

# Zeven knagende vragen rond leren

De psycholoog Weick (1969) stelt dat we geneigd zijn ingewikkeld te doen over onderwerpen waar we verstand van hebben: onderwerpen die redelijk definieerbaar, grijpbaar, maakbaar zijn. Maar dat we juist te simpel doen over onderwerpen die lastig te doorgronden zijn, want daar staan we met legere handen. Wij denken dat dat ook geldt voor het boek *Leren in organisaties*. We willen daarom juist de complexiteit en rijkheid van leerprocessen waarderen. We presenteren wat wij zien als betekenisvolle vragen en zoekrichtingen voor de verdere ontwikkeling van dit vakgebied.

## 1. Inleiding

Als leren het antwoord is, wat is dan de vraag? Is leren het antwoord op de vraag hoe je een goed renderende onderneming blijft in een competitieve omgeving? Of is leren het antwoord op de vraag wat een interessant en zinvol leven is? Of is leren misschien het antwoord op de vraag hoe we maatschappelijke vraagstukken adresseren die van iedereen en van niemand zijn? In onze samenwerking met collegae en in de vakliteratuur komen we leren als antwoord tegen op al deze vragen en meer. Het lijkt een middel tegen vele kwalen en voor vele ambities.

Je ziet dat terug in motto's als 'leven is leren', waarbij het woord 'leven' door van alles is te vervangen: veranderen, samenwerken, innoveren, onderzoeken, kennis managen, cultuur veranderen of culturen integreren. Dat vinden we vaag en ongenueanceerd. Want veranderen kan ook via machtsspel, onderzoeken kan een 'meet en weet'-exercitie zijn en cultuurverandering gaat soms niet dieper dan *value engineering*. Meer conceptuele scherpte is nodig om zowel de mogelijkheden als de beperkingen van leren te pakken te krijgen.

Leren is tegenwoordig voer voor psychologen, economen, systeemdenkers, organisatieontwikkelaars, neuropsychologen, personeelsmensen. Dat levert een overvloed aan inzichten en benaderingen op, waarbij niemand de wijsheid in pacht heeft. Dat maakt het gesprek in het 'leerveld' niet gemakkelijk. Enerzijds zijn er zulke specialistische bijdragen over leren dat gelijkgezinden ervan kunnen genieten, maar buitenstaanders niet. Anderzijds kleeft aan generalisti-



Hans Vermaak en Gertjan Schuiling

*Dr. Hans Vermaak is senior partner bij Twynstra Gudde. Hij leidt veranderaars op, zowel in universitaire opleidingen als in company, en is medeverantwoordelijk voor de masteropleiding Advanced change methodologies van Sioo. Dr. Gertjan Schuiling is zelfstandig adviseur van Schuiling Organisatieontwikkeling & Onderzoek, en lector Leren in veranderende organisaties aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.*

sche bijdragen weer het nadeel dat leren een jubelverhaal wordt dat aan de oppervlakte blijft. Onze motivatie voor het boek *Leren in organisaties* is om het brede veld van leren in zijn diversiteit meer zichtbaar en vertrouwd te maken. De betrokken auteurs behandelen het begrip vanuit verschillende invalshoeken, maken hun ideeënwereld toegankelijk voor buitenstaanders en illustreren hun praktijk met casuïstiek. Het toont een rijke leerwereld. We presenteren hier zeven knagende vragen die dwars door het leerveld heen aandacht behoeven. Wij hebben deze geselecteerd op basis van ons bekende literatuur en praktijk, maar ook op basis van het reviewproces van de aangeboden artikelen voor de door ons, samen met Heleen Tours, geredigeerde bundel *Leren in organisaties. Als leren het antwoord is, wat is dan de vraag?* (2010). Er zit geen vooropgezette ordening in: ze kwamen als terugkerende thema's naar boven in onze gesprekken en reflecties over dit onderwerp. Zie het als onze 'agenda' voor het leerveld. Ter discussie uiteraard.

## 2. In hoeverre laat leren zich ontwerpen?

Leren is een zelfregelend proces, het vindt van nature plaats. Een kind leert uit zichzelf lopen. Inzichten krijg je, maak je niet. Doorbraken verrassen je, die laten zich niet plannen. We onderstrepen dat met metaforen als 'het kwartje valt', 'gras groeit niet harder door eraan te trekken' en 'je kunt het paard wel naar het water leiden, maar niet laten drinken'. Vertrouwen in het zelfregelende karakter van leren lijkt een goed uitgangspunt voor het bewust interveniëren in leerprocessen. Dat is een bewust gekozen contradictie van termen, want helemaal vanzelf gaat het ook weer niet, of niet helemaal goed, of te traag.

Dus kunnen en willen veel mensen sturen en faciliteren, zowel ons eigen leren, als dat van anderen. We beseffen ergens dat transpiratie inspiratie dichterbij kan brengen. Dat oefening kunst baart. En dat transpiratie en oefening beter te organiseren zijn dan het leren zelf. Maar conceptueel blijft het uiterst lastig deze verhouding tussen spontaniteit en organisatie van het leren recht te doen. Wij denken dat dit 'sturingsdilemma' onlosmakelijk bij leren hoort.

Een stevig vertrekpunt is het onderscheid tussen leerproces en leersituatie dat de Duitse pedagoog en filosoof Negt introduceerde in een discussie met Nederlandse vormingswerkers (Berkers, Rooij en Schuiling, 1981). Het leerproces is zelfregelend, leersituaties kan men professioneel plannen en voorbereiden. Leren is een begrip voor het proces dat zich in de lerende afspeelt, leersituatie is het perspectief van de begeleider die leersituaties creëert (waaronder opleidingen, maar ook andere leersituaties, zoals op de werkplek), waarbij hij hoopt dat anderen gaan leren, vaak ook in een voorbedachte richting. Of zijn plan ook werkt, weet hij niet vooraf. Maar het is ook weer niet zo dat het louter een kwestie van geluk hebben is. Een goede voorbereiding helpt begeleiders flexibel om te gaan met de stof, met de deelnemers en met interacties. Ze kunnen daardoor beter inspelen op de dynamiek waarmee ze geconfronteerd worden. En een 'voorbereide omgeving' (een term uit het Montessorionderwijs) kan deelnemers stimuleren om te leren en om aan dat leren zelf sturing te

geven. Mogelijk kunnen we dit onderscheid tussen leerproces en leersituatie conceptueel verder uitwerken door van twee op elkaar ingrijpende processen te spreken: het proces aan de kant van de lerende en het proces aan de kant van de begeleider, waarbij beide processen zowel spontane als intentionele elementen bevatten. Immers, in een werkelijke leersituatie speelt zich ook aan de kant van de ‘leerkracht’ een leerproces af. En echte leersituaties bevatten verassingen; voor deelnemers en voor begeleiders leiden ze tot ‘discontinuïteit in de ervaring’ (Roefs, 2010).

