

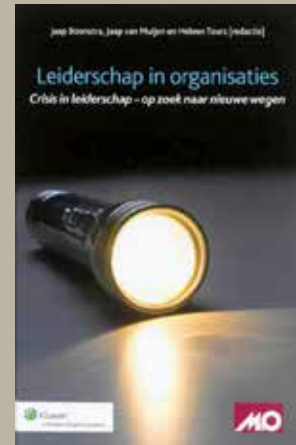
## Hoofdstuk 8

# Leiderschap in leren

uit:

*Leiderschap in organisaties*, p. 125-142

Manon Ruijters en Robert-Jan Simons



*Canon van het leren.*

Manon Ruijters & Robert-Jan Simons (red.).



*Liefde voor leren.*

Manon Ruijters



## 8 Leiderschap in leren

*Inzichten vanuit leervoorkeuren geven leiders handvatten voor effectiever lerende organisaties*

*Manon Ruijters en Robert-Jan Simons*

Waarom zouden we een artikel willen schrijven over leiderschap en leren, wetende dat juist het gesprek over leren bij veel leiders aversie oproept. Maar... als je constateert dat 80 procent van al het leren in de praktijk plaatsvindt (informeel), en slechts 20 procent in trainingen en opleidingen (formeel) (Doornbos, 2006; Cross, 2006), is dat dan niet reden genoeg om deze handschoen op te pakken? Wij dachten van wel! Het uitgangspunt van dit hoofdstuk is dat leidinggeven aan leren en ontwikkelen een centrale taak van de leider is.

Leiderschap in leren heeft een belangrijke en onderschatte rol. Onbewuste opvattingen en beperkt inzicht in het eigen leren, maar ook in het leren en ontwikkelen van medewerkers, team en organisatie staan het effectief vormgeven hieraan in de weg. 'Ze snappen het gewoon niet', 'Ze zijn te bang', 'Ze blijven hangen', 'Ze zoeken onnodig naar zekerheid', 'Ze blijven maar vragen om sturing' zijn opmerkingen die lucht geven aan de irritatie die vaak veroorzaakt wordt door verschillen met de eigen manier van leren en ontwikkelen.

In dit hoofdstuk leggen we verbanden tussen leren en leiderschap en onderzoeken we implicaties voor het leidinggeven aan organisaties. We verkennen de breedte van het leren en bespreken vijf toepassingsniveaus van sturing geven aan leren, om vervolgens per niveau voorstellen te doen voor leiders om met leren en diversiteit in leren om te gaan.

### 8.1 Wat is leiderschap en wat heeft dat met leren te maken?

Lerende organisaties vragen om een nieuwe visie op leiderschap. De traditionele opvatting waarin 'bijzondere mensen de richting bepalen, de belangrijke beslissingen nemen en de troepen inspireren', werkt niet meer, aldus Senge (1990). Ongeacht of je de lerende organisatie blijft zien als wenkend perspectief of als tijdelijke hype, het leren in en van organisaties blijft onverminderd een vraagstuk in het centrum van organisatieontwikkeling, en wint daar zelfs exponentieel aan belang!

Dat traditionele vormen van opleiden en formeel leren ontoereikend zijn om hieraan ten volle vorm te geven, is duidelijk (Schön, 1987; Cross, 2006). De aandacht is inmiddels gevestigd op het informele en collectieve leren. De nood-

zaak van deze verschuiving laat zich eenvoudig verhelderen met behulp van de inzichten die Scharmer (2009) geeft in de toenemende complexiteit die onze wereld kenmerkt:

- De sociale complexiteit neemt toe. Dit draait om diversiteit in opvattingen, beelden, manieren van denken en werken. De sociale complexiteit rondom vraagstukken neemt toe doordat er meer mensen betrokken raken, ketens langer worden, verbindingen tussen mensen over grotere afstand mogelijk zijn. Het is zaak niet te snel te zoeken naar eenvormigheid, maar recht te doen aan de diversiteit. In vraagstukken met een grote sociale complexiteit is een expertbenadering (een opleiding is daarvan een voorbeeld) niet zo zinvol, maar ligt de oplossing in het breed betrekken van de spelers.
- De dynamische complexiteit neemt toe. Oorzaak en gevolg komen steeds verder uit elkaar te liggen in tijd en ruimte. Steeds meer verschillende invloeden hebben in de tussentijd hun werking. Hoe groter de dynamische complexiteit hoe meer behoefte aan een brede, systemische aanpak.
- De ontluikende complexiteit neemt toe. Steeds vaker zijn vraagstukken diffuus en morsig, is de denkrichting onduidelijk, de oplossing nog onbekend. Inzichten in het hele speelveld ontvouwen zich en blijven groeien. Wie sleutelfiguren zijn is niet scherp. Dat alles heeft te maken met ontluikende complexiteit. Dit vraagt om een aanpak die de ruimte krijgt zich te ontvouwen.

Human resource development (HRD), zoals wij dat nu kennen, doet ondanks allerlei positieve ontwikkelingen die het heeft veroorzaakt ten opzichte van het klassieke opleidingsdenken, geen recht aan deze vormen van complexiteit die meer en meer kenmerkend zijn in ons bestaan. Centraal in HRD blijft het denken in doelgroepen, het denken in leerdoelen, het denken in modules of leerzangen. Blijven we organisatieleren en organisatieontwikkeling op deze manier vormgeven dan leidt dit tot uitputting en verlies van veerkracht (Ruijters, Simons & Veldkamp, 2009). Willen we dat organisaties en mensen zich in deze context ontwikkelen, dan zal het leren en ontwikkelen systemischer en dichter bij de praktijk georganiseerd dienen te worden, met een centrale rol voor leiderschap. HRD staat dus ook voor de uitdaging meer richting organisatieontwikkeling te bewegen.

