

# Ontwikkeling van leren in organisaties:

## *Van conditioneren naar samen construeren*

Het organiseren van leerprocessen is een niet meer weg te denken uit het werk van organisatieontwikkelaars, opleiders, managers. In de huidige kenniseconomie is het zelf aan de orde van de dag. Hoe belangrijk dat leren ook is, het succes er van is niet altijd vanzelfsprekend. Welke benadering werkt het beste bij een gegeven vraag en context? Wat is er nodig om dat succesvol te maken? Wat zijn de sterktes en valkuilen van een bepaalde benadering?

Paul Keursten

Deze vragen krijgen in de praktijk uiteenlopende antwoorden. De dominante opvattingen in een bepaalde praktijk en de overtuigingen van de ontwerpers en beslissingen, sturen sterk hoe een vraag rond leren gedefinieerd en benaderd wordt. Dat gebeurt vaak impliciet, als een vanzelfsprekende stap, waarin alternatieve benaderingen buiten beeld blijven. Soms is er heftige discussie over de te volgen aanpak, regelmatig zonder dat verschillende gezichtspunten bij elkaar gebracht of dieper onderzocht worden. De sterkste wint dan.

Als we het leren slim willen organiseren is het van belang dat we ons bewust zijn welke opvattingen onze kijk en aanpak sturen, en is het zinvol te reflecteren op hoe we het leren organiseren: Hoe krijgt het leren in onze eigen praktijk vorm en bij welke benadering(en) sluiten we impliciet of expliciet aan? Wat heeft die benadering vooral te bieden en wat zijn beperkingen daarvan? Welk perspectief op leren kan behulpzaam zijn bij de vragen waar onze organisatie nu voor staat?

Dit artikel nodigt uit om te reflecteren op benaderingen voor leren in arbeidsorganisaties: hoe hebben het denken en de praktijk rond opleiden en leren zich ontwikkeld? Welke benaderingen zijn er en wat is hun kracht en valkuil?

Deze bijdrage bevat een samenvattend overzicht van vier dominante opvattingen over leren sinds omstreeks 1950. Daarbij bouw ik voort op een door Sauquet (2004) gemaakte indeling in vier hoofdstromen. Die hoofdstromen zijn sterk bepalend geweest voor de manier waarop het leren in de praktijk van organisaties heeft vorm gekregen. Ze zijn ook nog steeds levend, en hebben alle vier nog steeds waarde. In de loop van de tijd groeiden nieuwe benaderingen, veelal als antwoord op de beperkingen van eerdere benaderingen of op economische en maatschappelijke ontwikkelingen. De overgangen worden vaak gekenmerkt door richtingenstrijd en discussie, waarbij na verloop van tijd de aanvullende waarde van vorige en nieuwe opvattingen meer zichtbaar en erkend wordt.

Sinds een aantal jaren bevinden we ons weer op zo'n over-



gangspunt. De ontevredenheid over de gangbare oplossingen voor opleiden en organisatieverandering groeide (zie Keursten, 1999; Boonstra, 2000). Effecten vielen tegen, de grenzen van de investeringen in tijd en geld waren voelbaar. Het moest anders en beter. Van daaruit zagen we een opkomst van nieuwe benaderingen, zoals het competentiedenken, human performance improvement, lerend vernieuwen en kennisproductiviteit. Dit zijn pogingen om antwoorden te vinden op de uitdagingen waarvoor het vak en de praktijk zich gesteld zag. Er ontstond ook discussie tussen voor- en tegenstanders van verschillende benaderingen (zie o.a. Overduin & Schramade,

## Behaviorisme: In arbeidsorganisaties is vooral het leren zinvol dat leidt tot nieuw, productief gedrag

1999; Keursten, 1999, 2000; Schramade, 2000; Knijff, 2000 en 2006; Jacobs, 2001).

Enkele jaren later is het misschien mogelijk om meer lijn te brengen in de ontwikkelingen en te onderzoeken wat de kracht en beperkingen van verschillende benaderingen is. Dat kan een kader en perspectief bieden voor het organiseren van leerprocessen die succesvol kunnen zijn bij de huidige ontwikkelingen en uitdagingen in maatschappij en economie.

### Behaviorisme: leren als conditioneren van gedrag

In de jaren 1950 en 1960 voerde het behaviorisme de boventoon: mensen, eigenlijk alle organismen, leren door antwoorden (responses) te koppelen aan gebeurtenissen (stimuli). Leren is dan in feite een proces van associatie: welke reactie past bij welke situatie. De focus ligt daarbij sterk op gedrag. Het klassieke en het instrumentele conditioneren zijn de hoofdvormen van leren die dit associatieproces ondersteunen. Beide vormen gaan uit van de 'wet van het effect': een positief effect stimuleert herhaling van gedrag (Thorndike, in: Maier, Prange and Rosenstiel, 2001). Via het generaliseren van reacties (hetzelfde gedrag toepassen in nieuwe situaties) en het steeds beter discrimineren tussen situaties wordt de lerende steeds

professioneler en in meer situaties inzetbaar (Sauquet, 2004). Doelgericht leren gaat in deze benadering dus om vooraf gedefinieerde, gewenste associaties te bevorderen: in die situatie willen we dat gedrag zien. Het inrichten van leren betekent dan vooral het aanbieden van situaties (stimuli), het voordoen en laten oefenen van gewenst gedrag en het belonen van gewenst gedrag.