We sluiten hiermee aan bij de verruiming van het begrip leren die de afgelopen 15 jaar in de literatuur is bepleit (bijvoorbeeld Bolhuis en Simons, 1999; Kessels en Poell, 2001). Leerprocessen zijn breder dan opleiden alleen. Ze vinden ook plaats buiten formele settings, de sturing is niet het exclusieve domein van docenten en goed begrip van leerprocessen is nodig om te kunnen faciliteren. Toch raakt in die verruiming het dilemma van beperkte stuurbaarheid van buitenaf weer gemakkelijk buiten zicht. Op dat moment gaat het niet meer over twee parallelle processen, maar wordt ‘leren’ het ‘nieuwe opleiden’. De opleider heet nu ‘leerdeskundige’, het opleidingsbeleid ‘leerbeleid’ en een opleiding ‘leerprogramma’. Zijn we te mismoedig als we vrezen dat dan de naambordjes zijn verhangen, maar dat we conceptueel geen stap verder zijn? ‘Leren’ wordt dan eenzijdig geïnterpreteerd als de organiserende, faciliterende kant, juist niet de zelfregelende processen, evenmin het perspectief van de lerende. In die zin zijn we dan verder van huis dan vroeger, omdat het oude onderscheid tussen opleiden en leren (tussen *lehren* en *lernen*, tussen *teaching* en *learning*) wegvalt en leren geheel in de sfeer van het organiseren is getrokken. Bolhuis (2009) komt in een meta-analyse van nieuwe literatuur over werkplekleren tot een vergelijkbare conclusie: de meeste auteurs zijn gericht op ‘expliciete, door anderen georganiseerde en gewenste vormen van leren op de werkplek bij de ‘minst machtige’ partij binnen een asymmetrische relatie’. Anders gezegd: de leren-op-de-werkplekliteratuur stelt, net als vroeger de opleidingskundige literatuur, dat de begeleider gericht is op wat medewerkers volgens hun managers moeten leren. Zoals Habermas (1989) spreekt over kolonisatie van de leefruimte, kunnen we nu spreken over kolonisatie van de leerruimte. Reflectie op deze partijdigheid lijkt ons nodig. Kunnen we niet wat meer zelfbeheersing opbrengen in onze pretenties voor leersituaties, kunnen we niet meer aandacht hebben voor hoe mensen feitelijk leren in plaats van hoe ze zouden moeten leren (bijvoorbeeld Marsick en Watkins, 1990)? De weerstand van medewerkers tegen partijdige opleiders en veranderaars groeit in onze ogen en mag ook vanuit deze zelfkritische invalshoek geanalyseerd worden.

Dit impliceert een opgaaf ons niet arm te rekenen op het vlak van de zelfregulerende processen. Zo vindt leren ook plaats buiten het blikveld van management of docenten. Leren dat impliciet, informeel, in en rond het werk plaatsvindt. Waar de uitdaging van een klus verleidt de diepte in te gaan, waar mensen bij elkaar de kunst afkijken. Hoe minder dit aansluit bij de formele competentielijsten, hoe meer betrokkenen deze leerprocessen actief onder het maaiveld houden. Als voorbeeld geeft Bolhuis (2009) een situatie waarin

werknemers door opeenvolgende slechte ervaringen hebben geleerd dat leidinggevenden niet te vertrouwen zijn. Ook bij een volgende leidinggevende zullen ze diens mooie woorden niet zomaar geloven en hun eigen plan blijven trekken. Volgens Bolhuis betekent dit dat hier sprake is van leren, want van een relatief duurzame verandering in kennis, houdingen en vaardigheden. Dat is een spannende invalshoek. Het gaat dus niet alleen om eenmalig gedrag, maar om wantrouwen als competentie. Men zal deze competentie niet snel tegenkomen op de competentielijstjes. Durven we toe te geven dat die lijstjes een schijnwereld creëren? Onze eigen ervaring heeft ons in ieder geval geleerd dat achter wantrouwen veel intelligentie kan schuilgaan: dat men genoeg ervaring heeft om te doorzien waarom bepaald managementgedrag of bepaalde veranderaanpakken weinig opleveren. Weerstand die daarop gestoeld is, kun je beter niet wegpoetsen of overwinnen. Die wil je oogsten.

#### Zoekrichting 1

Leersituaties scheppen helpt leren, maar leren verplat tot conditionering als je te veel van buiten en voren probeert te ontwerpen hoe mensen moeten leren. Hoe scherp en we het waarnemingsvermogen voor hoe mensen feitelijk leren, zodat ze dat kunnen versterken?

### 3. Wat helpt leren op momenten de diepte in te gaan?

Als we een leertraject organiseren, hoort daar vaak het regelen van allerlei zaken bij: we bedenken doelstellingen, trajectfasen, de intakecriteria, rollen, budgets, condities en dergelijke. Je kunt het zien als de basisstructuur van zo'n leertraject. De essentie waardoor een traject werkt, schuilt echter ergens anders in: de ballotage van en door deelnemers, het durven kiezen van grote vraagstukken, het exploreren van nieuwe wegen, de reflectie gaande de rit, de bereidheid conflicten aan te gaan, het spreiden van sturing onder betrokkenen enzovoort. Dat laat zich lastig via een trajectontwerp vooraf regelen. Maar daarmee zijn de werkzame ingrediënten nog niet buiten bereik of overgeleverd aan toeval. Zelforganisatie, reflectie faciliteren, conflicten hanteren: dat is ook een vak. Dat betekent dat op microniveau, steeds in het 'hier en nu' heel veel interventies het leren verder kunnen helpen of juist remmen. Het ruwe macroontwerp vooraf gaat ons en onze klanten gemakkelijker af dan de finesse van de vele leerinterventies tijdens de rit. Daar moeten wij en zij 'groene vingers' voor krijgen. Die maken het mogelijk om diepgang te bereiken.

In de literatuur zie je dit terug in waarnemingen dat je leren alleen al zoekende scherp kunt maken: *'Learning that is somewhat slow and imprecise often provides an advantage'* (Levitt en March, 1988). En ook in pleidooien dat diepgang pas ontstaat in *small wins*: je pakt steeds een kleine case per keer aan waar de hele complexiteit toch al in terugkomt en zorgt ervoor dat je de vele aspecten ervan met directbetrokkenen hanteerbaar maakt (Orlikowski, 1996). Daarbinnen stapel je de ene interventie op de volgende: je reflecteert, onderzoekt, herkadert, probeert uit. Juist in de stapeling van leervormen worden