De veranderende visie op leiderschap, zoals Senge die aankondigde, past bij deze complexiteit: 'They [leiders] are responsible for building organizations where people continually expand their capabilities to understand complexity, clarify vision, and improve shared mental models – that is why they are responsible for learning.' De essentie wordt ook treffend verwoord door Kouzes en Posner (2007): 'Leadership is ultimately about creating a way for people to contribute to making something extraordinary happen.' Leren is verre van een bijzaak voor leiders. Het behoort tot de kern van het leiderschap.

---

### Is onderwijskundig leiderschap een ‘schoolvoorbeeld’?

Mocht de gedachte opkomen dat wellicht in het onderwijs, gezien de centrale plek van het leren, leiderschap langs deze lijn vorm krijgt, dan komen we bedrogen uit.

In de onderwijskundige literatuur wordt sinds de jaren negentig het begrip ‘onderwijskundig leiderschap’ gebruikt (Karstanje, 2000). Effectief leerresultaten bereiken en een effectieve school zijn, vormen de belangrijkste doelen van onderwijskundig leiderschap. Daarmee wordt bedoeld dat de schoolleider niet alleen administratief leidinggeeft, maar ook leidinggeeft aan het primaire proces in de school. Inderdaad: het leren! Helaas wordt hier alleen het leren van leerlingen toe gerekend, niet dat van medewerkers. Wij zien leidinggeven aan leren veel breder: het gaat om leidinggeven aan al het leren in en van de organisatie.

---

## 8.2 Wat is leren?

### Te smalle opvattingen over leren

In organisaties speelt leren op véél manieren een rol, in het omgaan met dagelijkse vraagstukken, veranderingen en vernieuwingen en uitdagingen die de buitenwereld stelt. Helaas denken de meeste mensen bij ‘leren’ ‘slechts’ aan opleidingen. Overigens is deze versmalling verklaarbaar. De 15 tot 20 jaar onderwijservaring die iedereen gemiddeld opdoet, vernauwt het begrip van het speelse, natuurlijke en diverse leren tot leren van feiten in een schoolse context. Wat overblijft is de associatie van leren met het ‘expliciete’ en ‘formele’ leren (Doornbos, 2006), waarbij bovendien de aandacht uitgaat naar het individuele leren. Van deze versmalling zijn we ons over het algemeen weinig bewust. De vele vormen van impliciet en collectief leren, datgene wat je gewoon overkomt als je in de praktijk (samen)werkt aan nieuwe inhoud, nieuwe werkwijzen, nieuwe vraagstukken, dus het leren zonder al deze explicitering, wordt daarbij over het hoofd gezien. Hoe begrijpelijk deze versmallingen op zichzelf ook zijn, ze zijn óók hardnekkig (door de lange internaliseringperiode) en destructief. Ze maken dat leren haar natuurlijke *flow*, haar in de aard voedende en vitaliserende karakter verliest.

### Te brede opvattingen over leren

Overigens helpt het omgekeerde, ‘alles’ als leren zien, in eerste instantie ook niet. Met regelmaat horen wij verzuchten dat kennelijk alles leren is, dat leren een leeg begrip wordt. De uitweg uit dit dilemma is leren niet te zien als een ‘begrip’, maar als een ‘perspectief’ op de werkelijkheid. Alle activiteiten kunnen in dit perspectief óók gezien worden als leren.

Willen we leren weer in de volle breedte waarderen en benutten en dus leren als perspectief hanteren, dan helpt taal. Lange tijd was er geen eenduidig begrippen-apparaat voorhanden. Met de leervoorkeuren hebben wij (Simons & Ruijters, 2008; Ruijters, 2006) een voorzet gedaan voor deze taal. Onze gedachte was daarmee niet alleen de leerwereld van taal over leren te voorzien, maar met name praten over leren in de gewone ‘werkwereld’ te vergemakkelijken. In dit hoofdstuk gaan we even terug naar de gedachten achter deze taal van leervoorkeuren, om vervolgens vooral aandacht te besteden aan leidinggeven aan leren.

### 8.3 Taal voor het leren: vijf metaforen, vijf leervoorkeuren

Ellen Langer (1997) merkte ooit op: we fluisteren als we een ziekenhuis binnengaan, we worden angstig in een politiebureau, droevig op begraafplaatsen, ‘dociel’ in scholen en joviaal op feesten. Dit illustreert prachtig de relatie tussen context en gedrag. Op dezelfde manier zijn er verschillende contexten om in te leren. En die contexten roepen dus verschillend leergedrag op. Contexten verschillen in fysieke omgeving, type relaties met anderen – zowel qua begeleiding als samenwerking, werkwijze, mate van spanning/ontspanning, complexiteit en dergelijke. Door inzicht te krijgen in de context waarin mensen graag leren, krijgen ze ook meer greep op hun eigen leren (Apter, 2001). Kennis over het eigen leren vergroot het zelfvertrouwen, geeft de regie over de eigen ontwikkeling, en voorkomt dat problemen in leren en ontwikkelen worden toegerekend aan externe factoren (Apter, 2001; Sadler-Smith, 2001).

---

#### Een alternatief voor Kolb

Wij hebben leervoorkeuren geïntroduceerd als alternatief voor de leerstijlen van Kolb (1984), omdat wij op zoek waren naar een systeem van verschillen in leren waarin:

- wordt aangesloten bij de recente gangbare leerpsychologische literatuur en bijvoorbeeld nieuwe inzichten in het sociale en informele leren worden meegenomen;
  - inzicht wordt geboden in het eigen en andermans leren, maar ook de mogelijkheid bestaat inzichten te krijgen in het leren van groepen en organisaties;
  - houvast wordt gegeven voor het leren leren, en voorkomen wordt dat de manier van leren een excuus wordt (‘ik ben nu eenmaal een doener’);
  - patronen van veranderbare voorkeuren centraal staan (dus ruimte biedend aan een ruim scala van verschillende combinaties);
  - zo veel mogelijk tegemoet wordt gekomen aan de vele kritiek op het systeem van Kolb (bijvoorbeeld ten aanzien van de onafhankelijkheid van de dimensies van de leercyclus);
  - niet wordt uitgegaan van een cyclisch leerproces.
-

Voordat we dieper ingaan op de link tussen leiderschap en leren, willen we hier eerst terug naar de gedachten achter de vijf leervoorkeuren. De leervoorkeuren zijn ontstaan als ordening van de grootste verschillen in ‘de geloofsovertuigingen’ die er zijn rond het leren, getypeerd in vijf metaforen. Lakoff en Johnson (1980), omschrijven een metafoor als een mentaal construct dat ons helpt ervaringen te structureren en ons voorstellings- en denkvermogen te ontwikkelen. Ook leervoorkeuren zijn constructen die ervaringen helpen structureren.