Deze benadering paste goed in tijd waarin de maakbaarheid van de samenleving centraal stond. Na de tweede wereldoorlog diende de maatschappij systematisch opgebouwd te worden. Leren werd in die context vooral beschouwd als programmeerbaar, planbaar en systematisch op te bouwen, observeerbaar gedrag (Lowyck, 2005).

De grote waarde van het behaviorisme voor het leren in arbeidsorganisaties, is dat het onze aandacht vestigt op gedrag, op handelen: gedragsverandering als doel van leren. In arbeidsorganisaties is vooral het leren zinvol dat leidt tot nieuw, productief gedrag. Het heeft de voedingsbodem gegeven voor het beschrijven van gewenst gedrag (wat doet iemand die goed functioneert), het uiteenrafelen van complex gedrag in deelgedragingen, en het definiëren van de situaties waarin die gedragingen gewenst zijn. Veel beloningsmodellen (o.a. prestatiebeloning) zijn hierop geïnspireerd. Specifiek voor leren, wijst deze benadering ons op de kracht van de praktijk: doen, oefenen en directe feedback. Ze heeft voeding gegeven aan veel didactische aanpakken die nieuw gedrag stap voor stap aanleren, van eenvoudig en enkelvoudig naar complex en geïntegreerd.

De beperking van het behaviorisme zit er in dat het leerproces zelf een 'black box' blijft. De benadering gaat er van uit dat er een directe relatie is tussen stimulus en respons, onafhankelijk van de persoon en de context, te vangen in een algemene regel onafhankelijk van de persoon en de context. De invloed van de context waarin een situatie zich voordoet en, belangrijker nog, het brein van de lerende bleven buiten beschouwing. Omdat er weinig inzicht is in het leerproces zelf, rest er als interventies niet veel meer dan het beïnvloeden van externe condities voor gewenst gedrag en het geven van feedback vooral in de vorm van belonen dan wel straffen.

Samenvattend kunnen we stellen dat in het behaviorisme er een beperkte rol is weggelegd voor de lerende en voor wat er gebeurt in het leerproces zelf. De lerenden en het leerproces worden van buitenaf bekeken en gestuurd: kijken naar gedrag en gedrag beïnvloeden door stimuli en positieve dan wel negatieve consequenties. Daarmee blijft onduidelijk wat er bij lerenden gebeurt tijdens het leren.

### Cognitivism: leren als informatieverwerking

De cognitieve school plaatst het denken in het hart van het leren. Daarmee verschoof de aandacht van de externe uitkomsten van leren (gedrag) naar het interne denkproces. Dat denkproces wordt in deze benadering vooral gezien als een proces van informatieverwerking (Sauquet, 2004). Het verstand is op te vatten als een informatieverwerkingssysteem, dat werkt volgens logische regels (zoals een computerprogramma). Die regels bepalen wat we opnemen en wat niet, hoe we representaties van de werkelijkheid in ons geheugen opbouwen, welke conclusies we trekken. Leren kunnen we dan begrijpen als het leggen van verbindingen tussen denken, acties en resultaten van die acties. Die verbindingen krijgen dan de vorm van regels (zoals: als..., dan ...) over de werkelijkheid. Die werkelijkheid wordt gezien als een extern gegeven, waarvan we interne representaties maken in ons denken. Die regels (associaties) die we in onze interne representatie maken kunnen functioneel of disfunctioneel zijn. Leren is het uitbreiden of wijzigen van

## De cognitieve school plaatst het denken in het hart van het leren.

onze representaties van de werkelijkheid. Die representaties kunnen we zien als een actietheorie die ons helpt de wereld te begrijpen en daarin te handelen. Het gaat er daarom om de meest accurate representatie van de werkelijkheid te creëren.

De kracht van het cognitivisme is dat het de aandacht gevestigd heeft op elementen als: filters bij informatie-opname, onze beperkte informatieverwerkingscapaciteit, korte en lange termijn geheugen, mentale modellen, onze begrensde rationaliteit

