



In bloei trekken...

Leren ontwikkelen van mens en organisatie

Manon C.P. Ruijters

Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van lector Ecologie van het Leren aan Stoas Hogeschool op 21 maart 2011.

Uitgever: Stoas Hogeschool
Vormgeving: Siger Smit (Studio Twynstra Gudde)
Fotografie: Wiep van Apeldoorn (Blz. 69, 77, 84), Madelon de Beus (Blz. 8, 58).

ISBN 978-90-78712-00-8
NUR 807

© 2011 Stoas Hogeschool & Twynstra Gudde Adviseurs en Managers

Alle rechten voorbehouden: niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 jo het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a database or retrieval system, or published, in any form or in any way, electronically, mechanically, by print, photo print, microfilm or any other means without prior written permission from the publisher.

Samensteller(s) en de uitgever zijn zich volledig bewust van hun taak een zo betrouwbaar mogelijke uitgave te verzorgen. Niettemin kunnen zij geen aansprakelijkheid aanvaarden voor onjuistheden die eventueel in deze uitgave voorkomen.



Voor Ingrid, Anna, Margreet, Pieter en Marijke.

Omdat zij mij hebben uitgedaagd mijn leren en ontwikkelen te verbinden.

Balancing mystery and mastery means living somewhere between the hopelessness of the belief that we are unable to understand anything and, at the other extreme, the naivety of the belief that we can know everything. Human beings in this way know of and learn within the unknowable.

Flood, 1999

Inhoudsopgave

In bloei trekken	8
Wat te verwachten?	10
Bronnen van inspiratie	12

1	Deel 1: Ecologie van het leren	16
	Historische begripsverkenning	16
	Betekenisgeving	17
	<i>1.1 Holistisch</i>	19
	Historische begripsverkenning	19
	Grenzen stellen	22
	Holistische kijk op leren	23
	Nieuw perspectief	24
	Vierkwartsmaat	28
	Leren en ontwikkelen	29
	Verbinding en distantie	30
	Groot belang	32
	Integratie en samenvatting	32
	<i>1.2 Systemisch</i>	34
	Historische begripsverkenning	34
	Analogie	36
	Houvast voor het systemische	37
	Dimensies van leersystemen	39
	1. De intermenselijke dimensie	40
	2. De tijdsdimensie	41
	Shulman's Table of Learning	43
	3. De ruimtelijke dimensie	44
	4. De muzische dimensie	46
	5. De natuurlijke dimensie	48
	Samenhang	50
	<i>1.3 Organisch</i>	51
	Historische begripsverkenning	51
	Vertaling naar het leren	52

Ondergrens: welzijn	53
Streven: wijsheid	54
Norm: de natuur als inspiratiebron	57

2 Samenvatting 60

3 Deel 2: Toepassingen 62

3.1 Leren ontwikkelen op individueel niveau	63
Aanleiding	63
Te speels voor school?	63
Implicaties	65
Waarom lukt het dan niet?	66
Onderzoeksvragen	66
3.2 Leren ontwikkelen op collectief niveau	70
Aanleiding	70
Van afstandelijk naar betrokken	70
Leren in en om projecten en programma's	72
Verskil in leren rond projecten of programma's?	72
Professionaliseren of organisatieontwikkeling?	73
Routine, planmatig werken of improvisatie?	73
Leren en ontwikkelen in projecten en programma's	75
Onderzoek	76
3.3 Leren ontwikkelen op organisatieniveau	78
Visievorming	78
Verklaringen	81
Handreikingen om het anders te doen	82
Onderzoek	83

4 Dankwoord 86

5 Literatuurlijst 90

In bloei trekken

Over de ecologie als inspiratiebron voor leren ontwikkelen van mens en organisatie

Misschien een wat ongewoon begin, maar laten we het eens hebben over het maken van beleidsplannen. Een collega vertelde me recentelijk over een klant die met enige tevredenheid terugkeek op de totstandkoming van een gezamenlijk document (een visie op leren toevallig, maar dat is verder niet echt van belang). Hoe dat proces verlopen was? Ja, heel aardig. Best tevreden. Ze hadden eigenlijk wel een goed proces doorlopen met elkaar. Dus uh, helemaal blij? Nou ja, de afronding hé, waarom moet dat dan zoveel tijd kosten? Ze was zelf *in charge* geweest, ze had dus ook zelf het rapport geschreven, maar net toen ze klaar dacht te zijn, kwamen de reacties, de bijstellingen en de nabranders voorbij. In een eindeloze gestage lijn. Alsof er niets aan de hand was en alsof er geen einde aan behoefde te komen. Overigens, sloot ze af, is dit een frustrerend maar bekend patroon in deze organisaties. Herkenbaar en logisch, zei ik. Dat zit natuurlijk in het leren. Mijn collega keek me wat verbaasd aan. Teamrollen (Belbin, 1981) misschien? Management drives? Maar leren???

Het patroon is in mijn ogen herkenbaar voor een groep met name 'reflectieve' ontdekkers. Mensen die wat gaan vinden als er een voorzet voor hen ligt. Terwijl de schrijver waarschijnlijk wat meer werkt vanuit eigen constructies, dus het liefst vanaf *scratch* de pen pakt. In een eerste verkenning hebben ze elkaar prima gevonden. De inspiratie is daar waarschijnlijk leidend geweest. Pakt er vervolgens iemand de pen, dan wordt dat gewaardeerd. Echter, de diepere laag in het leren breekt voor al deze (in de ogen van de auteur) 'verlate' reageerders pas aan als ze een tekst onder ogen krijgen en daar dan iets van kunnen gaan vinden. Weet je dit van elkaar, dan kun je er anders mee omgaan.



De lat als eerste schrijver wat lager leggen en bewust ruimte maken voor herschrijvers. Of na de eerste schrijfronde kiezen voor een collectieve reflectie, zodat de reacties wat minder alle kanten op schieten.

Dit is nu zo'n voorbeeld waarin het echt op leren aankomt. Leren in de zin van: *'The things you do, when you don't know what to do'*. (Claxton, 1999). De verwarring over de vraag wat dit voorbeeld met leren van doen heeft, leert mij veel over de opvattingen die er zijn over leren.

'The things you do, when you don't know what to do.'

Ook al zijn we al lange tijd bezig elkaar te overtuigen van het gegeven dat leren een veel breder begrip is dan we denken ('eigenlijk is heel het leven leren') de mentale kloof tussen

leren en werken is nog steeds heel groot. Leren is inderdaad een essentieel onderdeel van het leven. We worden continue met settings geconfronteerd waar we het even niet meer weten, en dus aan het leren zijn. Alleen, maar ook samen. Hoe beter we in staat zijn het leren vorm te geven, hoe effectiever we kunnen omgaan met de uitdagingen die ons geboden worden. 'Misvorming' van deze processen (en leren te smal opvatten is zo'n misvorming) heeft een veel grotere impact op ons welzijn dan we beseffen.

Collega's vertellen me met enige regelmaat dat ik dat 'leren' misschien toch anders moet gaan noemen. Het is in hun ogen toch wat verwarrend, die brede opvatting. Ik snap die opmerking wel, maar ik vrees dat ik ook nu niet tegemoet kom aan dit verzoek. Sterker nog, in de kern gaat het mij er juist om het 'leren' zijn spanwijdte terug te geven. Ik ga het leren dus nog wat verder oprekken... tja.

Wat te verwachten?

Wat moet ik nou eigenlijk verwachten van die inauguratie van jou, is een vraag die ik de maanden voorafgaand aan mijn rede veel gehoord heb. Is het formeel? En waar gaat dat dan over? Moet het nieuw zijn? Hoelang mag je eigenlijk spreken? Een inaugurele rede is een rede die uitgesproken wordt bij het aanvaarden van een ambt. Tot zover gaan de gegevens. Verder zijn er volgens mij geen officiële antwoorden op deze vragen. Maar het lijkt me wel goed de verwachtingen even te managen.

Met wat ik vandaag ga vertellen, zet ik de toon voor de komende vier onderzoeksjaren. Als studenten mij de afgelopen maanden vroegen wat ecologie van het leren was, gaf ik aan dat ik ook vier jaar de tijd heb om daarachter te komen. Vandaag wil ik daar een eerste stap in zetten. Het verhaal dat ik neerzet is geen verslag van onderzoek, maar een opmaat naar onderzoek. Het verhaal vindt z'n oorsprong in mijn eerdere werk en is een samenspel van inzichten, denkrichtingen, hypothesen en verkenningen. Ik neem jullie even mee langs mijn belangrijkste inspiratiebronnen, zodat je weet uit welke hoek de wind waait.

Daarna vertel ik een verhaal in twee keer drie onderdelen. De eerste drie gaan over de inhoud. Daarin gebruik ik het begrip ecologie als inspiratiebron om te kijken naar het leren. Wat betekent ecologie eigenlijk? En hoe ecologisch, in metaforische zin, kijken we naar het leren?

Ik kom daar uit op een drietal kernbegrippen: holistisch, systemisch en organisch. Met als achterliggende gedachte:

- Hoe holistisch benaderen we het leren?
- Wat betekent systemisch kijken naar leren?
- En welke inzichten biedt het organische perspectief ons?

Het tweede drietal gaat over mijn plannen voor onderzoek. Wat ga ik doen met de eerder geschetste gedachten. Wat wil ik onderzoeken en aan welke praktijkvraagstukken raakt dat dan. Daar kom ik uit op een drietal onderzoeksgebieden, gericht op individueel, groeps- en organisatieniveau.

Maar nu eerst mijn bronnen van inspiratie.

Holistisch

Organisch



Systemisch

Bronnen van inspiratie

De afgelopen jaren heb ik me er heel regelmatig over verbaasd dat er zo weinig mensen vakmatig gefascineerd zijn door het 'vak van leren'. De laatste tijd verbaas ik me er even vaak over dat zoveel mensen dit juist wel zijn.

Grappig genoeg brengt deze andere ervaring weer hele nieuwe vraagstukken met zich mee. Dan hoor ik bijvoorbeeld iemand iets vertellen over leren en denk ik: 'hé, daar denk ik net zo over'. Maar toch ontstaat dan vaak na een paar zinnen verwarring. Babylon! Maar ook begrijpelijk. Perspectieven op leren, opvattingen en inzichten kunnen juist in zo'n breed vakgebied als leren sterk uiteenlopen.

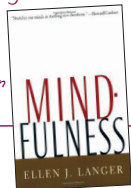
U vergaat het wellicht net zo. Om toch enige houvast te geven vanuit welke hoek in dit verhaal de wind waait, kan ik natuurlijk iets vertellen over wie ik ben en wat ik heb gedaan, welke vraagstukken ik ben tegengekomen of welke ervaringen ik heb opgedaan. In plaats daarvan wil ik graag mijn belangrijkste inspiratiebronnen voor dit verhaal met jullie delen.



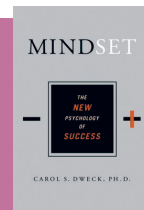
Mijn bewondering voor Robert Sternberg gaat lange tijd terug. Hij schrijft veel en toegankelijk over intelligentie. Voor deze gelegenheid echter, maak ik vooral gebruik van zijn ideeën rondom wijsheid.



Ellen Langer, houdt zich ook bezig met de beelden in ons hoofd, en met de grenzen die we zelf creëren. De kracht van Mindfulness vormt de kern van haar onderzoek.



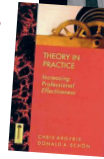
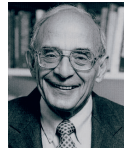
Carol Dweck, één van mijn recente bronnen, en in haar denken verwant aan Sternberg. Haar werk draait om de impact die de manier waarop we kijken naar intelligentie en leren heeft, op hoe we omgaan met uitdagingen in onze ontwikkeling.



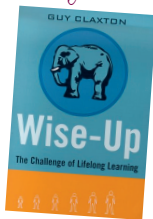
En die vrije en brede blik, brengt me bij **Robert-Jan Simons**. Niet alleen een goede vriend en soulmate in het vak, maar ook mijn leermeester. Heel regelmatig merk ik hoe gesprekken met hem en het werken met hem mij gevormd hebben. Het 'oprekken van leren' kenmerkt zijn school.



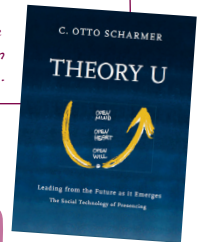
De afgelopen jaren is mijn aandacht veel meer komen te liggen op organisatieontwikkeling. De brug tussen leren en deze wereld wordt gevormd door **Chris Argyris** en **Donald Schon** (1974). Met hun 'theory in practice' en begrippen als enkel, dubbel, drieslags leren, 'espoused theory' (dat wat je denkt dat je doet) en 'theory in use' (dat wat je daadwerkelijk in je handelen laat zien) brachten zij geen gemakkelijke, maar wel bruikbare concepten in.



Guy Claxton raakt, met kernwoorden als veerkracht en het intelligente onbewuste, aan het werk van Dweck en Langer. Guy Claxton speelt met zijn vrije en brede kijk op leren in het verhaal over de ecologie van het leren een centrale rol.



De kennismaking met hen werd op de voet gevolgd door het veel toegankelijker werk van **Peter Senge**: de vijfde discipline over lerende organisaties. Uit dezelfde school komt vervolgens **Otto Scharmer**, die met het 'leren van de toekomst' zich een plekje onder de groten verworft. Alle drie 'reflective practitioners' die zich bezig houden met het leren in en om organisaties.



Veel dichterbij huis, namelijk door **Léon de Caluwé**, maakte ik kennis met veranderkunde en organisatieontwikkeling. Ook uit de eigen

Tuynstra Gudde context ten slotte **Rudy Kor** die projectmatig werken op mijn netvlies plaatste en **Theo van der Tak** die het intrigerende programma-management toevoegde.



Waarom niet ontwikkelen waar we goed in zijn?

Naast intelligentie, leren en organisatieontwikkeling is er een derde groep schrijvers en denkers die me raakt. Kenmerkend in deze groep is het 'anders denken', het doorbreken van reguliere perspectieven. *Positive psychology*, ingezet door Seligman, is er een voorbeeld van en heeft mij zeker in mijn werk rondom 'Liefde voor Leren' (2006) al gekleurd. Want laten we eerlijk zijn: leren heeft een bijna natuurlijke neiging aandacht te besteden aan wat we niet kennen en kunnen. Waarom niet juist ontwikkelen waar we goed in zijn?!

Ook Deci en Ryan, Daniel Pink en Dave Kashdan passen in deze denkrichting. Hun aandacht binnen de positieve psychologie gaat uit naar motivatie van mensen. De natuurlijke nieuwsgierige aard van mensen en hun welbevinden spelen een belangrijke rol in hun werk. Daniel Pink vraagt in zijn boek 'Een compleet nieuw brein' tevens aandacht voor de talenten van de toekomst als vormgeving, verhalen vertellen, componeren, invoelen, spel en zingeving. Mensen die bekend zijn met deze literatuur zullen wellicht constateren dat onderliggende thema's ook in eerder genoemde literatuur een rol spelen.

'Leren heeft een bijna natuurlijke neiging aandacht te besteden aan wat we niet kennen en kunnen.'

Want ook Argyris en Schön hielden zich al bezig met de vormkant, en ook Langer en Claxton hebben het regelmatig over zingeving. Ook al hingen deze thema's al een tijdje in de lucht, ik ben ze pas gaan expliciteren in gesprekken met Bart van Rosmalen. Hij was ook degene die me het boek van Theo de Boer cadeau deed en daarmee thema's als zin en zijn, distantie en verlangen in mijn werk introduceerde. Daarover straks meer.

Deel 1: Ecologie van het leren

Historische begripsverkenning

Als ik het heb over Stoas Hogeschool, en over mijn leerstoel ('ecologie van het leren'), dan komt er meestal eerst een vraag over 'groen', heel snel gevolgd door een vraag over 'ecologie'; wat is dat nu precies? Grappig toch, misschien dat mensen nog wel eerder iets durven te vragen als ze niet teveel expertise verwachten op een specifiek gebied. Ecologie is voor mij een nieuw begrip, in die zin, ik ben er niet mee opgegroeid. De taal van mijn jeugd zit met name op het sociale vlak en in de zorg. Ik ben groot geworden met het kijken naar de diversiteit van mensen, met aandacht voor welzijn en gezondheid. Nu is daar ineens het 'groene' vak en het woord 'ecologie'.

Doorgronden van dat begrip bleek niet zo gemakkelijk. Het woord wordt in meerdere vakgebieden en op meerdere manieren gebruikt, als kernbegrip, als metafoor en als kwaliteitsbegrip.

De kern van het begrip ecologie voert terug naar het Duitse *Ökologie*, een samentrekking van de Griekse woorden *oikos* (huishouding) en *logos* (studie, wetenschap). Ecologie is door de Duitse bioloog Ernst Haeckel in 1866 geïntroduceerd. Hoewel dit de eerste informatie is die je overal tegenkomt, helpt dit mij niet bij de beeldvorming. Hoezo 'studie van de huishouding'? Het bleef ongrijpbaar tot ik een stuk las in een boek van Wilhelm Schmid: 'Groene Levenskunst' (2010).

Heel beeldend verhaalt hij de impact die ruimtereizen hebben gehad op ons bestaan. De reis van Joeri Gagarin in 1961 beschrijft hij (Schmid, 2010) als een fundamentele omkering in ons perspectief: 'Vanaf dat moment richtte zich de menselijk blik niet meer alleen van de aarde naar het heelal, maar ook vanuit het heelal naar de aarde'. Door de afstand wordt de aarde ineens je 'huis'. Grenzen worden betekenisloos en er ontstaat een gevoel van verantwoordelijkheid voor het geheel. Bij één van de eerste landingen op de maan schijnt een astronaut opgemerkt te hebben: 'Nu weet ik waarom ik hier ben, niet om de maan van dichtbij te bekijken, maar om terug te kijken op ons thuis, de aarde' (Schmid, 2010). Ik begon Haeckel te begrijpen, de studie van de huishouding...

Betekenisgeving

Overigens is met meer 'gevoel' bij het begrip, nog geen stevigheid in de betekenis ontstaan. Hoe meer ik zocht, des te meer ik me verbaasde over het gebrek aan definiëring en de breedte in het begrip. Maar wellicht moet ik me daar helemaal niet over verbazen. Zijn niet juist de begrippen die aan de kern van ons 'zijn' raken, slecht te definiëren?! Liefde, leren, leven,... ecologie.

Wat ik tijdens deze verkenning ontdekte, was het steeds terugkeren van een drietal betekenisgebieden; het holistische, het systemische en het organische.

Het holistische perspectief gaat daarbij over de spanwijdte. Over de wens het totaal te overzien. Het werk van Wilhelm Schmid en de blik van de astronaut geven daar blijk van.

Naast deze 'brede blik' wordt er veel gesproken over relaties, wederzijdse afhankelijkheid, wisselwerking en onderlinge samenhang. Dit aspect zien we bijvoorbeeld terug in de beschrijving die Nienhuis geeft van Odum (Van Caulil, 2003), de auteur van 'Fundamentals of Ecology': 'Odum introduceerde een manier van denken over planten en dieren, namelijk hoe zij elkaar beïnvloeden en hoe de niet-levende omgeving daarop inwerkt. Daarvoor hadden we het niet over ecologie. We noemden het zoögeografie, of experimentele plantensystematiek, en nog eerder werd het dier- of plantensystematiek genoemd. Het wás ook geen ecologie, de natuur werd namelijk niet geïntegreerd bestudeerd.' Het gevoel van verbinding komt in dit citaat mooi naar voren en is typerend voor wat ik samenvat als 'het systemische perspectief'.

Ten slotte wordt er vaak direct of indirect verwezen naar 'het natuurlijke', zoals in het volgende voorbeeld, een interview met Jan Bommerez¹: 'Beschouw een organisatie als een ecologisch systeem. Een spontane organisatie is als de natuur: zelforganiserend, evoluerend en ontplooiend. Menselijke organisaties gaan in de toekomst steeds meer op de natuur lijken, vanwege de complexe verbindingen die we onderling maken over grenzen heen. Je moet van die ruimte kunnen genieten.' Dit perspectief ben ik het organische perspectief gaan noemen.

De drie perspectieven: het holistische, het systemische en het organische; structureren de ecologie van het leren. 'Structureren' heeft daarbij ook zo z'n beperkingen.

Michiel Schoemaker² zei tijdens een persoonlijk gesprek: 'Weet je, Manon, sla het nu niet plat, probeer het niet teveel te vangen. Ecologie past niet in een strak kader.' Gedurende de afgelopen periode heeft deze uitspraak mij vergezeld op mijn tocht, en mij waardevolle relativering geboden op momenten dat ik iets niet helemaal 'scherp' kreeg, of niet 100% zeker dacht te zijn.

¹ Met dank aan Annet Vegt voor het toesturen van dit citaat. Jan Bommerez heeft bekendheid gekregen met zijn boek: 'Kun je een rups leren vliegen?' (2009)

² Michiel Schoemaker is op het moment van dit gesprek collega adviseur bij Twynstra Gudde, collega-docent bij de Post-Master *Leren, Ontwikkelen en Veranderen*, Hoogleraar aan de Radboud Universiteit Nijmegen, maar bovenal een verwant denker.



1.1 Holistisch

Historische begripsverkenning

Laten we ook hier kennismaken met de geschiedenis van het begrip. Holisme is afgeleid van het Griekse woord *holon*, dat 'geheel' betekent. De (her)introdactie van het begrip wordt toegeschreven aan Jan Smuts in de vroege jaren 1920. Smuts definieerde holisme als de tendens in de natuur gehelen te vormen die groter zijn dan de som der delen door creatieve evolutie.