De ‘voorkeuren’ laten zich als volgt kort typeren:

- *Kunst afkijken*. Geïnteresseerd in wat werkt, in bewezen succes. Scherp analyseren en overnemen. Leren doe je in het echte leven, vanuit de vragen die in de hectiek en complexiteit van elke dag ontstaan. Vindt praten over leren vaak gedoe, wordt door trainers vaak gezien als meelifter.
- *Participeren*. Leert graag samen met of in gezelschap van anderen. Dialoog maar ook reacties op eigen inbreng zijn van belang. Varieert van samen iets uitzoeken, taken verdelen, tot collectief betekenis geven. Raakt geïrriteerd als iemand zich aan de groep onttrekt.
- *Kennis verwerven*. Centraal staat de behoefte aan objectieve kennis: ‘er is altijd wel iets over te vinden, iets te weten’. Leren in kennisintensieve settings, leren van experts en doelgerichtheid zijn een gevolg hiervan. Brainstormen wordt nog wel eens als zinloos ervaren.
- *Oefenen*. Graag eerst leren in een realistische, dan pas een reële context. Veiligheid doet ertoe. Fouten maken hoort erbij. Rust en tijd om stil te staan, praten over leren en reflecteren op het leren is van belang. Herhaling geeft meesterschap.
- *Ontdekken*. Leren krijgt voornamelijk vorm door in het diepe te springen, de confrontatie aan te gaan met interessante inspirerende uitdagingen in de praktijk. Nieuwsgierigheid, toeval, en zelfsturing maken dat de weg waarlangs leren zich ontwikkelt vooral voor de lerende zelf logica bevat.

## 8.4 Theoretische verkenning van de verschillende voorkeuren in het leren

### Een eerste metafoor: kennis verwerven

Bij kennis verwerven gaat leren om het opdoen van voornamelijk objectieve (feiten)kennis. In haar artikel ‘On two metaphors of learning and the danger of choosing just one’ geeft Anna Sfard (1998) een eerste zeer bruikbaar onderscheid in twee metaforen: de kennisverwerving- en de participatiemetafoor. Leren als het verwerven van kennis is misschien wel de meest bekende kijk op leren. In deze metafoor wordt kennis van de wereld benaderd als een objectieve waarheid die kan worden overgedragen van de ene persoon naar de andere. Er is

dus een medium nodig dat zorgdraagt voor die overdracht van de persoon die ‘weet’ naar de persoon die ‘nog niet weet’ (Bruner, 1996).

Theoretisch gezien komt de kennisverwervingmetafoor uit de traditie van de cognitieve psychologie, die zich richt op de opslag, organisatie en het ophalen van informatie uit het geheugen (Anderson, Reder & Simon, 1996; Anderson, 2000; Mayer, 1979).

### **Een alternatieve blik: participeren**

Als alternatief beschrijft Sfard (1998) de participatiemetafoor. Deze metafoor vertrekt vanuit de aanname dat er geen objectieve waarheid bestaat, maar kennis geconstrueerd is in sociale interacties tussen mensen. Leren vindt vooral plaats in de dialoog met anderen en is gericht op het ontwikkelen van gemeenschappelijke betekenis.

Vaak gaat men ervan uit dat leren in de hoofden van mensen plaatsvindt, maar in deze theorie wordt ervan uitgegaan dat leren tussen mensen plaatsvindt. ‘Learning is in the relationships between people’ (McDermott, in: Murphy, 1999). Waar het om gaat, is om mensen samen te brengen die elkaar iets kunnen bieden, die relevant zijn voor elkaar (Smith, 1999). Kennis als onderdeel van de wereld of van een individu bestaat daarbij niet. Kennis is in deze metafoor per definitie sociaal en maakt onderdeel uit van groepen (Brown & Duguid, 2000; Lave, 1996; Lave & Wenger, 1991). Cognitie en ‘weten’ bestaan tussen mensen en hun omgevingen, leren is gesitueerd in relaties en netwerken.

Het woord *community* neemt in deze traditie een belangrijke plaats in. Daarbij draait het uiteindelijk om het gevoel erbij te horen en de mate van gehechtheid (Cohen, 1982; 1985). Drie basiskwaliteiten die hierbij een rol spelen zijn: tolerantie, wederkerigheid en vertrouwen (Coleman, 1990; Putnam, 1993, 2000; Walzer, 1997).

### **Toe naar een driedeling: ontdekken**

Paavola, Lipponen & Hakkarainen (2002) beargumenteren op overtuigende wijze dat het onderscheid tussen de kennisverwervingmetafoor en de participatiemetafoor aangevuld zou moeten worden met een derde: de kenniscreatiemetafoor. Zij baseren dit op een analyse van drie recente kenniscreatietheorieën, die van Engeström (1999), Bereiter (2002) en Nonaka en Takeuchi (1995).

De focus in deze kenniscreatiemetafoor ligt op diepgaand begrip en individuele betekenisconstructie, vergelijkbaar met de diepe betekenisgerichte aanpakken, zoals eerder beschreven rond educatieve settings en het stijldenken (bijvoorbeeld Vermunt, 1992). Het grote verschil zit in de focus, die niet gericht is op het expliciete, geplande en georganiseerde leren, maar op processen van innovatie en betekenisconstructie. Met andere woorden: het gaat niet om het leren zelf, maar om de vernieuwing die daarvan het resultaat is.