processen rond (Raelin, 1997) en krijgen ze steeds meer momentum: *‘Careful plotting of a series of wins to achieve a major change is impossible because conditions do not remain constant. Much of the artfulness of working with small wins lies in identifying, gathering, and labeling several small changes that are present but unnoticed...’* (Weick, 1984). Maar dit is allemaal niet niks, want hier kun je niet zomaar een recept voor aanreiken. De interventiemogelijkheden zijn onbegrensd. Vat dat maar eens samen. Wij worden daarom het warmst van artikelen die klein maar fijn zijn, die interventiemomenten laten zien en deze rijk beschrijven zodat je een gevoel krijgt hoe iemand dat met finesse doet en waardoor het dan werkt. Ook al merk je dat het gekozen moment en de daarin voorkomende interventies deels ook willekeurig zijn: er zijn zo veel andere momenten en interventiemogelijkheden. Maar als je die in abstracties samenbundelt, zie je niets meer en blijft leren een *black box*. Hoe kunnen we ons dat stapelen van vele interventies in het klein voorstellen? Een van ons hanteerde een adviessituatie over de spanningen tussen verpleging en medisch specialisten. Dat zat vast als een muur. Een groep verplegers wilde daar meer over leren. De adviseur liet ze een paar momenten typeren en deze diagnosticeren met causale diagrammen. Die schaafden we gezamenlijk bij. Daar kwam uit dat de greep naar ‘procedureoplossingen’ en ‘machtsingrepen’ de vaste historische reflex was. Steeds opnieuw en met veel teleurstelling. Maar dat idee loslaten stond haaks op de organiseerideeën van betrokkenen. Want het moest en zou ‘eenduidig geregeld worden’ en ‘de leiding moet naleving afdwingen’. Na twee uur steeds opnieuw teruggekomen te zijn op het diagram, lukte dat loslaten met moeite. Vervolgens vroeg de adviseur wat historisch wel bleek te werken: dat was van onderlangs de boel bij elkaar lijmen, één situatie per keer. Dus niet dé centraal vastgestelde finale oplossing voor alle samenwerking tussen alle specialisten en verplegers, maar tijdelijk werk-bare oplossingen op maat voor allerlei kleine specifieke samenwerkingsrelaties, vormgegeven door die betrokkenen zelf (Wierdsma, 1999). Want de angel is niet altijd hetzelfde. En in het klein kan ieder persoon heel wat, maar in het groot slaat de machteloosheid toe. Het interessante is dat alleen al in zo’n halve dag je een stapeling ziet van kleine interventies en kleine doorbraken. Waarnemingen worden boven meningen geplaatst, historische momenten onderzocht, een analysemethode met diagrammen uitgetoet, waarderend omgegaan met eigen vermogens, cirkels van invloed verkleind. Er zijn interventies op inhoudsniveau (hoe zit het in elkaar), maar ook op procedures (het contracteren van een time-out voor het leergesprek) en op procesniveau (waar de emoties hoog oplopen). Afleren en aanleren krijgen beide een plek, praktijk wordt gekoppeld aan theorie. Kortom, in de black box van een middagje leergesprek zit al veel groene vingervlugheid, wil het wat worden.

### Zoekrichting 2

Leren staat of valt met de ambachtelijkheid van vele kleine interventies die je ad hoc stapelt om diepgang te bereiken. Hoe maak je leren spannend in die micromomenten? En hoe vergroten we de ‘kracht van onze groene vingers’?

## 4. Hoe kan de Babylonische literatuur tot steun zijn?

Bij het ontwikkelen van groene vingers kan een mens wel wat hulp gebruiken. Dat hoeft allemaal niet puur op eigen kracht. In de ziekenhuiscase staan bijvoorbeeld termen (zoals causale diagram, interactieniveaus, cirkel van invloed) waar werelden achter schuilgaan. Wil je daarmee aan de slag, dan kan je met de hulp van literatuur op de schouders van anderen staan. De overvloed van versnipperde kennis kan echter kopschuw maken: omdat het willekeurig voelt wat je daar vergaart of omdat ideeën concurreren. Bij het verdrinken in overvloed helpen landkaarten goed: een overzicht of metataal van wat er te koop is. Gelukkig zijn die er, ook voor het gebied van leren (bijvoorbeeld Sturdy, 2004; Sauquet, 2004). Niet dat zo'n overzicht ooit klopt. Bateson (1972) benadrukte terecht: *'The map is not the territory.'* Maar perfectie is ook niet nodig. Zo tekent Weick (1987) mooi op hoe Hongaarse militairen aan de dood ontsnaptten tijdens dagenlange sneeuwstormen in de Zwitserse Alpen door zich vast te klampen aan een landkaart die achteraf van de Pyreneeën bleek te zijn. Sommige leerprofessionals zullen verkiezen om hun eigen landkaart te produceren, bijvoorbeeld door verschillende 'reviews' te lezen van hun veld, door in referentielijsten op het spoor te komen van sleutelartikelen of bepalende auteurs. Maar of je nou landkaarten leent of maakt, overzicht helpt om niet in eenzijdig repertoire te blijven hangen, om verborgen juwelen op het spoor te komen en om de rijkheid van originele teksten aan te boren. Een andere lastigheid is dat literatuur pas tot leven komt door lezing: de koppeling aan de vraagstukken, de situaties, het handelen van de lezer. Kennis is daarmee niet een ding dat je passief consumeert, maar een actieve en subversieve activiteit (Hassard en Kelemen, 2002): je verteert de kost en verbouwt het tot iets eigens. Ieder die ooit iets heeft geschreven, weet dat lezers er vaak heel andere dingen uithalen dan je erin stopt. Soms mooier, soms lelijker. Maar in ieder geval wordt dan pas de stap genomen van puur mentale *cold cognition* naar iets waar je warm van kunt worden: *hot cognition* (Janis en Mann, 1977). Die hitte heeft vaak met confrontaties te maken: dat je je mogelijkheden oprekt om verschijnselen te begrijpen of te beïnvloeden. Literatuur is zo een manier om eigen onzekerheid te organiseren (in plaats van eigen gelijk te bewijzen) en om alternatieven te overwegen (in plaats van routines te koesteren), omdat vraagstukken erom vragen of nieuwsgierigheid zich niet laat bedwingen. Dat is geen overbodige luxe, want er zijn stapels mechanismen die ons blikveld helpen verengen. Omdat we verklaringen al snel zoeken in factoren die dichtbij en recent spelen (*superstitious learning*: Levitt en March, 1988) of in ideeën die aansluiten bij overtuigingen die we toch al hebben (*bounded rationality*: Simon, 1991). Ook kunnen we alleen die interventies inzetten waar we van weten. Dat is vaak een enorme verenging, zeker als je gelooft dat stapeling van interventies juist diepgang helpt bereiken. Literatuur helpt niet alleen om het eigen denken en handelen op te rekken. Het helpt ook om de onderbouwing ervan kritisch te bezien. Niet alle aangeboden recepturen zijn even robuust. Als we 'upstream' kunnen navolgen op welke ervaringen en theorieën auteurs zich baseren, kunnen we ideeën beter

op waarde schatten (Chia, 1996). Een rijker besef van literatuur kan ook helpen om de eigen manier van werken beter te begrijpen en te verwoorden naar anderen. Wij zien in de praktijk collega's prachtige dingen voor elkaar krijgen, maar woorden tekortkomen om dat goed te beschrijven. Hun vaktaal is daar dan te grof voor. Het voelt alsof we dan ineens te dikke vingers hebben voor de subtiele processen die plaatsvinden. Wat overblijft, is anekdotisch inzicht of het lenen van populaire concepten, maar in beide gevallen is onze prachtige praktijk uit het zicht verdwenen. Ervaring blijft zo impliciet en ongeogst. Het gesprek tussen vakgenoten en met deelnemers wordt bemoeilijkt bij gebrek aan gemeenschappelijke taal (Hassard, 1988). Omdat leerprocessen in collectieve settings plaatsvinden, is het wel zo fijn als je met elkaar kunt communiceren over wat die processen zijn en hoe je ze samen krachtig maakt. Anders stuurt iedereen het zijn eigen kant op: niet bepaald een recept voor functionele coproductie.