Het gaat dus om de gedachte dat de eigenschappen van een systeem (fysiek, biologisch, technisch, chemisch, economisch, enzovoorts) niet kunnen worden verklaard door slechts de som van de onderdelen te nemen. Een logische vervolgvraag is dan natuurlijk: waardoor dan wel? Elk onderdeel ontleent kenmerken aan het geheel waarvan het deel uitmaakt naast of bovenop zijn eigen kenmerken. Daar zijn veel mooie voorbeelden van: het muziekstuk dat zich pas toont door het hele orkest te horen, of het toneelstuk dat niet door één persoon gespeeld kan worden. Wat wil je met elkaar neerzetten, hoe vind je elkaar, maak je

afspraken, verdeel je taken en rollen? Dit en onnoemelijk meer andere dingen bepalen het totale plaatje. In het grip krijgen op het begrip holistisch, merk je dus onmiddellijk het samenspel met het systemische perspectief.

Wordt het begrip holistisch hier toegeschreven aan Jan Smuts (1926), ook eerder in de geschiedenis is aan mensen een ecologisch perspectief toegeschreven. Alexander von Humboldt (1769-1859) is daar een mooi voorbeeld van met zijn streven biologie, meteorologie en geologie samen te voegen in 'The unity of nature' (Helferich, 2005).

Een breed verspreid verhaal dat de kern van het holisme op een luchtige manier weergeeft is het verhaal van 'De blinden en de olifant'. Het is een verhaal dat hier niet kan ontbreken. Oorspronkelijk uit India afkomstig, kent het inmiddels vele vertellingen. Ik neem hier de versie van Godfrey Saxe (1816-1887) op.

*It was six men of Indostan
To learning much inclined,
Who went to see the Elephant
(Though all of them were blind),
That each by observation
Might satisfy his mind.*

*The First approach'd the Elephant,
And happening to fall
Against his broad and sturdy side,
At once began to bawl:
'God bless me! but the Elephant
Is very like a wall!'*

*The Second, feeling of the tusk,
Cried, -'Ho! what have we here
So very round and smooth and sharp?
To me 'tis mighty clear
This wonder of an Elephant
Is very like a spear!'*

*The Third approached the animal,
And happening to take
The squirming trunk within his hands,*

*Thus boldly up and spake:
'I see,' quoth he, 'the Elephant
Is very like a snake!'*

*The Fourth reached out his eager hand,
And felt about the knee.
'What most this wondrous beast is like
Is mighty plain,' quoth he,
'Tis clear enough the Elephant
Is very like a tree!'*

*The Fifth, who chanced to touch the ear,
Said: 'E'en the blindest man
Can tell what this resembles most;
Deny the fact who can,
This marvel of an Elephant
Is very like a fan!'*

*The Sixth no sooner had begun
About the beast to grope,
Then, seizing on the swinging tail
That fell within his scope,
'I see,' quoth he, 'the Elephant
Is very like a rope!'*

*And so these men of Indostan
Disputed loud and long,
Each in his own opinion
Exceeding stiff and strong,
Though each was partly in the right,
And all were in the wrong!*

MORAL.

*So oft in theologic wars,
The disputants, I ween,
Rail on in utter ignorance
Of what each other mean,
And prate about an Elephant
Not one of them has seen!*



Grenzen stellen

Een interessant aspect dat ik wil belichten voordat we de vergelijking trekken met het leren is die van de onbegrensdeheid en de begrenzing. Wil je holistisch kijken, dan 'zoom' je uit. Deze beweging wordt ook wel eens gezien als tegenovergesteld aan het reductionisme en daarmee als iets bijna on-Hollands, wat niet altijd gemakkelijk wordt geaccepteerd. De Nijmeegse milieukundige Nienhuis (Caulil, 2003) merkt hier bijvoorbeeld over op: 'Nederland heeft altijd een sterk reductionistische ecologie gehad. Iets doen aan het oplossen van maatschappelijke problemen, dat doen de meeste natuurwetenschappers en ecologen hier niet. Dat vindt men geen wetenschap, daar moet je je niet mee bezighouden.' Schoenmaker blijf bij je leest dus! Maar ja, wat nu als er een nieuw wegdek is aangelegd, waardoor niet alleen schoenen sneller verslijten, maar ook de omgeving nadelen ondervindt? Zoek je dan naar andere zolen of bemoei je je toch met dat wegdek? De vraag is dus telkens weer: wat neem je mee, wat laat je buiten beschouwing.

De vraag is dan vervolgens ook: wanneer kom je in de greep van de grenzeloosheid? Koestler (1967) geeft daarbij enig houvast door zijn definitie van *holons*. Hij stelt:

'Holons zijn autonome, zelfonderhoudende eenheden met een mate van onafhankelijkheid die voldoende ruimte biedt om in risicovolle situaties beslissingen te kunnen nemen, zonder een hogere autoriteit om permissie te vragen.'

Het is een afbakening die het overwegen waard is. De tijd zal het leren of ook deze opmerking zijn vertaling naar de sociale wetenschappen waarmaakt. Zonder een dergelijke begrenzing blijft het risico op verzuipen in grote vergezichten, en daarmee op snelheid in handelen inboeten, wel een punt van zorg. Maar genoeg over het algemene begrip. Laten we de vertaalslag maken naar het leren.

Holistische kijk op leren

Hoe holistisch kijken we eigenlijk naar leren? Om deze vraag met enige stevigheid te beantwoorden is het behulpzaam er de geschiedenis op na te slaan. In 'Liefde voor Leren' (2006) doe ik dit uitgebreid. Je kunt hiervoor ook terecht bij Visscher-Voerman (2000) en Visscher-Voerman en Plomp (1998). Hier schets ik de grote lijn.

Als we kijken naar het organiseren van leren als 'vak', dan vormt de Tweede Wereldoorlog een goed herkenningpunt. Zowel het in sneltreinvaart 'opleiden' van soldaten als de wederopbouw hebben aan het denken over 'instructie' een stevige impuls gegeven. De aandacht ging uit naar het in korte termijn bijspijkeren van kennis en vaardigheden. Op dit moment in de geschiedenis zag de personeelsopbouw er overigens anders uit dan nu, met zo'n 96% technische werkers en 4% professionals (Bell, 1973).

Het was vooral de frustratie over gebrek aan transfer van het geleerde, die maakte dat de beweging werd ingezet van opleiden naar leren. Al leidde deze beweging in eerste instantie niet tot 'andere' interventies. Robinson en Robinson (1989) kiezen in dit vraagstuk bijvoorbeeld voor aanvullende activiteiten op het werk, terwijl Bentley (1990) kiest voor de focus op de individuele motivatie.

Als ik terugdenk aan deze tijd, dan herinner ik mij vooral de weerstand die er ontstond tegen het woord 'opleiden'. In veel organisaties was het gebruik van dat begrip zo goed als verboden. Want, zo werd gedacht, als we het geen opleiden meer noemen, realiseren mensen zich dat er veel meer manieren van leren bestaan. Rond dezelfde tijd werd steeds meer gesproken over Human Resource Development en werd een steeds grotere diversiteit aan vormen van leren ingezet (Elen en Lowyck, 1998, Simons, 2001). Zo mochten *gaming*, *actieleren* en *open space* zich verheugen in een grote belangstelling.

Gevoed door de teleurstelling over de resultaten van al die leervormen ontstond vervolgens een beweging naar werkplekleren. (Onstenk, 1997 en Van der Krogt, 1995). In de praktijk wordt deze beweging langzaam maar zeker herbenoemd als het spanningsveld tussen formeel en informeel leren (Cross, 2007). Daarbij wordt de aandacht overwegend opgeslokt door de vraag: hoe dat informele leren nu goed te organiseren? Je ziet de aandacht voor het informele leren nog steeds groeien in het onderwijs (met duaal leren, competentiegericht leren en nieuwere concepten als regioleren/leren in de regio) en in organisaties met *e-learning* (overigens vaak geen informeel leren, maar wel zo gepercipieerd), *learning on the job* enzovoorts.

Fascinerend daarin is dat de zoektocht naar het informele leren, zeker in en om organisaties, bijna een contradictie in terminis is. Immers, zodra je het vastpakt, benoemt en in een vorm giet is het vaak geen informeel leren meer. Dan schiet het weg bij de 'werkwereid' en komt het terecht in de 'leerwereld'. En daarmee loop je dus weer de kwaliteit die verbonden is aan het informele leren mis. De kloof tussen werkwereid en leerwereld vindt in dit tweeluik wellicht wel zijn ultieme spanning.

Het tweespan intellectueel (formeel) en informeel leren kenmerkt onze huidige praktijk van leren en ontwikkelen. Het leren is zover opgerekt dat het redelijk gemeengoed is dat dit voor 20% plaatsvindt in formele leersettings en voor 80% in het gewone leven.

Nieuw perspectief

Het is fascinerend hoe het ene moment je vak nog bepaald wordt door een bepaald paradigma, om er ineens, totaal onverwachts de beperkingen van in te zien. Een dergelijk moment maakte ik mee in de kerstvakantie. Ik las het artikel van Guy Claxton (2004) over 'getting smarter' en 'growing more intelligent', en boem daar was het.

Om eerlijk te zijn, het stond nog in een bijzin ook! Het betreft het volgende citaat.

'And with language, we develop a whole new toolkit of ways of thinking and learning. Each of these ways of learning – through *immersion* in experience, through *imagination*, through *intuition*, and through *intellect*, is capable of growing and developing throughout life – provided the context is conducive. We never grow out of the need for any of them, nor do we ever cease being able to refine and develop their power still further. Yet education has tended to treat intellectual learning as the tops, and to neglect the continuing development of others.'

Wat een ontdekking, dacht ik, kennelijk zie ik al die tijd maar de helft van de olifant!

In het artikel 'Learning is learnable' plaatst Claxton in dit rijtje ook 'learning through imitation'. In eerder en in later werk hanteert hij echter het vierluik dat ik hier als basis neem.

Vier vormen van leren

1. Intellectueel leren: ‘culturally local, historically recent, and generally rather odd kind of learning’

Natuurlijk kennen we het leren uit ervaringen, het verbeeldende en het intuïtieve leren, maar vaak worden deze vormen van leren als voorbereidende vormen gezien (Gardner, 1991, Claxton, 1999). De impliciete gedachte is dat deze vormen van leren hoogstwaarschijnlijk overbodig worden, of op z’n best opgaan, ten behoeve van het uiteindelijke doel: het intellectuele leren. Het onderwijs legt grote nadruk op deze intellectuele vorm van leren en aan de andere drie wordt grotendeels voorbij gegaan. Ja, zegt Claxton hierover, het gaat bij intellectueel leren om een vergaand doorontwikkelde, verfijnde vorm van leren. Maar nee, deze is niet méér relevant in het leven dan de overige vormen. Het ordenen in een hiërarchie, dus ze in een volgorde van belang zetten, is wat Glaxton betreft geen wetenschappelijke ontdekking, maar eerder een ‘rather uncritical acceptance of Western society’s lobsided love affair with clarity and articulation’.

2. Informeel leren: ‘the evolutionary starters pack’

Immersion in experience komt in de kern simpelweg neer op het leren door de ervaringen die je overkomen. *Immersion in experience* draait om de vaardigheid patronen te ontdekken over verschillende ervaringen en contexten heen. Eén van de meest belangrijke onderdelen hiervan is verbanden zien tussen wat er nu gebeurt en wat je in de toekomst overkomt. Kun je deze verbanden zien, dan geeft dat evolutionair gezien een voordeel, doordat je kunt ingrijpen en ontwikkelingen in je voordeel kunt bijstellen. Kenmerkend in deze vorm van leren is dus dat het van buiten op je pad komt. Om dicht bij deze betekenis te blijven en in het ritme van de woorden heb ik gekozen voor de vertaling ‘Informeel’³.

³ Frank de Jong, onze primus inter pares bij Stoas Hogeschool, vroeg mij naar aanleiding van deze tekst: ‘Heeft informeel leren voor jou te maken met ‘ervaringsgewijsleren’ en is dat niet mogelijk in het formeel leren? Er bestaan veel verschillende opvattingen over het informele leren. Voor mij ligt de nadruk hier op het verzetten van werk en is leren een bij-effect. Wordt leren een doel op zichzelf, dan spreek ik niet meer van informeel leren.’

3. Imaginair leren: 'go to the movies in your head'

Tot zover bekend terrein. Maar dan? *Imagination* is 'in de toolkit van het leren' de mogelijkheid om situaties die er niet daadwerkelijk zijn, wél aan te voelen en voor te stellen. Het gaat om het maken van voorstellingen van mogelijke ontwikkelingen in die betreffende situatie. Op die manier kun je beelden maken van situaties of 'dingen' die nog niet bestaan. Je kunt ermee manipuleren, zonder er iemand mee te schaden.

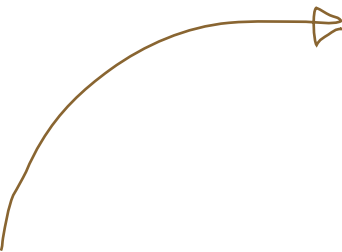


'Zegt een beeld niet meer
dan duizend woorden?'

Hoe meer ik over het imaginaire leren nadenk, hoe vaker ik me realiseer dat ik het veel meer inzet dan ik oorspronkelijk dacht. Met het voorbereiden van mijn rede bijvoorbeeld, of met de voorbereiding van een vergadering of activiteit die ik begeleid. Ik maak dan filmpjes in mijn hoofd. Toen ik er iets over vertelde tegen de directeur van een organisatie zei deze meteen: 'Dat herken ik. Dat doe ik als ik iemand aanneem. Zie ik hem of haar het werk doen, is dan wat er door mijn hoofd speelt. En als ik dan geen plaatjes krijg, dan doe ik het niet.' Imaginair leren is één van die vormen van leren die we eerder verleren dan ontwikkelen. Kijken we naar de toenemende complexiteit van deze wereld, dan zou dit toch wel eens één van de vormen van leren kunnen zijn, die we veel meer mogen koesteren en ontwikkelen. Zegt een beeld niet meer dan duizend woorden? Kun je in beelden niet veel meer informatie vasthouden en afwegen dan langs de intellectuele en analytische weg? Ik denk bijvoorbeeld aan een programmteam dat met elkaar beelden maakt en uitwisselt over de ontwikkeling die zij vorm geven, of de raad van bestuur die een beeld maakt van de organisatie van de toekomst, en dit uitdraagt, of de designer die andere emoties wil raken.

4. Intuïtief leren: 'when the view is foggy, the ground boggy and the problem ill-defined'

Ten slotte het intuïtieve leren. Bij heel veel vraagstukken gaat het niet zozeer over het binnenhalen van nieuwe kennis, of het oplossen van nieuwe problemen op een nieuwe manier, maar simpelweg om het anders tegen het vraagstuk aankijken. Vaak gaat het dan niet over heldere vragen, simpele settings en duidelijke verhoudingen. Dit zijn de situaties waar, zoals Guy Claxton het omschrijft, 'het mistig wordt'. En in die situaties is je buikgevoel een belangrijk sturingsinstrument. Heel hard nadenken, heel goed je best doen, nog scherpere analyses maken, dat zijn allemaal strategieën die hierin niet echt helpen. Grappig genoeg komt Arthur Koestler in het werk van Claxton weer om de hoek kijken. Claxton verwijst naar hem vanwege het belang van taal - om gedisciplineerd en routinematig te kunnen denken -, maar ook vanwege de hindernis die taal kan vormen. Woorden zijn een zegen, omdat ze gedachten articuleren, maar tegelijkertijd een hindernis omdat ze eenmaal uitgesproken ook het fluïde karakter van creativiteit in de weg staan, stelt Koestler. Ik vind dit nog wel een goede discussie waard, omdat je juist ook taal kunt gebruiken als signaal voor dingen die intuïtief kloppen of juist niet. Vast staat voor mij wel, dat intuïtief leren schromelijk onderschat wordt tot je ongeveer de leeftijd van een jaar of veertig hebt bereikt. Daarna, zo lijkt het wel, komt intuïtie weer volop in de aandacht. Denk maar aan al de leiderschaps-trajecten waarbij het ontwikkelen van intuïtie zo'n belangrijke rol speelt.



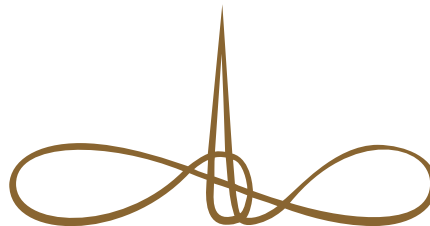
Vragen over deze vormen van leren die kunnen bijdragen aan je eigen inzicht zijn:

- wat kenmerkte jouw leren als kind?
- hoe werd daar door je omgeving op gereageerd?
- wat heb je afgeleerd?
- welke vormen zet je nu in?
- waar doet je 'vak' een beroep op?

Al met al vier vormen van leren die, bij mij althans, ook 'intuïtief' de kern raken. Eén van mijn eerste gedachten was: als we deze vier vormen van leren allemaal even serieus nemen, dan zouden zoveel méér mensen zichzelf slim vinden. Als we die denklijn vervolgen en Carol Dweck (1999, 2006) mogen geloven, dan zouden veel mensen daarmee met meer veerkracht in het leven komen te staan. Daarover later meer.

Vierkwartsmaat

Het moge duidelijk zijn dat deze vierslag van leervormen een centraal punt in het holistische denken over leren vormt. Ik maak even een stap uit de inhoud naar de totstandkoming van dit verhaal. Ik kan u vertellen dat, in de manier waarop een nieuw verhaal zich bij mij ontwikkelt, visualisering een belangrijk hulpmiddel vormt. Zodra ik dus een dergelijk punt te pakken heb, heb ik behoefte aan visualisering. Immers, zo voelt het, dit viertal zal op veel verschillende momenten aan bod komen. Het is dan wel zo gemakkelijk gebruik te kunnen maken van een symbool. Vanuit mijn eigen imaginaire behoefte ga ik dus op zoek naar een plaatje, en google 'vier kwarten'. En zie daar, wat komt er tevoorschijn.



Intuïtief voel ik dat dit precies het juiste plaatje is. Bart van Rosmalen⁴ zit aan de andere kant van de tafel te werken. Ik draai mijn laptop om, wacht tot ik zie dat hij uit zijn zinnen stapt (hij schrijft op dat moment een hoofdstuk), en zeg 'Kijk, een vierkwartsmaat'. 'Jeetje, wat mooi', is zijn reactie, 'het lijkt een lemniscaat met een uitschieter'.

Ik glimlach. Grappig toch hoe dat werkt. Natuurlijk reageert hij via de verbeelding. Waarom zou het gegeven dat het een vierkwartsmaat van een dirigent is, er voor hem toe doen, bedenk ik. In een tijdsbestek van niet meer dan een minuut, vermengen het intuïtieve, het intellectuele en het imaginaire zich met elkaar. Die vermenging zit in de praktijk. Een combinatie van bijvoorbeeld het intellectuele en het imaginaire.

⁴ Bart van Rosmalen is lector bij het Koninklijk Conservatorium. Rond mijn kennismaking met het vak van 'lector' ben ik met Bart in gesprek gekomen, om te ontdekken dat muzische professionaliteit en de ecologie van het leren elkaar ongekend raken. Hij speelt dan ook op een aantal plekken in dit verhaal een rol.

Of van het informele met het intuïtieve bestaan en ze hebben hun eigen kleur en meerwaarde. De vermenging zit ook in de visualisering. Michiel Schoemaker zou tevreden zijn: het is absoluut geen patatsnijder, zoals wij een matrix van twee bij twee nog wel eens noemen.

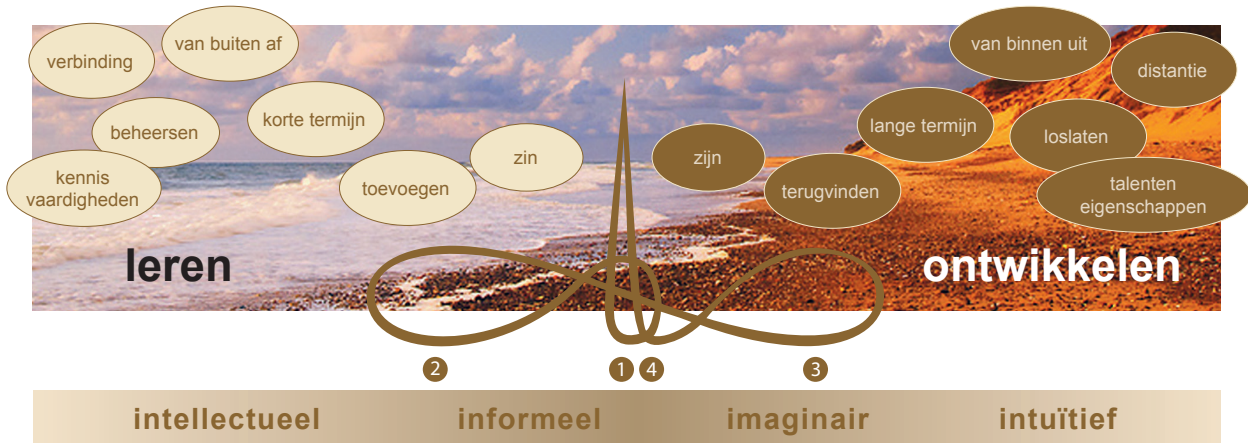
Leren en ontwikkelen

Het fascinerende viertal heeft echter nog meer in zich. Wat ik me afvraag is waarom er kennelijk in onze praktijk zo'n duidelijke scheiding bestaat tussen de eerste twee en de laatste twee vormen van leren. Althans, die scheiding bestaat wat betreft de aandacht die ze krijgen binnen het georganiseerde leren.