(bounded rationality, Simon, 1955). De cognitieve benadering wijst ons op het belang van het beter begrijpen van mentale modellen, de beperkingen van onze cognitieve vermogens, het belang van aandacht en concentratie. Ondersteunen en inrichten van leerprocessen is dan gericht op het optimaal benutten van de gelimiteerde cognitieve vermogens: aansluiten bij voorkennis, helpen loskomen van disfunctionele regels om geheugenruimte vrij te maken voor nieuw gebruik, ondersteunen van het leggen van de juiste verbindingen, verdelen en opbouwen van de leerstof in behapbare en logisch geordende stukken. Het besef groeide dat het inrichten van leerprocessen een systematische aanpak vroeg, startend vanuit probleemanalyse en het formuleren van einddoelen. Er ontstonden didactische modellen (o.a. Gagné, 1973 en Van Gelder e.a., 1979) en systematische ontwerpmodellen (instructional design, o.a. Romiszowski, 1981). De cognitieve benadering leert ons ook dat er verschillende soorten kennis zijn. Veel van de kennis- en leerdoelen-taxonomieën zijn afkomstig uit de cognitieve school. Bloom (de oudste en wellicht meest bekende ordening, 1956) onderscheidde cognitieve, psychomotorische, affectieve doelen, een onderscheid dat zeer sterk doorgewerkt heeft en we eigenlijk verbasterd hebben tot kennis, vaardigheden en houdingen. Een ander centraal onderscheid is dat tussen declaratieve kennis (weten, begrijpen, inzicht) en procedurele kennis (handelingskennis) (Anderson, in Sauquet, 2004). De procedurele kennis wordt vaak opgevat als geïnternaliseerde declaratieve kennis ('analysis frozen into action'; Simon, 1987). De formele, declaratieve kennis kun je aanreiken in leerprogramma's, en door oefenen van de formele procedures kan de lerende zich de kennis eigen maken (internaliseren) en vaardig worden in het toepassen er van in de praktijk.

Het veelgehanteerde onderscheid kennis, vaardigheden en houdingen, is geworteld in deze taxonomieën. Voor het overdragen van kennis en het ontwikkelen van vaardigheden hebben we didactische methodieken gekregen. Het leren van gewenste attitudes is altijd een lastig punt gebleven, waarvoor het cognitivisme weinig ondersteuning biedt.

De cognitieve benadering heeft een grote invloed gehad op de formele leerprocessen (zowel binnen als buiten organisaties), op het denken over intelligente en lerende organisaties, en op

het zien van informatie en kennis als een resource van organisaties. De discutabele elementen en beperkingen zijn ook steeds duidelijker geworden:

- Er wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen denken en handelen, waarbij het uitgangspunt is dat denken vooraf gaat aan handelen: een intelligente gedachte is een voorwaarde voor een effectieve handeling. Ryle (1949, in Sauquet, 2004) toonde aan dat intelligent handelen een specifiek soort actie is, waarbij intelligentie is ingebed in praktijk. Meer recent groeit het besef dat actie en ervaring voorafgaat aan denken (o.a. Weick, 1995), en dat cognitie ontstaat door het achteraf rationaliseren van een activiteit en ervaring. Deze inzichten vertalen zich in het pragmatisme, dat in de komende paragraaf aan bod komt.
- Er is weinig aandacht voor de meer persoonlijk en subjectieve kanten van leren. De focus is op logica en rationaliteit; er is een objectieve, kenbare wereld, die zich buiten de lerende bevindt. Het persoonlijke en subjectieve karakter van betekenisgeving (Weick, 1995), de onlosmakelijke invloed van de situatie en context (Bruner, in Sauquet, 2004), en het sociale karakter van leren (o.a. Lave & Wenger, 1991), worden buiten beschouwing gelaten. In de psychologie ontstond als reactie hierop het constructivisme: de gedachte dat ieder individu zijn eigen kennis en daarmee zijn eigen werkelijkheid creëert (zie Lowyck, 2005). Die is per definitie subjectief en de persoon maakt zelf deel uit van die werkelijkheid. Deze reacties werk ik verder uit in de paragraaf over het sociale leren.
- In de praktijk is het leren sterk los komen te staan van het werk: er kwam een scheiding tussen theorie (de formele kennis) en de praktijk, de leeromgeving werd vorm gegeven buiten de werkpraktijk (in opleidingslokalen). Leren en werken werden gescheiden. Het transferprobleem ontstond en het verbeteren van het instructieproces in de cursus op zich, bleek onvoldoende om dit probleem op te lossen.
- Er kwam toenemende kritiek op de opvatting dat kennis een codeerbaar en te managen middel is van organisaties. Het idee dat tacit knowledge iets anders is dan nog te expliciteren kennis (Polanyi, 1966) en kennis veel eerder een persoonlijke bekwaamheid is (o.a. Kessels, 1996, 1999), krijgt steeds meer weerklank. Kennis wordt steeds meer gezien

als het vermogen om te handelen (o.a. Von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2000). Formele systemen voor kennismangement blijken minder op te leveren dan gehoopt (Baumard, 1999; Huysman & De Wit, 2000). Opgeschreven, gecodeerd en los van de persoon en context, houden we slechts verwijzingen over naar de kennis van anderen.

## Kolb: leren vindt plaats in een doorgaand proces van handelen, ervaren, reflecteren, theoretiseren en weer handelen.

### Pragmatisme: leren door doen

Om handelen en actie beter te begrijpen, concentreren we ons op het pragmatisme, waarin het doen centraal staat en het onderscheid tussen subject (lerende) en object (onderwerp) losgelaten wordt. In deze benadering is leren gebaseerd op ervaringen. Veel werk in deze benadering bouwt voort op Dewey (1938, in Sauquet, 2004): mensen leren door het proberen oplossen van problematische situaties. Als een lerende geconfronteerd wordt met een onverwachte situatie, treedt verwarring op die de lerende probeert te reduceren door de verwarrende situatie te vervatten in een probleem: op basis van eerdere ervaringen en het doel van de lerende wordt de situatie hiermee begrensd. Door het onderzoeken van het probleem, stelt de lerende hypothesen op over elementen van het probleem. Op basis hiervan onderneemt hij/zij actie om het probleem op te lossen. Hierdoor verandert de situatie en krijgt de lerende feedback op de hypothesen. Dit is niet een sterk cognitief proces, maar een proces waarin cognities, persoonlijke doelen, handelen in een sociale context, en reflectie samen komen. In deze theorie ligt de oorsprong van de opvatting: van fouten kun je leren. Leren is gericht op verbeteren en probleemoplossen.