### Zoekrichting 3

De literatuur is te overvloedig en tegenstrijdig om hét recept voor leren te bieden. Hoe krijgen we een taal met genoeg variëteit en finesse, opdat we er ons handelen mee kunnen verrijken, onze ervaring beter kunnen doorgronden en daar onderling over kunnen communiceren?

## 5. Wie is verantwoordelijk voor leren?

We hebben net een pleidooi gehouden voor het verdiepen in de kennisovervloed en het kweken van groene vingers. Dat kun je toch niet van iedereen verwachten? Wie heeft daar de tijd en passie voor? Faciliteren van leren is een vak op zich. Dus dan denk je als deelnemer al snel: laat de leerdeskundige het maar vormgeven. Die heeft er verstand van. Dat is dan vaak een begeleider uit de staf of van buiten. Tegelijkertijd pleit daar ook veel tegen, in onze ogen te veel. Je plaatst leerprocessen ermee buiten de taak en het vak van betrokkenen. Zou het niet wenselijker zijn om leren te vervlechten met het primaire proces, om leren te zien als onderdeel van ieder vak? Iets is zelfs des te meer een vak als het geen opgelegd pandoer is en als dingen 'uitvogelen' samen met anderen een deel van het werk is. Je hebt leren niet alleen nodig om je werk te praktiseren, maar ook om beter in dat werk te worden. Je leert een vak niet in één keer, maar door je inzichten en vaardigheden continu bij te spijkeren. Dat kan door het steeds onderzoeken van de halfbegrepen praktijk die altijd rijker is dan de theorie en waar je secuur op moet reflecteren: de reflectieve praktijkbeoefenaar (Schön, 1990). Het kan ook door het scheppen van nieuwe ideeën en diensten die aan kracht winnen zodra ze de subtiliteit van het werk en de eigen historie recht doen (bijvoorbeeld Engeström, 2004). Kortom, leren als metavaardigheid bij veel beroepen. Wij zien dit ook terug bij de toppers in zo'n veld: die zijn zo gefascineerd dat het zich verder verdiepen een onderdeel van hun professionele identiteit is geworden (Brown en Starkey, 2000).

We schurken daarmee aan tegen de pragmatische school van leren (Sauquet, 2004): verstrengel leren en werken zo dat dit transferproblemen reduceert, verbind theorie en praktijk innig en op maat, zoek naar contextgebonden oplossingen en inzichten. Leren vraagt dan geen onderbreking van het werk meer. Deelnemers kunnen het de kant op sturen waar hun vraagstukken om vragen of waar ze ‘lust’ in hebben. En... misschien nog het doorslaggevendst: als leren pas spannend wordt door de stapeling van vele interventies, dan is dat niet uit te besteden. Dat is namelijk onbetaalbaar. Je kunt er niet steeds een rij begeleiders naast zetten. Dat impliceert dat betrokkenen toch zelf competent moeten worden in het faciliteren van hun eigen leerprocessen. En wel doordat de leerprofessional gespreide en gedeelde sturing (Hosking, 2002) toelaat en stimuleert dat betrokkenen om het hardst mee-interveniëren en meesturen. Zulke overvloed aan sturing werkt goed zolang de bijdragen maar complementair zijn: naast inhoud óók procesbijdragen, naast overtuigingsgedrag óók faciliteringsgedrag. Waar dat niet zo is, verwordt zelfgestuurd leren tot een Poolse landdag.

Dit geeft dus een dilemma. Enerzijds kan de manager leren maar beter inbesteden naar medewerkers, want anders vervlecht het zich nooit met het primaire proces en blijft meerwaarde bescheiden. Anderzijds zal het vermogen om dat leren te organiseren een onlosmakelijk onderdeel van die leerprocessen moeten zijn, omdat veel medewerkers en managers daar te knullig mee omgaan. Dus dan wil je graag aan leerprofessionals uitbesteden om medewerkers en managers te leren hoe ze dat moeten doen. Wij vinden het mooi verwoord door Vermunt en Verloop (1999) dat je compatibele leersturing moet nastreven. Dat betekent dat de leerprofessional slechts selectief en gedeeltelijk leerinterventies oppakt: net genoeg opdat de leerprocessen niet verzanden, maar met genoeg ‘gaten’ dat betrokkenen zelf de handschoen op moeten en kunnen pakken. En waar mogelijk ook samen interventies bedenken, proberen en evalueren, zodat je het er expliciet over kunt hebben en leerinzichten kunt delen. De specificaties ‘selectief’ en ‘gedeeltelijk’ refereren aan de balanceerpoging tussen beide belangen: als begeleidervermogens van betrokkenen versterkt worden, weegt dat op tegen het minder goed verlopen van het leerproces. Hoe meer die vermogens groeien, hoe meer de sturing bij betrokkenen kan komen te liggen. Je beweegt dan weg van subject-objectsturing (begeleider stuurt betrokkenen) naar subject-subjectsturing (gedeelde sturing met en door betrokkenen). Hoe meer dit geschiedt, hoe dieper het leerproces wordt (Kessener en Termeer, 2006). Deze balanceerpoging levert altijd frictie op, maar die is constructief zolang de gaten die je laat vallen, niet te groot zijn (overmatige uitdaging) of te klein (ongewenste inmenging).

#### **Zoekrichting 4**

Het is wenselijk dat medewerkers hun eigen leren organiseren op hun werk en voor hun vak. Hoe ondersteun je dat als leerprofessional? Waar grijp je verantwoordelijkheid opdat het leren de diepte ingaat, waar spreid je verantwoordelijkheid opdat medewerkers zich eigenmaken hoe je leerprocessen schept?



## 6. Wat maakt van leren een lust in plaats van een last?

Leren kan aantrekkelijk zijn. Waardoor storten mensen zich in onbekende avonturen, wetend dat ze daarbij ook geconfronteerd zullen worden met eigen beperkingen? Ze kunnen zich gestimuleerd voelen door professionele uitdagingen, meer willen betekenen voor anderen of zelfs plezier ontleenen aan de ontdekkingstocht op zich. Furth (1987) spreekt daarom over leren als *libidinal*, als lustgedreven. En die gedrevenheid zit in mensen ingebakken (Hackman en Oldham, 1976). Betrokkenen doen meer dan wat de organisatie van ze kan/wil vragen, ook wel *extra role behavior* genoemd (Morrison en Phelps, 1999). Stiptheidsacties illustreren altijd fraai hoe werkprocessen spaak lopen als iedereen zich vastklampt aan procedure en taakomschrijving in plaats van hun passie voor een vraagstuk, de zorg voor collegae of de fascinatie van een vak. Tot zover het goede nieuws. Want zulke passie geldt niet voor iedereen. Soms regeert middelmatigheid, presteren mensen onder de maat, vertonen ze meeliftgedrag en maken dit alles onzichtbaar (bijvoorbeeld Vermeulen en Benders, 1998). De reflex van managers is om mensen te vervangen of te scholen, een karwei dat veelal wordt doorgesluist naar stafdiensten, ondersteund door externen die het prestatiegat moeten dichten met een leertraject. Zo'n traject heeft een verplicht karakter. In veel organisaties is het zo dat zulke programma's niet ontstaan voor mensen die willen leren, enkel voor mensen die moeten leren omdat ze een bepaalde functie hebben of ambiëren. De inhoud van het programma is voorgeschreven en ligt vast in modules gericht op de zwakke plekken. Instructieleren voert de boventoon, omdat daarin proces én inhoud van tevoren helder zijn, verwachtingen goed gemanaged kunnen worden en de uitvoering gemakkelijk organiseerbaar en uitbestedbaar is (bijvoorbeeld Donenberg, 1999), ook als betrokkenen niet actief meedoen. Het vervelende is dat verplicht instructieleren nogal oppervlakkig blijft. Omdat betrokkenen er individueel, ver weg van hun werk, aan deelnemen, los van hun directe collegae, zijn transferproblemen te verwachten. Het gestandaardiseerde curriculum is maar beperkt relevant, omdat het losstaat van de werkkuitdagingen die elk op dat moment heeft. De monotonie van leeromgeving en monopolisering van leersturing kunnen mensen afstoten en vertragen leerprocessen. Leren wordt een last.