Mijn hypothese is dat het onderscheid te ma-

ken heeft met het onderscheid tussen leren en ontwikkelen. Als ik de woorden proef – en probeert u het zelf alstublieft ook even – dan roepen *verbeelding* en *intuïtie* het beeld van 'ontwikkelen' op. Terwijl het *intellectuele* en het *informele* veel gemakkelijker lijken te passen bij het 'leren'. Ook hier lijken we een scheiding van werelden georganiseerd te hebben. Leren hoort bij docenten, trainers en begeleiders. Ontwikkelen is toch eerder het domein van coaches, psychologen en psychiaters.

Maar horen ze, als we het goed beschouwen, niet juist onafscheidelijk bij elkaar? Is het niet zo, dat het één waarde verliest als je het zonder het ander bekijkt. Zet je ze met elkaar in verbinding, dan ontstaat er een interessant palet.



Waar leren gericht is op korte termijn, is het ontwikkelen een proces van langere termijn. Waar leren lijkt te gaan over kennis en vaardigheden, lijkt ontwikkelen eerder beelden op te roepen van talenten en eigenschappen. Waar leren gaat over 'toevoegen', roept ontwikkelen eerder het gevoel op van 'terugvinden'. Waar leren de neiging heeft om te beheersen, vraagt ontwikkelen om loslaten. Waar leren ontwikkelingen betreft die van buitenaf komen, betreft ontwikkelen leerprocessen van binnenuit⁵. Waar leren gaat over 'zin' (zingeving), gaat ontwikkelen over 'zijn' (bestaansrecht).

Laat ik helder zijn, het betreft hier een puur intuïtief onderscheid in begrippen. In het verleden hebben Robert-Jan Simons en ik pogingen gedaan om de begrippen naast elkaar te verhelderen (overigens was daar ook het begrip veranderen bij betrokken). Dat bleek veel lastiger dan gedacht. Slechts het onderscheid tussen leren en ontwikkelen als een korte- en langetermijn proces bleef helder overeind. Bij een eerste toetsing van de verschillende connotaties van de begrippen, blijkt deze samenvatting echter een hoge *face-validity* te

hebben: het roept de reactie op dat het 'zomaar eens zou kunnen kloppen'. Het lijkt mij de moeite waard dit met onderzoek verder uit te diepen.

Er is echter één begrippenpaar dat niet in deze eerste schijnbaar logische reeks past, maar die in deze wel een stevige verrijking biedt. Dat betreft het onderscheid tussen verbinding en distantie. Dit woordpaar vraagt om enige toelichting.

Verbinding en distantie

Waar verbinding een begrip is dat bij veel mensen in de leerwereld herkenning oproept (verbinden van inzichten, van mentale modellen, van voorkennis, van mensen, van beelden en dergelijke), roept distantie in eerste instantie voornamelijk vragende gezichten op. Gevolgd door een stilte. Jawel....Oké... voor reflectie heb je natuurlijk enige distantie nodig... Verder komt het gesprek echter niet. Overigens is dit ook een schets van mijn eigen kennismaking met dit concept, toen Bart (van Rosmalen) voor de eerste keer het woord distantie introduceerde in een gesprek dat ging over leren. Om het concept betekenis te geven, maak ik even een omweggetje... langs Rome.

⁵ De noties 'leren komt van buiten af' en 'ontwikkelen komt van binnen uit' zijn aangereikt door Jelger Spijkerboer, collega adviseur bij Twynstra Gudde. Ze vormen een waardevolle toevoeging.

MACRO - Rome's Museum of Contemporary Art

Wetende dat ik ook wel de behoefte heb om de hoeveelheid 'oudheid' in deze stad wat uit te balanceren, had ik bij mijn laatste bezoek aan Rome ook het MACRO ingepland (Museo d'Arte Contemporanea Roma). Het is misschien goed er meteen bij te vertellen dat, al vind ik mezelf aardig open minded, moderne kunst toch af en toe wel een uitdaging vormt voor mij. Bij dit bezoek was dat duidelijk het geval.

Op een goed moment liep ik onnadenkend een zaal in met een bordje 'Jorge Peris - Salt'. Er hingen dikke touwen aan het plafond met stalactieten van zout, en ook op de grond lagen hopen zout. Om eerlijk te zijn: ik keek twee tellen en liep er even snel weer uit als ik erin was gelopen.

Ik was al op weg naar het volgende, hopelijk meer begrijpelijke werk, toen iets maakte dat ik me omdraaide en terugliep. Het werk fascineerde ook wel. Wat wilde de kunstenaar hiermee? Waar mocht je eigenlijk lopen? Nergens een bordje met 'verboden toegang'. En, mocht je er ook aankomen?

Toen ik deze ervaring later deelde met Bart was zijn eerste reactie: 'Kijk, da's distantie! De



kunstenaar verleidt je, neemt je mee. Overigens doe jij dat ook met mij, ik ben in jouw verhaal. In Rome!'.

Bij ons volgende gesprek neemt Bart één van zijn inspiratiebronnen mee, een boek van Theo de Boer, 'Pleidooi voor interpretatie' (2000), en verdiept het begrip zich tot een drieluik: verlangen – distantie – inzicht. Ik herken het. De distantie in Rome was bijna te groot: ik liep de deur alweer uit. Maar het verlangen het te begrijpen of te ondergaan was groter: ik draaide me om en liep terug. Het inzicht laat nog even op zich wachten. Wellicht juist daardoor houdt deze ervaring mij nog steeds bezig. Ik heb er alle vertrouwen in dat ergens de puzzel zich zal oplossen.

Groot belang

Distantie is sinds dat moment een belangrijk begrip voor mij aan het worden. Kunnen spelen met het begrip distantie zou wat mij betreft tot het standaardrepertoire van een professional op het gebied van leren en ontwikkelen mogen horen. En dan niet alleen in de wereld van kunst en design. Distantie zet aan tot ontwikkeling, juist omdat er niet direct inzicht is. Met distantie om kunnen gaan, houdt waarschijnlijk verband met een grote tolerantie voor het niet-weten, voor zaken vasthouden en erover sudderden. Veel meer dan dat het iets zegt over het snel begrijpen van abstractere zaken. Distantie en het verlangen te begrijpen houdt je in beweging en is daarmee een belangrijke component van 'ontwikkelen'.

Door steeds de nadruk te leggen op zaken die 'morgen toepasbaar moeten zijn', verarmen we het leren en ontwikkelen, zowel in bedrijfsleven als in het onderwijs. Overigens merk ik dat het werken met dit concept nogal wat vraagt van een begeleider. Je moet op je handen kunnen zitten. Je moet bestendig zijn tegen gemor en getrek van studenten en deelnemers. Als je het moeilijk hebt om geheimen te bewaren of cadeautjes voor kerst en verjaardagen in de kast te houden, dan is dit misschien óók wel een brug te ver. Werken met distantie is een continu gevecht tegen de

gewoonte om processen 'rond' te maken. Bovendien vraagt distantie om daadwerkelijke nieuwsgierigheid naar de lerende. Wat maakt dat zijn klok tikt? Wat kenmerkt zijn verlangen? Hoe veel distantie kan hij aan? En dat werkt zo voor alle leeftijden en alle doelgroepen. Wellicht kan iemand in een leiderschapstraject zich nog net identificeren met de Aikido-leraar die je voordoet hoe je stevig kunt staan, maar is een zanglerares die je leert ruimte in te nemen een brug te ver? Waarom? Affiniteit met gevechtssport? Een dominante moeder die vals zong onder de douche? Wie zal het zeggen? Tolerantie, en niet veroordelen, maar juist onderzoeken, zijn hier de codewoorden.

Integratie en samenvatting

Genoeg voor een 'eerste verkenning' van het holistisch perspectief. Wat brengt deze bril ons?



'Phenomena as wholes never can be fully known for the very reason that we are part of them, leading us to acknowledge and respect the great mystery that envelops our knowing'.

T. Berry in Flood, 1999

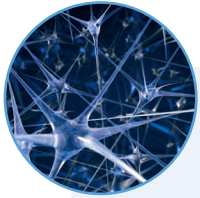
Holistisch kijken naar leren daagt ons uit om het volle spectrum van leren te overzien: intellectueel, informeel, imaginair en intuïtief. Met de ontwikkelingen die onze maatschappij typeert, is er een reële kans dat de laatste twee het imaginaire en het intuïtieve een steeds grotere rol zullen innemen (Pink, 2009, Dijksterhuis, 2007). De uitdaging is die alle vier een plek te geven in het organiseren van leren en ontwikkelen.

Het samenspel van dit viertal wordt nog beter zichtbaar wanneer we de link leggen met leren en ontwikkelen. Laten we dit concretiseren aan de hand van een voorbeeld: het thema 'ondernemerschap'. Met het totale spectrum onder handbereik ontstaat de vraag: linkt ondernemerschap nu aan leren of ontwikkelen? En zo ja, aan welk palet aan interventies en kenmerken moet je dan denken? Ik ben benieuwd hoe het u vergaat, maar volgens mij is 'ondernemerschap' iets dat je moet ontwikkelen:

- het vraagt dus *tijd*
- wellicht vraagt het ook om *loslaten*
- het zou interessant kunnen zijn om te onderzoeken wat iemand in zijn geschiedenis heeft dat hieraan raakt en weer teruggevonden kan worden. Waarop zou je kunnen bouwen?

Als we bedenken dat het gaat over ontwikkelen, komt vervolgens ook de vraag welke rol het imaginaire speelt, en het intuïtieve. Zou het kunnen zijn dat ondernemerschap zich met name ontwikkelt wanneer we het verlangen kunnen verbeelden, wanneer we een film kunnen draaien in ons hoofd over hoe de toekomst er als ondernemer uit zou kunnen zien? Zo kunnen we het nog verder uitbouwen. Natuurlijk is daarmee niet het intellectuele leren van de baan. Een goede kosten-batenanalyse kun je immers niet ontwikkelen, die moet je leren maken.

Uiteindelijk gaat het erom het leren in het ontwikkelen een plek te geven, en het ontwikkelen in het leren te brengen. De vier vormen van leren zijn daarbij een waardevol spectrum aan mogelijkheden.



1.2 Systemisch

Laten we doorstappen naar het volgende onderdeel: het systemische. Ook hier weer dezelfde volgorde. Eerst kort de geschiedenis. Daarna de vertaling naar het leren en de zoektocht naar een manier om meer licht te werpen op dit wat abstracte begrip.

Historische begripsverkenning

Systeem, wederom een woord met geschiedenis. Ook systeem komt uit het Grieks. Het betekent 'samenstelling'. Als we kijken naar de reguliere betekenis die aan het woord wordt gehecht dan wordt in Wikipedia daarover geschreven: 'Een uit meerdere onderdelen bestaand stelsel dat als geheel toegevoegde eigenschappen heeft.' Daarin zien we meteen weer de nauwe relatie met holisme.

Ook het woord systeem kent een brede toepassing in verschillende vakgebieden. In de 17^e eeuw ontstond het gebruik in de filosofie als idee dat er samenhang bestaat tussen begrippen. Het staat dan voor: 'een collectie van geordende concepten'.

In de 19^e eeuw komt het wetenschappelijk systeem in omloop, als typering van een aandachtsgebied van de onderzoeker of wetenschapper. Er ontstaan gaandeweg ook varian-

'Systeemtheorie omarmt complexiteit en onderzoekt onderlinge afhankelijkheid van de elementen in het systeem.'

ten op het systeem, denk maar aan woorden als: complex systeem, adaptief systeem, ecosysteem en informatiesysteem.

Tot zover lijkt het redelijk eenduidig en begrijpelijk. Vanaf 1940 neemt echter de 'lading' toe. De systeemtheorie ontstaat, een theorie over de systemen in de natuur, wetenschap en maatschappij.

Hier komen we terecht bij de relatie tussen holisme en systeem. Ik realiseer me dat de scheiding tussen deze twee deels artificieel is. Holisme is ook onderdeel van de systeembenadering.

De systeemtheorie is een multidisciplinaire theorie, die haar oorsprong vindt in natuurkunde, biologie en techniek, en ook uitwerking kent naar onder andere de cybernetica, filosofie, organisatieleer, management, psychotherapie, economie en sociologie. De systeemtheorie omarmt complexiteit en onderzoekt onderlinge afhankelijkheid van de elementen in het systeem. Denkers in de systeemtheorie die mij het meest bekend zijn, zijn:

- **Checkland (1999)** met zijn Soft Systems Theorie
- **Senge (1992)** met zijn vijfde discipline van de lerende organisatie die over systeemdenken gaat
- **Flood (1999)** de man die veel verschillende systeembenaderingen op een rij heeft gezet, om zo tot verdieping te komen.

Persoonlijk blijf ik het moeilijk vinden om de systeemtheorie goed te doorgronden, maar gelukkig geeft Flood (1999) aan, dat we dat ook niet teveel moeten proberen te doen. Het risico is dan dat we, door te redeneren in be-

grijpbare eenheden, we de 'wholeness' verliezen. Te veel analyseren haalt het hart eruit. Systemisch denken begint eigenlijk met een intuïtief begrip van het bestaan. Dankbaar en opgelucht omarm ik zijn advies.

In 1970 ontstaat vervolgens, geïnspireerd door de systeemtheorie, ook een systeembenadering in het onderzoek. Het oogmerk van deze vorm van onderzoeken is verschijnselen te bestuderen als een geheel, met aandacht voor de onderlinge samenhang en de wisselwerking met de omgeving.

Zo rond 2000 vindt ook een andere manier om systemen te benaderen zijn opgang en wel onder de naam: systemisch werken. Grondlegger daarvan is Bert Hellinger. Deze benadering kenmerkt zich door een systemisch-fenomenologische beschouwingswijze. Hellinger (2003) typeert fenomenologie als het waarnemen van de werkelijkheid, zoals die zich voordoet, in zijn volle omvang, en zonder die te willen verklaren.

Wellicht is dus ook het ontwikkelen van intuïtief leren nodig om hier mee om te gaan.

Die mechanismen, die in het systeem als geheel werken en kenmerkend zijn in dit systemische werk, zijn:

- ordening (alles heeft een hiërarchie, denk aan aantal dienstjaren, leeftijd, opvolging, generaties)
- alles heeft zijn plek (dus voor iedereen is er een plek in een systeem die hem of haar toebehoort)
- en de balans in geven en nemen.

De benaderingen die variëren rond het begrip systeem hebben duidelijke overeenkomsten, maar verschillen ook wel in hun werkwijze en zienswijze. Zodra je ze probeert te typeren (bijvoorbeeld door te stellen dat Hellinger kiest voor een meer spirituele invalshoek, en Senge voor een meer technische), doe je ze eigenlijk beiden alweer te kort. Laten we dus vaststellen dat wat deze denkers kenmerkt, is het kijken naar onderlinge verhoudingen en verbindingen tussen onderdelen van een systeem.

Analogie

Wat ik lastig blijf vinden, zelfs met deze kennis in de achterzak, is het praten over systemen. Het blijft een behoorlijk ongrijpbare activiteit. Zonder het plat te willen slaan, blijf ik het verlangen houden daar iets meer zicht op te

krijgen en te bieden. Die uitdaging ga ik aan. Het begrip complexiteit is daarvan een mooi voorbeeld. In dit begrip is het Otto Scharmer gelukt, licht te brengen. Ik ga er hier kort op in, omdat dit zowel een aansprekend voorbeeld is van begripsverheldering als een relevante inhoudelijke verdieping.

Scharmer (2007) pakt complexiteit op langs drie wegen.

Dynamische complexiteit

- Er is in de wereld sprake van een toenemende dynamische complexiteit. Daarmee bedoeld hij dat er systematisch vertraging zit tussen oorzaak en gevolg. Waar vroeger het één nog wel vrij logisch tot het ander leidde, zijn inmiddels ketens zo lang en divers geworden dat oorzaak en gevolg nauwelijks nog één op één aansluiten. Naarmate de dynamische complexiteit groter is (en die zien we in onze wereld groeien), geeft hij aan dat een *whole system approach* beter werkt. En daarmee hebben we weer de verbinding met het holistisch perspectief te pakken.

Sociale complexiteit

- Daarnaast onderscheidt hij sociale complexiteit, complexiteit die ontstaat door

verschillen in opvattingen, verschillende interesses, manieren van kijken, verschillende netwerken en verschillende manieren om met elkaar in contact te zijn. Is de sociale complexiteit klein, dan kun je vanuit een expertrol werken, naarmate deze groter is moet je werken vanuit een *multistakeholder* werkwijze. Iets dat mijn manier van werken in organisaties ook kenmerkt en hetgeen ik zeker meeneem in deze ecologische kijk op leren. Ook de sociale complexiteit, zo stelt hij, groeit. Niet alleen doordat onze wereld groter wordt (vervoer, communicatie), maar ook doordat mensen anders in het leven staan, mondiger worden, meer verantwoordelijkheid opeisen.

Ontluikende complexiteit

-Ten slotte benoemt hij de 'ontluikende' complexiteit (*emergent complexity*). Daarmee geeft hij aan dat de toekomst zich hoe langer hoe minder laat voorspellen door trends uit het verleden. Oplossingen van vraagstukken zijn onbekend, inzichten in het vraagstuk zijn nog aan het groeien, en vaak is niet eens scherp wie nu echt eigenaar is van het vraagstuk.

Ik heb geen idee hoe het u als lezer vergaat, maar toen ik kennismakte met dit drieluik,

kreeg het hele concept van complexiteit ineens handen en voeten. Ik wist waar ik moest kijken.

Systemen hebben een duidelijk verband met complexiteit. Bevatten zelf ook die complexiteit. We weten dat een systeem een geheel van elementen is die elkaar wederzijds beïnvloeden en die een geïntegreerd geheel vormen. Maar op welke manieren kun je nu naar het systeem kijken om er iets meer licht op te werpen?

Houvast voor het systemische

In dit soort zoektochten, naar wat wellicht een nieuw model wordt, of een nieuwe zienswijze,



Het samenspel tussen de Matroesjkapoppen wordt in het Engels *nested* genoemd, wat grappig genoeg toch een wat andere bijklank heeft dan de Nederlandse vertaling 'ineensluitend'.

gaat het uiteindelijk om het vinden van *neue kombinationen*. Gebruik maken van wat er al is, en dat op een logische manier samen voegen of een stap verder helpen.

In dit geval was dat wat verder hielp het werk van de Russische pedagoog Bronfenbrenner (Moskou, 1917 – New York, 2005). In zijn leven is de gedachte leidend geweest dat onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen eigenlijk beter kan plaatsvinden in de natuurlijke setting. Gevolg van dit streven is het ontstaan van de *Ecological Systems Theory*. Een theorie over de ontwikkeling van kinderen waarin hij oorspronkelijk een viertal verschillende systemen onderscheidt, om er later een vijfde aan toe te voegen:

- centraal staat het **microsysteem**, dat is het meest directe systeem waar het kind mee in contact komt. Oorspronkelijk dus de moeder, maar dat breidt zich geleidelijk verder uit. Iedereen heeft dus een eigen microsysteem
- het **mesosysteem** ontstaat door interacties tussen het micro-systeem. Dus bijvoorbeeld de relatie tussen vader en moeder
- er zijn ook indirecte invloeden van aanpalende systemen. Bijvoorbeeld het werksysteem van de moeder. Dat noemt Bronfenbrenner het **exosysteem**
- het **macrosysteem** is de socio-culturele context en wordt gevormd door waarden, normen, gewoonten en dergelijke van een grotere groep mensen.

Deze systemen hebben telkens een fysieke en een sociale component, en omvatten rollen, normen en regels.

Veel later in zijn loopbaan voegt hij een vijfde systeem toe: het **chronosysteem**, waarbij het gaat over de evolutie van de systemen in de tijd

Het intrigerende aan deze manier van werken is dat het handen en voeten geeft aan het begrip systeem, juist door het afbakenen. Maar als we dit gaan vertalen naar leersystemen (en dat is wel mijn zoeken), zit in dit voordeel ook meteen een nadeel.

Drie nadelen eigenlijk:

- de afbakeningen van de systemen staan zichzelf in de weg. Immers het staat haaks op de eerdere holistische dimensie in de ecologie van het leren
- er wordt zo ingezoomd op het sociale aspect, dat daarmee weer complexiteit wordt toegevoegd (want het duurt even voordat je het logische onderscheid te pakken hebt tussen de vier eerste systemen)
- het sociale aspect overheerst eventuele andere aspecten, die er bij een goede blik inzitten. Immers in, de vier eerste systemen zit een fysiek aspect verborgen, en op een later tijdstip brengt Bronfenbrenner bovendien een tijdsaspect in.

Dimensies van leersystemen

Wat kunnen we dan uit het werk van Bronfenbrenner wel en niet meenemen? Daarbij vertrek ik vanuit het eerste punt van aandacht, namelijk dat het werken in subsystemen, en zeker subsystemen die ineensluitend zijn, botst met de eerder genoemde holistische dimensie. Dat, samen met de constatering dat binnen in de systemen meerdere lagen, meerdere aspecten zitten, maakt dat ik kies voor een andere ordening: het werken met dimensies.

Het werk van Bronfenbrenner zet me dan op drie denksporen voor deze dimensies: het sociale, het fysieke en het chronologische. Ik vul deze later nog met twee aan.

'Ik kies voor een andere ordening: namelijk het werken met dimensies.'