Onafhankelijk van deze constatering kwam ook Hager (2003) met de sug-

gestie voor een andere, maar wel hierbij passende derde metafoor, die door hem werd benoemd als de constructiemetafoor. Hagers metafoor is meer gericht op individuele aspecten van werkgerelateerd leren en vormt daarmee een belangrijke aanvulling op de collectieve en extern georiënteerde metafoor van kenniscreatie. Wij zien ze als twee zijden van dezelfde medaille; vanwege de verschillende betekenissen die ‘creatie’ en ‘constructie’ hebben in de praktijk noemen wij deze metafoor het Ontdekken.

#### **Nummer vier: kunst afkijken**

In onze visie is er behoefte aan een vierde metafoor, van wat Meggison (1996) noemt het *emergent learning*, een vorm van leren die overigens vooral dominant is bij managers (Van der Sluis, 2000). Hierbij staat het observerend en imiterend leren op de voorgrond. Kunstafkijzers leren door goed te kijken wat werkt bij anderen en dit dan na te doen. Het is een type leren dat niet gepland is, zelfs niet herkend wordt als ‘leren’. Dit leren als leren benoemen blijkt in de praktijk op een bepaalde manier ook contraproductief te zijn; praten over leren roept bij mensen die deze manier van leren hanteren vaak al allergie op. Het is een manier van leren die het beste beschreven kan worden als het leren *in the spur of the moment*, werkend aan complexe vraagstukken, om je heen kijkend naar wat werkt, dit analyseren en kopiëren. Van den Berg en Poelje (2002) beschrijven een studie waarin managers aangeven het meeste te leren van schijnbaar onmogelijke opgaven, rolmodellen, conflicterende normen en waarden, samenwerking met medewerkers, persoonlijke problemen en het politieke spel. Al deze spanningsvelden vormen de aanleiding op zoek te gaan naar succesvolle voorbeelden om werkbare bestanddelen uit over te nemen.

Miller en Dollard (1941) hebben deze vorm van leren overigens voor de eerste keer beschreven. Voortbouwend op de stimulus-responstheorie beargumenteren zij dat het niet alleen gaat om het observeren, maar om het imiteren en uitvergroten, versterken van wat er gezien is. Theoretisch gezien relateert het kunst afkijken het meeste aan de sociale leertheorie van Bandura (1986) die juist observeren en imiteren van elkaar scheidt. We kunnen leren door te observeren, zonder dat imitatie daarbij nodig is (Lefrancois, 1993). Bandura noemt het *vicarious learning*, plaatsvervangend. Het gaat om het observeren van gedrag van anderen en het afleiden van consequenties in de eigen situatie (Bandura, 1977; Bolhuis & Simons, 1999).

#### **Ten slotte nog een vorm van expliciet leren: oefenen**

Centraal in de vijfde metafoor staat het principe van het expliciete leren, zowel individueel als collectief. In een speciaal daarvoor gecreëerde situatie werken mensen in een veilige situatie onder begeleiding aan hun vaardigheden. Mensen zouden expliciet moeten reflecteren op hun leren en hun leren ook bewust vorm moeten geven ten behoeve van de overleving van de organisatie. (Dixon, 1996;



DiBella & Nevis, 1996; Watkins & Marsick, 1993). Bij dit idee van het expliciete leren en reflecteren is begeleiding van cruciaal belang, zoals het concept van *scaffolding* (Rogoff, 1990). In *scaffolding* heeft de begeleider een ‘opdracht’ die daadwerkelijk op het leren gericht is. Hij probeert interesse te wekken, vermindert de hoeveelheid stappen naar de oplossing, houdt het doel in de gaten en stuurt daarbij zowel op de motivatie als op de activiteit, maakt kritische opmerkingen over de discrepanties tussen het bereikte en het ideale doel, houdt oog voor en stuurt bij in geval van frustratie en risico bij het probleemoplossen en doet voor hoe de te leren activiteit er idealiter uit zou kunnen zien.

Een andere theoretische benadering die onderliggend is aan deze metafoer is die van Ericssons *deliberate practice theory*. Deze theorie beschrijft hoe musici en sporters met regelmaat bewuste oefeningen toepassen om een hoger niveau van expertise of competentie te bereiken (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Gruber, 1999).

Deze vijfde metafoer, die we Oefenen genoemd hebben, richt zich dus expliciet op het leren, waarbij een actieve rol is weggelegd voor iemand die bewust bezig is met zijn of haar eigen leren, weliswaar in relatie tot anderen, om daarmee beter te functioneren in een veranderende en zich ontwikkelende organisatie. Leren speelt op de voorgrond een rol, terwijl het werk naar de achtergrond verdwijnt.

Inmiddels zijn de metaforen meer en meer uitgegroeid tot ‘leer’-taal. In dit hoofdstuk willen we expliciet de aandacht richten op de impact in de breedte van leiderschap in en leidinggeven aan leren.

## 8.5 Vijf toepassingsniveaus van leiderschap in leren

In het voorgaande hebben we het gehad over de noodzakelijke verbinding tussen leren en leiderschap, we hebben de noodzaak van een taal voor leren aannemelijk gemaakt, en ons systeem van leervoorkeuren gepresenteerd. Daarmee leggen we de basis voor een vijftal toepassingsniveaus (de kernvragen die hierbij van belang zijn, zijn samengevat in tabel 8.1):

- *Ik*. De eerste toepassingslaag betreft de leider zelf (het ik). Inzicht in de eigen leervoorkeuren is een belangrijke voorwaarde voor het leiding kunnen geven aan anderen, teams en de organisatie.
- *De ander*. De tweede toepassingslaag betreft het leidinggeven aan anderen. Hoe kunnen leiders inspelen op en omgaan met verschillen in patronen van leervoorkeuren bij individuele medewerkers (de ander)?
- *Het team*. De derde laag is het teamniveau: hoe kunnen leiders het teamleren faciliteren en aansturen door gebruik te maken van de patronen in leervoorkeuren?