Dit schept een dilemma. Sommige kennis en vaardigheden moet men zich eigenmaken om een vak in een bepaalde organisatie goed te kunnen uitvoeren. Hoe meer de organisatie haar kaarten echter zet op verplicht leren, hoe meer je de 'lust voor leren' onder druk kunt zetten. Er zijn verschillende perspectieven om met dit dilemma om te gaan. Enerzijds rekent management zich onterecht arm als het gaat over vrijwillige leerprocessen. Dat komt omdat veel zelfgeorganiseerd leren zich buiten het beeld en de grip van management en staf afspeelt. Het kan bovendien andere kanten op gaan dan het formele beleid. Door dit alles vertrouwt de leiding er minder gemakkelijk op en verstoort het ongemerkt. Medewerkers leiden daar impliciet de boodschap uit af dat het consumeren van cursussen belangrijker is dan binnen het werk zelf op exploratie te gaan: last prevaleert boven lust, verplichte kost boven onderne-

merschap. Naarmate mensen zelf minder aan het eigen leren gaan trekken, kunnen staf en leiding ten onrechte gaan geloven dat je mensen altijd tot leren moet verleiden, dat het altijd aantrekkelijk gemaakt moet worden. Anderzijds kunnen verplichte opleidingen een belangrijke rol blijven spelen voor noodzakelijke hygiëne, voor gemeenschappelijke taal, voor het samen inzetten van nieuwe richtingen. Dat geldt des te meer waar opleidingen hun klassieke eenrichtingformats overschrijden. Een deelnemer hoeft niet alles zelf uit te vinden, mag rustig even bijtanken in een goed georganiseerd programma en zelf bepalen wat daarvan waardevol is om te integreren in het handelen op de werkplek. Het is een duidelijke plus als daarin ruimte is voor discussie over het beleid of obstakels van de organisatie, ervaringen met verticale communicatie besproken worden, de werkplek is aangesloten op wat er in de cursus gebeurt en er ook begeleiding is van leren op de werkplek. De kern is dat er een levende interactie is tussen datgene wat in de cursus gebeurt en datgene wat in het werk gebeurt, waarbij deelnemers mee kunnen sturen in de selectie van casussen, opdrachten, stof, modules, timing van deelname. Ook opleidingen kunnen zelforganisatie veel ruimte bieden.

#### Zoekrichting 5

De monotonie van verplicht leren kan de 'lust voor leren' onder druk zetten. Hoe scheppen we 'levende interactie' in onze opleidingen tussen curricula en werkpraktijk? En hoe versterken we de vele vrijwillige leerprocessen die allang onder het maaiveld plaatsvinden?

## 7. Wat is de betekenis van verlies en ongemak bij leren?

Leren dat leuk moet zijn, veilig moet blijven, conflictvrij en in goede sfeer moet plaatsvinden, is veroordeeld tot vlakheid. De ergste combinatie is verplicht leren dat leuk moet blijven. In contrast tot lustgedreven leren dat af ten toe wel een emotionele achtbaan waard is.

Bij verlies denken we vaak aan grote zaken, zoals het verlies van een ouder, of van werk. We kennen de rouwcurve die helpt begrijpen door welk proces mensen dan gaan (Kübler-Ross, 1981). Ook al blijkt de fasering in onderzoek niet altijd stand te houden, toch geeft ze het communiceren over de verlieservaring enig houvast. Maar er zijn ook micromomenten van verlies in carrières, in opgaven, in samenwerking. Keleman (1974) spreekt van *little dying*, waarbij je moet loslaten waaraan je gehecht bent geraakt. Het klinkt tegenwoordig heel volwassen dat je moet leren 'loslaten', maar zo'n slogan schiet tekort. Alsof een mens al die verliezen zomaar heeft te accepteren. Waar zouden we heengaan als samenleving als we zonder ruggengraat met elke verandering zouden meebewegen? Het is waar, de wereld verandert, waardoor de eigen professionele identiteit en gezamenlijk ontwikkelde routines soms geen houvast meer zijn, maar een hindernis voor een volgende stap. Dat neemt niet weg dat het voor mensen van levensbelang is enige continuïteit te creëren in die discontinuïteit. Hoe geef je iets wat wezenlijk voor je was in een realiteit die verloren is gegaan, een expressie en een vorm die passen bij een nieuwe

realiteit die wel binnen handbereik ligt? Hoe kan iemand op een waardige wijze met veel legere handen staan dan men van hem verwacht en hij ook van zichzelf verwacht? Hoe de competentie te verwerven uit de negatieve dynamiek te stappen om het ongemak anderen te verwijten om dan weer met de mantel der liefde toe te dekken, omdat je toch met elkaar verder moet? In beide gevallen blijven de onderliggende tegenstellingen en puzzels onbegrepen, óók als dat begrip dringend nodig is om samen het werk goed te verrichten of goed afscheid te nemen van iets of iemand. Om dat te kunnen is soms stevig individueel huiswerk nodig om weg te komen van ‘wie heeft er gelijk’ naar onderkenning van meerdere werkelijkheden en waarden, van ‘wie heeft het gedaan’ naar meerdere veroorzakers en effecten en van ‘wat is er mis met hem’ naar gemengde intenties en competenties, waarbij het eigen zelfbeeld heel wat genuanceerder wordt (Stone, Patton en Heen, 2000). Een essentie in dit leerproces is dat het ongemak geen verstoring van het werk (en het leven) is, maar een onderdeel ervan om tot andere inzichten en mogelijkheden te komen. Leren geschiedt niet alleen cognitief omdat ‘kwartjes vallen’, maar vindt ook emotioneel plaats waar het je ‘nieren raakt’ (Illeris, 2010).