1. De intermenselijke dimensie



In het werk van Bronfenbrenner springt het denken langs de sociale lijn in het oog. Ook bij leren en ontwikkelen speelt deze dimensie natuurlijk een heel belangrijke rol. De aandacht voor het sociale aspect van leren is ruimschoots tegenwoordig in onze huidige theorie en visievorming (Wenger, 1998, Brown en Duguid, 2000). Wat we ook zien is dat netwerkachtige samenstellingen van groepen eigenlijk nog beperkt worden ingezet. Leren en ontwikkelen in scholen en organisaties, indien georganiseerd, krijgen snel de vorm van homogene groepen. Allemaal achtjarigen, allemaal tweedejaars, allemaal middenmanagers, etc. Nog heel beperkt wordt gekozen voor functionele of spontane gezelschappen: mensen die met elkaar een klus klaren of met elkaar een team vormen. Bronfenbrenner neemt deze natuurlijke samenstellingen van groepen als vanzelfsprekend uitgangspunt in zijn denken rond de eerste vier systemen, en dat is de winst. Ik denk echter dat de splitsing in meerdere systemen geen meerwaarde oplevert. Zodra je even van gedachten wisselt over de sociale systemen die een rol spelen in een leervraagstuk, kom je zonder teveel moeite tot een overzicht. Voor het gebruiksgemak neem ik dus deze vier systemen samen in één 'intermenselijke' dimensie.

Kernwoorden

Kernwoorden die deze dimensie kenmerken zijn:

- relaties
- emoties
- belangen
- rollen
- opvattingen
- waarden en normen
- afstand

Vragen

Vragen die kunnen helpen deze dimensie te onderzoeken zijn:

- welke verschillende systemen laten zich van nature onderscheiden?
- welke mensen maken onderdeel uit van een systeem?
- wat kenmerkt de relaties?
- welke gewoonten, waarden, opvattingen, identiteit zijn gedeeld of juist niet?
- welke rollen hebben invloed?
- hoe is de balans tussen geven en nemen?

2. De tijdsdimensie



Met zijn chronosysteem verwijst Bronfenbrenner naar het aspect van tijd. De invulling die hij daarin maakt, gerelateerd aan de ontwikkeling van kinderen is er een van chronologie: wanneer in het leven van het kind hebben bepaalde interne (fysieke veranderingen) of externe ontwikkelingen (bijvoorbeeld het overlijden van een ouder) zich voorgedaan? In het leren speelt tijd echter op veel meer verschillende manieren een rol. Denk daarbij aan ritme, geschiedenis, tempo, duur en wat dies meer zij. Elke vorm van tijd die we kunnen bedenken dus.

‘Leren is ook rijpen,
leren vraagt tijd!’

Tijd speelt in het leren een belangrijke rol. We zagen dat eerder al door het onderscheid te maken tussen leren en ontwikkelen. Soms is leren gebaat bij ‘druk’, soms bij ‘rust’, soms kan iets beter snel op elkaar volgen, op andere momenten heeft iemand tijd nodig om te sudderen. Helaas staan vaak pragmatische overwegingen in de weg van goed omgaan met de dimensie. We proberen het leren in steeds korte *chunks* aan te bieden, liefst *just-in-time*. En we maken ons druk of er nog meer in nog minder tijd kan. Het zijn deelnemers die klagen als een dag ‘te rustig’ verloopt, het zijn opdrachtgevers die nog

minder ‘tijd kwijt willen zijn’ aan training, opleiding of andere vormen van leren. Maar de zo voor de hand liggende overweging dat elk leer- en ontwikkelingsproces zijn eigen ritme kent, wordt vaak nauwelijks meegenomen. Ik heb eindeloze gesprekken gevoerd over de haalbaarheid van bepaalde ontwikkelingen in een bepaald tijdsbestek (met drie nieuwe competenties in een halve dag als hoogtepunt). Ik heb even zoveel van deze strijdpunten ‘verloren’. Zo ook de gedachte dat je er ‘morgen wel iets mee moet kunnen doen’. Ik kan me niet voorstellen dat niet elke begeleider van leerprocessen hier wel eens gefrustreerd door is geraakt. Leren is ook rijpen, leren vraagt tijd!

En hier ben je dus weer terug bij het onderscheid tussen leren en ontwikkelen. We zouden kunnen stellen dat het ‘het ontwikkelen’ is dat die tijd vraagt.

Ik begon me dat pas goed te realiseren toen ik met enige regelmaat masterstudenten (of het nu is van grote opleidingen in het bedrijfsleven of in hogescholen) aan mijn bureau had die vlak voor hun afstuderen stonden. In tranen. Door de spanning van het 'niet-weten', en de druk van het 'moeten weten'. Van het gevoel alles te moeten integreren, terwijl het nog aan het bezinken is. Ik vertel in deze gesprekken vaak over mijn eigen studie aan TIAS (MLD). Eigenlijk niet over de herkenning van die spanning (al weet ik dat die er ook is geweest), maar vooral over de enorme spurt die ik maakte, in de twee jaar die volgden op de afronding. Ik heb me toen zo vaak gerealiseerd dat ik dingen aan het verwerken was, aan het toepassen, aan het herlezen. Natuurlijk helpen deadlines, getuige de voor u liggende tekst. Maar ze hebben ook zo hun nadelen.

Het behoeft waarschijnlijk weinig toelichting dat 'tijd' ook een relatie heeft met de intermenselijke dimensie. De verschillende behoefte aan 'leertijd' is voor iedereen die wel eens wat met een groep gedaan heeft een bekend fenomeen.

Kernwoorden

Kernwoorden die deze dimensie kenmerken zijn:

- ritme
- regelmaat
- tempo
- geschiedenis
- opvolging
- evolutie
- tijdstip
- duur

Vragen

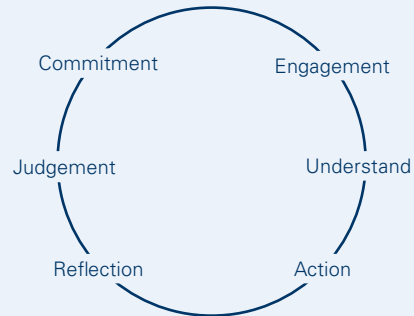
Vragen die kunnen helpen deze dimensie te onderzoeken zijn:

- betreft het hier leren of ontwikkelen? Moeten we denken in lange of korte termijn?
- wat is qua tijdsinvestering haalbaar en wenselijk?
- hoeveel tijd is er nodig om te sudderen, om tot ontwikkeling te komen?
- welke geschiedenis kenmerkt dit lerend systeem?
- welke fase van ontwikkeling doet zich voor?
- wat wil je er uiteindelijk mee bereiken (hoever wil je gaan in termen van Shulman)?

Shulman's Table of Learning

Wetende dat er oneindig veel meer te zeggen is over dit perspectief, wil ik toch één verwijzing niet laten liggen: *Shulman's Table of Learning*. Wat met zijn 'stages' in de hand heel eenvoudig te begrijpen is, is juist het gegeven dat datgene wat je leert, tijd nodig heeft om echt onderdeel te worden van je identiteit. Dat het aanreiken van kennis in een halfuur tijd niet leidt tot ander gedrag. Dat er tijd overheen gaat voordat kennis wendbaar en eigen wordt.

- Er is betrokkenheid voor nodig, uitdaging, erin willen gaan (*Engagement and Motivation*) voordat kennis überhaupt kan landen.
- Je 'maakt' kennis (*Knowledge and Understanding*) gekoppeld aan je eigen voorkennis.
- Je zet het in actie (*Performance and Action*) om te zien hoe het 'uitwerkt', welke vorm je het zelf geeft.
- Je neemt afstand en kijkt ernaar, reflecteert erop (*Reflection and Critique*). En het is geen geheim dat afstand nemen niet lukt als je er nog volop inzit.
- Je kijkt en oordeelt (*Judgment and Design*). Past het bij je? In welke situaties dan? Zijn er ook nieuwe settings waarin je het kunt gebruiken en hoe moet je er dan vorm aan geven?
- Je maakt het 'eigen' (*Commitment and Identity*). Het voelt niet meer nieuw, maar is een natuurlijk onderdeel geworden van wie je bent.



A photograph of a traditional wooden structure, possibly a shrine or a house, with a thatched roof and a large, colorful painting of a deity or figure on the wall. The structure is made of light-colored wood and has a thatched roof. A large, colorful painting of a deity or figure is displayed on the wall. The scene is set outdoors, with a paved area in the foreground and a green landscape in the background.

Dat bepaalde activiteiten om een bepaalde plek vragen, is trouwens ook een gegeven dat met de nodige zorgvuldigheid benaderd moet worden. Een mooi voorbeeld daarvan vind ik de creatieve ruimte. Bayes en Franklin (Brebner e.a. 1989) betogen dat een rustige ruimte leidt tot passiviteit, en dat complexiteit in de omgeving (kleuren, rekwisieten) uitnodigt tot exploratie en de creativiteit beloont.

Kernwoorden die deze dimensie kenmerken zijn:

- ## Vragen

Vragen die kunnen helpen deze dimensie te onderzoeken zijn:

- 44

'Gewoon de beslissing te nemen:
dat was leuk, maar ik ga er niets
mee doen. Ook dat maakt ruimte.'

Ervaring leert ons echter ook dat om beleidsambtenaren tot creativiteit aan te zetten, echt iets anders nodig is dan om kunstenaars of professionals uit de reclamewereld tot crea-

tiviteit te verleiden. In het laatste geval is wellicht een beperking aan impulsen wenselijk om enig resultaat te boeken, terwijl in het eerste geval een rijke omgeving behulpzaam kan zijn.

Met het ruimtelijke perspectief verwijs ik overigens niet alleen naar de fysieke ruimte. In relatie tot de dimensie tijd ontstaat de mentale ruimte (Coenders, 2008). 'Ik heb er nu even geen ruimte voor', hoor je mensen wel eens zeggen. Het blijft in het midden waar die ruimte dan zit. In het hoofd of elders in je lijf? In je leven? Het gevoel geen plek te hebben in je hoofd heeft onder andere te maken met verwerking. Overigens hoeft je niet alles 'te verwerken'. We kunnen er ook bewust voor kiezen bepaalde kennis niet om te zetten in ervaringen. Gewoon de beslissing te nemen: dat was leuk, maar ik ga er niets mee doen. Ook dat maakt ruimte.

In relatie tot de intermenselijke dimensie krijgt ruimte meer de betekenis van 'onderlinge verhouding' of zoals Hellinger (2003) dat noemt: 'je eigen plek hebben'. Soms kun je een ander meer ruimte geven, soms kun je iemand ook helpen de 'eigen plek' te vinden. Binnen systemisch werken wordt er overigens vanuit gegaan dat dit een activiteit van de persoon zelf is (je kunt iemand nog zoveel een plek geven, uiteindelijk moet deze persoon er zelf voor kiezen deze te accepteren).

Ruimte is dus een rijk begrip, dat zeker in het leren meer plek mag hebben!

4. De muzische dimensie



Nadat de gedachten over de eerste drie perspectieven zich begonnen te vormen, ontstond ook langzaam aan het gevoel nog dimensies te missen, met name aan de voedende kant van leren en ontwikkelen. Het woord dat door mijn hoofd bleef dwalen was 'inspiratie'. Inspiratie en leren zijn wat mij betreft van nature verbonden begrippen. Terwijl inspiratie tegelijkertijd vaak een ondergeschoven kindje is in het organiseren van leren. Her en der wordt nog wel eens opgemerkt dat er 'ook wat inspiratiesessies in een leertraject moeten worden opgenomen'. Maar onder druk van resultaten en doelgerichtheid sneuvelt dit toch vaak weer (hier hebben we dus meteen al de verbinding met de tijdsdimensie te pakken). Als ik zo even om me heen kijk naar de manier waarop inspiratie een plek krijgt, dan lijkt het erop dat we toch nog wel het één en ander te winnen hebben. Wat inspireert mensen nu? Hoe inspireer je anderen?

Al schrijvende bemerk ik dat ik vertraag. Ik ga langzamer schrijven. Kennelijk stoppen ook mijn woorden en mijn beelden hier. Ik schrik van de beperkte taal en nuances die ik hierin tot mijn beschikking heb. Zelfs de benaming levert vertraging op. In mijn zoektocht stuit ik op het woord 'muze'. Ik duik er even in, om te zien wat de oude Grieken ons deze keer brengen.

Kernwoorden

Kernwoorden die deze dimensie kenmerken zijn:

- schoonheid
- liefde
- confrontatie
- spel
- verbeelding
- verhaal
- beweging

Vragen

Vragen die kunnen helpen deze dimensie te onderzoeken zijn:

- wat inspireert iemand?
- wat beweegt je?
- wat roept vervreemding op?
- wat vind je mooi?
- hoe speel je samen?
- hoe inspireer je anderen?
- wat is je horizon?

De negen Muzen, ook wel Parnassides genoemd naar hun woonplaats op de Parnassus, waren de Griekse godinnen van de kunsten en wetenschap. Een tempel ter ere van de muzen was in het Grieks: Mouseion. Ze vertoefden het liefst op bergen. Oorspronkelijk waren er slechts drie muzen: Melete ('meditatie'), Mneme ('herinnering') en Aeode ('lied'). Volgens Hesiodus waren zij de dochters van Moeder Aarde en de Lucht. Later in de geschiedenis werden er negen muzen beschreven:

- Erato (de muze van de hymne, het lied en de lyriek)
- Euterpe (de muze van het fluitspel)
- Kalliope (de muze van het heroïsch epos, de filosofie en de retorica)
- Clio (de muze van de geschiedschrijving)
- Melpomene (de muze van de tragedie)
- Polyhymnia (de muze van de retoriek en de gewijde liederen)
- Terpsichore (de muze van de dans en de lyrische poëzie)
- Thaleia (de muze van de komedie)
- Urania (de muze van de sterrenkunde).

'We moeten ons niet door de muze laten inspireren, we moeten 'muze-doen'.'

Bart van Rosmalen, persoonlijk gesprek Laren, 17 maart 2011

Na dit gelezen te hebben ontstaat ook wel enige vervreemding. Grappige mensen toch, die Grieken. De natuur ontbreekt totaal in de negen muzen, en er lijkt een disbalans in de zintuigen. Veel talig en gehoor, minder tast, smaak en zicht. Dus inspireerde een goed maal hen minder? En waarom hoorden sculpturen, architectuur en dergelijke niet tot de kunsten? Was wat hen inspireerde ook daadwerkelijk anders dan heden ten dage?

Wat overeind blijft na deze verkenning is het woord 'muzisch'. Ik heb het idee van een 'muze' altijd een aansprekend concept gevonden. Ik heb ervoor gekozen het begrip muzisch in overdrachtelijke zin, dus als aanduiding van inspiratie, te hanteren⁶. De relatie met de eerder genoemde dimensies springen hier snel in het oog. Er zijn grote verschillen in wat je als inspirerend ervaart. Enorme tijdsdruk kan een heftige ervaring opleveren die je lange tijd bijblijft, maar iedereen kent ook wel het tot rust komen en dan ineens nieuwe verhalen in je hoofd ontdekken. Zo ook kunnen reizen in totaal andere culturen je inspireren en voeden. Wat duidelijk is, is dat dit perspectief vraagt om aandacht en verdieping.

⁶ In mijn zoeken naar taal rondom dit perspectief, heeft Bart van Rosmalen mij de helpende hand gereikt. Meer informatie over dit perspectief is te vinden in Rosmalen, B. (verwacht in november 2011) Eerst spelen, dan spreken. (Zie ook <http://www.connectingconversations.nl>).

5. De natuurlijke dimensie



Ook met het muzische perspectief op zak, bleef er een onbestemd gevoel van ontevredenheid. Ik bleef het gevoel houden dat 'de natuur' een onderbelichte plek had gekregen. Een gedachte was dat het in de ruimtelijke dimensie thuis hoort. De natuur is immers ook een fysieke omgeving. Maar met deze gedachte dringt zich meteen de connectie met inspiratie op. Want is dat niet wat de natuur doet? Bovendien heeft het ook een relatie met tijd, denk maar aan successie en evolutie. En juist het gegeven dat er met alle dimensies verbindingen bestaan, plantte het idee in mijn hoofd dat er een vijfde dimensie bestond.

Gehoor gevend aan de wetenschap dat er in tijd en plaats even uitstappen nieuwe inspiratie kan opleveren, legde ik de pen even neer voor een wandeling. In dit geval zocht ik de boekhandel om de hoek op. Er lag nog een boek te wachten om geruild te worden. En wat treft mijn oog op het moment dat ik bij de kassa sta: een mooie uitgave van Lucretius (2008): 'De natuur der dingen'.

Titus Lucretius Carus leefde van 99 tot 55 v.Chr. en was een Romeins dichter en filosoof. De natuur der dingen is een zogenaamd 'leerdicht'.

Kernwoorden

Kernwoorden die deze dimensie kenmerken zijn:

- aard
- patronen
- observaties
- leerprofiel
- (persoons)kenmerken
- karakter
- identiteit
- eigenheid

Vragen

Vragen die kunnen helpen deze dimensie te onderzoeken zijn:

- wanneer zit je in je flow?
- wat maakt dat je klok tikt?
- wat zijn kenmerkende patronen en gedragingen?
- wat is het verschil tussen identiteit en image?
- waarvan gaat iemand harder lopen?
- wat verbindt mensen?
- wat is onvervreemdbaar eigen aan een vraagstuk?
- waar is iemand nieuwsgierig naar?

'Happy is he who has discovered the causes of things'.



In 7400 verzen (jawel!!) beschrijft hij de verschijningsvormen van de natuur en hun ontstaan. De kern van dit werk, en de reden waarom het mij zo trof, wordt door Virgilius goed beschreven met zijn verwijzing naar het werk van Lucretius: 'Gelukkig is degene die de oorzaak der dingen heeft ontdekt...(en die alle angsten, het onvermijdelijke lot en het lawaai van de verslindende onderwereld de baas is)'. Een cruciaal aspect in het kijken naar leersystemen is het hebben van nieuwsgierigheid naar de natuur, de aard, in eerste instantie van de mensen, maar ook van de situatie, de organisatie, het onderhanden zijnde vraagstuk, de dynamiek tussen mensen en wat dies meer zij.

Leren is iets wat we alleen in afgeleide vorm kunnen waarnemen. Vaak zijn we veel te snel in het vellen van oordelen over lerende houdingen, motivatie en bereidheid om te leren, betrokkenheid, interesse en dergelijke. Ik zal niet de enige begeleider van leerprocessen zijn die zich nog wel eens vergist omdat degene die het meest betrokken leken, de kleinste stappen maakten. Terwijl anderen 'afwezig' leken in het proces, maar kennelijk buitengewoon aanwezig waren in hun hoofd en lijf, en met onverwacht diepgaande reflecties komen.

Oordelen over het leren van anderen mogen wat mij betreft in de prullenbak. Nieuwsgierig zijn naar hoe een ander leert en ontwikkelt, daar gaat het om. Oog hebben voor de aard der dingen is een kwaliteit in zichzelf. Tijdens één van mijn eerste kennismakingsgesprekken bij Stoas Hogeschool, had ik de eer en het genoegen aan tafel te zitten met Erik van Heijst⁷. Naast ons op tafel stond een doosje met exotische 'vruchten', die ik niet zo snel als zodanig had herkend. Op een goed moment (volgens mij naar aanleiding van de vraag hoe je studenten leert omgaan met inspiratie) pakt hij er een zwart exemplaar met heftige zwarte kroonbladeren uit en vertelt: 'Kijk, hier kun je natuurlijk wel een paar weken mee vooruit. Dit kun je bekijken, proeven, bewerken, fijnsnijden, uit elkaar halen, vermalen. Je kunt er zelfs papier van maken...' Afgezien van de inspiratie die dit gesprek mij bracht, deed het me vooral beseffen, dat deze nieuwsgierigheid naar het materiaal waarmee je werkt, ook is wat je nodig hebt als je met lerenden bezig bent. Het gaat erom eindeloos nieuwsgierig te blijven naar de aard, naar wat iemand kleurt, hoe dat leren voor iemand werkt, wat raakt, wat niet.

⁷ Erik van Heijst is senior docent bij Stoas Hogeschool en EDFA Master Floral Designer (<http://www.stoashogeschool.nl/efda>).

Samenhang

In dit deel hebben we de verschillende dimensies waarlangs je kunt kijken naar een systeem uiteengelegd. In de tekst heb ik er bewust voor gekozen de verbindingen tussen de dimensies her en der mee te nemen. Het kenmerkende van een systeem blijft immers dat de verschillende onderdelen, in dit geval de verschillende dimensies ook met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden.

De dimensies hangen bovendien ook samen met de insteek die je kiest vanuit het holistische perspectief. Het verkennen van al deze verbindingen voert hier te ver, maar het is wellicht al voorstelbaar dat het vormen van een systeem om het imaginaire leren tot stand te brengen iets heel anders vraagt, dan bij het intellectuele leren.

De vijf dimensies

Wellicht zijn er meer dimensies te onderscheiden, maar met dit vijfvlak is, denk ik, een goede verdiepingsslag te maken, als het gaat om het kijken naar leersystemen. Zeker in het uitwisselen van beelden over leren of in het bouwen van passende en rijke leercontexten kan dit een leidraad voor gesprek vormen, waarmee je over de eerste algemeenheden heen kunt stappen.





1.3 Organisch

Alhoewel ecologie de holistische en systemische benadering in zich draagt, lijkt met dit tweetal niet het hele begrip ecologie gedragen. De begrippen blijven als het ware te neutraal. Ook in combinatie met elkaar. Ecologie heeft iets normatiefs in zich. Als derde begrip heb ik daarom gekozen voor het begrip organisch⁸. We duiken wederom eerst de geschiedenis in alvorens de vertaling te maken.

Historische begripsverkenning

In navolging van de eerdere begrippen, wordt ook het begrip 'organisch' in meerdere betekenissen en velden gebruikt, en ook hier blijkt het te gaan om een begrip dat zich niet al te eenvoudig helder laat definiëren. De woorden die de betekenis het best lijken te benaderen zijn 'natuurlijk' en 'van levende oorsprong'. In die betekenis komen we het begrip bijvoorbeeld tegen in de biologie. De chemie is er wat preciezer in. Daar staat organisch voor een chemische verbinding waarvan een mo-

lecuul minstens één koolstof- en één waterstofatoom bevat, als tegenovergestelde van anorganisch dus.

Ook in de medische wetenschap is het gebruik breed verspreid. Het wijst daar de tegenhanger aan van het psychische. Het verwijst daarmee naar alles wat te maken heeft met lichamelijke verschijnselen, ziektes en symptomen.

Interessant wordt het als we de kunst erbij betrekken. Daar staat het voor iets dat uit een natuurlijk groeiproces voortkomt en natuurlijke vormen heeft. De tegenhanger van organisch in de kunst is tektonisch.

Ten slotte is het een begrip dat sinds eind 19^e eeuw in de architectuur in opmars komt, en daar staat het voor gebouwen die zijn geïnspireerd door de natuur en ook passen in hun natuurlijke omgeving (Van der Ree, 2000). In de organische architectuur wordt, naast functionaliteit, veel waarde gehecht aan gevoel en verbeelding.

⁸. Met dank aan Martina Walter en Erwin van Veen voor het inspirerende gesprek aan de voet van het Louvre.

Organische architectuur kent een grote verscheidenheid die ook herkenbaar is in zijn vertegenwoordigers, zoals Rudolf Steiner, Antoni Gaudí of Frank Lloyd Wright. Zoals de organische architectuur een appèl bevat om te bouwen in overeenstemming met het wezen van de mens en de natuurlijke samenhangen waarin we leven, zo doet de ecologie van het leren dat met de organische insteek eenzelfde beroep.

Vertaling naar het leren

Begin 2009 schreef ik samen met Robert-Jan Simons en Ingelien Veldkamp in het tijdschrift voor HRM over duurzaam lerende organisaties. We beginnen dat artikel met de constatering:

‘Verandermoe’, weerstand tegen al die opleidingen, allergie rond cultuurprogramma’s, organisatieontwikkeling waarin telkens weer een ander accent wordt gelegd, en telkens weer een beroep wordt gedaan op de veerkracht van de medewerkers. Hoe vaak zien we niet dat trajecten – of het nu om leiderschap gaat of om het ‘resultaatgericht’, ‘innovatiever’, of ‘ondernemender’ maken van de organisatie – veel energie kosten, maar weinig opleveren?’

Eigenlijk geeft deze uitspraak aardig weer waar mijn toegenomen zorg vandaan kwam op het moment dat Madelon de Beus en Frank

de Jong mij benaderden voor een lectoraat bij de Stoas Hogeschool. Nu ik een groot deel van mijn verhaal aan het papier heb toevertrouwd, en leren opnieuw vanuit verschillende kanten heb bekeken, vind ik het eigenlijk niet eens meer zo eigenaardig dat deze uitputting zich voordoet. We overbelasten een zeer beperkt deel van het leren, en vergeten in de organisatie van het leren balans aan te brengen in verschillende dimensies van een systeem. Uitputting ontstaat niet alleen, zoals ik geneigd was te denken, door de verkeerde match tussen wie er aan het leren is en zijn of haar manier van leren; maar ook door allerlei andere onbalans. Bijvoorbeeld het onvoldoende aandacht besteden aan voedende aspecten van het leren. De uitdaging is dit tijd te keren.

Het organische perspectief geeft daarvoor drie belangrijke richtingwijzers.

Ten eerste: de ondergrens

Wanneer doe je echt iets verkeerd rondom leren en ontwikkelen? Als het ten koste van het welzijn van mensen gaat.

Ten tweede: het streven

Wanneer doe je het echt goed rond leren en ontwikkelen? Wanneer je niet alleen een toe-

name krijgt in kennis en inzicht, maar er een integratie plaatsvindt die leidt tot meer wijsheid, dus tot mensen die in staat zijn om hun eigen welzijn en dat van anderen actief vorm te geven.

Ten derde: de lessen uit de natuur

Wat kenmerkt dan het adequaat inrichten van het leren en ontwikkelen? De lessen die de natuur ons leren, dus de wijsheid die de natuur in zich draagt.

De ecologie van het leren bevindt zich dus tussen welzijn en wijsheid. We lopen kort door deze punten (ondergrens, streven en lessen uit de natuur) heen, om er iets meer betekenis aan te geven.

Ondergrens: welzijn

Het lijkt natuurlijk een eenvoudige vaststelling: zorg ervoor dat het leren en ontwikkelen niet ten koste gaat van welzijn. Maar wanneer doet het dat eigenlijk? Bij dit soort vraagstukken ben ik een groot voorstander van het meer dan bekende sturingsinstrument: gezond boerenverstand. Als je een beetje oplet, zie je het namelijk gebeuren: nieuwe ontwik-

kelingen worden met weerstand ontvangen, de veerkracht is eruit en leren wordt niet meer omarmd. Dan klopt er toch iets niet, lijkt me. Maar je kunt er wel op anticiperen. Als er teveel van bovenaf wordt opgelegd, en je voorbij het kunnen van mensen gaat of te weinig zorg draagt voor de sociale cohesie, dan weet je dat de organisatie daar vroeg of laat de rekening voor krijgt: uitgeputte medewerkers.

Zij die niet zo geloven in deze vorm van wijsheid, het 'boerenverstand', krijgen wat steun in de rug van Deci en Ryan met hun *Self-Determination Theory* (2002)⁹. SDT is een theorie over motivatie en welbevinden. De grondleggers sluiten zich aan bij de gedachte dat de mens een natuurlijke neiging heeft zich te ontplooiën, en als het ware de meest optimale variant van zichzelf te worden. Mensen zoeken actief mogelijkheden om hun potenties, vermogens en gevoelens te realiseren. Vanuit dit actief zoeken ontstaan 'needs', behoeften. Het idee van behoeften is eigenlijk een vrij onomstreden begrip in de biologie. Zonder voeding bijvoorbeeld loopt een organisme een achterstand op in de groei. Het concept van behoeften is belangrijk, omdat dit de criteria aanreikt die essentieel zijn in leven.

⁹ Ook te vinden via <http://www.psych.rochester.edu/SDT>.

n de wetenschap is lange tijd meer aandacht geweest voor fysiologische dan voor psychologische 'needs' aldus Deci en Ryan. Zij richten zich wel op de psychologische kant en onderscheiden er drie: het gevoel van competent zijn, autonomie en verbondenheid.

- Het gevoel van **competentie** verwijst naar het gevoel effectief te zijn in de omgang met de sociale omgeving, te kunnen laten zien dat je competent bent.

- **Verbondenheid** verwijst naar het gevoel ergens bij te horen. Dat er mensen zijn die voor jou zorgen en dat jij voor hen zorgt. Verbondenheid speelt zowel één op één als met groepen of op organisatieniveau.

- **Autonomie** verwijst naar de bron van handelen en gaat over het kunnen handelen uit vrije wil, vanuit interesse en eigen waarden (let op, het gaat hier niet over onafhankelijkheid, maar over het in overeenstemming blijven met je eigen kern.)

Op basis van deze drie behoeften is te bepalen of een omgeving bijdraagt aan de ontwikkeling of juist tegenwerkt. Daarmee vormt de theorie een goede houvast op de vraag wanneer iets nog organisch is in het leren, en wanneer niet meer. Zodra het gevoel van competentie, autonomie en verbondenheid

geschaad worden, gaat dat dus ten koste van groei. Uitputting is een gevolg.

Streven: wijsheid

Nu we de ondergrens te pakken hebben die bepaalt wanneer iemand (of een groep mensen) in ontwikkeling blijft, is het natuurlijk interessant om te zoeken naar het streven. Waartoe doen we dit eigenlijk allemaal, al dat leren en ontwikkelen?

Dit is een vrij existentiële vraag. Om eerlijk te zijn is dit ook een vraag die toch wel met enige regelmaat de kop opsteekt in mijn bezinningsmomenten: nu ben ik al die tijd bezig met leren en ontwikkelen, maar waartoe eigenlijk? Er zijn altijd wel flarden van een antwoord die me weer voor enige tijd geruststellen. 'Óke, ja leren en ontwikkelen is een basaal menselijke behoefte, dat doet er dus toe' (ontmoeting met Deci en Ryan), 'O ja, het kan allemaal een stuk passender bij je eigen manier van doen' (ontstaan van leervoorkeuren). En natuurlijk leren is ondersteunend aan inhoud. Een organisatie wil wat, en daar richt je het leren voor in. Of je wilt je ontwikkelen in je vak, en daarvoor richt je je eigen leerproces in (explitering van het principe: eerst wat, dan hoe). Maar toch, gaat het dan uiteindelijk slechts

De Engelstalige concepten zijn hier: de need for competence, relatedness en autonomy.

om het realiseren van die doelen? Is het puur het beter worden in het één of het ander? Of is het toch groter dan dat? Is er ook een overstijgend doel?

Natuurlijk heb ik ook gestoeid met het idee dat de ecologie van het leren wellicht rechtstreeks zou moeten bijdragen aan een duurzame wereld. Maar ik ben het met Arjen Wals (2010) eens dat het tegenstrijdig zou zijn om een gedragsmatige uitkomst te beschrijven in processen waarin het autonome denken een hoog goed is. Ik denk dat de oplossing te vinden is in net een andere denkrichting. Waar aan de ene kant van het spectrum welzijn een rol speelt, lijkt het mij een mooi streven aan de andere kant wijsheid neer te zetten. En via die wijsheid ontstaat er vervolgens weer een meer duurzame wereld.

Om wijsheid volledig te kunnen begrijpen, heb je méér wijsheid nodig dan iemand van ons tot zijn beschikking heeft, aldus een wijze opmerking van Sternberg (1990). Wijsheid is een begrip dat tot de verbeelding spreekt en ook een aantal gedeelde connotaties kent. In de manier waarop mensen het begrip betekenis geven gaat het om: in allerlei omstandig-

heden en in allerlei complexiteit goed kunnen oordelen en handelen, het kunnen omgaan met het niet-weten, verantwoorde keuzes maken, eigenbelang en het belang van anderen goed afwegen, zelfkennis, en vaste gezichtspunten kunnen heroverwegen (Arlin, 1990, Birren & Fisher, 1990).

De Grieken kregen het overigens toch voor elkaar om een eenvoudige beschrijving van het begrip te geven: wijsheid is het best mogelijke gebruik van je kennis. Maar het zijn vooral

'It is the coördination of this information and its deliberate use to improve well-being.'

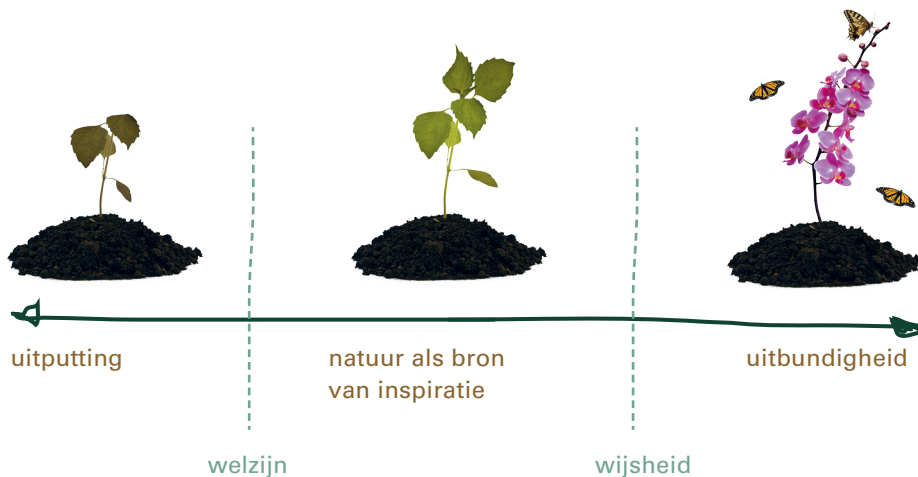
de beschrijvingen van Dean en Sternberg die wat mij betreft de kern raken. Zo stelt Dean (2006) dat wijsheid een product is van kennis en ervaring, maar meer is dan een optelsom van informatie.

'It is the coördination of this information and its deliberate use to improve well-being'. Sternberg nuanceert dit door te stellen dat we wijsheid inzetten ten behoeve van het welzijn van onszelf, maar ook van anderen. Volgens zijn 'Balance theory of wisdom'(1998) zijn mensen wijs in de mate waarin ze hun intelligentie inzetten ten behoeve van een gemeenschappelijk belang. Dat doen ze door hun eigen interesses en die van anderen of die van gemeenschappen (familie, communities, landen) met elkaar in balans te houden.

Personen die Sternberg bij uitstek succesvol intelligent vindt zijn mensen als Winston Churchill, Mahatma Ghandi, Martin Luther King, MoederTheresa, Aung San Suu Kyi en Nelson Mandela. 'Dat zijn succesvol intelligente mensen, maar ze zijn ook wijs. Door dergelijke mensen ben ik geïnspireerd onderzoek gaan doen naar wijsheid. Mensen kunnen namelijk succesvol intelligent zijn, maar bepaald niet wijs. Dictators als Mobutu of Saddam Hussein voldoen prima aan het beeld van succesvol intelligente mensen die hun omgeving volledig beheersen. Maar wijsheid heeft te maken met waarden, met in balans weten brengen van je eigen waarden met die van anderen, en dat ten behoeve van het common good. Wie zo handelt, is waarschijnlijk niet alleen succesvol intelligent, maar vooral heel wijs' (aldus Sternberg in een interview met Vittorio Bussato, 2000).

Met dit streven is het beeld van de organische benadering van het leren rond. Met welzijn als ondergrens en wijsheid als bovengrens, waarbij het er niet om gaat dat je wijze gedachten hebt, maar dat je wat doet met je intelligentie ten behoeve van het gemeenschappelijke belang. Nemen we deze laag telkens mee in het

leren en ontwikkelen, dan helpen we niet alleen mensen om hun talenten te ontwikkelen en hun eigen succes te realiseren, maar geven we ze ook mee hoe ze die talenten kunnen inzetten om anderen optimaal te stimuleren.



Norm: de natuur als inspiratiebron

Met een ondergrens en een streven, blijft de vraag wat het middenveld bepaalt. Wanneer doe je het gewoon goed genoeg? Wat mij betreft wordt het middenveld bepaald door alles wat een organische, een natuurlijke vorm heeft.

Een collega vertelde me vorige week over een setting waarin het belangrijkste punt van kritiek van de klant was, dat 'ze aan het einde van de dag niet moe geweest waren'. Iemand anders vroeg zich af hoe te reageren op een mail waarin een opdrachtgever graag een meer 'compacte vorm van leren' zag, minder spreiding in de tijd en meer in een soort *pressure cooker*. Hiermee niet alle ervaringen op één hoop gooierend, maar we zoeken met el-

kaar de randen van het natuurlijke in het leren ook wel op. Waarom niet wat meer ruimte nemen en wat meer suddertijd? We hebben hier dus meteen weer de relatie met het systemische perspectief te pakken. Net zo goed als de vraag naar tijd, kun je ook de vraag stellen naar ruimte. Waarom niet leren in een prettige, wat meer huiselijke sfeer? Als we onze huidige manier van organiseren van leren zouden vertalen in een norm, dan vinden we kennelijk met elkaar dat het zo min mogelijk tijd mag kosten, in een zo prikkelarm mogelijke omgeving plaats moet vinden, met mensen die hetzelfde te leren hebben, met name in de intellectuele vorm. Is dat daadwerkelijk onze norm?

Mijn boodschap is nu overigens niet dat we het nu overal verkeerd doen. Want inderdaad, soms kan het juist goed zijn om er even 'druk op te zetten'. De vraag is, waar we de norm moeten leggen, wat ons leert wat natuurlijk is, en wat niet. Naar mijn mening heeft de natuur zelf ons hier belangrijke lessen te leren. Een kleine anekdote als voorbeeld.

Laatst hadden we een vakdag in 'Hotel de Wageningse Berg'. Vroeg in de ochtend, terwijl de mist nog aan het optrekken was, stond ik tussen Ewald Nijenhuis en Geert Tijssen¹⁰ te genieten van het uitzicht. Het grote voor-

deel van geaccepteerde beperkte kennis van een onderwerp is, dat je er ook gewoon naïeve vragen over kunt stellen. Ik twijfelde dan ook niet om de mannen te vragen: 'Wat zijn dat eigenlijk voor walletjes, daar in het water?' Het bleken 'kribben' te zijn. Waarvoor dienen die dan? 'Nou', vertelt Ewald, 'die zorgen ervoor dat de Rijn z'n diepte houdt'. Door die kribben wordt het water naar het midden geleid en blijft de snelheid behouden. En door die snelheid blijft de diepgang ook bestaan. Geert vult vervolgens aan dat dit ook het 'meanderen' tegengaat.



¹⁰ Ewald Nijenhuis is docent Landbouw en lid van de kenniskring. Hij doet daar onderzoek naar Trialogisch leren. Geert Tijssen is al 25 jaar docent plantenteelt.

Kijk, dat is interessante informatie. Laat ik nu net mijn hoofd breken over een vraagstuk bij een klant, waar besluitvorming moeite oplevert, omdat er behoorlijk 'gemeanderd' wordt. Kribben bouwen, denk ik vervolgens. Daar gaat het om. Snelheid maken en diepgang, zodat er weer beweging komt. Dus niet alleen leren in het werk, maar juist helder herkenbare, stevige bijeenkomsten die de boel weer in beweging zetten. Niet te ver uit elkaar. Zorgen dat er weer stroming komt.

Overigens las ik enige tijd later, dat er ook kanttekeningen te plaatsen zijn bij het recht-trekken van een meanderende rivier. Dit kan namelijk overstromingen veroorzaken. En ook dat is interessante informatie en levert een punt van reflectie.

De natuur zit vol met deze wijsheid, van Gulden Snede tot zwermintelligentie. Er is gelukkig een toenemende belangstelling te zien in de literatuur hiervoor (Fisher, 2010, Ginneken, 2009). Het onderliggende advies is eigenlijk vooral alle beschikbare wijsheid te benutten.

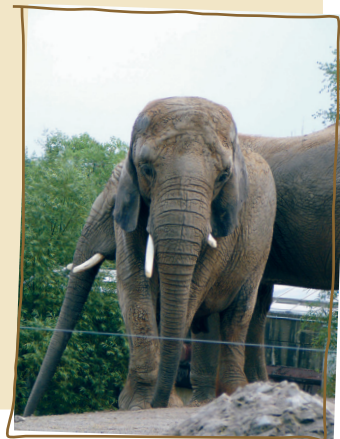
In DRIE (Veldkamp en Ruijters, 2011), ons nieuwe boek over organisatieontwikkeling, zetten Ingelien Veldkamp en ik vooral aan tot

expliciteren van beweegredenen en overwegingen. We nodigen uit de waarde die in al onze intuïties zit serieus te nemen, maar die ook te benoemen en te onderzoeken. Ik voeg daar nu een suggestie aan toe. Kijk wat de natuur aan wetten en logica, leef- en spelregels in zich draagt, en benut die om de keuzes die je maakt stevigheid te geven. Mensen die zijn opgeleid als docent in het groen hebben hier duidelijk een streepje voor! Ze hebben op beide terreinen kennis en inzicht. Ik hoop in elk geval de komende jaren meer van dit soort wijsheid te verzamelen en te kunnen expliciteren voor de wereld van leren en ontwikkelen.

2

Samenvatting

Waar brengt ons dit alles? Aan het begin van dit betoog stond een olifant centraal. Ik wil dit inhoudelijke deel ook graag afsluiten met een verhaal over een olifant.



As my friend was passing the elephants, he suddenly stopped, confused by the fact that these huge creatures were being held by only a rope tied to their legs. It was obvious that the elephants could, at anytime, break away from the ropes they were tied to but for some reason, they did not. My friend saw a trainer nearby and asked why these beautiful, magnificent animals just stood there and made no attempt to get away.

'Well', he said, 'when they are very young and much smaller we use the same size rope to tie them and at that age, it's enough to hold them. As they grow up, they are conditioned to believe they cannot break away. They be-

lieve the rope can still hold them, so they never try to break free.' My friend was amazed. These animals could at any time break free from their bonds but because they believed they couldn't, they were stuck right where they were. The powerful and gigantic creature has limited its present abilities by the limitation of its past.

Like the elephants, how many of us go through life holding on to a belief that we cannot do something, simply because we failed at it once before? How many of us refuse to attempt something new and challenging because of our so called MINDSET?

Net zoals je eten en drinken nodig hebt om je fysiek goed te voelen, heb je leren en ontwikkelen nodig om je psychisch wel te bevinden. Leren en ontwikkelen zijn kernprocessen in ons leven. Ze geven ons de mogelijkheid om te gaan met steeds nieuwe uitdagingen.

Misvorming van het leren en ontwikkelen heeft vergaande impact op het welzijn. Het is niet mijn bedoeling om een nieuwe theorie over het leren te ontwikkelen. Het gaat er mij 'slechts' om, recht te doen aan leren en ontwikkelen in al zijn diversiteit en verschijningsvormen.

Daarvoor is het nodig de kettingen af te werpen, leren en ontwikkelen de vrijheid te geven. We moeten voorkomen dat we grote delen van het leren laten liggen, het leren en ontwikkelen uitkleden, in allerlei harnassen drukken of versimpelen.

Telkens weer gaat het erom om op elke plek en bij elk mens en elk vraagstuk te kijken naar wat er al is en waar je naar toe wilt. Het gaat erom mindsets die in de weg staan op te ruimen en het leren en ontwikkelen met de

grootst mogelijk zorg en aandacht vorm te geven.

Ecologie is daarbij een behulpzaam concept. Het daagt uit de complexiteit van leren en ontwikkelen te omvatten, verbanden te zien en de 'natuur' niet uit het oog te verliezen:

- de **complexiteit** van leren en ontwikkelen te omvatten - door naast intellectueel en informeel leren ook het imaginaire en intuïtieve (weer) een plek te geven
- **verbanden** te zien - door aandacht te geven aan meerdere dimensies: het intermenselijke, tijd, ruimte, muze (spel en inspiratie) en natuur (de aard)
- de '**natuur**' niet uit het oog te verliezen - door welzijn als ondergrens te nemen, de wijsheid als streven en daarmee te bouwen aan een duurzame wereld.

Uiteindelijk zal *ecologisch* kijken naar leren: 'zin' en 'zijn' verbinden, ruimte scheppen voor ontwikkeling, uitputting voorkomen en wijsheid helpen ontwikkelen.

3

Deel 2: toepassingen

In deel 1 heb ik geschetst waar de ecologie van het leren om draait. Ik heb een beeld neergezet als eerste aanzet tot onderzoek. Deze schets vraagt in zichzelf om verrijking, verdieping en onderbouwing. En ik zou hier een waslijst kunnen opnemen van alle vragen die me daaromtrent bezighouden en alle puzzels die ik graag nog, samen met anderen, zou willen onderzoeken. Om te voorkomen in de breedte de focus kwijt te raken, richt ik me echter op een drietal onderzoeksgebieden: het leren en ontwikkelen op individueel, groeps- en organisatieniveau.

3.1 Leren ontwikkelen op individueel niveau

‘De kwaliteit van een interventie is afhankelijk van het innerlijk van de interventionist’, schrijft Otto Scharmer in zijn ‘Theory U’ (2007). Deze zin heeft me bezig gehouden de afgelopen periode. Is het niet zo dat in elke zichzelf respecterende coachingsopleiding of elke registratie voor psychologen, het doorgronden van de eigen levensvraagstukken en het oplossen van de eigen puzzels een belangrijke plek heeft? Terwijl het mij met enige regelmaat opvalt, hoe weinig trainers, opleiders, docenten, maar ook leidinggevend, weten van hun eigen leren en ontwikkelen. In de kern komt mijn vraagstuk hier op neer: in hoeverre hangt leidinggeven aan leren van docenten, maar ook andere begeleiders van leerprocessen (coaches, managers), samen met het inzicht in de eigen manier van leren en de eigen leergeschiedenis?

Aanleiding

Door de loop van de jaren, heb ik me met enige regelmaat afgevraagd waarom het zo moeilijk blijkt om met mensen in het ‘leervak’, zoals docenten en trainers echt diepgaand over leren en ontwikkelen te praten. Lange tijd

heb ik gedacht dat het te maken had met een gebrek aan gemeenschappelijke taal. Maar als ik eerlijk ben, dan ervaar ik tot nu toe dat het maken van gemeenschappelijke taal minder gemakkelijk is en misschien ook wel minder impact heeft dan ik zou willen. Het onderzoeken van verschillen in leren en beelden over leren, vormt immers de kern van de Language of Learning (leervoorkeuren, denkgewoonten en landschappen). En nee, over aandacht voor het concept wil ik niet klagen. Veel mensen geven hierbij gelukkig ook aan erdoor geïnspireerd te raken. Toch lukt het mijn inziens onvoldoende om vanuit deze aanpak de nieuwsgierigheid naar leren daadwerkelijk te vergroten. Hoe komt dat nu?

Is het wel relevant vroeg laatst iemand tijdens een college mij? Maakt het eigenlijk wel iets uit, of is de meerwaarde ervan zo beperkt dat je net zo goed gewoon kunt blijven doen wat je doet? Fijn, dat die vraag zo openlijk op tafel komt. Want natuurlijk stel ik ‘m mijzelf ook.

Te speels voor school?

Mijn antwoord op deze vraag kan ik het beste geven door iets over mijn eigen leergeschie-

denis te vertellen. Mensen die al wat langer met me meelopen, weten dat het leren me niet altijd even gemakkelijk is afgegaan. Als

'Je eigen overtuigingen over de ontwikkelbaarheid van je eigenschappen en vermogens, hebben een grote invloed op je daadwerkelijke ontwikkeling.'

kind was ik er één van de 'te speelse' soort. School was op z'n zachts gezegd een uitdaging voor mij. Mijn broer daarentegen was het toonbeeld van slimmigheid. Of het nu om aardrijkskunde ging of om talen. Hij las en wist het. Terwijl ik met eindeloos ploeteren telkens met de hakken over de sloot landde. 'Het is toch nog goed gekomen', zei laatst iemand tegen mij.

Dat is natuurlijk maar net hoe je tegen 'goed' aankijkt, maar inderdaad: wat ik doe, doe ik met veel plezier en ik geniet van de uitdagingen die de materie mij bieden.

Voor de ontwikkeling die ik heb doorgemaakt, heeft Carol Dweck (2006) overigens wel een mooie verklaring. Zij gaat ervan uit dat je eigen overtuigingen over de ontwikkelbaarheid van je eigenschappen en vermogens, een grote invloed hebben op je daadwerkelijke ontwikkeling. In haar theorie onderscheidt ze twee verschillende manieren van kijken naar je eigen talenten:

- Mensen met een **fixed mindset** geloven dat hun talenten en capaciteiten een gegeven zijn en dus niet ontwikkelbaar. Als gevolg hiervan hebben deze mensen de neiging hun capaciteiten steeds opnieuw te bewijzen en intelligent over te komen. Grote uitdagingen zijn dan ook niet prettig. En als het niet lukt, denken ze als snel: blijkbaar heb ik hier geen aanleg voor.
- Mensen met een **growth mindset** gaan ervan uit dat capaciteiten en intelligentie ontwikkelbaar zijn. Deze mensen genieten van uitdaging, hebben die zelfs nodig. Groei is daar immers het gevolg van, aldus deze groep mensen.

De *growth mindset* is al met al een productievere instelling die over het algemeen leidt tot veel meer succes en voldoening, en die ook

een gemakkelijke verhouding heeft met leren en ontwikkelen. Het hebben van zo'n mindset ontstaat vaak door de manier waarop er al in je jonge jaren met je is omgegaan.

Waar mijn broer telkens kreten ontlokte als 'jeetje, wat is die jongen slim', was de grote winst van mijn 'geklungel', de mantra die mijn moeder me telkens weer terug gaf: 'je hebt in elk geval je best gedaan'. Als ik Carol Dweck mag geloven, en dat doe ik, heeft dat in belangrijke mate zorg gedragen voor mijn focus op ontwikkeling en mijn gewoonte telkens nieuwe uitdagingen voor mezelf te organiseren.

*First, choose from the options that thrill you.
Then, choose the ones that also teach you.
And from these, choose the scariest.
Butterflies in your tummy are good!*

Overigens ter geruststelling van mensen die wel gemakkelijk kunnen leren of die in de klassieke zin van het woord slim zijn, en die wellicht een *fixed mindset* hebben opgebouwd: mensen zijn niet veroordeeld tot een *fixed mindset*, een *growth mindset* kan worden aangeleerd.

Implicaties

De combinatie van het werk van Dweck, Sternberg en Glaxton heeft mij wel een aantal keren doen verzuchten: wat zou er toch zijn gebeurd als ik mijn verbeeldende manier van leren ook als slim had ervaren? Hoeveel mensen met mij zouden zichzelf intelligent vinden, als ook het intuïtieve en het imaginaire hierin een plek zou hebben. Verwarrend is natuurlijk dat juist het beeld *niet-te-kunnen-leren* zo positieve effecten heeft opgeleverd. In mijn omgeving zie ik dan ook dat juist de mensen die wel analytisch intelligent waren, later in een kramp terecht komen omdat ze bang zijn te falen. Hier ligt dus wel een puzzel. Duidelijk is echter dat er belangrijke verbindingen liggen tussen de opvattingen van leren, ontwikkelen, intelligentie en de manier waarop je omgaat met uitdagingen in je leven en je succes opbouwt. Dweck stelt vast dat onderzoek daar tot nu toe onvoldoende aandacht heeft gegeven (Dweck & London, 2004). Wetende dat deze *mindsets* bepalend zijn voor het succes, bijvoorbeeld ook bij gedragsverandering, en wetende dat deze betekenissen kunnen veranderen (constructievere mentale modellen kunnen worden aangereikt), maakt dit onderzoek zeker relevant.

Waarom lukt het dan niet?

Nu ik een eerste reactie heb gegeven op het belang van 'mindsets' en het onderzoeken van je eigen denken over leren en ontwikkelen, blijft de prangende vraag waarom het steeds niet lukt om betekenisvol verschil te maken. Dit puzzelt mij al lang, en tot frustratie toe. Ik kreeg gewoon niet inzichtelijk wat het nu zo moeilijk maakt. Tot ik nog een keer naar mijn eigen nieuwe inzichten ging kijken en tot de volgende simpele constatering kwam:

'Wat een eigenaardig woord eigenlijk: leren leren. Is leren wel iets wat je kunt leren? Of is het eigenlijk meer een ontwikkeling? Ik denk dat laatste.'

Als ik vervolgens kijk naar wat ik de afgelopen jaren gedaan heb, dan doen alle interventies op dit gebied toch vooral een beroep op het intellectuele leren. Natuurlijk heb ik erg mijn best gedaan om dat op te rekken.... naar het informele leren. Maar als het een kwestie van ontwikkelen is, zijn dan het imaginaire leren en het intuïtieve leren hier niet veel meer op hun plaats? Vaak hebben we het immers over

'beelden van leren' in plaats van over 'mentale modellen', wat ook verwijst naar het imaginaire. Mij lijkt dat een spannend vraagstuk: kun je inzicht in leren verdiepen door van deze vormen gebruik te maken? En hoe dan? En heeft dat tot gevolg dat het veel beter beklijft?

Onderzoeksvragen

De focus van dit onderzoeksgebied wordt dus gevormd door de beelden die mensen van leren hebben en de manier waarop dat hun eigen ontwikkeling beïnvloedt, maar ook de manier waarop ze het leren en ontwikkelen van anderen begeleiden. Voorbeelden van onderzoeksvragen die in dit speelveld een rol gaan spelen zijn:

- de manier waarop je bezig bent met leren en ontwikkelen, ontwikkelt zich gedurende je leven. Welke beelden en mindsets zijn een resultaat daarvan? Hoe krijgen we deze mindsets boven tafel en maken we ze bespreekbaar? Wat is het effect van deze mindsets op je eigen ontwikkeling en die van de mensen die je begeleidt in het leren?

- hoe bepaalt je eigen manier van leren de manier waarop je het leren en ontwikkelen van anderen begeleidt?
- hoe hebben de vier vormen van leren tijdens je leven een rol gespeeld? Hoe is er op gereageerd? Welk belang hecht je aan elk van deze vormen? En hoe bepaalt dit de manier waarop je je eigen ontwikkeling en die van de mensen om je heen vorm geeft?
- hoe kun je het imaginaire en intuïtieve leren effectief inrichten? Welk leer-systeem bouw je dan op?
- heeft het imaginaire en intuïtieve leren rondom eigen beelden van leren meer impact dan het intellectuele en informele leren, in die zin dat het diepgaandere en meer wendbare kennis oplevert?

Het eerste onderzoek in deze richting is inmiddels opgestart. Samen met Arjen Heerema (Stoas Hogeschool) en in samenwerking met Renate Wesselink (Wageningen Universiteit)¹¹ is er onderzoek uitgezet naar de leergeschiedenis van docenten in het groen.

¹¹ Arjen Heerema werkt als hoofd commerciële activiteiten bij Stoas Hogeschool en brengt een brede en ook praktische kennis in onderwijsorganisaties in. Wij delen een interesse in de ontwikkeling van de groene vakdocent. Renate Wesselink is werkzaam aan de Wageningen Universiteit en recentelijk gepromoveerd op competentiegericht beroeps-onderwijs.

Van: Bart van Rosmalen
Aan: Manon Ruijters

Hilversum 27-3-2011

Lieve Manon,

Een vorm om in dit boekje iets meer over het muzische te zeggen is misschien wel de vorm van een brief. Het is zondag, en nu bijna een week geleden dat je 'in bloei trekken' in Den Bosch hebt uitgesproken. Het uitspreken van jouw oratie eindigde, zoals dat hoort, met de woorden 'ik heb gezegd'. Maar jouw oratie was niet alleen het uitspreken van een tekst. Er was meer te horen, te zien en te beleven dan de vooraf bedachte woorden. Er was het ritueel van de oratie: jij was in een lange blauwe toga en werd binnengeleid door een groep togadragers en leden van de kenniskring met sjaal. Er was een passend toneelbeeld: een tuin van een grote hoeveelheid recent in bloei getrokken bomen. En de wending na het eerste deel was muzikaal: ik speelde een cello-improvisatie van de andere kant van de zaal. Het tweede deel werd ook nog eens onverwacht teatraal: de drie referenten, die elke een bladzijde van jouw verhaal verdiepten, kozen spontaan verschillende posities. Ik leunde over het hekje van de tuin, Leon sprak vanuit het marktplein van het publiek en Robert-Jan kwam naast je zitten. Jouw oratie was niet alleen verwoording, maar ook verbeelding en verklanking. Die vormen, klanken en beelden waardoor er meer is dan alleen de talige woorden die toepraten naar het 'ik heb gezegd' kan je de muzische dimensie noemen.

Aan mij heb je gevraagd om vanuit mijn achtergrond in de kunst iets meer te zeggen over dat muzische. Waar komen ze eigenlijk vandaan en wat is hun functie? De goden vonden het belangrijk dat hun onophoudelijke stroom van heldendaden niet onopgemerkt voorbij stroomde. Hoe konden ze daar stil bij staan? Wie konden hun werk bezingen? Uit die godenwens om als held herkend en herinnerd te worden zijn de muzen voortgekomen. Ze werden geboren uit de verbintenis tussen Zeus en de godin van de herinnering: Mnemosyne. Door de werkelijkheid niet alleen te beleven maar ook te bezingen kwam er besef van tijd, van verleden, heden en toekomst. De muzen hadden allerlei attributen die praktisch werden toegepast in dat 'bezingen': een fluit, een komisch masker, een boekenkist, een wereldbol enzovoort. De muzische activiteit was breder dan dat wat we nu tot 'de kunsten' rekenen. Het omvatte bijvoorbeeld ook de sterrekunde, de meetkunde, de geschiedschrijving en de retorica.

Wat ik mooi vind aan de muzische activiteit is dat de muzen 'er iets van maken'. Ze kijken naar wat er gebeurt en maken dan iets: een lied, een dans, een gedicht of een verhandeling. Ze interpreteren wat er gebeurt. Ze spelen met de feiten. Als ik zoals tijdens de oratie improviseer dan reageer ik met een klank op wat ik net gehoord heb. Die klank roept een volgende frase op en die weer een volgende. Dat is wat je in de kunst 'de dialoog van de maker met zijn werk' kan noemen. Je doet iets, je kijkt ernaar, het roept iets op, je voegt iets toe en zo verder. Dat doen die muzen ook. Dat muzische maken waarin een werk zich gaandeweg ontvouwt is te vergelijken met jouw gebruik van de term 'ontwikkelen' tegenover 'leren'.

En wat intrigeert is dat de muzen zich ophouden bij een bron op de berg de Helicon. Ze staan niet in het dagelijks gedruis, maar op enige afstand. Daarmee komt het begrip 'distantie' dat je gebruikt naar voren. Als de muzen reflecteren door een lied, een vertelling of een lofrede dan voert dat ons weg van dat wat er feitelijk gaande is. We maken als het ware een omweg via de verbeelding: 'even naar die bron op de berg de Helicon'. Iets moois maken vraagt altijd om een vorm van distantie. Ook de toga, de bloementuin en de cellist zijn vormen die distantie scheppen. We verwijderen ons van de naakte feiten, de letterlijke woorden en scheppen ruimte voor het imaginaire en intuïtieve, een andere laag van begrijpen en interpreteren. De distantie van de vorm, de distantie van het verhaal en de distantie van het spel zijn op te vatten als bijdragen van het muzische.

Is dat exotisch, is dat heel bijzonder of is dat iets uit vervlogen tijden? Ik denk van niet. We herkennen spel, vorm en narratief direct. We zijn in de praktijk van leven en werken alleen geneigd deze muzische dimensie soms te vergeten door de nadruk op denken, kennen, cognitie en feiten. Maar we kennen het muzische, sterker nog we kunnen het muzische doen. Van binnenuit. Dat zit ons in de genen. We doen het van nature. Laten we niet passief gaan zitten wachten tot de muzen ons inspireren, maar zoals het hoort, actief in hun schoenen staan. Muzen moet je doen!

Liefs van Bart



3.2 Leren ontwikkelen op collectief niveau

Aanleiding

De urgentie om meer aandacht te besteden aan collectief leren en ontwikkelen wordt steeds vaker benadrukt. In de huidige complexiteit lukt het bijna niet meer om vraag-

‘Je eigen overtuigingen over de ontwikkelbaarheid van je eigenschappen en vermogens, hebben een grote invloed op je daadwerkelijke ontwikkeling.’

stukken met de inzet van één persoon op te lossen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat juist thema's als ecologie en duurzaamheid in verband worden gebracht met collectieve leervermogens (Sterling, 2001, Blewitt, 2006). Tegelijkertijd is dit collectieve leren ook een

onderwerp waar we nog betrekkelijk weinig grip op hebben. Ik deel de interesse in het collectieve leren. In relatie tot mijn onderzoeksprogramma heb ik daarbinnen de keuze gemaakt me te richten op het werken en leren in projecten en programma's. Dat doe ik omdat projecten en programma's een grote rol spelen in het Groen en daarbuiten, tussen onderwijs en praktijk, en op de rand van organisaties. Wat mij betreft vormen projecten en programma's een machtig interessant en veelbelovend onderzoeksterrein. Om één en ander toe te lichten vertrek ik wederom vanuit een persoonlijk verhaal.

Van afstandelijk naar betrokken

‘Jij? Bezig met projectmanagement?’ Gezien mijn redelijk in het oogspringende beperkte kwaliteiten op het gebied van planning en organisatie, leidt mijn introductie van dit onderwerp over het algemeen tot enig ongeloof van vrienden en collega's.

Maar laten we eerlijk zijn, het is vrij moeilijk om tien jaar bij Twynstra Gudde te werken en dan helemaal geen invloed van project- en programmamanagement te ondergaan. Uiteindelijk zit Projectmanagement in het DNA van deze organisatie. Leidt daar overigens niet uit af dat dit een 'moetje' is. Sterker nog, ik heb al enige jaren met fascinatie en afgunst gekeken naar het werk van onze P3 collega's (P3 is de adviesgroep die zich bezighoudt met Professionalisering van Project- en Programmamanagement). Zij hebben iets, waar 'wij' (de adviseurs op het vlak van leren en organisatieontwikkeling) vaak alleen maar van kunnen dromen. Zij hebben de 'echte' opdrachten. Waar leren en ontwikkelen nog steeds overwegend plaatsvindt in de leerwereld, met een homogene groep mensen, een redelijke afstand van de praktijk, en een eindeloos verlangen naar authenticiteit en relevantie, staan projecten en programma's midden in de echte wereld. De resultaten en doelen zijn relevant voor het primaire proces van organisaties, voor nieuwe ontwikkelingen tussen organisaties of voor vakgebieden. Ze doen ertoe. In deze constellaties worden mensen

van verschillende pluimage bij elkaar gezocht. Mensen die elk met hun eigen achtergrond en kwaliteit iets inbrengen dat het project nodig heeft. Ieder heeft zijn plek. Vaak kennen de mensen elkaar bij aanvang nog niet. Er is sprake van een zekere tijdsdruk en het werk is 'nieuw', zo niet voor henzelf, dan toch in de relatie tot de anderen in het gezelschap.

Al met al, denken wij 'leermensen' dan: een ideale leercontext! Voor zo'n context moeten wij toch wel erg hard ons best doen. We maken games, benaderen de realiteit zo goed mogelijk door zoveel mogelijk casuïstiek te introduceren... we werken zelfs in 'leerprojecten'. Daarvoor gaan we opzoek naar 'passende' opdrachten, zoeken 'opdrachtgevers' die het leren mee willen begeleiden, en stellen uit de deelnemers de projectgroep samen.

....en daarmee zijn we dus weer in de leerwereld beland.

Leren in en om projecten en programma's

Leren en ontwikkelen enerzijds en project- en programmamanagement anderzijds vor-

Het verschil tussen projecten en programma's zit in de oriëntatie op resultaat versus doel. Ik heb enige tijd getwijfeld of ik niet beter kan praten over 'projecten' óf 'programma's', in plaats van de constructie 'projecten en programma's'. Ik heb daar niet voor gekozen omdat het de lading simpelweg niet dekt.

men al met al een interessante combinatie. De vraagstukken op het raakvlak tussen deze twee hebben mij het afgelopen jaar stevig bezig gehouden. Samen met Björn Prevaas¹² ben ik van mening dat de combinatie echter veelbelovend is en proberen we scherp te krijgen waar de knelpunten en patronen zitten en hoe die kunnen slechten. Ik licht er een paar invalshoeken uit.

Verskil in leren rond projecten of programma's?

Een interessant vraagstuk op het gebied van professionalisering vind ik de 'opleiding' van projectleiders en de programmamanagers (-directeuren, -leiders) en het mogelijke verschil tussen beiden. Dat verschil is er in inhoud, maar hoe zit het met de vorm.

Eerst de inhoud. Weliswaar zijn projecten en programma's beide vormen van planmatig werken, maar waar projecten gericht zijn op het realiseren van resultaten en dus een plof-factor hebben (er iets uitkomt dat je uit je handen kunt laten vallen), zijn programma's gericht op het realiseren van doelen, en hebben daarmee vaak te maken met gedragsver-

andering. De manier van leidinggeven aan beide vormen van werken is daarmee aardig verschillend. Het leidinggeven aan projecten heeft veel te maken met structureren en sturing. Dat is ook bij programma's het geval, maar daar is ook behoefte aan overtuigingskracht, mensen verbinden en in beweging zetten, op de langere termijn kunnen denken en meerdere wegen die naar Rome leiden open houden.

Vertalen we dit naar leren en ontwikkelen dan zou dit ook in de vorm zichtbaar moeten worden. Het zou dan wel eens zo kunnen zijn dat je het leidinggeven aan projecten voor een groot deel via de intellectuele en informele route kunt leren, terwijl het zijn van programmamanager veel meer vraagt om het imaginaire en intuïtieve leren.

Professionaliseren of organisatie-ontwikkeling?

Een ander vraagstuk dat fascineert is de 'professionaliseringsvraag'. We zien met enige regelmaat vraagstukken rondom planmatig werken die worden geïntroduceerd onder de titel professionalisering, maar uiteinde-

¹² Björn Prevaas is een collega uit de eerder genoemde P3 groep met een fascinatie voor de grens van projecten / programma's enerzijds en leren / ontwikkelen anderzijds.
(<http://www.twynstraguddeblog.nl/organisatieontwikkeling>)

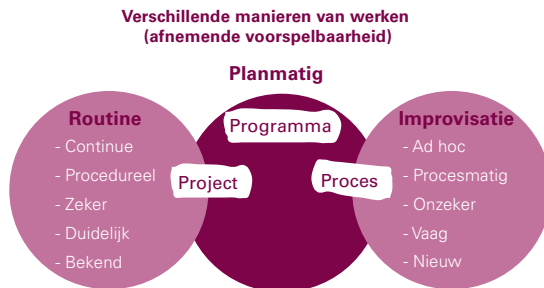
lijk gaan over organisatie-ontwikkeling. Die vraagstukken komen aan het licht doordat organisaties bij herhaling blijven vragen om 'opfrissen', 'door-ontwikkelen', 'concretiseren', 'aanscherpen van de instrumenten'. Waar komt dit toch vandaan, vroegen wij (Björn en ik) ons af? Waarom beklijven de nieuwe kennis en vaardigheden onvoldoende?

Onze veronderstelling is dat er verwarring zit in de aanleiding en daaraan gerelateerd het doel van de introductie van projectmatig werken? Want wil de organisatie nu gaan werken in projecten of wil ze meer resultaatgerichtheid? Om wederom een bruggetje te slaan naar de ecologie van het leren. Het lijkt voor de hand liggend dat je kunt 'leren' om projectmatig te werken. Maar resultaatgerichtheid is iets dat je zou moeten ontwikkelen. Ontwikkelen vraagt meer tijd en andere interventies. Proberen we dat met opleidingen, intervisie en dergelijke te realiseren, dan is het niet raar dat er frustratie ontstaat door een gebrek en 'vooruitgang'. Bovendien duikt de vraag op of elke kwaliteit/competentie/talent wel voor iedereen ontwikkelbaar is.

Routine, planmatig werken of improvisatie?

Wanneer we deze twee vraagstukken naast elkaar zetten, dan is te zien dat we aanlopen tegen een spanningsveld tussen voorspelbaarheid, beheersbaarheid en structurering enerzijds en ruimte om te zoeken, nieuwe oplossingen te bedenken en eigen kleur te geven anderzijds. Zowel binnen project- en programmamanagement, als binnen de ecologie van het leren is rondom dit vraagstuk een model beschikbaar. Ik zet het even naast elkaar.

Eén van de eerste 'lessen' die je bij TG leert over project- en programmamanagement gaat over de vraag wanneer iets nu eigenlijk een project of programma is. Daarbij wordt gebruik gemaakt van het onderstaande plaatje.



In deze figuur (Wijnen en Kor, 2005) tekent zich een spectrum af van routine tot improvisatie. Mij schiet meteen de opmerking door het hoofd dat routine één van de weinige bedreigingen van het leren vormt. Je leert daar in hooguit perfectioneren en automatiseren. Hier verwijst routinematig naar de aard van het werk. Werk dat procedureel van aard is, zekerheid kent en bekend is. Aan de andere kant van het spectrum bevindt zich 'improvisatie', waarin werk zich kenmerkt als onzeker, nieuw, ad hoc.

Leggen we daaronder het vierluik van leren en het spectrum van leren tot ontwikkelen, dan ontstaat een interessante combinatie. Zou het zo kunnen zijn dat leren werken in projecten bij voorkeur verloopt via het informele leren, met een raakvlak aan het intellectuele leren? En dat programmamanagement met name vraagt om imaginair leren, met een raakvlak naar intuïtief leren? Het lijkt mij een hypothese die het onderzoeken waard is!



Leren en ontwikkelen in projecten en programma's

U heeft wellicht gemerkt dat ik nog wat om het collectieve leren heen ben gewandeld. Daar heb ik mezelf inderdaad ook op betrappt. Kennelijk verleidt de combinatie tussen deze twee velden (leren/ontwikkelen en projecten/programma's) mij om in eerste instantie meer in de richting van professionalisering te kijken. Mijn allereerste interesse ging echter uit naar het leren in projecten en programma's. Daar kom ik nu dus ook weer op terug.

We hebben vastgesteld dat het DNA van projecten veel elementen in zich heeft die zich uitermate goed lenen voor leren en ontwikkelen. Daar komt de notie bij dat 'collectieve intelligentie vele malen groter kan zijn dan de individuele intelligentie van de meest intelligente persoon in een groep', aldus Thomas W. Malone, hoogleraar aan de MIT Sloan School of Management (Malone, Laubacher, & Delarocas, 2010, Wooley e.a., 2010). Met die uitgangssituatie en dat vooruitzicht in de hand zou je toch denken dat leren en ontwikkelen voor projectleiders en programmamanagers vooraan in het hoofd zit.

Maar helaas, niets is minder waar...

Vaak is er in projecten en programma's nauwelijks aandacht voor leren en ontwikkelen, zo leert de ervaring. In persoonlijke gesprekken met een aantal project- en programma-leiders merken ze op dat het weliswaar een interessante gedachte is, maar dat de roep om resultaatgerichtheid zo groot is, dat het ten koste van het leren gaat. Vertragen kan bijna niet.

In de verandertaal van Léon De Caluwé en Hans Vermaak (2006) is het eenvoudig samengevat, Björn Prevaas en ik wijdden op 20 oktober 2010 een blog aan 'leren' (groen dus) in een dominant blauwe omgeving (projecten en programma's dus) wat behoorlijk lastig is. De Caluwé en Vermaak schrijven daarover in hun boek:

In een dominant blauwe omgeving is het erg moeilijk om vormen van leren te ontwikkelen. Zelfs als ze daar bedenken dat training of leeractiviteiten nodig zijn, zal de betreffende (groene?) trainer altijd de volgende vragen worden voorgelegd: 'Kan datzelfde niet in kortere tijd? Als we van te voren stukken lezen, kunnen we dan het proces niet effectiever maken? Wat hebben we eraan? Wat weet jij van ons? Kun je aantonen dat jouw model werkt?'

Met een eerste notie van dit spanningsveld, tekent zich ook hier een interessant onderzoeksgebied af.

Onderzoek

Samengevat zou ik willen stellen dat projecten en programma's nog steeds een stevige rol spelen in onze organisaties, en dat die rol lijkt te groeien, zowel in het groen als daarbuiten, en zeker op de grens van onderwijs en arbeidsmarkt. Als het zou lukken om een lerende vorm van project- en programma-management te ontwikkelen, dan lijkt me dat daar op veel plaatsen voordeel mee te behalen is. Niet alleen brengen we dan het leren daadwerkelijk in het werk, maar bovendien brengen we dan ook de collectieve intelligentie dichter bij projecten.

Onderzoeksvragen die daarbij interessant zijn:

- hoe kunnen projecten niet alleen resultaten opleveren, maar ook ontwikkeling stimuleren van de mensen die er onderdeel vanuit maken?
- hoe kunnen programmaleiders sturen op een manier die tot duurzame en veerkrachtige gedragsverandering inspireert?

- wat zijn opvattingen van project- en programmaleiders omtrent leren en ontwikkelen?
- welke interventies op het gebied van leren en ontwikkelen passen in de context van projecten en programma's?
- wat is het verschil in sturing van het werk en begeleiding van het leren tussen een 'groene' en een 'blauwe' project- of programmamanager?
- en bovenal, welke vormen van collectief leren dragen zowel bij aan betere resultaten als het leren en ontwikkelen van projectmedewerkers?

Dat zijn voorbeelden van vragen die in dit programmaonderdeel centraal zullen staan. Een eerste onderzoek wordt gedaan door Klaas Eeuwema¹³, die zelf leiding geeft aan een project op het gebied van creatief ketengericht ondernemen.

¹³ Klaas Eeuwema is docent Agrotechniek en kennismangement bij Stoas Hogeschool. Wij delen de passie om de schijnbaar onmogelijke combinatie van zowel leren, als werken in projecten toch mogelijk te maken.

Enkele spanningen tussen organiseren en leren

De wereld van organiseren (blauw) kenmerkt zich door het regelen van iets, door het focussen op bepaalde zaken en dus het vergeten van andere zaken, door het verlagen van de complexiteit, het verminderen van de variëteit en het zoeken van eenduidige richting voor langere tijd.

De wereld van leren (groen) kenmerkt zich juist door het tegenovergestelde. Het gaat hier om het ontregelen van iets, het toevoegen van nieuwe zaken, door het verhogen van de complexiteit, het vergroten van de variëteit en diversiteit en het veranderen van richting.



Bij blauw loopt alles volgens planning; daar doen mensen wat hun gezegd wordt, zij gaan op het doel af, laten zich niet afleiden en leveren wat gevraagd wordt. Wel denken vooraf, maar niet tijdens. Dan is denken verboden. Dan moet je ervoor gaan. En als het kan versnellen. Bij groen komt het onverwachte om de hoek kijken en laten mensen juist nieuwe impulsen toe. Zij staan open; ze denken en komen op een ander been te staan. Twijfel is gezond. Je moet altijd blijven nadenken en steeds opnieuw keuzes maken. Af en toe moet je vertragen en stil staan bij wat er gebeurt.

Blauwe mensen in een groene context stellen altijd de volgende vragen of opmerkingen: Kan dat niet sneller? En als we het efficiënter aanpakken? Is dat bewezen? Wat is de officiële lezing? Hebben we hier iets aan? Je eigen ideeën kun je beter thuislaten. We hebben alleen je handen nodig, niet je hoofd en zeker geen emoties.

Groene mensen in een blauwe context stellen altijd de volgende vragen of opmerkingen: Kan het niet anders? Als mensen het niet zien zitten, gaat het niet werken. Daar kun je op veel verschillende manieren tegenaan kijken. Ja, zo zie jij het, maar dat kan ook anders. Heb je dat wel eens mee-gemaakt? Wat is jouw ervaring daarmee?

Léon de Caluwé, 21 maart 2011

3.3 Leren ontwikkelen op organisatieniveau

Voorstelrondjes. Ik ben benieuwd naar uw ervaringen met dit fenomeen. Ik heb ermee geworsteld, ik heb me eraan geïrriteerd, ik heb ze vervloekt. Maar recentelijk fascineren ze me vooral. Het is interessant te horen en zien hoe mensen zichzelf introduceren. Het is ook leuk iemand zichzelf vaker te horen voorstellen en te merken hoe daar de ontwikkeling in doorklinkt. Of om te luisteren naar hoe de verhalen van opeenvolgende ‘voorstellers’ zich met elkaar vervlechten. Maar wat ik er ook leuk aan vind is dat ik soms ineens mezelf iets hoor vertellen en dan denk: he, da’s waar, daar zit het in. De wens om het kort samen te vatten, zonder dat er teveel eisen zijn aan de mate van onderbouwing brengt kennelijk ook de kern naar boven. Zo hoorde ik mezelf laatst antwoorden op de vraag of ik alle leervragen leuk vond: ‘nou ja, eigenlijk vooral die waarin patronen zich herhalen, waar de plaat blijft hangen, zeg maar, of waarvan je voelt dat er iets anders onder zit, maar je dat ‘anders’ nog niet kunt vastpakken’.

Als we dan toch van de uitdagingen en de schijnbaar niet te doorbreken patronen zijn, laten we dan maar meteen een hele grote op tafel leggen: het leren in een organisatie met leren als kernproces. Vraagstukken op het terrein van organisatieleden zouden juist voor scholen, bedrijfsacademies en andere organisaties met leren als primair proces wel eens de grootste uitdaging kunnen zijn. Hoe vorm je nu een betekenisvolle visie op leren? Hoe praat je op een betekenisvolle manier met elkaar over een vak dat zo tot de kern van ons mens zijn behoort? En hoe ontwikkel je het leren in deze organisaties?

Visievorming

Op de één of andere manier wordt in het vraagstuk van leren in een organisatie die leren ook als kerncompetentie heeft, over het algemeen veel waarde gehecht aan een ‘visie op leren’. Aangezien mijn eigen kerncompetentie ook iets met leren van doen heeft, kom ik vragen op dit terrein met enige regelmaat

tegen. Ik moet bekennen dat ik er altijd een beetje van in de war raak, van dat idee van een 'visie-op-leren'. Ik weet niet precies hoe het werkt, maar ik raak het gevoel erbij heel snel kwijt en snap niet meer waar we het nu eigenlijk over hebben. Een gevoel van vervreemding. Wat zou daar in moeten staan? En hoe maak je zoiets in vredesnaam?

In plaats van ertegen te vechten, ben ik dat gevoel maar eens gaan omarmen en onderzoeken. Wat zie en ervaar ik eigenlijk allemaal als we het hebben over *visie-op-leren*?

- Ik zie veel passie bij de mensen die direct betrokken zijn bij het maakproces. Veel professionals vinden het een cadeautje om zo diepgaand op het leerproces te reflecteren en over de leeropdracht na te denken.
- In onderwijs wordt over het algemeen gekozen voor een kleine groep betrokkenen. Immers iedereen heeft iets met leren, en als je al die mensen betreft, verzand je gemakkelijk. In het bedrijfsleven is de kleine groep niet het gevolg van effectiviteit, maar simpelweg vanuit het gegeven dat deze organisaties of organisatie-onderdelen (corporate

universiteit, bedrijfsscholen of opleidingsafdelingen) in het algemeen niet zo groot zijn. Het betrekken van mensen uit de rest van de organisatie wordt als wat lastig ervaren. Zij 'weten' immers niet zoveel van leren. In het algemeen overheerst bij de totstandkoming van een visie de pragmatiek. Wie weet al veel, wie is gezichtsbepalend, wie heeft tijd, wie heeft draagvlak? Allemaal vragen die bij het samenstellen van de groep een rol spelen.

- Vervolgens is het 'implementeren' nog een heel ding, want hoe krijg je dit nu werkend? Hier is erg weinig over bekend. Het lijkt erop dat het streven is om de boel 'op papier te krijgen'. Er volgt een hele grote zucht van verlichting als dit gelukt is.
- Wat ik ook constateer is een vorm van vervreemding die visies op leren kunnen veroorzaken. De visie op leren wordt langzaamaan een 'ding'. Er wordt méér druk op gezet, maar er lijkt minder leven in te zitten. Er ontstaat zelfs allergie.
- Qua inhoud zitten er in deze visies veel gemeenplaatsen. Zinnen of noties die regelmatig voorkomen zijn: 'zoveel mogelijk

Ik zie veel passie bij de mensen die direct betrokken zijn bij het maakproces.

in de praktijk' of 'aandacht voor de vertaling naar de praktijk'. Leren en werken combineren. Eigenaar van je eigen ontwikkeling. Diversiteit in vormen aanbrengen. Recentelijk komt daarbij het werken vanuit kracht en de aandacht voor duurzaamheid. Om er maar een paar te noemen. De woorden lijken op elkaar.

- Wat me verder opvalt is dat visies op leren over het algemeen weinig specifiek zijn voor de context waarin ze spelen, dus weinig verband houden met het wie of waartoe van het leren en ontwikkelen. Terwijl organisaties significant verschillen in de manier waarop hun werknemers leren (Ruijters, 2006).
- Interessant bij dit alles is dat er grote verschillen kunnen zijn tussen de eigen manier van leren van de professionals in een dergelijke organisatie en de visie op leren die ze uitdragen. Er kan met veel overtuiging geroepen worden dat iedereen 'moet' oefenen en dat daarom rollenspellen in de kern van het leerproces zijn gezet, om vast te stellen dat de begeleiders zelf een hekel aan oefenen hebben (Ruijters, 2006).

De ervaring leert dat er überhaupt een interessant verschil zit tussen de manier waarop je begeleiding van het leren zelf ervaart en de manier waarop je het 'anderen aandoet'. Ik moet mezelf er ook met enige regelmaat van weerhouden om (ontdekker zijnde) niet het roer over te nemen en aanwijzingen te geven hoe een puzzel op te lossen.

- De interessante andere kant van al deze constatering is dat het mij zonneklaar is dat professionals in dit vlak stevig van elkaar verschillen in de manier waarop ze tegen leren aan kijken in specifieke situaties. En wanneer ik trainers of begeleiders aan het werk zie of in het werk meemaak, zie (en 'voel') ik veel verschillen in opvattingen en grotere, maar vooral ook subtiele verschillen, bijna intenties, in de manier

Een flink aantal jaren terug, bij het ontstaan van de Language of Learning, werd dit gedachtegoed ook nog wel eens verward met een visie. Ongetwijfeld heeft het visie-elementen in zich, dat is bijna onvermijdelijk, maar de Language of Learning is in eerste instantie een taal met het onderliggende idee de verschillende perspectieven op leren te ordenen.

waarop het leren begeleid of georganiseerd wordt. Kennelijk zijn die verschillen niet zo eenvoudig te vangen in taal. Maar dat ze er zijn is mij meer dan duidelijk.

Verklaringen

Met deze praktijkobservaties in mijn achterzak, en in een poging om het te begrijpen, herlees ik Senge (1992). Het vormen van visie is immers één van zijn vijf disciplines. Ik lees: *When there is a genuine vision (as opposed to the all-to-familiar 'vision statement'), people excel and learn, not because they are told to, but because they want to.*

Ja, dat geloof ik wel. Een visie is iets waarvoor je harder gaat lopen, waarvoor je in beweging komt, waar je je mond niet over kunt houden. Maar hoe vaak hebben visies die energie? Zelden denk ik. Daarvoor is wel een aantal verklaringen te vinden. Verklaringen die houvast geven om dingen anders te gaan doen. Zonder ze in volgorde van belang te plaatsen, is er een aantal die ik hier onder de aandacht wil brengen.

- Wanneer raakt het je? De mate waarin een

visie je raakt heeft logischerwijze relatie met de mate waarin je het onderwerp in de kern van je eigen professionaliteit herkent. Om even bij mezelf te beginnen. Bij Twynstra Gudde kan er over heel veel dingen een visie gevormd worden, waarin ik ook echt geïnteresseerd ben en waarmee ik aan de slag wil. Maar waar ik niet direct met m'n neus bovenop hoeft te zitten. Zodra er echter een visie geschreven zou worden op leren of organisatieontwikkeling, dan sta ik vooraan in de rij. Ongetwijfeld spelen hier karaktereigenschappen een rol, maar daarnaast lijkt er ook een link te bestaan met gevoel van competentie (hier weet ik wat van), gevoel van autonomie (zelfbepalend willen zijn) en verbinding met je identiteit (dit is iets voor mij). Ik vraag me van hieruit dan ook af wat het doet met de mensen over wiens hoofd het heengaat? Wellicht dat de optie die je dan rest is het belang te relativeren, zodat het geen impact krijgt op je eigenwaarde.

- Hoe behoudt het z'n waarde? Interessant in visietrajecten vind ik het streven iets 'op papier' te krijgen. Het 'af te hebben'.

Voordat het 'af' is, is het energie niveau en het gezoem dat eruit voorkomt over het algemeen veel hoger dan nadien. Mij doet dit denken aan bijvoorbeeld persoonlijke ontwikkelingsplannen of andere plannen waarbij ambities en voornemens worden vastgelegd en gedeeld. Wat je vaak ziet gebeuren is dat iemand vol zit met voornemens en plannen die op het moment dat ze worden vastgelegd stevig aan energie inboeten. Deci en Ryan (2002) hebben hiervoor een vrij logische verklaring. Intrinsieke motivatie verandert in extrinsieke motivatie zodra het wordt gedeeld en vastgelegd. Op een soortgelijke manier lijkt visie op leren kracht te verliezen zodra het op papier komt.

- Autonomie: want je wilt het gevoel hebben dat je er zelf voor gekozen hebt.

Handreikingen om het anders te doen

Samengevat zijn er een paar handreikingen om het anders te doen.

- De **eerste** is simpel: vorm geen visie op leren, maar... een visie op leren *van* een specifieke groep mensen.
- De **tweede** aanwijzing is: maak een verhaal in plaats van een document. En zorg dat de

professionals eigenaar zijn van dit verhaal.

- Het **derde** punt van aandacht is een schijnbare tegenstelling. Veelal vanuit de leiderschapshoek hoor ik met enige regelmaat de opmerking: organisatieontwikkeling begint bij het individu. Dan is mijn reactie toch, 'laten we het nu niet moeilijker maken dan het is': organisatieontwikkeling begint bij de organisatie, en individuele ontwikkeling bij het individu. Bij dit vraagstuk liggen deze twee echter erg dicht tegen elkaar aan. Leidinggeven aan leren begint misschien wel bij inzicht hebben in je eigen leren. Dus wanneer we het hebben over organisatieontwikkeling van scholen, en dan met name in relatie tot het ontwikkelen van een visie op leren, dan begint dit bij verdiepen van inzicht van alle medewerkers in het eigen leren.
- Punt drie heeft dus tot gevolg dat het onderzoeken van de eigen mentale modellen rondom leren, evenals de eigen manier van leren van alle mensen die het leren van anderen organiseren, volop aandacht verdient, en daarmee zijn we weer terug bij het eerste onderwerp van onderzoek.

Onderzoek

Op het terrein van leren ontwikkelen van organisaties wil ik allereerst in kaart brengen hoe het nu gesteld is met de visievorming in organisaties die leren als kernproces hebben. Waar ik bijvoorbeeld benieuwd naar ben is hoe de huidige visies zich verhouden:

- *tot het leren en ontwikkelen van de doelgroep*
- *tot het leren en ontwikkelen van de eigen medewerkers*
- *tot de praktijk van leren en ontwikkelen zoals die er nu uit ziet.*

Vervolgens richt het ontwerponderzoek zich op het ontwikkelen van nieuwe methodieken om meer handen en voeten te geven aan een visievorming op leren. Lukt het bijvoorbeeld om met de dimensies op leren meer diepgang in de visie te brengen? En kunnen we visie op leren laten bijdragen aan de professionele ontwikkeling van iedereen die het leren begeleidt?

'Vorm geen visie op leren, maar... een visie op leren van een specifieke groep mensen.'

GESPREK TUSSEN ROBERT-JAN SIMONS EN MANON RUIJTERS

Manon: Hoe komt het toch dat er in scholen zo weinig aandacht is voor het primaire proces 'leren'?

Robert-Jan: Leren is voor iedereen een moeilijk te bespreken onderwerp. Zoals Roger Säljö schreef: 'Learning is taken for granted'. Men heeft het er niet over! Daardoor blijven er veel ongeteste, impliciete misverstanden over leren bestaan, zoals 'iedereen leert op dezelfde manier' of voor mijn leren als docent gelden andere principes dan voor het leren van mijn leerlingen'. Volgens jou is dit gebrek aan aandacht voor leren in scholen nog groter dan in andere typen organisaties, zoals laten we maar zeggen een koekjesfabriek?

Manon: Ja inderdaad ik ben in veel typen organisaties geweest en ik vond het nergens zo moeilijk om over leren in gesprek te komen als in het onderwijs. Hoe zou dit toch komen?

Robert-Jan: Eerst wil ik even aangeven dat het ook in mijn ervaring inderdaad zo is dat er in scholen weinig aandacht is voor leren, terwijl dit toch het primaire proces zou moeten zijn. Ik denk dat het te maken heeft met een combinatie van factoren. Ten eerste denken te veel mensen in het onderwijs dat kennisoverdracht het primaire proces is en niet leren. Ten tweede bestaat er als een soort beroepsdeformatie vooral een cognitief beeld van leren onder verwaarlozing van emotionele, motivationele en sociale aspecten van leren. Ten derde constateer ik dat er in het onderwijs zelfs een soort angst is om het over leren te hebben. Ik heb schoolleiders gesproken die aangaven dat het gesprek over leren tot zulke heftige emoties en ruzies leidde dat het maar vermeden werd. Daardoor is op de een of andere manier het idee ontstaan dat onderwijsorganisaties geen visie op leren hoeven te hebben.



Manon: Maar hoe zit het nu met die koekjesfabriek?

Robert-Jan: Ja, je kunt je niet voorstellen dat in een koekjesfabriek discussie zou zijn over wat het primaire proces is, bijvoorbeeld dat de één vindt dat het bedenken van nieuwe koekjes het primaire proces is en de ander het snel produceren van veel koekjes. Ook kun je je geen koekjesfabriek voorstellen zonder organisatievisie op koekjes maken en zonder gesprekken over hoe je koekjes maakt. Nu zijn leerlingen natuurlijk niet te vergelijken met koekjes, maar vreemd blijft het. Naar mijn mening heeft het vooral te maken met een gebrek aan collectiviteit en collectieve visie. Professionals nemen de vrijheid om zonder samenhang en samenwerking te werken.



Manon: Is er iets aan te doen? En zo ja, wat dan?

Robert-Jan: Ja, er is zeker wat aan te doen. Onze leervoorkeurinstrumentarium blijkt bijvoorbeeld goed het gesprek op gang te brengen omdat het de diversiteit in en veranderbaarheid van opvattingen over leren zichtbaar en bespreekbaar maakt. Hetzelfde geldt ook voor de benadering van Erik-Jan en van Rebecca Hamer die met hun aanpak visies op leren met visies op onderwijzen weten te verbinden. Dit werkt overigens goed in combinatie met aandacht voor verschillende soorten toetsen. Marinka Drost en Petra Verra van de website docentplus.nl weten scholen en docenten in gesprek te krijgen over leren en onderwijzen door hen te laten kijken naar de gebruikte typen toetsen (reproductie, eenvoudig toepassen, ingewikkeld toepassen en inzicht). Ook Yvette Sol en Carel Stokking van de Universiteit Utrecht zijn er in geslaagd het gesprek over leren en onderwijzen op gang te brengen. Zij doen dit door een vragenlijst over pedagogisch-didactisch handelen af te nemen bij docenten en leerlingen.

→ **Manon: Dus je krijgt het gesprek over leren eigenlijk op gang via de band: via toetsen, leerlingevaluaties, leervoorkeurvragenlijsten en dergelijke. Zie je ook nog andere mogelijkheden?**

Robert-Jan: Ik geloof zelf erg dat het doen verminderen van de interne gerichtheid van het onderwijs een rol kan spelen. Wanneer docenten en schoolleiders in andere typen organisaties (zoals koekjesfabrieken) komen en zien hoe daar wel over leren wordt gesproken kan dit helpen. Ook het binnenhalen van mensen van buiten de school (ouders, alumni, werkgevers, politici, kunstenaars) helpt.

4

Dankwoord

Het is niet eenvoudig om recht te doen aan iedereen die me raakt, aan het denken zet of gelukkig maakt. De gewoonte is een dankwoord te beginnen met belangrijke bestuurders en te eindigen met geliefden. Ik doe het gewoon even anders.

Want mijn dank gaat in eerste instantie uit naar de docenten van Stoas Hogeschool. Het is een heel groot cadeau om opgenomen te worden in een nieuw professioneel domein, en om de inspiratie mee te krijgen van ideeën, beelden en ervaringen die werkelijk buiten je eigen bereik liggen. Het Groen is een bron van inspiratie in zichzelf, maar leren en Groen is een winnende combinatie. Overigens is het niet alleen het vak, maar zeker ook de humor en warmte die mij het gevoel hebben gegeven thuis te zijn.

Ik denk niet dat ik ooit het moment vergeet dat Madelon de Beus en Frank de Jong mij vroegen om eens na te denken over een lectoraat aan de Stoas Hogeschool. Al wist ik nog niet wat een lectoraat me nu precies zou brengen, ergens was ik enorm geraakt door dat moment. Ik heb er geen moment spijt van gehad dat ik hier ja tegen heb gezegd. En ik prijs mij meer dan gelukkig met jullie steun en toewijding.

Natuurlijk was dit alles niet mogelijk geweest als ik de afgelopen tien jaar niet had mogen leren ontwikkelen in een organisatie die mijn hart heeft gestolen. Zowel collega's als klanten met telkens nieuwe vraagstukken en ideeën en de ruimte om daadwerkelijk te experimenteren en reflecteren.

Daarbij gaat mijn dank ook uit naar Marcel de Rooij, mijn stabiele factor bij Twynstra Gudde. Dank voor je steun en je geloof Marcel, en voor de bijzondere manier waarop jij leiding weet te geven aan professionals. Dank ook aan Britta Gielen, omdat je mij iedere keer weer op mijn kracht weet aan te spreken en op de juiste momenten uitdaagt en aan tafel zet.

Dank aan iedereen die met zoveel aandacht en zorg vorm heeft gegeven aan mijn inauguratie op 21 maart: Huub, Janneke, Margriet, Bertie, Erik, Rob, Peter, Hennie, Rudy, Kim, Sadhna, Anne, Léon, Bart, Robert-Jan, Jelger, Niek, Lia, Shelagh, Ewald, Tom, Jantine, Hennie, Hans, Cécile, Liesbeth, Daan, Klaas, Arjen, Stan, Joan en Martijn. Speciale dank aan Huub, voor de inspiratie voor de titel, aan Siger voor de professionele en vriendschappelijke hulp in de vormgeving van sheets en boekje, en aan Elly, mijn steun en toeverlaat!

Zoals we allemaal onderdeel uitmaken van verschillende systemen, is dat ook bij mij het geval. Een aantal daarvan vormden voor mij een belangrijk onderdeel van aanloop naar deze rede.

Natuurlijk als eerste de kenniskring. Rudy, Niek, Lia, Shelagh, Ewald, Tom, Jantine, Hennie, Hans, Cécile, Liesbeth, Daan, Klaas, Arjen, Stan, Joan en Martijn, dank voor jullie heldere blik, interesse en deelgenootschap.

Verder mijn MLD-intervisiegroep (Hellie, Jos, Marion, Rika), mijn Montelimar-groep (Peter, Cornée, Roelof, Illya en Marc), het LOV-kern-team (Robert-Jan, Léon, Michiel, Josette, Rob, Martijn en Pien). Het is heerlijk om me, op een aantal plaatsen, zo thuis te weten, als ook zo uitgedaagd om mijn zin en zijn te verbinden. Natuurlijk vormt ook mijn familie een eigen systeem. Dank aan mijn vader en moeder, aan Leo, Herald, Yvonne en de kinderen.

Dan resten me nog drie mensen die allemaal op meerdere plaatsen in deze bovenliggende lijst horen, en alleen daarom al speciale aandacht verdienen.

Kim, zonder jou zou dit helemaal niet gekund hebben. Je bent mijn redding, zeg ik vaak. Kanjer! Maar je bent ook meer dan dat. Je bent een voorbeeld, in de manier waarop jij je ontwikkelt, waarop jij verbindingen maakt, grenzen stelt (soms met enige moeite), nergens bang voor bent en geniet van het leven. Ik ben er blij mee om jou naast me te hebben! Björn, jij hebt het geduld gehad om mij in een vakgebied te introduceren waarvoor ik toch niet alleen fascinatie, maar ook weerstand

voel. Je durft het aan om vraagtekens achter mijn stellingen te zetten, je roept me tot de orde als ik te morsig of te vrij wordt in mijn denken, en je overtreft mijn neiging tot punten op de i. Fijn om zo samen op te trekken in een nieuw veld.

En last but not least: Robert-Jan. Wij trekken al weer heel wat jaren samen op. We schrijven en onderzoeken samen, delen onze fascinatie voor het vak, maar kunnen ook hele avonden vullen met het 'gewone' leven, wat nooit gewoon blijkt te zijn... en een goed glas wijn. Ik waardeer je als leermeester, maar ook als trendsetter (je hebt als geen ander gevoel bij nieuwe en belangrijke trends voor leren en ontwikkelen), bruggenbouwer, en bovenal als vriend!

Aan al deze mensen, iedereen die ik vergeten ben en iedereen die dit boekje leest zou ik willen meegeven:

'...Vergeet je hersenen een poosje en geef je gedachteloos over aan het lieve leven, net zo innig als de bloemen;
Vergeet je begeerten, vergeet je streven en wees in een zalige eenvoud bevrijd van de dwang die jou regeert door middel van je hersenen!

Deze dwang heeft je weliswaar op grote hoogte gebracht en je veel geleerd, maar het aller-diepste leven wordt niet gekend, wordt alleen gevoeld.

De tere wortels van de bloemen voelen in de aardbodem, koel als de lente en vol met kiemen, meer daarvan dan jij.

Je bent toch ook een kind van de aarde! Om niet zinnelijk van haar te vervreemden, richt nu je zintuigen op de aarde.'

Otto Julius Bierbaum (journalist en schrijver, 1865 - 1910)

5

Literatuurlijst

- Argyris, C. and D. Schön (1974).** Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San Francisco, Jossey-Bass.
- Arlin, P. K. (1990).** Wisdom and reflective judgement: Knowing in the face of uncertainty. Wisdom, its Nature, Origins and Development. R. J. Sternberg. Cambridge, Cambridge University Press: 212 - 230.
- Belbin, M. R. (1981).** Management teams: Over succes- en faalfactoren voor teams. Den Haag, Academic Services.
- Bell, D. (1973).** The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting. New York, Basic Books.
- Bentley, T. (1991).** The business of training. London, McGraw-Hill Book Company.
- Berry, T. (1988).** The Dream of the Earth. San Fransisco, Sierra Club.
- Birren, J. E. and L. M. Fisher (1990).** Conceptualizing wisom: The primacy of affect-cognition relations. Wisdom, its nature, origins and development. R. J. Sternberg. Cambridge, Cambridge University Press: 279 - 317.
- Blackwell, L. S., K. H. Trzesniewski, et al. (2007).** Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A Longitudinal Study and an Intervention. Child Development 78(1): 246 – 263.
- Blewitt, J. (2006).** The ecology of learning: Sustainability, lifelong learning and everyday life. London, Washington DC, Earthscan.
- Boer, T. d. (2000).** Pleidooi voor interpretatie. Amsterdam, Uitgeverij Boom.
- Bommerez, J. and K. v. Zijtveld (2009).** Kun je een rups leren vliegen? Eemnes, Nieuwe Dimensies.
- Bronfenbrenner, U. (1979).** The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA, Harvard University Press.

- Brown, J. S. and P. Duguid (2000).** The social life of information. Harvard, Harvard Business School Press.
- Busato, V. (2000).** Robert Sternberg: 'Succesvol intelligente mensen kennen hun sterke en zwakke kanten'. Psychology Magazine.
- Caluwé, L. d. and H. Vermaak (2006).** Leren veranderen: Een handboek voor de veranderkundige. Deventer, Kluwer.
- Caulil, G. v. (2003).** Vader van de ecologie. BIONieuws.
- Checkland, P. and J. Scholes (1999).** Soft Systems Methodology in action. Chichester, John Wiley and Sons, Ltd.
- Claxton, G. (1999).** Wise up: The challenge of lifelong learning. London, Bloomsbury USA.
- Claxton, G., Ed. (2004).** Learning is learnable (and we ought to teach it). Ten years on. Bristol, National Commission for Education Report.
- Dean, B. (2006).** Wisdom. Authentic Happiness Coachings Newsletter.
- Deci, E. L. and R. M. Ryan (2002).** Handboek of Self Determination Research. Rochester, University of Rochester Press.
- Dijksterhuis, A. (2007).** Het slimme onbewuste: Denken met gevoel. Amsterdam, Bert Bakker.
- Dweck, C. S. (1999).** Self-theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia, Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006).** Mindset: The new psychology of success. New York, Random House.
- Dweck, C. S. and B. E. London (2004).** The role of mental representation in social development. MerrillPalmer Quarterly (50 th Anniversary Issue), 50: 428-444.
- Elen, J. and J. Lowyck (1998).** Constructivistisch ontwerpen. Opleiders in Organisaties. J. W. M. Kessels and C. A. Smit. Deventer, Kluwer: 3-12.
- Fisher, A. L. (2010).** Zwermintelligentie: Over slimme groepen en domme massa's. Amsterdam, Maven Publishing.

- Flood, R. L. (1999).** Rethinking the fifth discipline: Learning within the unknowable. London, NewYork, Routledge.
- Gardner, H. (1991).** The unschooled mind: How children think and how schools should teach. NewYork, Basic Books.
- Ginneken, J. v. (2009).** De kracht van de zwerm, Businesscontact.
- Hefferich, G. (2005).** Humboldt's Cosmos. NewYork, Gotham Books.
- Hellinger, B. (2003).** Erkennen wat er is: Inleiding in het werk van Bert Hellinger, Het Noorderlicht.
- Illeris, K. (2003).** Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. International journal of lifelong education 22(4): 396–406.
- Koestler, A. (1967).** The ghost in the machine, Penguin Group.
- Kor, R. and G. Wijnen (2005).** Essenties van project- en programmamanagement: Succesvol samenwerken aan unieke opgaven. Deventer, Kluwer.
- Korteweg, N. (1 december 2007).** De wereld mist wijsheid: Selecteren op IQ alleen levert geen goede leiders volgens psycholoog Robert Sternberg. NRC Handelsblad, p. 39, e.v.
- Malone, T.W. and i. b. M. S. Hopkins (2010).** A billion brains are better than one. MIT Sloan Management Review.
- Malone, T.W., R. Laubacher, et al. (2010).** The collective intelligence genome. Sloan Management Review. 3: 21-31.
- Pink, D. H. (2009).** Een compleet nieuw brein. Amsterdam/Antwerpen, Business Contact.
- Ree, P. v. d. (2000).** Organische architectuur. Zeist, Uitgeverij Vrij Geestesleven.
- Ruijters, M. C. P. (2006).** Liefde voor leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties. Deventer, Kluwer.
- Ruijters, M. C. P., P. R.-J. Simons, et al. (2009).** Duurzaam lerende organisaties: Leidt uw organisatieontwikkeling tot uitputting of veerkracht? Tijdschrift voor HRM 4.
- Scharmer, C. O. (2007).** Theory U: Leading from the future as it emerges. San Fransisco, Berret-Koehler Publishers, Inc.
- Schmid, W. (2010).** Groene levenskunst: Wat ieder van ons voor het leven op de planeet kan doen. Amsterdam, Ambo.

- Senge, P. (1992).** De vijfde discipline: De kunst en praktijk van de lerende organisatie. Schiedam, Scriptum.
- Shulman, L. S. (2002).** Making differences: A table of learning. *Change* 34(6): 36-44.
- Smuts, J. C. (1926).** Holism and evolution, MacMillan, Compass/Viking Press.
- Sterling, S. (2001).** Sustainable education: Re-visioning learning and change. Bristol, Green Books.
- Sternberg, R. J. (1985).** Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology* 49: 607-62.
- Sternberg, R. J., Ed. (1990).** Wisdom, its nature, origins and development. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1998).** A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology* 2: 347-365.
- Tak, T. v. d. and G. Wijnen (2006).** Programmamanagement: Sturen op samenhang. Deventer, Kluwer.
- Veldkamp, I. and M. Ruijters (2011).** DRIE: Vormgeven aan organisatieontwikkeling. Deventer, Kluwer.
- Vergilius, P. V. M. (37 BC).** Georgics. Bkll:458-542 The Joys Of The True Life.
- Wals, A. E. J. (2010).** Message in a bottle: Learning our way out of unsustainability. Wageningen, WUR.
- Wenger, E. (1998).** Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge UK, University Press.
- Woolley, A. W., C. F. Chabris, et al. (2010).** Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science* 10.1126/.1193147.



Manon Ruijters (1967) studeerde Onderwijskunde en Orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit Leiden. Na een achttal jaren in onderwijsadvies en het afronden van een Masters of Learning and Development bij TIAS, maakte ze de overstap naar Twynstra Gudde. Daar houdt zij zich bezig met leer- en ontwikkelingsvraagstukken van individuen, groepen en organisaties. In 2006 promoveerde ze op de diversiteit van leren in en om organisaties. Opdrachten richten zich met name op het ontwerpen van organisatie-ontwikkelingsprogramma's (leiderschap, professionele ontwikkeling, verandervraagstukken). Daarnaast gaat haar aandacht uit naar het in kaart brengen en vergroten van rendement en impact van verander-, leer- en ontwikkeltrajecten.

Op 21 maart 2011 sprak ze haar rede uit als lector Ecologie van het Leren aan de Stoas Hogeschool, onder de titel 'In bloei trekken'.

Rode lijn in haar werk is de liefde voor leren en ontwikkelen in een koppeling tussen theorie en praktijk. Kernvragen zijn:

- Hoe kunnen we zorgen dat leren en ontwikkelen niet leidt tot uitputting maar juist tot veerkracht?
- Hoe geef je mensen (managers, docenten, coaches, leerlingen) inzicht in hun eigen leren en ontwikkelen en zorg je daardoor dat ze beter in staat zijn het eigen leren vorm te geven en dat van anderen te begeleiden?
- Hoe kunnen we zorgen dat in organisatie-ontwikkeling efficiëntie en effectiviteit in balans zijn met welzijn en geluk?

Manon is auteur van het boek 'Liefde voor leren' (Kluwer, 2006). In de tweede helft van 2011 verschijnt: 'DRIE, vormgeven aan organisatieontwikkeling', geschreven samen met Ingelien Veldkamp. Samen met Robert-Jan Simons voert ze de redactie van het 'Basisboek Leren'. Ze is kerndocent van de postmaster-opleiding Leren, Ontwikkelen en Veranderen en gastdocent bij onder andere SIOO, Academie voor Management en verschillende Masters voor Leren en Innoveren.



Net zoals je eten en drinken nodig hebt om je fysiek goed te voelen, heb je leren en ontwikkelen nodig om psychisch lekker in je vel te zitten. Leren en ontwikkelen zijn kernprocessen in ons leven. Misvorming ervan heeft vergaande impact op ons welzijn.

Het is niet de bedoeling om een nieuwe theorie over leren neer te zetten. Het gaat er 'slechts' om opvattingen en 'mindsets' die in de weg staan op te ruimen, en ruimte te maken voor alle verschijningsvormen die het leren kent. Zodat je telkens weer, bij ieder mens en elk vraagstuk, kunt waarderen wat er is en kijken waar je naar toe wilt, om van hieruit het leren en ontwikkelen met de grootst mogelijk zorg en aandacht vorm te geven.



www.stoashogeschool.nl

Twynstra Gudde

ADVISEURS EN MANAGERS

www.twynstragudde.nl

ISBN 978-90-78712-00-8

NUR 807

