d.).

Cruciaal is bovendien het verleggen van de focus van individuele leerwinsten naar collectieve groei. Dat betekent dat de organisatiecoach teamleden kan helpen elkaars leren te doorgronden en met elkaar een lerend team te worden. Het draait dan om het helpen ontwikkelen van kwaliteiten als framen en reframen, en de neiging om collectief te experimenteren en hypothesen te testen, grenzen te onderzoeken en verleggen ('boundary crossing') en nieuwe perspectieven te integreren (Dechant e.a., 1993).

Verborgten leren door te creëren

Rest nog het leren dat onderliggend is aan de totstandkoming van iets 'nieuws', iets wat er nog niet is: generatief leren. Deze soort leren is zeer specifiek voor een context. Het

wordt eerder als innovatie of creatie herkend, in plaats van als leren. Wat over het hoofd wordt gezien, is dat zowel de basis (doorgronden van de huidige praktijk en patronen), het tot stand brengen van iets nieuws, als de uitwerking (vastpakken van de nieuwe gedachten in een nieuwe vorm, zoals een artikel, werkwijze of format) een groot beroep doet op het lerend vermogen ofwel het doorgronden van nieuw terrein.

Een recent voorbeeld uit de zorg is: 'We hebben een aanpak nodig die ons helpt onze zorgprofessionals terug te brengen bij de eigen waarden en normen. We kunnen eigenlijk niets passends vinden. Laten we het zelf maken.' De drietrap hier is: doorgronden hoe de praktijk er uitziet, wat de patronen zijn die het werk kleuren, vervolgens het komen tot een nieuwe manier van werken en ten slotte dat 'nieuwe' vervatten in tools en technieken die de implementatie ervan vergemakkelijken.

Van de zeven grondtonen heeft deze de minst eenduidige theoretische basis, maar het terrein is groeiende. We zien termen als 'learning by design', 'understanding by design' en generatief of productief leren. Als grondleggers valt te denken aan Senge, Scharmer, Bereiter, Nonaka en (dichter bij huis) Keursten en Kessels. Maar ook Sennet zou je in deze grondtoon een plek kunnen geven, met zijn nadruk op het tot stand brengen van iets fysieks, op iets 'maken'. De kern is dat we niet altijd een kant-en-klaar antwoord tot onze beschikking hebben; dat we zowel moeten leren van het verleden (welke patronen herkennen we?), als leren van de toekomst (hoe geven we vorm aan iets wat er nog niet is?). Onze kennis veroudert, en werk is voortdurend in ontwikkeling. Door elementen of perspectieven met elkaar te verbinden en ze te integreren, kunnen nieuwe inzichten, producten of diensten ontstaan. 'In plaats van alleen problemen op te lossen, creëren en definiëren professionals problemen, ontwikkelen nieuwe kennis en passen dit toe in hun activiteit van het probleem oplossen' (naar Nonaka, Toyama & Konno, 2000).

Creëren heeft te maken met risico's nemen, met een confrontatie met het onverwachte of ongewone, met eigenaarschap. Voeg daarbij de connectie met creatieve spanning, uitdaging, kunst en schoonheid, esthetiek, nieuwsgierigheid, associaties, metaforen en perspectiefwisseling (leren door blikverruiming; zie ook Kessels, 2004) en dan wordt al snel duidelijk dat de mogelijkheden van deze vorm van leren veel ruimer zijn dan we vaak inzetten. Niet alleen de mogelijkheden zijn groter, dat geldt ook voor de druk die het legt op sociale verhoudingen. Denk aan de rol van autonomie en verantwoordelijkheid, de drive om iets neer te zetten, resultaat te laten zien, erkenning en waardering te krijgen (Keursten e.a., 2004).

Het moge duidelijk zijn dat het organiseren van generatief leren aandacht vraagt voor deze specifieke kenmerken. Maar dan levert het ook veel op. Niet alleen blijkt dat bij het inzetten van materiedeskundigheid in innovatie weer nieuwe materiedeskundigheid ontstaat, ook de afgeleide leerprocessen zijn talrijk (Keursten e.a., 2004).

Vaak wordt het creëren uitbesteed aan externen, aan een projectteam, aan een aparte interne afdeling of aan een gideonsbende. Binnen deze teams wordt veel geleerd en met enthousiasme gewerkt aan de best mogelijke resultaten. In het eigenaarschap van en de trots op een goed product ligt echter ook een aspect van de problematiek: de verdere verspreiding. Het vraagt van een organisatiecoach gerichte aandacht om het

generatieve leren onderdeel te maken van de organisatieontwikkeling, waarbij het de uitdaging is oplossingen te vinden voor de achterkant van de specifieke kwaliteiten van deze vorm van leren.