We weten op zijn tijd gevoelens wel te waarderen. Je voelt of het water warm is of koud, of een vergadering te snel gaat of te traag, of een werkrelatie klopt of niet, of je eigen handelen passend is of niet. Dat soort gevoelens scherpt ons waarnemingsvermogen, maakt de ervaring rijker, maakt ons sensitiever in ons handelen. Maar naarmate de gevoelens intenser worden, kan het ongemak ermee ook toenemen. Alsof wij niet meer de gevoelens hebben, maar de gevoelens ons in hun greep hebben. We krijgen gevoelens over gevoelens: paniek of we het fatsoenlijk aan kunnen, wantrouwen of we ons hieraan moeten overgeven. De koppeling van de gevoelens met de situatie kan ook op losse schroeven komen te staan: alsof de persoonlijke gevoelens iets puur individueels zijn, terwijl anderen in jouw schoenen vaak hetzelfde zouden ervaren. De gevoelens zijn betekenisvol in het teken van de opgaven waar je voor staat, maar dat raakt buiten zicht. Bij gebrek aan vertrouwen en betekenis gaan mensen in de overlevingsstand en opereren tussen twee extremen: enerzijds het wegduwen van gevoelens waardoor men er zelf geen contact meer mee heeft en anderzijds het zich laten meeslepen door gevoelens waardoor men anderen ermee lastig valt. De oorzaak van de problemen kan geprojecteerd worden op anderen, en dat geldt evenzeer voor mogelijke ‘magische oplossingen’ (Gabriel en Hirschhorn, 1999). Al deze vlucht- en vechtreacties roepen elkaar zelfs op, want in beide extremen lopen we om de hete brij zelf heen. En die blijft zich aandienen zolang die niet gehanteerd wordt. Maar hoe wordt die hanteerbaar?

De psychodynamica reikt vele verfijnde begrippen aan om deze emotionele dimensie van leren in organisaties beter te doorzien. Hirschhorn (1988) spreekt over *containment*, een ‘ruimte’ om de gevoelens te ervaren zonder erdoor geleefd te worden waardoor ze begrepen, gefilterd en gehanteerd kunnen worden. Hij benadrukt dat zo’n ruimte actief begrensd moet worden, zodat de gevoelens de rest van het werk niet gaan overvleugelen. In deze ruimte praktiseert men ‘vermogen te verdragen’ (Moeskops, 2006). French (2001) spreekt van *negative capability*, gericht op het omgaan met ongemak, naast

*positive capability*, gericht op inhoudelijke werkzaamheden. Het is een interessante vraag hoe deze competentie te ontsluiten voor een grotere groep leerprofessionals en hun ‘lerenden’, zonder meteen allemaal psychodynamici te worden. Of is dat laatste zo gek nog niet? Hoe winnen we vertrouwen in het doorleven van gevoelens? En hoe kweken we het vermogen die vertraagde, begrensde ruimte in leerprocessen te scheppen? Wij vermoeden dat het al helpt te legitimeren dat zo’n ‘plek der moeite’ – in de woorden van Kooistra (1988) – bij het werkende leven hoort en woorden te geven aan hoe zulke processen werken. We gebruikten hiervoor eerder de metafoer van de duikelaar (Schuiling, 2002). De duikelaar valt op zijn neus, maar komt altijd weer omhoog. Hoe meer je dat meemaakt, hoe meer dat vertrouwen scheidt in een zelfregelend herstel van balans, van ritme. Dat inzicht verhindert niet dat je nog eens valt, maakt de pijn daarvan ook niet minder. Maar het helpt wel om niet in allerlei acties te schieten om jezelf overeind te hijsen, voordat ook spontaan de impuls daarvoor zich aandient. En het genoegens als je weer overeind komt, is des te groter. De intensiteit van onze ervaringen en de werkzaamheid van ons handelen kunnen elkaar dan versterken.

#### Zoekrichting 6

Leren gaat óók over het incasseren van verliezen en is een intensief en gevoelsrijk proces, méér dan leuk alleen. Hoe sterken we elkaar in het vertrouwen en het vermogen dat we zonder onszelf te verliezen tegelijk speler én speelbal kunnen zijn?

## 8. Wat moet je met macht als leerprofessional?

Bij het eerste perspectief spraken we van de kolonisatie van de leerruimte. Illeris (2002) problematiseert hoe ‘teaching’ (in contrast met ‘learning’) in dat teken kan staan. De functie van scholen is komende generaties te disciplineren, te kwalificeren en te sorteren. Ze legitimeren heersende ideologieën. En er is een ‘verborgen curriculum’ dat mensen gewent aan luisteren, stilzitten, competitie, niet-samenwerken, reproductie en dergelijke. Leerlingen ontdekken daarbij hoe je doet alsof je geïnteresseerd bent en hoe je behoeften opschoort. Met deze opmerkingen is hij een van de weinige zwarte zwanen in de leerwereld die benadrukt dat leren nooit machtsneutraal is. Want in de meeste leerliteratuur blijft het een opvallend afwezig thema, ook in het boek *Leren in organisaties* komt het weinig aan bod.

We willen daarom tot slot een knagende vraag opwerpen rond het thema macht. Ten eerste vanuit het besef dat machtsrelaties invloed hebben op de inhoud van leerprocessen. Zij bepalen hoe betekenissen tot stand komen, hoe interpretaties ontstaan en beklijven: ze houden *regimes of truth* in stand (Vince, 2001). Met elke curriculumkeuze sluiten we onderwerpen en ideeën over die onderwerpen in en uit. Chia (1996) benadrukt: ‘*What at one level appears to be a dispassionate presentation of an objective “fact” of the world, may, upon reexamination, be construed as the site of contestation in which the “reason of the stronger” has prevailed.*’ In het domein van de *critical manage-*

*ment studies* stelt men dat de verkozen concepten in managementopleidingen per definitie sommige partijen de wind in de rug geven, terwijl ze andere partijen hun manoeuvreerruimte ontnemen (bijvoorbeeld Hardy en Clegg, 1996). Hun analyse laat zien dat die concepten niet willekeurig zijn en vaak dezelfde vaste waarden onderschrijven. Zo is er een duidelijke voorkeur voor het streven naar uniformiteit in organisaties en naar hiërarchische beheersing van prestaties. Ook stabiliteit en transparantie staan hoog in het vaandel. Dit zijn waarden die huidige machtscoalities meer dienen dan degenen die die macht ondergaan. En het zijn ook waarden die een rem zetten op leerprocessen. Want voor leren is variëteit te verkiezen boven uniformiteit, heb je liever enige subversiviteit dan de passiviteit die hiërarchische beheersing oproept, zijn de informele en verzwegen processen rijker dan wat transparant is en heb je meer aan dynamiek en grensoverschrijding dan aan stabiliteit (Vermaak, 2009). Als leerprofessional heb je hier een keuze. Je kunt de dominante concepten actief mee uitventen. Je kunt er ook alternatieven naast zetten – noem het een ‘meervoudig curriculum’ – en die contradicties benutten als motor voor het leren (Engeström, 2004). Dat laatste gaat overigens niet altijd even gemakkelijk, want de eerste waarden worden soms reflexmatig verdedigd (Argyris, 1990) door bijvoorbeeld alternatieven als organisatievreemd af te schilderen, verschillen te bagatelliseren, ze verwaterd toe te passen of gewoon niet in overweging te nemen (Lukes, 2005). Naarmate ze genoeg ingebed zijn, gaan medewerkers hun verhalen erop aanpassen, aan zelfcensuur doen of elkaar corrigeren (Linstead en Grafton-Small, 1992). Wil je dan toch denkruimte hernemen, dan zal je de dominante concepten als leerprofessional zelf moeten problematiseren.