Een zeer invloedrijke uitwerking van deze benadering is de cy-

clus voor ervaringsleren van Kolb (1984): leren vindt plaats in een doorgaand proces van handelen, ervaren, reflecteren, theoretiseren en weer handelen. Andere waardevolle uitwerkingen zijn projectleren, probleemgestuurd leren, en actieleren (Revans, 1980). Kenmerkend voor deze laatste uitwerkingen is de combinatie van leren op basis van echt werk met geplande en gefaciliteerde leeractiviteiten.

Een belangrijke bijdrage van het pragmatisme is het koppelen van leren aan concrete ervaringen en aan reflectie. Dit heeft veel inzicht gegeven in hoe professionals werken en leren in de praktijk (zie Schön, 1983). De afgelopen decennia hebben Chris Argyris en Donald Schön (o.a. 1978) een grote bijdrage geleverd aan deze benadering van leren. Kerngedachten hierin zijn: kennis krijgt waarde in actie en mensen kunnen hun effectiviteit verbeteren door de opvattingen die hun gedrag sturen te onderzoeken. Klassiek is inmiddels hun onderscheid tussen enkelslag (single loop) en dubbelslag (double loop) leren. Het eerste betreft leren als direct resultaat van acties: veranderen van handelen binnen de bestaande opvattingen. Het tweede betreft het kritisch onderzoeken en veranderen van onderliggende opvattingen.

Een tweede kernpunt is dat leren geassocieerd wordt met doelgerichte actie en gericht is op het betekenis geven aan een verwarrende of problematische situatie. Dewey (1938, in Sauquet, 2004) benadrukte al dat het voor leren belangrijk is dat de problematische situatie echt en betekenisvol is voor de lerenden. Dus niet gestileerd, vereenvoudigd, of al vooraf gestructureerd. Ervaringsleren vindt vooral plaats als de ervaring een echte ervaring is. Het werk zelf is dan een rijke leeromgeving.

Het pragmatisme heeft veel invloed op de praktijk van opleiden en leren. Ervaringsleren is als benadering niet meer weg te denken. Toch bleek het voor deelnemers nog steeds moeilijk om het ervaringsleren uit opleidingen en cursussen daadwerkelijk toe te passen in het dagelijkse werk. Een belangrijke reden is dat dan niet voldaan wordt aan de eis dat ervaring een echte moet zijn (en niet een nagebootste of gestileerde). Een tweede reden is dat, als je ervaringsleren vooral ziet als een didactiek voor opleiders, de opleidingswereld en werkweld

gescheiden blijven. Het verbinden van leren en werken werd steeds meer een kernopgave, zowel om het leren meer betekenis te geven voor de lerenden als om meer effect te hebben in de werkpraktijk.

## Kennis is ingebed in actie én in een relationele en situationele context (Wenger)

Waar liggen de grenzen van deze benadering? Er zijn twee kernpunten van discussie te benoemen: de nadruk op individueel leren en de afnemende aandacht voor formele kennis:

- De sociale dimensie van leren en kennis krijgt beperkt aandacht. Dat geldt overigens niet alleen voor het pragmatisme, maar ook voor de andere twee beschreven benaderingen. Als de sociale dimensie aandacht kreeg, is dit vooral als context, waarin anderen gezien worden als bronnen voor leren of als ondersteunend dan wel belemmerend voor het individuele leren. Collectief leren is dan ook vooral een samenspel en generalisatie van individueel leren.
- Er zijn zorgen rond de afnemende aandacht voor formele kennis, die geuit worden in vragen als: leren ze nog wel genoeg? Snappen ze straks nog wat er gebeurt en waarom? Zijn we niet te ver doorgeschoten met ons pragmatische en competentiegerichte leren? Daarmee wordt een onderscheid gesuggereerd tussen competenties en kennis, met als zorg dat gerichtheid op competenties ten koste gaat van kennisontwikkeling. Het is duidelijk dat hierachter verschillende overtuigingen schuilen: als kennis gezien wordt als bekwaamheid, als persoonlijk en subjectief, is er geen onderscheid. Als kennis gezien wordt als iets objectiefs dat buiten een persoon kan bestaan, dan is dat iets anders dan een competentie, en is er wel een verschil.