- *De organisatie.* Dan volgt als vierde toepassingslaag het organisatieleren: wat doe je als leider om het leren in en van de organisatie optimaal vorm te geven?
- *Het vraagstuk.* We eindigen (als vijfde laag) met de aard van het vraagstuk: hoe is de relatie tussen de wat- en de hoe-vraag?

Tabel 8.1 *Leiderschap in leren*

<b>Ik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wat is je eigen profiel? Mogelijkheden en beperkingen?</li> <li>– Hoe stuur je je eigen leren en ontwikkelen?</li> </ul>
<b>+ de ander</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hoe leert, ontwikkelt de ander? Hoe de ander helpen groeien?</li> <li>– Waar spiegel ik, vullen we elkaar aan, overlappen we, zijn er allergieën?</li> </ul>
<b>+ team/groep</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kenmerken van team/groep? Wie springt eruit? Kwaliteiten en valkuilen?</li> <li>– Hoe laat je het werken? Hoe organiseer je hier leren en ontwikkelen?</li> </ul>
<b>+ organisatie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Welke kenmerken heeft het leren in de organisatie? (cultuur, stijl, strategie)</li> <li>– Hoe wordt het leren er georganiseerd?</li> </ul>
<b>+ inhoud</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Waar doet het onderwerp/vraagstuk een beroep op?</li> <li>– Wat sluit logisch aan?</li> </ul>

### Ik

Ken jezelf, verschijnt in alle grote tradities over leiderschap, van de oude Grieken tot de recente *theory U* (Scharmer, 2009). De essentie van het bestaan kan niet gevonden worden zonder de blik naar binnen te richten (Goethe, 1986). Rondom leren lijkt deze lijn vooral gericht te zijn op het vormgeven van je eigen ontwikkeling, en is in het verleden ook vaak als excuus gebruikt om dingen vooral niet te hoeven doen ('Opleiding? Nou ik ben eigenlijk een echte doener'). Inzichten in de eigen manier van leren gaan echter verder. Het beantwoordt vragen als: hoe wil ik mijn ontwikkeling vormgeven, wat werkt voor mij, waar loop ik vast? Voor veel leiders hebben we hier een punt van aandacht te pakken, simpelweg omdat zij er meestal niet van houden om zich te verdiepen in (het eigen) leren. Dat is in overeenstemming met het feit dat kunst afkijken de grootste voorkeur is onder leiders (Ruijters, 2006), en het praten over leren vooral voor mensen met deze voorkeur lastig is. 'Praten over leren' wordt ervaren als omslachtig en is gewoon hun ding niet.

Enkele voorbeelden van reflecties die passen bij het ik-niveau: 'Oké, dus een opleiding zal niet de oplossing blijken voor de ontwikkeling die ik nu mis, ik zal eerder op zoek moeten naar een nieuwe uitdaging in mijn werk.' Of: 'Hé, wellicht werkt het voor mij dus beter om de juiste gesprekspartners om mij heen te verzamelen.' Of: 'Ik snap dat herhalen niet mijn ding is, maar ik zie ook dat ik daardoor moeite heb om expertise op te bouwen.'

Een onderdeel van het inzicht in het eigen leren is ook de afstemming met de opvattingen in de organisatie. Zo merkte recentelijk iemand in een ‘versneld’ leiderschapsprogramma op: ‘Wat mij zou helpen is het gewoon mee kunnen lopen, goed kijken, niet te lang overigens, en het dan zelf doen (kunst afkijken), maar dat kan niet in onze organisatie. De heersende mening is namelijk dat je rustig stappen moet zetten en het al doende moet leren.’ Een noodzakelijk inzicht om niet vast te lopen in patronen in de organisatie, maar ruimte te maken voor de eigen ontwikkeling.

Tot zover de eerste laag:

- Begrijpen wat voor jou de snelste weg is om je te ontwikkelen en daar je omgeving actief op inrichten.
- Vormen kiezen die bij je passen.
- Irritaties verklaren, en oplossingen vinden voor settings waar je wel in terecht komt, ook al is het je ding niet.
- Diepgaandere verandering bewerkstelligen in de organisatie door opvattingen aan de orde te stellen.

### ... en de ander

Brinkgreve (2009) heeft het treffend beschreven in *De ogen van de ander*: het zelf is geen ‘opzichzelfstaand’ construct. Het zelf wordt mede gevormd door de spiegel met de ander en andersom vorm je dus zelf ook de spiegel vóór de ander.

Gezien de *generalising from the self*-tendens liggen de eerste laag, het ‘ken jezelf’, en deze tweede laag, ‘ken de ander’, dicht tegen elkaar aan. Waar de verwarringen, versmallingen en diversiteit in leren aan relevantie winnen, is in contact met anderen. De neiging om te spiegelen en te projecteren, speelt rondom het leren volop een rol. Hebben leiders bijvoorbeeld de neiging om bij vraagstukken op zoek te gaan naar succesvolle mensen in hun omgeving en daarvan dingen over te nemen, dan is het onbewuste beeld dat anderen dat ook zullen doen. Heeft iemand in de ogen van de leider allemaal goede voorbeelden voor het oprapen en maakt hij of zij daar geen gebruik van, dan is het beeld al snel eentje van: niet welwillend, niet scherp, niet actief, geen lef. Hij of zij blijft in de ogen van de leider hangen in het ‘zoeken naar zekerheid’. Dat deze persoon simpelweg anders leert, komt meestal niet als verklaring op. Affiniteiten en allergieën met anderen worden mede bepaald door een match of mismatch met de eigen manier van ontwikkelen.

---

### Opvallende spanningsvelden

Een veelvoorkomende irritatie is die tussen de manager (overwegend kunstafkijker) en de P&O'er (overwegend participeerder), waarbij de één van mening is dat de ander echt wat directer en scherper kan zijn, en liefst minder lang van stof, terwijl de ander daardoor een totaal gebrek aan belangstelling en samenwerking ervaart.

Een ander spanningsveld is dat tussen de directeur basisonderwijs (ontdekker) en zijn leraren (veelal oefenaars), waarbij de één van mening is te veel onder druk te worden gezet met als gevolg onzorgvuldig handelen, terwijl de ander (ontdekker) uit is op nieuwe spannende dingen en zich geremd voelt door de voorzichtigheid van de oefenaar.