Ten tweede zijn machtsprocessen van invloed op de condities en middelen voor leerprocessen. Stel, je bent stevig aan het vernieuwen in de organisatie. Het leren beperkt zich niet tot persoonlijke rijping, maar manifesteert zich ook in veranderingen in hoe betrokkenen zich gedragen in hun organisatie. Bestaande routines worden afgeleerd, nieuwe wegen geëxploreerd. Breken met bestaande gewoonten gaat zelden zonder slag of stoot. Je kunt ervan uitgaan dat er tegenwind komt, wat Letiche en Statler (2005) zo mooi typeren als de *backlash of non-adopters*. En omdat de non-adopters veruit in de meerderheid zijn, is dat een verloren gevecht als je niet politieke rugdekking ervoor hebt gearrangeerd of de vernieuwing handig afschermt opdat omstanders er niet te veel van weten. Met andere woorden, een diepgaand leerproces in organisaties kan zelden rekenen op optimale condities: dat is een *contradictio in terminis*. Het impliceert dat leerprofessionals zichzelf actief met het bewaken van die condities moeten bemoeien. En dat veronderstelt een vermogen zelf ook macht uit te oefenen en politiek spel te spelen. Huxham en Vangen (2005) spreken hier over *collaborative thuggery*: ‘schurkengedrag’ om inzichten te pushen, obstakels te slechten, bruggen te slaan, mensen aan te pakken die hun steentje niet bijdragen en dergelijke. Buchanan (2003) spreekt over de onvermijdelijkheid van politiek ondernemerschap met alle tactisch vernuft die daarbij hoort: ‘*A function of corridor conversations, confrontations, backstage activity, influence attempts and negotiations.*’

Wij merken dat heel wat leerprofessionals van deze politieke opgaaf allergische reacties krijgen. Want macht is toch een vies woord in de leerwereld. Illustratief is hoe Senge (1990) in zijn klassieker over lerende organisaties benadrukt: *‘Organizational politics is such a perversion of truth and honesty that most organizations reek with its odor.’* Het staat leren maar in de weg, lijkt hij te zeggen. Het zou er gewoon (even) niet moeten zijn. Leerprofessionals vinden het soms ook een unfair corvee om politiek te moeten bedrijven: dat zien ze dan als onzichtbaar, ongeliefd en inefficiënt gedoe. Maar macht ontkennen is óók een politieke interventie en daarmee kies je óók partij. Op deze afweer van leermensen komt dan ook steeds meer kritiek (Coopey, 1995). Want als je je vanuit deze optiek niet bemoeit met leerinhoud, bestendig je de dominante, enkelvoudige concepten. En als je je politieke vermogens niet inzet, betekent dat dat slechts ongevaarlijke leerprocessen doorgang vinden. Dat kan niet de bedoeling zijn van onze professie.

#### Zoekrichting 7

Leren is niet waardevrij. Als leerprofessional dien je iets of iemand, bewust of niet. Hoe kunnen we onze allergie voor macht omvormen tot een politieke competentie om ook in weerbarstige omgevingen leerinhoud op te rekken en leerprocessen mogelijk te maken?

## 9. Uitleiding

We hadden geen vooropgezette ordening voor de zeven vragen. Dat betekent echter niet dat de knagende vragen los van elkaar staan. De lezer zal ongetwijfeld allerlei dwarsverbanden zijn opgevallen. Zo is de kracht van groene vingers (perspectief 2) mogelijk bij gratie van de beperking van het ontwerpdenken (perspectief 1) en vice versa. En is de literatuur een noodzakelijk hulpmiddel om op de schouders van anderen te kunnen staan (perspectief 3) bij zowel het groene-vingerwerk in het klein als het ontwerpwerk in het groot (perspectieven 1 en 2). Kennis over leren (perspectief 3) kan ook helpen een basis voor gemeenschappelijk handelen bij leerprocessen te scheppen tussen participanten waardoor die er met elkaar meer sturing aan kunnen geven (perspectief 4). Het ongemak willen en kunnen verdragen (perspectief 6) is deels een functie van het verlangen dat achter het leren schuilgaat (perspectief 5) maar ook van de groene vingers om dat vermogen te verdragen en een goede setting om dat in te doen (perspectieven 2 en 1). En tot slot is de competentie om met macht om te gaan (perspectief 7) te beschouwen als een onderdeel van groene-vingervlugheid van elke leerprofessional (perspectief 2) die nodig is om absurde ontwerppretenties af te weren (perspectief 1). Een afweer die helpt voorkomen dat leren als opgeleukte last wordt georganiseerd, daarmee zowel de kracht van lust als de waarde van ongemak wegdrukkend (perspectieven 5 en 6).

Onze vragen en werkhypothesen zijn gekleurd. Ze verraden onze neiging leerprocessen te zien als krachtige, diepgaande organisatie-interventies. En juist daardoor ook als processen waarvan de kenbaarheid en maakbaarheid maar

beperkt blijven. Juist vanwege de mogelijkheden die we erin ervaren en vermoeden, waarden we enerzijds kennisovervloed en zien we anderzijds onszelf en andere praktijkcoördinatoren als goedbedoelende beginners. Een zienswijze waarin overvloed én schaarste, kennis én twijfel elkaar oproepen, niet uitsluiten. Op deze gekleurde zienswijze is zeker wat af te dingen. Zo zijn er ook vraagstukken waar al die diepgang niet nodig is en laaghangend fruit geoogst kan worden. Waar je niet al te moeilijk over leerprocessen hoeft te doen en waar niet iedereen hoeft te leren. Een tweede kanttekening is dat dit artikel vaktal bevat, niet zomaar klanttaal. Complexiteit benadrukken is óók een interventie en daar kun je zowel deelnemers als opdrachtgevers mee afschrikken en overdonderen. Dat is niet altijd functioneel, vooral als ze zichzelf (nog) niet zien als actieve coproductanten van leren.

Tot zover de zeven knagende vragen die ons bezighouden als we kijken naar de praktijk en theorie van het leerveld. Zeven onderwerpen ook waar we denken dat ze eerder aandacht dan antwoorden behoeven. We hebben getracht richtingen aan te geven waar we denken dat het goed zoeken is. En waarvan we blij zijn dat bijdragen in het boek *Leren in organisaties* daar al verdere verdieping aan geven. We sluiten af met een citaat van Rainer Maria Rilke (2009) – wellicht een geschikte aansporing voor ons, leerprofessionals, in het omgaan met knagende vragen.

'... zou willen vragen geduld te hebben met alles wat in uw hart nog niet tot een oplossing is gekomen en te proberen de vragen zelf lief te hebben als voor u niet toegankelijke kamers en als boeken die in een volkomen onbekende taal zijn geschreven. Zoek nu niet naar de antwoorden die u niet gegeven kunnen worden, omdat u niet in staat zou zijn ze te leven. En het gaat erom alles te leven. Leef nu uw vragen. Misschien leeft u dan gaandeweg, onopgemerkt op een dag in een ver verschiet het antwoord binnen.'