### Situationeel en sociaal leren: construeren in verbinding

Een van de eersten die het sociale karakter van leerprocessen benadrukte was Vygotski (1978), die stelde dat er niet zoiets

bestaat als abstract leren, los van de sociale context. De kern-gedachte is dat leren is ingebed in sociale context en activiteit, die zowel de inhoud als de vorm van leren bepaalt en waarin dit sociale proces ook de inhoud en het karakter van het leren verandert (Sauquet, 2004). Het ontwikkelen van vakbekwaamheid is dan niet het verwerven van de abstracte kennisbasis van een vak, maar het ontwikkelen van een professionele identiteit door actieve participatie in een gemeenschap (Lave & Wenger, 1991). Deze participatie resulteert voor de lerende dan zowel in vakinhoudelijke ontwikkeling als in een plek in een gemeenschap. Leren en participeren zijn daarin verbonden. Consequentie is ook dat kennis vooral betekenis heeft in die context, en daarmee dus contextgebonden, situationeel is. Kennis is dus ingebed in actie én in een relationele en situationele context (Wenger, 1998).

Hiermee wordt de gedachte verlaten dat kennis abstract (los van context) en objectief (los van subjectieve betekenisgeving en persoonlijke bekwaamheid) is. Hier verbinden het situationeel leren en het sociaal constructivisme zich. Het constructivisme stelt dat de lerende zelf kennis opbouwt op grond van ervaringen met de omringende wereld (Lowyck, 2005). Kennis is dus niet iets wat overgedragen kan worden, maar is een persoonlijk construct. Leren is dan een actief (de lerende doet het zelf) en cumulatief (bouwt voort op eerdere kennis en ervaringen) proces. Dit proces is te zien als een emancipatie naar steeds grotere zelfstandigheid en autonomie, dat we wel kunnen ondersteunen (scaffolding) en waarbij het streven is de ondersteuning af te bouwen (fading). Dit proces is niet een individueel proces, maar het vindt plaats in een sociale gemeenschap (Brown & Duguid, 1991), via participatie en interactie. De wereld is in deze opvatting niet objectief, en niet een individuele representatie, maar kennis en realiteit zijn sociaal en situationeel geconstrueerd (situated cognition, Brown & Duguid, 1991), en veranderen dan ook op basis van sociale interacties.

Samenvattend is leren in deze benadering: een sociaal proces, waarin mensen al doende en in interactie met elkaar betekenis, bekwaamheid en identiteit ontwikkelen en daarmee wereld waarvan zij deel uitmaken samen vormgeven. De rol van de lerende is daarmee een actieve en creërende: geen con-

summent van door anderen aangereikte leeromgevingen, maar mede-vormgever.

Een eerste belangrijke opbrengst van deze benadering is een dynamische opvatting van kennis, waarin kennis zowel een proces is als een uitkomst is (Harrison & Kessels, 2002). De Engelse taal kent hiervoor de term 'knowing': een dynamisch, sociaal en emotioneel proces van voortdurende kennisontwikkeling, dat beïnvloed wordt door: de cognities en geheugens van de betrokkenen, de onderlinge sociale relaties, de context waarin het gebeurt en ieders interpretatie hiervan, en ieders persoonlijke ambities, voorkeuren en emoties.

Een tweede waarde is dat situationeel leren en sociaal constructivisme ons wijzen op de grote rol van taal, verhalen en interactie (Von Krogh et al., 2000):

- Als de taal te algemeen is en nuances ontbeert (juist daarin zit vaak belangrijke kennis) blijft de organisatie verstoken van nieuwe kennis. Als de taal te fijnmazig is, kan het ontaarden in allerlei verfijningen en details, waardoor je door de bomen het bos niet meer ziet. Vernieuwing vraagt vaak om het ontwikkelen nieuwe woorden en beelden die in het begin nog niet eenduidig, maar die ruimte bieden om nieuwe betekenissen te laten ontstaan.
- Elke organisatie kent allerlei verhalen. Ze maken deel uit van het organisatiegeheugen en van gezond verstand over hoe het werkt in de organisatie. Dit gedeelde geheugen ondersteunt mensen in hun gedrag, het biedt houvast. Deze verhalen vormen daarmee ook een belemmering voor kenniscreatie, omdat het moeilijk is nieuwe ideeën te uiten die tegenstrijdig zijn aan deze verhalen.
- Bij leren als een sociaal proces is de kwaliteit van de interacties van grote invloed op het leren. Sociale en communicatieve bekwaamheid is nodig om toegang te krijgen tot de kennis en het kennisnetwerk van anderen (Kessels, 1996). Kenniscreatie is gebaat bij een zorgzame en open atmosfeer en communicatie waarin de participanten actief deelnemen, nieuwsgierig luisteren en onderzoeken, en verbindingen leggen tussen kennis en inzichten van anderen en met de praktijk.