---

De tweede laag gaat dan ook over het samenspel met een ander. Het profiel van de leider zegt niet alleen iets over de eigen ontwikkeling, maar ook iets over je opvattingen rondom leren en ontwikkelen, en over het gedragsrepertoire dat hiervan het gevolg is – de manier waarop je anderen benadert.

Uitgesproken voorkeuren kleuren je manier van werken. Heb je een uitgesproken voorkeur voor kennis verwerven, dan zul je bijna onbewust ook geneigd zijn om positief te reageren op mensen die kennis meebrengen en uitdragen (of wellicht een titel voor hun naam hebben staan), terwijl je irritatie gewekt wordt door het 'ongefundeerde' vrije denken ('want welke basis zit daar dan onder'). Inzicht in de voorkeuren van je gesprekspartner kan er vervolgens ook zorg voor dragen dat je de meerwaarde ziet, je eigen irritatie onderkent en de allergie omzet in interesse.

Een coach kan de keuze maken om iemand met een grote behoefte aan een vorm van leren die hijzelf niet herkent, niet te coachen. Als leider heb je echter die keuze niet altijd. Als er geen anderen ingezet kunnen worden, is het zaak wederzijds begrip van de diversiteit tot stand te brengen om vervolgens gemeenschappelijke grond te vinden. Op deze manier kan samenwerking verdergaan dan acceptatie en daadwerkelijk leiden tot meerwaarde.

In tabel 8.2 is een overzicht opgenomen van de aandachtspunten of mogelijke irritaties die in de relatie tussen mensen met verschillende manieren van leren een rol kan spelen. Ook is in deze tabel opgenomen waarin deze leervoorkeuren gemeenschappelijke grond kunnen vinden als denkrichting voor een beter samenspel.

Tabel 8.2 Zoeken naar gemeenschappelijke grond

ik	ander	Aandachtspunt/irritatie?	Wat heb je gemeenschappelijk?
ka	pa	Te veel taal?	Noodzaak van anderen
	kv	Te veel precisie?	Focus op resultaten
	oe	Te traag, te voorzichtig?	Respect voor ervaring
	od	Te ongericht?	Leren in het werk
pa	kv	Te veel nadruk op feiten?	Fouten vermijden
	oe	Te 'ik'-gericht?	Veiligheid en vertrouwen
	od	Te individueel?	Samen betekenis geven
	ka	Te weinig samenspel?	Noodzaak van anderen
kv	oe	Te veel toepassingsgericht?	Expliciete aandacht voor leren
	od	Te weinig onderbouwing?	Focus op inhoud
	ka	Te weinig vakdeskundigheid?	Focus op resultaten
	pa	Te subjectief?	Fouten vermijden
oe	od	Te onzorgvuldig?	Focus op persoonlijke groei
	ka	Te veel druk?	Respect voor ervaring
	pa	Te veel aandacht voor verschillen?	Veiligheid en vertrouwen
	kv	Te theoretisch?	Expliciete aandacht voor leren
od	ka	Te weinig speelruimte?	Leren in het werk
	pa	Te veel samen?	Samen betekenis geven
	kv	Te veel feiten?	Focus op inhoud
	oe	Te voorzichtig, remmend?	Focus op persoonlijke groei

(KA) Kunst afkijken       (KV) Kennis verwerven       (OD) Ontdekken  
 (PA) Participeren       (OE) Oefenen

### ... en het team

Het volgende toepassingsniveau waar de leider mee van doen krijgt zijn teams. Teams zijn de bouwstenen van de lerende organisatie. Tegenwoordig wordt het leren van teams gezien als een afzonderlijk niveau van leren (Coenders, 2008; Homan, 2001) dat uitstijgt boven het leren van de teamleden als individuen. Het gaat daarbij om de vraag hoe het team als geheel leert, alsook om de gemeenschappelijke resultaten. De uitdaging van het leren op teamniveau wordt door Senge (1990) treffend omschreven: 'Unlike team building, team learning is not a discipline of improving team members' skills, not even communication skills. For many years, we have used the concept of alignment as a distinct from agreement, to capture the essence of team learning. Alignment means 'functioning as a whole'. Building alignment (you never 'get there') is about enhancing a team's capacity to think and act in new synergistic ways, with full coordination and a sense of unity, because team members know each other's hearts and minds. As alignment develops, people don't have to overlook or hide their disagree-

ments; indeed, they develop the capacity to use their disagreement to make their collective understanding richer.'

Kernvragen gaan op dit toepassingsniveau over inzicht hebben in de diversiteit van leren in het team. Teams hebben ook een leervoorkeur (gemeenschappelijk profiel) en bovendien hebben teamprofielen de neiging in de loop der tijd meer homogeen te worden. Of nu overeenkomsten in functie en het werken in dezelfde context hiervan de oorzaak zijn, of dat mensen hier terecht komen omdat ze een bepaalde leervoorkeur hebben, is een vraag die niet beantwoord is. Kennis van dit gemiddelde profiel geeft goede handreikingen om het leren in en om het werk te verbeteren en gemeenschappelijke momenten effectiever in te richten.

Praktijkervaring leert ons dat spanningen in een team vaak ontstaan, daar waar manieren van leren van teamleden haaks op elkaar staan, zonder dat er sprake is van onderling inzicht. Dat kan van een enkeling zijn, of van een subgroep. In het leidinggeven aan leren ligt hier een belangrijke uitdaging voor de leider om het wederzijds inzicht te vergroten: het herkennen van onderlinge irritaties en hierop kunnen interveniëren zodat er begrip ontstaat. Waar het om gaat is dat medewerkers leren gebruik te maken van elkaars kwaliteiten en elkaar helpen ontwikkelen om zo te komen tot collectieve groei.