## Literatuur

- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: facilitating organizational learning*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Berkers, F., Rooij, T., en Schuiling, G.J. (1981) Leerprocessen en levenssamenhang – een discussie tussen de Landelijke Scholingsgroep Welzijnswerk en Oskar Negt. In: F. Berkers et al., *Politieke vorming als strategisch concept: exemplarisch leren en inhoudelijke machtsvorming*. Nijmegen: SUN.
- Bolhuis, S. (2009). Leren op de werkplek (12): epiloog. *Opleiding en Ontwikkeling*, 9, p. 25-28.
- Bolhuis, S.M., en Simons, P.R. (1999). *Leren en werken: opleiden en leren*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Brown, A.D., en Starkey, K. (2000). Organizational identity and learning: a psychodynamic perspective. *Academy of Management Review*, 25(1), p. 102-120.
- Buchanan, D.A. (2003). Demands, instabilities, manipulations, careers: the lived experience of driving change. *Human Relations*, 56(6), p. 663-684.

- Chia, R. (1996). *Organizational analysis as deconstructive practice*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Coopey, J. (1995). The learning organization: power, politics and ideology. *Management Learning*, 26(2), p. 193-213.
- Donnenberg, O. (1999). Nieuwe werkstructuren – nieuwe leervormen: aandachtspunten voor het inrichten van leernetwerken. In: H. Dekker (red.), *Netwerkend leren. Opleiders in Organisaties, Capita Selecta*, 38. Deventer: Kluwer.
- Engeström, Y. (2004). *Learning by expanding: an activity – theoretical approach to developmental research*. Internet: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>.
- French, R. (2001). ‘Negative capability’: managing the confusing uncertainties of change. *Journal of Organizational Change Management*, 14(5), p. 480-492.
- Furth, H.G. (1987). *Knowledge as desire: an essay on Freud and Piaget*. New York: Columbia University Press.
- Gabriel, Y., en Hirschhorn, L. (1999). Leaders and followers. In: Y. Gabriel, *Organizations in depth: the psychoanalysis of organizations*. London: SAGE Publications.
- Habermas, J. (1989). *De nieuwe overzichtelijkheid*. Amsterdam: Boom.
- Hackman, J.R., en Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, p. 250-279.
- Hardy, C., en Clegg, S.R. (1996). Some dare call it power. In: S.R. Clegg, C. Hardy en W.R. Nord (eds.), *Handbook of organization studies*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hassard, J. (1988). Overcoming hermeticism in organization theory: an alternative to paradigm incommensurability. *Human Relations*, 41(3), p. 247-259.
- Hassard, J. en Kelemen, M. (2002). Production and consumption in organizational knowledge: the case of the ‘paradigms debate’. *Organization*, 9(2), p. 331-355.
- Hirschhorn, L. (1988). *The workplace within: psychodynamics of organizational life*. Cambridge/London: MIT Press.
- Hosking, D.M. (2002). *Leadership processes and leadership development: reflections from a social constructionist paradigm*. Internet: [http://www.geocities.com/dian\\_marie\\_hosking/ldrship.html](http://www.geocities.com/dian_marie_hosking/ldrship.html).
- Huxham, C., en Vangen, S. (2005). *Managing to collaborate: the theory and practice of collaborative advantage*. London/New York: Routledge.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2010). Hoe we leren: een uitgebreide en eigentijdse theorie over het menselijk leren. In: G.J. Schuiling, H. Vermaak en H. Tours (eds.), *Leren in organisaties: als leren het antwoord is, wat is dan de vraag?* Deventer: Kluwer.
- Janis, I., en Mann, L. (1977). *Decision making: a psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: Free Press.
- Keleman, S. (1974). *Living your dying*. New York: Random House.



- Kessels, J.W.M., en Poell, R.F. (red.) (2001). *Human resource development: organiseren van het leren*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Kessener, B., en Termeer, C.J.A.M. (2006). Organiseren van diepgaand leren: veranderen als reflexief betekenisgeven. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 3/4, p. 236-250.
- Kooistra, J. (1988). *Denken is bedacht*. Culemborg: Giordano Bruno.
- Kübler-Ross, E. (1981). *Leven met stervenden*. Baarn: Ambo.
- Letiche, H., en Statler, M. (2005). Evoking metis: questioning the logics of change, responsiveness, meaning and action in organizations. *Culture and Organization*, 11(1), p. 1-16.
- Levitt, B., en March, J.G. (1988). *Organizational Learning. Annual review of sociology*, 14, p. 319-340.
- Linstead, S. en Grafton-Small, R. (1992). On reading organizational culture. *Organization Studies*, 13(3), p. 331-355.
- Lukes, S. (2005). *Power: a radical view* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Marsick, V.J., en Watkins, K.E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Moeskops, O. (2006). Het vermogen om te verdragen: een psychoanalytisch perspectief op diagnose en interventie in veranderingsprocessen. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 1, p. 25-39.
- Morrison E.W., en Phelps, C.C. (1999). Taking charge at work: extrarole efforts to initiate workplace change. *Academy of Management Journal*, 42(4), p. 403-419.
- Orlikowski, W.J. (1996). Improvising organizational transformation over time: a situated change perspective. *Information Systems Research*, 7, p. 63-92.
- Raelin, J.A. (1997). A model of work-based learning. *Organization Science*, 8(6), p. 563-578.
- Rilke, R.M. (2009). *Brieven aan een jonge dichter*. Scholtens Books2 Secundair.
- Roefs, E. (2010). *Inspirerende docenten: inzichten en verhalen uit het hogere beroepsonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Sauquet, A. (2004). Learning in organizations: schools of thought and current challenges. In: J.J. Boonstra (ed.), *Dynamics in organizational change and learning*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Schön, D.A. (1990). Handelend leren: zoeken naar een andere epistemologie van de professionele praktijk. *Filosofie in Bedrijf*, 2(1), 12-17.
- Schuiling, G.J. (2002). De interne adviseur als flexibele duikelaar. *Management Consultant Magazine*, 2, p. 30-32.
- Schuiling, G.J., Vermaak, H., en Tours, H.C. (red.) (2010). *Leren in organisaties. Als leren het antwoord is, wat is dan de vraag?* Deventer: Kluwer.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: the art en practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Simon, H. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science* 2/1, p. 125-134.

- Stone, D., Patton, B., en Heen, S. (2000). *Difficult conversations: how to discuss what matters most*. London: Penguin Books.
- Sturdy, A. (2004). The adoption of management ideas and practices: theoretical perspectives and possibilities. *Management Learning*, 35(2), p. 155-179.
- Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaie vraagstukken: werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Deventer: Kluwer.
- Vermeulen, P., en Benders, J. (1998). De keerzijde van de medaille: sociaal-psychologische en economisch-organisatorische inzichten over teamwerk. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 6, p. 29-44.
- Vermunt, J.D., en Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, p. 257-280.
- Vince, R. (2001). Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, 54(10), p. 1325-1351.
- Weick, K.E. (1969). *The social psychology of organizing*. Reading: Addison-Wesley.
- Weick, K.E. (1984). Small wins: redefining the scale of social problems. *American Psychology*, 39(1), p. 40-49.
- Weick, K.E. (1987). *Making sense of the organization*. Malden: Blackwell.
- Wierdsma, A. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.