Een derde bijdrage van deze benadering is de aandacht voor het proces van betekenisgeving (sensemaking, Weick, 1995): het plaatsen van gebeurtenissen

in een raamwerk, begrijpen, construeren van betekenis, verrassingen een plaats geven, interactie met het oog op wederzijds begrip en het zien van patronen. Betekenisgeving heeft altijd betrekking op een echt beleefde ervaring: je weet pas wat je doet nadat je het gedaan hebt. Consequenties hiervan zijn:

- De context, wat daarin gebeurt én hoe je je voelt op het moment waarop je terugkijkt, beïnvloeden ook de manier van terugkijken.
- Mensen die de uitkomst weten, zijn vaak in staat het verleden zo te interpreteren dat ze onvermijdelijk tot die uitkomst zou leiden. Het verleden wordt anders gereconstrueerd afhankelijk van of de uitkomst gezien wordt als goed of slecht. De uitkomst vertekent het perspectief ('hindsight').
- Retrospectie geeft de verkeerde indruk dat men fouten had moeten zien aankomen en dat goede percepties, goede discussies en goede analyses ook tot goede resultaten zullen leiden. Als mensen terugkijken op projecten en hun werk, bestaat de sterke neiging om orde aan te brengen en causaliteit te simplificeren.
- Betekenissen veranderen als het werk en de projecten veranderen. Omdat er vaak meerdere processen en projecten tegelijkertijd plaatsvinden, is er eerder een teveel aan betekenissen dan een tekort. Het probleem is daarom eerder verwarring dan onwetendheid. De gedachte dat mensen meer informatie nodig hebben, klopt daarom vaak niet. Voor het kunnen omgaan met die veelheid van mogelijke betekenissen is eerder nodig: waarden, prioriteiten, helderheid omtrent voorkeuren. Dit helpt mensen om te verhelderen wat er werkelijk toe doet.

## Een dominant en constant thema in de laatste 15 jaar is de kenniseconomie.

Ten vierde wijst deze sociaal-situationele benadering ons op het belang van sociaal kapitaal: kennis die ingebed is in het netwerk van relaties en de mogelijkheden die relaties bieden om nieuwe kennis te ontwikkelen (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Onderzoek laat zien dat er sterke relaties zijn tussen sociaal

kapitaal en leren (de Jong, 2005): krachtige sociale netwerken vergroten het leervermogen, en samen leren versterkt het sociale kapitaal. Sociaal kapitaal kunnen we daarom ook zien als een leeromgeving, die kan groeien als resultaat van leren. Dit vestigt extra aandacht op kenmerken van de sociale omgeving die leren kunnen bevorderen of belemmeren (vertrouwen, openheid, macht, zorg, wederzijdse aantrekkelijkheid) en op de sociale en communicatieve bekwaamheden die nodig zijn om sociaal kapitaal op te bouwen en te benutten.

Ten vijfde benadrukt het situationele karakter van kennis en leren het belang van de vraag 'waar wordt geleerd?' (Tyre & Von Hippel, 1997). De locatie doet er toe. De concrete werkcontext bevat voor de lerenden allerlei ingebedde aanwijzingen die helpen een problematische situatie betekenis te geven en op te lossen. Continuïteit in de omgeving versnelt het proces van adaptief leren (continu verbeteren). Het komt echter ook vaak voor dat een probleem in de ene setting pas begrepen van worden door naar een andere setting te gaan. Door het veranderen van context kunnen lerenden de structuur van het probleem veranderen, nieuwe kennis of interpretaties ontwikkelen, nieuwe handelingsmogelijkheden zien en benutten. Het is dus van belang niet alleen te kijken naar wie met wie samen leert, maar ook waar dat gebeurt. En zeker voor vernieuwing is het waardevol om van context te kunnen veranderen: in verschillende omgevingen te werken en daartussen verbindingen te leggen.

Situationeel en sociaal leren beginnen pas recent bredere invloed te krijgen op de leer- en opleidingspraktijk. Opvallend is dat veel van de bijdragen in deze benadering van buiten het opleidingsvak komen. Ze staan ook voor een groot deel op gespannen voet met onze gangbare opleidingspraktijk, waarin leerprocessen van buitenaf georganiseerd worden, op basis van vooraf gemaakte analyses van leerbehoefte of opleidingsnoodzaak, rond gestructureerde leerdoelen, -inhouden en -activiteiten, onder leiding van een docent, trainer of facilitator. Het loslaten van zo'n gefocuste en gestructureerde aanpak roept vaak vraagtekens op, zoals: Wordt het niet te vaag en te open? Hoe weten we of zo'n aanpak wel tot de gewenste performance leidt? Waar zit de inhoudelijke diepgang en validiteit als we mensen in interactie zelf kennis laten creëren? Leder-



een zelf het wiel laten uitvinden is toch vreselijk inefficiënt? In discussies valt me op dat deze vragen meestal voortkomen uit overtuigingen die passen bij de andere drie benaderingen. De vragen zijn ook zeker legitiem, het maakt ook duidelijk dat de antwoorden afhangen van de opvattingen en werkcontext van degene die ze beantwoordt. Het is niet zo zinvol om over deze vragen in discussie te gaan en de ander van je gelijk te overtuigen. Er is meer te verwachten van een dialoog waarin onderzocht wordt waaruit de vragen voortkomen en wat de waarde en valkuil van die invalshoek kan zijn voor de concrete situatie die zich voordoet.

Leren in context: welke benaderingen te kiezen?

## Het ontwikkelen van vakbekwaamheid is het ontwikkelen van een professionele identiteit door actieve participatie in een gemeenschap

9

De maatschappelijke en economische context en de tijdgeest hebben een grote invloed op benaderingen rond leren en kennis. Het type vraagstukken en de manier om die vraagstukken aan te pakken, komen voort en passen bij de ontwikkelingen in economie en samenleving. Als we de geschetste benaderingen in hun tijd plaatsen, zien we een samenhang tussen de periode waarin een benadering opkwam en de maatschappelijke en economische context (vergelijk Lowyck, 2005):

- Het behaviorisme voerde de boventoon in de tijd van wederopbouw en verdere industrialisering na de tweede wereldoorlog; maakbaarheid, productiviteit, loyaliteit en gehoorzaamheid waren kerngedachten.
- Het cognitivisme kreeg de overhand parallel met de ontwikkeling van informatie- en communicatietechnologie, in de periode dat de westerse maatschappij zich ontwikkelde naar een informatiesamenleving. Het omgaan met grote hoeveel-

heden informatie werd een belangrijke uitdaging.

- Het pragmatisme kreeg veel invloed in de periode dat we ideologieën van ons afschudden en de vraag 'of het werkt' steeds meer de maatstaf werd; waarin klantgerichtheid, continu verbeteren en kwaliteitszorg kernopgaven waren; en waarin we denken in termen van resources (human resources, resource based theorieën van organisaties).
- Situationeel en sociaal leren wint aan belangstelling in een tijd waarin werk steeds meer kenniswerk wordt, met grotere autonomie voor professionals, werken in netwerken, en een toenemend belang van innovatie.

Het is interessant om te zien hoe de opvatting over lerenden verandert in deze ontwikkeling. In het behaviorisme wordt de lerende benaderd vanuit een perspectief van waaruit ook alle bedrijfsmiddelen gemanaged worden: gericht op efficiënt en effectief handelen, met voorspelbare resultaten. De lerende als persoon is dan niet in beeld, het is een doener. In het cognitivisme is het perspectief van de lerende als informatieverwerker dominant, waarin het proces van informatieverwerking geoptimaliseerd dient te worden. Dat wordt gezien als vooral een rationeel proces, naar analogie met de computer. In het pragmatisme verschuift het perspectief naar de lerende als probleemoplosser, die denkt en doet. Het gaat er om dat denken en doen te integreren in de context waar een probleem speelt om zo productief te zijn. In het situationeel-sociaal leren verschuift de aandacht van het individu naar de groep, en is de lerende groep creator van nieuwe betekenis, gezamenlijke identiteit en vernieuwende praktijk.

Een dominant en constant thema in de laatste 15 jaar is de kenniseconomie. Je kunt geen boek of artikel openslaan of het begint met de constatering dat ontwikkelingen snel gaan en kennis de dominante economische factor wordt. Drucker signaleerde dat al heel helder in 1993 in zijn boek 'The post capitalist society'. Inmiddels is het een breed geaccepteerde kijk op economie en samenleving. Daarnaast zijn er (nog steeds) vele voorbeelden van werkpraktijken waar kennis(werk) niet domineert. Dat maakt het van belang om bij het kiezen van een benadering voor het inrichten van leerprocessen, een analyse te maken van het vraagstuk waaraan dat leren moet bijdragen:

- De behavioristische benadering biedt houvast bij vraag-

stukken waarin het gaat om voorspelbare situaties, waarin vooraf definieerbaar en routinematig gedrag gewenst is, en waarin de verbinding tussen situatie en gewenst gedrag stabiel blijft. Denk bijvoorbeeld aan: technische installatiewerkzaamheden, operationele besturing van gestandaardiseerde processen. Een behavioristische aanpak zorgt voor routine, voorspelbaarheid en standaardisatie.

- Het cognitivisme geeft veel aanknopingspunten bij die vragen waarin het benutten van meer formele kennis en de capaciteit van informatieverwerking een centrale rol speelt; waarin het gaat om het toegankelijk maken van beschikbare kennis en informatie en waarin het cognitief verwerken daarvan de basis is voor succesvol werkgedrag. Denk aan: medische diagnoses, economische analyses, juridische vraagstukken. Het cognitivisme ondersteunt inhoudelijk vakmanschap, en draagt bij aan benutten van aanwezige formele kennis en informatie.
- Het pragmatisme past heel goed bij definieerbare vraagstukken uit de praktijk, waarin continue verbetering en zelfstandig probleemoplossen centraal staan, en waarin het gaat om het structureel opbouwen van ervaring en ervaringskennis. Denk aan: procesoptimalisering, storingzoeken. Het pragmatisme draagt sterk bij aan ervaringsopbouw en het vermogen om op basis van opgebouwde ervaring problemen op te lossen.
- De sociaal-constructivistische invalshoek sluit aan bij vragen waarin groepen gezamenlijk nieuwe oplossingen in com-

## Niet alleen reflecteren op wat we doen en hoe, maar ook op waaruit dat voorkomt

plexe situaties moeten ontwikkelen, waarin zowel de ambitie, context en aanpak niet vast staan maar juist in ontwikkeling zijn. Denk aan: ontwikkeling van nieuwe producten, opzetten van een nieuw marketing en distributiesysteem. Het sociaal constructivisme draagt bij aan collectieve identi-

teit en creativiteit, en biedt oplossingen voor vragen waarin meer van het zelfde niet meer werkt

Behalve door de aard van de context en vraag, wordt de aanpak minstens zo sterk gestuurd door de opvattingen van degenen die een rol spelen in die situatie. In de manier waarop ze de situatie bekijken, analyseren en definiëren, zitten hun paradigma's, ervaringen en voorkeuren al besloten. Dat is vaak behulpzaam, want het maakt het mogelijk om snel te schakelen en stapen te zetten. Het kan ook leiden tot sneller de verkeerde kant opgaan, omdat meer van hetzelfde in een nieuwe vraag niet meer werkt. Het is daarom goed de onderliggende opvattingen te kennen en te onderzoeken: niet alleen te reflecteren op wat we doen en hoe, maar vooral ook op waaruit dat voortkomt. In die zin ontkomen we denk ik niet aan de inzichten uit het pragmatisme en sociaal-constructivisme, al is het maar dat we ze toepassen op ons zelf.



10

## Literatuur

- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: facilitating organizational learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Baumard, Ph. (1999). *Tacit knowledge in organisations*. Londen: Sage.
- Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water*. Oratie, Universiteit van Amsterdam.
- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (1991). *Organizational learning and communities of practice: towards a unified view of working, learning and innovation*. *Organization Science*, 2, 1, pp. 40-57.
- Cameron, K.S., Dutton, J.E. & Quinn, R.E. (2003). *Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Drucker, P.F. (1993). *The post-capitalist society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Gagné, R.M. (1977). *The conditions of learning*. London: Holt, Rinehart & Wilson.
- Gelder, L. van, Oudkerk Pool, Th., Peters, J. & Sixma, J. (red.) (1979). *Didactische analyse*. Groningen. Wolters-Noordhoff.
- Harrison, R. & Kessels, J.W.M. (2002). *Human Resource Development in a knowledge economy: an organizational view*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Huysman, M. & Wit, D. de (2000). *Kennis delen in de praktijk*. Assen: Van Gorcum/Stichting Management Studies.
- Jacobs, D. (2001). *Echt leren doet ook pijn*. *Opleiding & Ontwikkeling*, 14, 6, pp. 31-34.
- Kessels, J.W.M. (1996). *Het corporate curriculum (inaugurele rede)*. Leiden: Rijks Universiteit.
- Kessels, J.W.M. (1999). *Het verwerven van competenties: kennis als bekwaamheid*. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 1-2, pp. 7-11.
- Keursten, P. (1999). *Het einde van strategisch opleiden?* *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 10, pp. 27-33.
- Keursten, P. (2000). *Veranderen de regels van het spel? Een reflectie op human performance technology en kennisproductiviteit*. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13 (4), pag. 21-25.
- Knijff, R. (2000). *De opleidingsadviseur als bedrijfsstrateeg: tussen getob en euforie*. *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, 4, pp. ....
- Knijff, R. (2006). *Postindustrieel Human Resource Development: een kritiek*. *M&O*, 60, 1, pp. ...
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krogh, G. von, K. Ichijo & I. Nonaka. (2000). *Enabling Knowledge Creation*. Oxford: University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowyck, J. (2005). *Constructivisme: ontwikkeling van een concept*. *Opleiding & Ontwikkeling*, 18 (6), 16-20.
- Maier, G.W., Prange, C. & Rosenstiel, L. von (2001). *Psychological perspectives on organizational learning*. In: A. Berthoin Antal, M. Dierkens, J. Child & I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 14-34). Oxford: Oxford University Press.
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998). *Social capital, intellectual capital and the organizational advantage*. *Academy of Management Review*, 23 (2), 242-266.
- Overduin B.R. & P.W.J. Schramade (2000). *Vier vensters op het vak in perspectief*. *Opleiding & Ontwikkeling*. jrg. 13. nr. 1/2, pag. 11-16.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.
- Revans, R.W. (1980). *Action learning: New techniques for management*. London: Blond & Briggs.
- Robinson, J.G. & J.C. Robinson (1995). *Performance consulting: moving beyond training*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Romiszowski, A.J. (1981). *Designing instructional systems*. London: Kogan Page.
- Sauquet, A. (2004). *Learning in organizations: Schools of thought and current challenges*. In: J.J. Boonstra (Ed.): *Dynamics of organizational change and learning* (chapter 17, pp. 371-385). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schramade, P.W.J. (2000). *Spelregels in soorten*. *Human Performance Technology veroordeeld tot Newton en New Science voorbehouden aan kennisproductiviteit?*
- Simon, H.A. (1955). *A behavioral model of rational choice*. *Quarterly journal of economics*, 69, pp. 99-118.
- Simon, H.A. (1987). *Making management decision. The role of intuition and emotie*. *Academy of Management Executive*, 1, pp. 57-64.
- Tyre, M.J. & Von Hippel, E. (1997). *The situated nature of adaptive learning in organizations*. *Organization Science*, 8 (1), 71-83.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. London: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University