Op teamniveau speelt voor de leidinggevende een extra uitdaging. Duidelijk is dat de gemiddelde manier van leren van de groep in de meeste gevallen afwijkt van die van de leidinggevende. Volgens ons ontstaat dat doordat de rol, functie en het type werkzaamheden van de leidinggevende dermate anders zijn, dat het in de basis ook vraagt om een andere manier van leren. Weet hebben van deze verschillen tussen jezelf als leider en de groep waar je leiding aan geeft, verheldert en (indien actief benut) verbetert het teamleren.

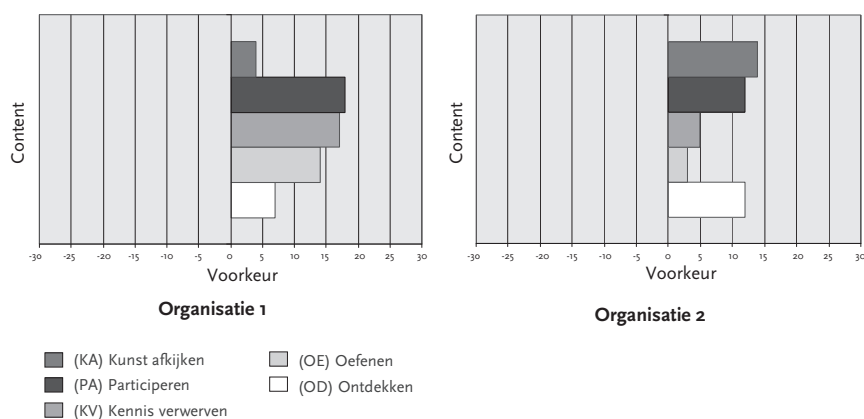
### **... en de organisatie**

En dan het leidinggeven aan leren op organisatieniveau. Soms lijkt dit samen te vallen met het teamniveau, namelijk wanneer de organisatie uit slechts één team bestaat. Toch is ook deze situatie organisatieleren breder dan teamleren om andere soorten van processen (bijvoorbeeld leren van klanten, strategisch leren) en uitkomsten (bijvoorbeeld structuurverandering) hierin meespelen. Daarnaast bestaan organisaties vaak uit meerdere teams en betreft het organisatieleren juist ook het leren over teams heen en tussen teams. We zijn ons ervan bewust dat organisatieleren een concept is dat niet door iedereen even enthousiast wordt omarmd. Dat wordt met name veroorzaakt doordat het leren te veel gezien wordt als individueel proces. De praktijk laat iets anders zien. In teams kan collectief leren leiden tot vernieuwing en innovatie die iemand alleen niet had kunnen realiseren. Als er alleen individueel leren zou bestaan, dan zou het vertrek van een medewerker, verlies van kennis met zich meebrengen. En alhoewel dat inderdaad op plaatsen gebeurt, zijn er ook situaties aan te wijzen waarin dit niet het geval is. Wij gaan ervan uit dat iedere organisatie leert. Simpelweg omdat een organisatie die niet leert, ook niet overleeft. Het zijn de vernauwingen in het

concept leren, of in dit geval organisatieleren, die de waarneming hiervan in de weg staan. Wij sluiten ons dus aan bij de visie van DiBella en Nevis (1998) dat elke organisatie leert en de uitdaging is om te doorgronden hoe.

Ook een organisatie heeft een 'leerprofiel', een eigen kenmerkende en onderscheidende manier van leren (Ruijters, 2006). Gevoel ontwikkelen voor het profiel van de organisatie (middels een gemiddeld profiel en uitsplitsing in deelprofielen van afdelingen of dwarsdoorsneden) geeft inzicht in bijzondere kenmerken, onderlinge verhoudingen en meer en minder efficiënte manieren van interveniëren.

Een dergelijk profiel is in de basis waarde vrij. Betekenis komt tot stand doordat de vraag gesteld wordt of met deze manier van leren en ontwikkelen de strategische doelen en de gewenste organisatieontwikkeling bereikt kunnen worden. De organisaties in figuur 8.1 hebben een totaal ander profiel. Het leren in Organisatie 1 laat zich typeren als gedegen en perfectionistisch. Kennisdeling vindt hier plaats via direct contact, en vraagt om heel veel randvoorwaarden als tijd, veiligheid, onderbouwing. Cultuurverandering zal hierbij om een heel andere aanpak vragen dan in Organisatie 2, waar snelheid en complexiteit omarmd worden, en er maar in beperkte mate aandacht is voor het expliciete leren. Kennis hebben van een dergelijk profiel geeft handreikingen voor organisatieontwikkeling en voorkomt dat er uitputting ontstaat doordat in de aanpak geen rekening wordt gehouden met de aard van het beestje.



Figuur 8.1 Illustratie van twee gemiddelde profielen van een organisatie

De basisvraag hier is dus: welke manier van leren heeft de organisatie nodig om te overleven of om zich te ontwikkelen en hoe kan dit in deze organisatie het beste vorm krijgen?

### ... en de vraagstukken die er spelen

De laatste laag die we willen aanraken in het leidinggeven aan leren ligt in het verlengde van het vorige punt: namelijk het zicht hebben op logische connecties tussen nieuwe ontwikkelingen die je tot stand wilt brengen en de eigen(aardig) heden van de mensen in je organisatie. Leervoorkeuren vormen niet alleen een taal om te praten over de diversiteit in leren van mensen. De taal kan ook benut worden om vraagstukken onder de loep te nemen. Hoe kennisintensief is het vraagstuk (kennis verwerven)? Is het de wens om expertise op te bouwen (oefenen)? Gaat het om het overdragen van impliciete cultuurelementen (kunst afkijken)? Is er behoefte aan vernieuwing (ontdekken)? of staat de samenwerking onder druk (participeren)? En natuurlijk zijn er ook hier combinaties. Gaat het om het bouwen van een nieuwe gemeenschappelijke visie, dan is de combinatie van ontdekken en participeren voor de hand liggend.