Tot besluit

Researchers have discovered that chocolate produces some of the same reactions in the brain as marijuana. The researchers also discovered other similarities between the two, but can't remember what they are.

— Matt Lauer

Dit artikel is een oproep tot en handreiking aan de organisatiecoach om betekenisvolle onderscheidingen in leren ook onderscheidend vorm te geven en daarmee meer diversiteit in ontwikkelstrategieën te realiseren. Die diversiteit is geen doel op zichzelf. Het bestaan van of gebrek eraan is echter wel een signaal voor de mate waarin we recht doen aan de diversiteit die er bestaat in de vraagstukken in organisaties waar het leren een antwoord op wil bieden. Uiteindelijk gaat het erom de effectiviteit van interventies te vergroten, en mens en organisatie te ondersteunen in een soepele ontwikkeling en realisatie van ambities. ■

Literatuur

- Boomen, F. van den & Sybesma, M. (2015). Stimuleren van collectieve leerprocessen. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 4 (2), 38-40.
- Cleeremans, A., Destrebecqz, A. & Boyer, M. (1998). Implicit learning: news from the front. *Trends in Cognitive Sciences*, 2, 406-416. doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01232-7
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. Trowbridge: Learning and Skills research Centre/ Cromwell Press.
- Cross, J. (2007). *Informal learning. Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Dechant, K., Marsick, V.J. & Kasl, E. (1993). Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education*, 15, 1-14.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Decuyper, S., Dochy, F. & Bossche, P. van den (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: an integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5, 111-133. doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002
- Illeris, K. (Ed.). (2008). *Contemporary theories of learning*. Londen/New York: Routledge.
- Jennings, C. & Wargnier, J. (2011). *Effective learning with 70:20:10*. Paper. CrossKnowledge.
- Kegan, R. (2000). What 'form' transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 35-70). San Francisco: Jossey Bass.

- Kegan, R. (2009). What 'form' transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words* (pp. 35-52). New York: Routledge.
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6 (2), 104-123. doi.org/10.1177/1541344608322678
- Klarus, R. (2006). Geef professionals hun onderzoek terug en onderzoekers hun praktijk! *Develop*, 2, 89-95.
- Laat, M. de & Simons, R.-J. (2002). Collective learning? Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *Vocational Training*, 27, 13-24.
- Lauer, M. (z.d.). Citaat. Internet: www.brainyquote.com/quotes/quotes/m/matlauer128908.html (18 september 2016).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lewis, L.H. & Williams, C.J. (1994). Experiential learning: past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 62, 5-16. doi.org/10.1002/ace.36719946203
- Lombardo, M.M. & Eichinger, R.W. (1996). *The career architect development planner*. Minneapolis: Lominger.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow e.a. (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 1-20). San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow, E.W. Taylor e.a. (Eds.), *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Michaelsen, L.K. (2002). *Getting started with team learning. Team learning: a transformative use of small groups*. Westport, CT: Greenwood.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 54-72. doi.org/10.1080/026013700293458
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33, 5-34. doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6
- Ruijters, M.C.P. (2004). Kolb, tja. *Leren in Ontwikkeling*, 4 (9), 30-31.
- Ruijters, M.C.P. (2006). *Liefde voor leren: diversiteit van leren in en om organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Salomon, G. & Perkins, N.D. (2015). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Smith, M. (1988). *Developing youth work. Informal education, mutual aid and popular practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Stein, M. (2004). Theories of experiential learning and the unconscious. Applications of the Tavistock group relations approach. In L.J. Gould, L.L. Stapley & M. Stein (Eds.), *Experiential learning in organizations*. Londen: Karnac Books.
- UNESCO (1972). *Learning to be*. Parijs: UNESCO.
- Vries, C.A. de, Houtkamp, R.P. & Ruijters, M.C.P. (z.d.). *Opgavegericht teamleren*. Deventer: Vakmedianet.

Auteur



Dr. M.C.P. Ruijters is als adviseur, lector en docent werkzaam bij Twynstra Gudde, Aeres Hogeschool Wageningen en de Vrije Universiteit. E-mail: mru@tg.nl.