Vraagstukken, primair proces, mensen, teams, en organisatie: het zijn allemaal elementen van een lerend systeem. Leervoorkeuren geven taal om deze onvergelykbare delen, toch met elkaar in verband te brengen. Taal om spanningsvelden te herkennen en verklaren, om erop te anticiperen en waar mogelijk te voorkomen. Maar ook taal om recht te doen aan kwaliteiten en eigenheid en oplossingsrichtingen vorm te geven.

## 8.6 Kortom, leiders die meer weten over leren, kunnen effectiever leidinggeven aan hun (lerende) organisatie

Leidinggeven aan leren is, volgens ons, voor leidinggevendenden geen bij-, maar hoofdzaak. En alhoewel er een aanzienlijke hoeveelheid literatuur is verschenen over het leidinggeven aan een lerende organisatie (Senge, 1990; Scharmer, 2009), is er weinig tot niets geschreven over leidinggeven aan leren en daarmee over de relaties tussen het individuele, het team- en organisatieleren. Wij introduceren in dit hoofdstuk de leervoorkeuren als verbinding tussen deze drie componenten. Belangrijke schakels hierbinnen zijn de invloed van het eigen profiel van de leidinggevende op de omgang met het leren in en van zijn team(s) en organisatie, alsook de impact die spanningsvelden tussen de verschillende voorkeuren kunnen hebben op leidinggeven aan leren, samenwerking en teamperformance. Leiders die meer weten over het leren van zichzelf en anderen, kunnen, zo veronderstellen wij, effectiever leidinggeven aan het informele en collectieve leren en dit is een centrale kwaliteit voor organisatieontwikkeling. Kennis van het eigen leren en de invloed die de eigen leervoorkeur heeft op het leidinggeven aan leren, alsmede de spanningsvelden tussen de leervoorkeuren zijn belangrijke thema's voor verder onderzoek.



## Literatuur

- Anderson, J.R. (2000). *Learning and memory*. New York: Wiley.
- Anderson, J., Reder, L. & Simon, H.A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), p. 5-11.
- Apter, M.J. (2001). *Motivational styles in everyday life: a guide to reversal theory*. Washington: American Psychology Association.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, P.A.J. van den & Poelje, S.J. (2002). Leren voor leiderschap: een nieuwe kijk op managementontwikkeling. *Tijdschrift voor Management Development*, september.
- Bolhuis, S. & Simons, P.R.-J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Brown, J.S. & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Boston: Harvard Business School Press.
- Brinkgreve, C. (2009). *De ogen van de ander: de sociale bronnen van zelfkennis*. Amsterdam/Antwerpen: Augustus.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coenders, M. (2008). *Leerarchitectuur: een exploratief onderzoek naar de relatie tussen ruimte en ontwerpen voor leren dicht bij de praktijk*. Delft: Eburon.
- Cohen, A.P. (1982). *Belonging: identity and social organization in British rural cultures*. Manchester: Manchester University Press.
- Cohen, A.P. (1985). *The symbolic construction of community*. London: Tavistock.
- Coleman, J.C. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cross, J. (2006). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DiBella, A.J. & Nevis, E.C. (1998). *How organizations learn: an integrated strategy for building learning capability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dixon, N. (1996). The hallways of learning. *Strategy & Leadership*, 24(2), p. 52.
- Doornbos, A.J. (2006). *Work-related learning in the Dutch police force*. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: Y. Engeström, R. Miettinen & R.L. Punamäki, *Perspectives on activity theory* (p. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ericsson, K.A., Krampe, R.Th. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), p. 363-406.
- Goethe, J.W. (1986). *Faust: der Tragödie erster Teil*. Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber.
- Hager, P. (2003). *Changing pedagogy: productive learning*. Oval research. Sydney: The Australian Centre for Organisational, Vocational and Adult Learning.
- Homan, T. (2001). *Teamleren: theorie en facilitatie*. Schoonhoven: Academic Service.
- Karstanje, P.N. (2000). Onderwijskundig leiderschap. In: G.W. Meijnen & A.M.L. van Wieringen (red.), *Onderwijs in maatschappelijk perspectief* (p. 191-219). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2007). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langer, E. (1997). *The power of mindful learning*. Addison-Wesley.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Society*, 3(3), 149-164.
- Lave, J. & Wenger, W. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefrancois, G. (1993). *The lifespan*. Belmont: Wadsworth.
- Mayer, R.E. (1979). Twenty years of research on advance organizers: assimilation theory is still the best predictor of results. *Instructional Science*, 8, p. 133-167.
- Meggison, D. (1996). Planned and emergent learning. *Management Learning*, 27, p. 411-428.
- Miller, N. & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Murphy, P. (ed.) (1999). *Learners, learning and assessment*. London: Paul Chapman.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Paavola, S., Lipponen, L. et al. (2002). Epistemological foundations for CSCL: a comparison of three models of innovative knowledge communities. In: G. Stahl, *Proceedings of CSCL 2002* (p. 24-32). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Ruijters, M.C.P. (2006). *Liefde voor leren: over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M.C.P., Simons, P.R.-J. & Veldkamp, O.I.W. (2009). Duurzaam lerende organisaties: leidt uw organisatieontwikkeling tot uitputting of veerkracht? *Tijdschrift voor HRM*, 4.
- Sadler-Smith, E. (2001). The relationship between learning style and cognitive style. *Personality and Individual Differences*, 30, p. 609-616.
- Scharmer, C.O. (2009). *Theory U: leading from the future as it emerges*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline: de kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Management.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), p. 4-13.
- Simons, P.R.-J. & Ruijters, M.C.P. (2008). Varieties of work related learning. *Internal Journal of Educational Research*, 47, p. 241-251.
- Smith, M.K. (1999). *Learning theory: the encyclopedia of informal education*. From: <http://www.infed.org/biblio/b-learn.htm>.
- Sluis, E.C. van der (2000). *Management learning and development: the role of learning opportunities and learning behavior in management learning and career success*. PhD. Rotterdam: Erasmus University.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. PhD. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Walzer, M. (1997). *On tolerance*. New Haven: Yale University Press.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1993). *Sculpting the learning organization: lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass.