



Het leren ontwikkeld-t **DIVERSITEIT EN COMPLEXITEIT IN ONTWIKKELEN**

Manon **RUIJTERS**, Robert-Jan **SIMONS** en Marijolein **WALLENAAR**

Dr. M.C.P. Ruijters MLD is lector ecologie van het leren bij Stoas Wageningen/Vilentum Hogeschool en adviseur organisatieontwikkeling bij Twynstra Gudde te Amersfoort. E-mail: mru@tg.nl.

Prof. dr. P.R.-J. Simons is emeritus hoogleraar aan de Universiteit Utrecht en eigenaar van bureau Visie op Leren te Amsterdam.

M.J. Wallenaar MEd is docent onderwijskunde, onderzoeker en coach bij Stoas Wageningen/Vilentum Hogeschool te Wageningen.

INLEIDING Leren heeft heel veel verschillende nuances en betekenissen. Het is een aanduiding voor wat in een opleiding gebeurt, tijdens het werk of op andere momenten in het leven. Voor individuele of juist gemeenschappelijke activiteiten. Voor wat intuïtief gebeurt of juist doelgericht. De ervaring leert ons overigens dat leren over het algemeen erg smal wordt ingevuld, vaak verward met het formele leren, gebaseerd op het beeld dat wij dat in de loop van onze geschiedenis hebben gevormd en misvormd. Met die vervormingen hebben we helaas ook meteen te maken als we over leren willen praten. Een definitie kan helpen. Claxton typeert leren als de 'the things you do, when you don't know what to do' (Claxton, 1999). 'Doen' moeten we in deze definitie ruim opvatten. Het heeft weinig te maken met de zoveel gehoorde en in onze ogen vrij lege opmerking: 'Maar het zijn toch wel echte doeners, hoor.'

LEREN EN

Doeners in het leren zijn er immers in allerlei soorten en maten; mensen die van rollenspellen houden, mensen die hechten aan de realiteit, mensen die een goed gesprek ervaren als doen en anderen die liever experimenteren. Het behoeft weinig betoog dat de ene doener de andere niet is. Claxton spreekt over doen in de ruimste zin van het woord: alles wat je onderneemt, alles wat er gebeurt, wanneer je even niet meer weet hoe je verder moet. Dat kan dus ook zijn het even stilvallen, het niet-weten zelf. Misschien is niet-weten wel de mooiste start van al het leren. Vertrekkend vanuit deze definitie, is het niet zo moeilijk te begrij-

pen dat de meeste en de meest effectieve leerervaringen plaatsvinden in het dagelijkse leven en in het dagelijkse werk. Ben je bezig met een coaching, intervisie of training, dan verwacht je eigenlijk niet anders dan dat alles leren is. Soms lijkt het wel alsof juist daardoor het leren blokkeert. Niet-weten is voor veel mensen een ellendig gevoel en het zich schrap zetten, zelf in het 'weten' gaan staan, is dan ook

Zo gewoon als leren is, zo moeilijk is het begeleiden ervan of het praten erover. Toch is dat een belangrijk deel van ons dagelijks werk. Vaak gebeurt dat met (een redelijke mate van) tevredenheid, maar soms ook met frustratie, irritatie, verbazing, verwondering of simpelweg onbegrip en gepuzzel. Waarom krijg je het er niet uit, terwijl je het gevoel hebt dat iemand het wel in zich heeft? Je hebt dit al een aantal keren toegelicht; waarom landt het niet? Waarom komt iemand zo traag in actie en gaat hij de uitdaging niet gewoon aan?

Om de verwachtingen te richten: dit artikel biedt geen handreikingen om deze irritaties op te lossen. Liever doen we een oproep om ze wat uit te vergroten, onder de loop te leggen en te gebruiken als informatiebron. Leren zit voor een groot deel 'tussen' mensen. Het herkennen van de bijbehorende emoties kan een nuttige kapstok zijn om een betere begeleider te worden. Daarbij is het wel belangrijk dat de begeleider de verschillen in leren doorziet. In dit artikel gaan we in op de verschillen tussen kunst afkijken, participeren, kennis verwerken, oefenen en ontdekken, en op de uitdagingen waarvoor dit de begeleider stelt. Daarnaast willen we een extra dimensie toevoegen: de snel veranderende wereld. Deze vraagt niet alleen om méér leren, maar ook om andere vormen van leren. We introduceren daarom ook twee nieuwe leervoorkeuren: doorzien en verbeelden. Dit zijn vormen van leren die passen bij het leren in toenemende complexiteit. Ten slotte overzien we het totale spectrum van leren en ontwikkelen.

geen onlogische reactie. Een interventie wordt dan ook nogal eens afgerond met: 'Ik weet niet of ik nu zoveel nieuws heb gehoord ...', wat toch jammer is.

Dat schrap zetten heeft ook een relatie met de verschillende manieren waarop mensen leren. De een springt erin, een ander wacht juist meer af. Andere verschillen gaan over spanning of ontspanning, over reële of realistische situaties, over alleen of samen, over proces of inhoud. Mensen leren ook op oneindig veel verschillende manieren. Deze verschillen in het leren zijn het gevolg van iemands leergeschiedenis (hoe er op school en thuis werd omgegaan met leren), maar ze worden ook bepaald door bijvoorbeeld cultuur, leeftijd, persoonlijkheid, beroep of werkomgeving. Een beste manier om het leren te organiseren bestaat volgens ons niet.

De effectiviteit van het leren hangt af van de volgende kenmerken van de begeleider:

- inzicht in de eigen manier van leren (aangezien iedereen bewust en onbewust projecteert);
- nieuwsgierigheid naar het leren van de ander;
- niet-aflatende focus op de onderlinge wisselwerking;
- zoeken naar een optimale match met datgene wat geleerd wordt.

LEERVOORKEUREN Praten over leren, ten einde het leerrendement te vergroten, vraagt op de eerste plaats om een gemeenschappelijke taal over leren. Om deze reden hebben wij de grootste verschillen in betekenis ofwel de 'geloofsovertuigingen' die er zijn rond het leren gegroepeerd in vijf voorkeuren: kunst afkijken, participeren, kennis verwerven, oefenen en ontdekken. Recentelijk zijn daar, op basis van onderzoek, voortschrijdend inzicht en nieuwe ontwikkelingen, twee voorkeuren aan toegevoegd: verbeelden (ofwel imaginair leren) en doorzien (ofwel intuïtief leren). We gaan hier kort in op de oude set voorkeuren - daarover is inmiddels genoeg te vinden - en introduceren vervolgens wat uitbreider de nieuwe inzichten.

Laten we beginnen met een kanttekening. We hebben vijf leervoorkeuren, maar er bestaan meer dan vijf

soorten lerenden: iedereen leert op zijn eigen manier en heeft een eigen leerprofiel, met de vijf leervoorkeuren in een eigen onderlinge verhouding. 'De' kunstafkijker bestaat niet. Met ontdekken als tweede voorkeur ontstaat er bijvoorbeeld een heel andere manier van leren dan in combinatie met kennis verwerven.¹ Ter introductie gaan we hier in op de losse leervoorkeuren - dus niet op de profielen - in verbinding met het leren in begeleidingssituaties.

Kunstafkijker

Leren wordt vaak geassocieerd met rust en veiligheid. Kunst afkijken floreert echter onder spanning en in onvoorspelbaarheid. Voor deze mensen is de dagelijkse praktijk de beste leeromgeving: uitdagend en onvoorspelbaar. Zij zoeken zelf wel situaties op waarvan ze iets kunnen leren, zijn geïnteresseerd in 'best practice', ervaringskennis en zoeken die zelf op. Een kunstafkijker zal in begeleiding vrij gemakkelijk herkenbaar zijn. Als het kan zal hij expliciete leersituaties vermijden, maar mocht hij bij je aan tafel zitten, dan is het ongeduld evident. Zijn weerstand groeit bij oefeningen of rollenspelen, eigenlijk bij alles wat is uitgedacht om van te leren want, zo is zijn overtuiging, in de praktijk ziet het er toch anders uit. De kunstafkijker heeft een sterke focus op dat wat werkt en het analyseren van fouten heeft voor hem geen meerwaarde. Tenzij de begeleider zelf een succesvol supervisor is en iemand begeleidt die in opleiding is voor hetzelfde beroep, is de kans dat hij iets kan afkijken erg klein.

Participeerder

Met de participeerder heeft de begeleider het veel gemakkelijker. Hij heeft baat bij het contact, bij de verschillende perspectieven die op tafel komen en bij onderling vertrouwen. Het helpt als de begeleider zijn kennis en manier van kijken inbrengt. Mocht leren in het verleden vaak gezien zijn als een individueel proces, een participeerder geeft er de voorkeur aan om met en van elkaar te leren. Dat kan zelfs zover gaan, dat de begeleider het idee krijgt dat er slechts stappen gemaakt worden als men samen

¹ Voor meer informatie over het duiden van leerprofielen zie Ruijters (2006).

aan het werk is. Verplichten om het alleen te doen, helpt hier echt niet. De participeerder blokkeert in zijn leren als er te weinig ruimte is om samen van gedachten te wisselen en ergert zich eraan als iemand bij groepswork niet zijn bijdrage levert. Dit is dus - voor de begeleider - een vrij gemakkelijke en milde vorm van leren, waarbij de begeleider met name alert moet zijn op de momenten dat hij er zelf niet bij is. Immers, wie is dan de gesprekspartner en welke invloed heeft hij?

Kennisverwerver

Als een begeleider kan genieten van een stevig inhoudelijk gesprek, dan is hij in gesprek met een kennisverwerver waarschijnlijk in zijn beste doen. Gelooft de begeleider zelf niet zo in een enkele waarheid, dan zou hij nog wel eens enige wanhoop kunnen ervaren bij de doorlopende zoektocht naar stevigheid en het blijven stellen van inhoudelijke vragen, wat typerend is voor de kennisverwerver. De vragen en zoektochten wijzen echter niet op traagheid - laat staan op weerstand om in beweging te komen (zoals het wel eens wordt geduïd door managers) - maar eerder op het zoeken naar objectiviteit. De kennisverwerver wil graag fouten voorkomen. Fouten zijn voor hem een teken van verkeerde planning, slechte voorbereiding of onvoldoende kennis. Supervisie zou wel eens gemakkelijker kunnen landen dan coaching, simpelweg omdat het vaak meer over het vak gaat en er dus ook meer kennisbasis te bespreken is. Het eenvoudige advies aan de begeleider is dan ook de kennisverwerver serieus te nemen in zijn verlangen naar stevigheid; reik kennis aan, maar bespreek ook de eindeloosheid en beperkingen ervan.

Oefenaar

Het zou ons niet verbazen als de meeste begeleiders - wij hebben minder data over supervisoren - zelf niet graag leren in herhaling of hun leren onder begeleiding vormgeven. Ze zijn zelf vaak geen oefenaars. Sterker nog, we komen vrij veel begeleiders tegen die er een allergie voor hebben. Toch is het een vorm die ze zelf

veelvuldig inzetten. De tijd stil zetten, rustig reflecteren en stukjes overdoen; een oefenaar vaart er wel bij. Uitgangspunt is een omgeving die veilig genoeg is om fouten te mogen maken, zoals bij een rollenspel of een begeleide oefening; training 'on the job' behoort echter ook tot de mogelijkheden. Er is sprake van een beperkte mate van complexiteit, zodat je je aandacht kunt richten op datgene wat je nog moet leren.

De begeleider is cruciaal, want hij kan het leren begeleiden, situaties vereenvoudigen, op dingen wijzen of juist iets aanreiken. Dit is een dankbare taak, terwijl het niet onwaarschijnlijk is dat je jezelf als begeleider toch af en toe betrapt op een lichte irritatie rondom de traagheid van de lerende.

Ontdekker

Ten slotte is er nog de ontdekker die gemakkelijk gegrepen en afgeleid wordt door nieuwe ontwikkelingen en onbekend terrein. Leren doe je niet alleen tijdens een opleiding, leren doe je continu; niet-leren bestaat niet. Dit bewustzijn maakt dat veel geleerd wordt uit de dagelijkse gang van zaken en van onverwachte gebeurtenissen. Zolang de begeleider de ontdekker maar wat ruimte geeft, niet te veel aan banden legt of in een structuur zet, zal hij graag mee op onderzoek uitgaan. De sleutel is zelfsturing.

Overigens zoekt een ontdekker niet noodzakelijkerwijs de meest efficiënte weg, belangrijker is dat het de meest interessante is. Voor hem horen fouten erbij en houden ze je alert. Als iets te veel moeite kost, weet je dat je een andere richting op moet. De balans vinden tussen sturing en loslaten is een belangrijke kwaliteit van een begeleider van ontdekkers. Bespreekbaar maken kan daarbij een goede ondersteuning geven.

Leren als samenspel

Deze vijf leervoorkeuren geven taal voor de diversiteit aan leren die we in onze dagelijkse praktijk tegenkomen. Ze vertellen iets over de condities en randvoorwaarden voor iemands leren, maar ook over de spanningen die ontstaan in samenspel. En ze zeggen ook iets over:

- hoe de begeleider een ontwikkelplan handen en voeten kan geven;
- hoe een leertraject georganiseerd is of zou kunnen worden;
- wat weerstand in bestaande trajecten verklaart en hoe we de effectiviteit kunnen vergroten;
- hoe elektronische leeromgevingen ingericht kunnen worden;
- hoe een organisatie leert, waarom bepaalde veranderingen moeilijk van de grond komen of hoe leren en ontwikkelen geoptimaliseerd kunnen worden in bedrijven.

Om terug te komen bij onze definitie van leren: bovenal geven leervoorkeuren inzicht in de manier waarop mensen omgaan met de momenten dat ze het even niet meer weten, individueel of samen, wat daarin schuurt en wat daarin werkt. Het doorgronden van elkaars manier van leren neemt fricties en vooroordelen weg. Vaak wordt het werken met diversiteit van leren gezien als een instrument om een interventie meer op maat te maken. Dat kan zeker, maar zonder al deze ingrepen - zoals aanpassen van lesmateriaal, opbouw van het programma of curriculum en instructie - zit de meerwaarde naar onze mening met name in de handreiking om diversiteit te begrijpen en benutten, zeker wat betreft de begeleider en coachee.

NIEUWE ONTWIKKELINGEN Ruim tien jaar ervaring met leervoorkeuren levert nieuwe vragen op, zowel wat betreft het niveau van de inhoud, als wat betreft de impact ervan. Zo bemerkten we te weinig mogelijkheden om belangrijke nuances uit te drukken; resoneren en daadwerkelijk samen leren vallen bijvoorbeeld beide onder participeren. Ook zagen we soortgelijke profielen tussen beroepsgroepen die niet leken te matchen met een soortgelijke manier van leren in de praktijk. Zoals bestuurders en HRM-adviseurs of medisch specialisten en projectondersteuners. Data uit de scans die in de loop der jaren zijn afgenomen bij professionals² laten voorts een

bovengemiddelde hoeveelheid participeren en ontdekken zien (Simons & Ruijters, 2008). Dit alles vraagt om nuancering. Maar inhoudelijk heeft ook het werk van Claxton (2001) ons aan het denken gezet, een auteur die in zijn instrumenten voor een leven lang leren, ook het leren gebruiken van intuïtie en verbeelding beschrijft.

Al met al ontstond het idee dat we wellicht een deel van het spectrum nog niet in beeld hadden. Onze ervaringen in de praktijk en literatuurstudie gaven aanleiding om hiernaar verdiepend onderzoek te doen. We stelden onszelf de vraag of het intuïtieve en het imaginaire als verschillende leervoorkeuren gezien kunnen worden en, zo ja, welke gevolgen deze toevoeging heeft voor de omschrijving van de andere voorkeuren. Wat zal het gevolg zijn van deze aanscherping voor de andere voorkeuren? Welke verschuiving treedt er mogelijk op? Welke adviezen voor het leren kunnen we formuleren? En welke beroepsgroepen zullen het intuïtieve of het imaginaire leren hoog in hun profiel hebben?

Uiteindelijk streven we naar een beschrijving van de twee nieuwe voorkeuren, een aanscherping van de bestaande en - wederom - een gevalideerde leervoorkeurenscaan. Voor nu typeren we de twee nieuwe voorkeuren op een wat diepgaandere manier dan de vorige vijf en nemen we referenties op om de lezer in de gelegenheid te stellen mee te zoeken en te denken.

Doorzien (intuïtief leren)

Zoals we in onze inleiding al stelden: datgene wat je doet als je niet (meer) weet wat te doen, dat is leren. Bij dat niet-weten is er niet altijd tijd, gelegenheid en ruimte om op onderzoek uit te gaan, bronnen op te sporen, dingen uit te proberen. Soms is de complexiteit en urgentie zo groot, dat je op een andere manier op zoek moet naar een antwoord. Hier biedt het intuïtieve leren uitkomst. Daarbij gaat het om het samenspel tussen hoofd (denken) en buik (gevoel) en tussen intuïtie (geïnternaliseerde ervaringen) en interpretatie. Als er te veel (moeilijk benoembare) informatie, signalen of

² Zie www.twynstragudde.nl/expertises/organisatieontwikkeling/language-of-learning.

variabelen zijn om alles cognitief op een rij te krijgen, dan is het vinden van de goede denkrichting een associatief en holistisch proces (Dijksterhuis, 2012). Deze vorm van leren is dus gebonden aan het hier en nu, wanneer zich complexe vraagstukken voordoen die om een reactie vragen.

Informatie vergaart je als intuïtief lerende niet door actieve interactie met mensen om je heen, maar de interactie tussen mensen om je heen is wel cruciaal. Er is een uitermate grote gevoeligheid voor de omgeving. 'De essentie van intuïtie of intuïtieve reacties is dat ze met schijnbaar weinig inspanning worden bereikt en typisch zonder bewustzijn' (Hogarth, 2001, p. 14). Daarbij ontbreekt in eerste instantie het totaalplaatje. Intuïtief neem je een besluit en later vul je de ontbrekende onderdelen in, tot er een geheel ontstaat. Bruikbare intuïtie ontstaat met name op terreinen waarover iemand veel kennis heeft. Hij kan dan, vanuit opgeslagen en direct toegankelijke ervaringen en kennis, razendsnel patronen herkennen, schakelen en beslissen (Hogarth, 2001; Monchy, 2008). Deze onbewuste kennis, het leggen van verbanden en het herkennen van situaties of patronen zou je ervaringswijsheid kunnen noemen (Gladwell, 2006; Kahneman, 2013; Myers, 2004).

Het intuïtieve proces kenmerkt zich door snel verlopende denkprocessen, waarbij je diverse denkwegen en strategieën aftast (Claxton, 2001). Een neveneffect is dat de intuïtief lerende voor anderen lastig tot onnavolgbaar in zijn denken kan zijn, immers: '(...) Omdat intuïtie over het algemeen in hoge mate het gevolg is van ervaring, en omdat twee mensen zelden dezelfde ervaringen hebben, zijn de domeinen waarin intuïties goed zijn, verschillend van persoon tot persoon' (Hogarth, 2001, p. 157). Mensen met doorzien als leervoorkeur kunnen gesloten overkomen en wat moeilijk benaderbaar zijn. Als begeleider vraagt het omgaan met deze vorm van leren geduld en compassie. Claxton zegt dat mooi: 'If intuition may emerge as knowledge without comprehension, one must be able to tolerate that lack of mental clarity. If intuition takes time to develop, one must be prepared to wait - to resist the desire to end the discomfort of gesta-

tion by forcibly inducing the birth of understanding' (Claxton, 2006, p. 61).

Beroepsgroepen waar we deze vorm van leren meer dan gemiddeld terugzien, zijn bestuurders, executive coaches en veranderkundigen. Maar het zou ons niet verbazen dit ook aan te treffen bij bijvoorbeeld programma-managers van grote en complexe langetermijntrajecten.

Richtlijnen voor doorzien

Door het onbewuste karakter van deze leervoorkeur kan de intuïtief lerende onnavolgbaar zijn, soms ontoegankelijk, misschien zelfs wat stug. Voor hem zijn emoties en gevoelens belangrijke informatiebronnen: 'Mensen kunnen en moeten leren hun emoties als data te behandelen' (Hogarth, 2001, p. 65). Daar hoort ook bij het leren omgaan met onzekerheid en twijfel, het accepteren van het tijdelijk vastzitten (Schooler, in Claxton, 2006), het omaren van het niet-weten, om zo onbewuste processen zijn gang te laten gaan. Leren vindt plaats midden in de complexiteit en midden in het vraagstuk, waar dan toch een zekere mate van rust en ruimte nodig is om stappen te maken, een complex probleem bewust weg te leggen en los te laten, om het na een pauze weer op te pakken (Dijksterhuis, 2012; Claxton, 2001).

Essentieel is de kwaliteit te ontwikkelen om een probleem in gedachten te houden 'zonder er actief, doelgericht, goed over na te denken - misschien zelfs voor jaren' (Claxton, 2001, p. 155). Claxton noemt dit een van de sleutels van 'soft thinking': te veel in gesprek zijn met je interne criticus en tussentijds reflecteren kan het 'doorzien' blokkeren (Claxton, 2006). Dan is wellicht een externe criticus nodig. Een stimulerende omgeving is voor de intuïtief lerende een omgeving met veel stakeholders, mensen om mee te sparren en die als klankbord fungeren. Zo toetst hij zijn gevoel en observaties. Hij werkt, ook in het samenwerken, voor een groot deel alleen.

Verbeelden (imaginair leren)

'There is a power in the human mind which is at work in our everyday perception of the world, and also is



at work in our thoughts about what is absent; which enables us to see the world. (...) And this power (...) is not only intellectual. Its impetus comes from the emotions as much as from the reason, from the heart as much as from the head' (Warnock, in Egan, 1992, p. 31). Een mooier pleidooi voor het serieus nemen van het verbeelden is bijna niet te geven. Maar wat is dat precies, verbeelden of imaginair leren? Claxton (2001) omschrijft het als een soort proefdraaien in je hoofd, aan de binnenkant van je ogen. Het is de capaciteit om in scenario's te denken, opties te verkennen en perspectieven te ontdekken, zonder dat je iedereen in je omgeving daarin mee hoeft te nemen, zonder het in het echt 'uit te leven'. Ideeën vanuit de fantasie concretiseren en praktisch uitwerken biedt een schat aan kansen tot creatie en innovatie (Claxton, 2001, 2003; Egan, 1992; Lehrer, 2012). Overigens kan verbeelden met alle zintuigen; denk aan een liefhebber van kokkerellen die voor de televisie actief 'mee-proeft' met het kookprogramma.

Belangrijk is zich te realiseren dat verbeelden en het vormen van een beeld niet hetzelfde zijn (White, in Egan, 1992, p. 29). Geconfronteerd worden met een vraagstuk is hét signaal om het probleem in gedachten te verkennen, met behulp van alle zintuigen. In gesprek met de beelden in zijn hoofd, doorloopt de verbeelder situaties en ervaart vervolgens allerlei scenario's. Dat is niet 'slechts' een denkproces of een plaatje; hij benut ook emoties bij het uitwerken van verschillende alternatieven. Voelt het goed, klopt het gevoelsmatig? Verbeelding werkt het beste en is het meest effectief als de geest ontspannen is en wat kan ronddwalen. Een lichte vorm van verveling is dus prima en biedt mentale vrijheid (Lehrer, 2012).

Het nadeel is helaas dat imaginaire activiteiten nooit stilstaan. Het enige moment dat het stil wordt, is het moment dat iemand in contact komt met een onderwerp waar hij écht geen kaas van gegeten heeft ... Imaginatie kan immers alleen met voldoende materiaal in je hoofd (kennis en ervaringen) om mee te werken (Egan, 1992). Behalve kennis is taal een belangrijke voorwaarde. Een imaginair lerende beschikt over een

wendbare geest en is in staat om daarin situaties te manipuleren. Om dit te ontwikkelen heb je taal nodig of - beter gezegd - een verhaal. Een opsomming of schema biedt vaak niet voldoende speelruimte. Verhalen ontwikkelen je geest; juist door ruimte te laten maken ze flexibel. Een belangrijke aanwijzing voor het leren wordt door Egan dan ook als volgt geformuleerd: 'De stimulering en ontwikkeling van de narratieve manier van denken is belangrijk voor het onderwijs. En deze manier van denken, die ontstaan is uit de verhalen die ons helpen te onthouden, is het domein waar verbeelding onmisbaar is' (Egan, 1992, p. 64).

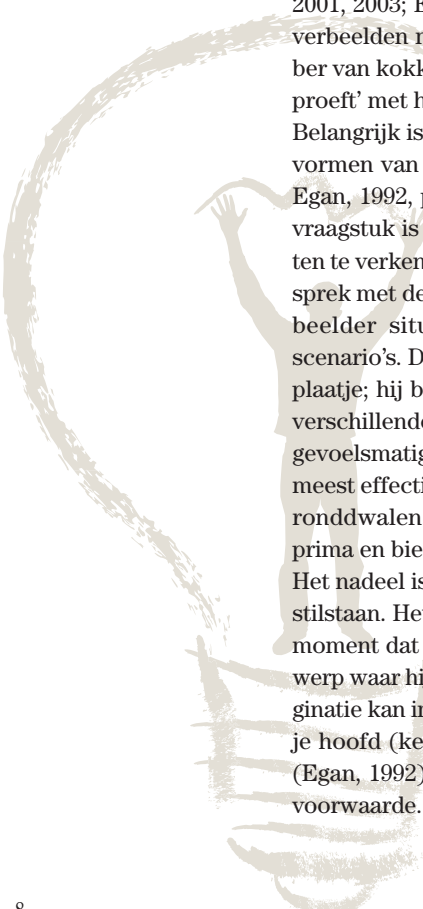
Rond het samenwerken, ten slotte, heeft de imaginair lerende wel enkele lastige eigenschappen te overwinnen. En wellicht dat een coach of supervisor hier een goede rol in kan spelen. De eerste invulling van die rol is verbinding te houden tussen hoofd en werkelijkheid. Doordat alles gebeurt in je hoofd, vergeet je soms verbinding te maken. Voordat je het weet, ontstaat het beeld van de wat verstrooide dromer. Vervolgens is het een uitdaging om de ander mee te nemen in de rijkdom en diversiteit van al je beelden.

Ten slotte: verbeelding maakt empathie mogelijk (Greene, 2007) en stelt mensen in staat andere werelden te betreden en zich in te leven in een ander. Maar hoe voorkom je dat je alle gedachten voor de ander gaat invullen, in plaats van hem ruimte te laten?

Deze leervoorkeur lijkt meer dan gemiddeld voor te komen bij rechters en ondernemers, maar ook bij bijvoorbeeld landschapsarchitecten verwachten we deze manier van leren.

Richtlijnen voor verbeelden

Een grote emotionele betrokkenheid maar ook kennis en ervaring met het onderwerp zijn van belang voor verbeeldend leren (Warnock in Egan, 1992). Daarbij helpt het als de kennis wordt aangeboden in een verhalende vorm, zonder te veel hapklare brokken (Egan, 1992). Moeten focussen kan de verbeelding en creativiteit onderdrukken (Egan, 1992; Lehrer, 2012), ruimte om te dwalen versterkt de kwaliteiten van het verbeelden. Juist



mensen die moeite hebben om te focussen, beschikken over een rijke mix van onbewuste gedachten. Zij zijn continu in contact met de informatie die de omgeving hen biedt (Peterson in Lehrer, 2012). Het gebruiken van alle zintuigen en emoties (zoals aftasten, invoelen, doorleven, smaak en geluid) vormen de belangrijkste instrumenten van de imaginair lerende. Het leren uitbouwen van deze diversiteit versterkt het leren.

Hierbij kan de begeleider dus een belangrijke rol spelen, evenals bij het overwinnen (of voorkomen) van de complicaties in samenwerking. De complexiteit en snelheid van denken rond alle scenario's maakt het moeilijk anderen volledig mee te nemen en zeker ook om tot cocreatie te komen. Hoe neem je een ander mee in de rijkdom en diversiteit van al die beelden? Dit vraagt van de imaginair lerende een grote mate van zelfbewustzijn, reflectie, vertrouwen en de wijsheid ook de nadelen van deze productieve manier van leren te omarmen.

Herkennen maar niet doorgronden

Het herkennen en erkennen van verbeelden (imaginair leren) en doorzien (intuïtief leren) is één ding, dit doorgronden is iets anders. We zijn nog lang niet zover dat we voldoende diepgang hebben om deze vormen van leren volledig te begrijpen. En in het vormgeven van het leren voor deze lerenden hebben we nog maar kort geleden de eerste stappen gezet. Graag zouden we nader onderzoek doen naar beide vormen van leren en daarbij onder andere aan het volgende aandacht besteden.

- Doorvertaling naar het organiseren van leren en ontwikkelen voor deze doelgroepen, ofwel het ontwikkelen van een handelingsrepertoire.
- Intuïtieve en imaginaire lerenden in het onderwijs. Zou dit voor een deel de stille kinderen en de 'het zit er wel in, maar het komt er niet uit'-leerlingen kunnen verklaren?
- Consequenties van de introductie van deze nieuwe leervoorkeuren voor de 'oude' vijf leervoorkeuren.

Wie aan deze zoektocht wil bijdragen, verwelkomen wij hartelijk.

VAN LEREN NAAR ONTWIKKELEN De eerste vijf leervoorkeuren hebben inmiddels hun plek verworven in de praktijk van leren en ontwikkelen en worden over het algemeen vrij gemakkelijk herkend als vormen van leren. Doorzien en verbeelden roepen daarentegen de vraag op of ze wel tot leren gerekend kunnen worden. De gedachte dat verbeelden een vorm van oefenen in je hoofd is, helpt weliswaar, maar vraagt toch meer dan bijvoorbeeld kunst afkijken om oude beelden van leren los te laten en het leren breder te typeren.

Onze ervaring is dat professionals die werken met kinderen onder de vier of mensen boven de veertig - zoals professionals die werken in kinderopvang of 'executive leadership' - vaak weinig moeite hebben om verbeelden en doorzien mee te nemen als vormen van leren. Kennelijk wordt het leren juist tussen het vierde en het veertigste jaar gereduceerd. Wij denken dat dit te maken heeft met een scheiding van werelden, die van het leren en die van het ontwikkelen - een scheiding die we overigens zelf georganiseerd hebben. Leren hoort dan eerder bij docenten en trainers, terwijl ontwikkelen het domein is van coaches, psychologen en psychiaters (maar dus ook van kinderopvang en pedagogiek).

In Simons en Ruijters (2003) gingen we in op de verschillende beelden die veranderkundigen en onderwijskundigen hebben van leren en ontwikkeling. Wat de ene beroepsgroep leren noemt, wordt door de andere beroepsgroep als ontwikkeling en verandering getypeerd en omgekeerd. Wij vragen ons af of deze werelden niet juist onlosmakelijk verbonden zijn. Is het niet zo, dat de ene waarde verliest als je deze zonder de andere bekijkt? Brengen we ze met elkaar in verbinding, dan ontstaat er een logisch en interessant palet (zie figuur 1).

Waar leren gericht is op de korte termijn, is ontwikkelen een proces van langere adem. Waar leren lijkt te gaan over kennis en vaardigheden, lijkt ontwikkelen eerder beelden op te roepen van talenten en eigenschappen. Waar leren gaat over 'toevoegen', roept ontwikkelen eerder een gevoel op van 'terugvinden'. Waar leren de neiging heeft om te beheersen, vraagt ont-



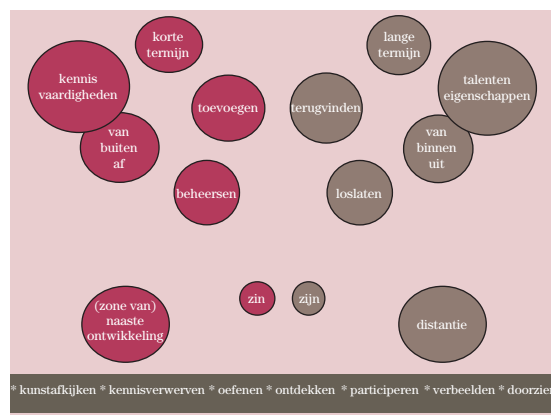
wikkelen om loslaten. Waar leren ontwikkelingen betreft die van buitenaf komen, gaat het bij ontwikkelen om leerprocessen van binnenuit. Waar leren gaat over 'zin' (zingeving), gaat het bij ontwikkelen over 'zijn' (bestaansrecht). In dit spectrum lijken verbeelden en doorzien wat eerder aan de kant van ontwikkeling te staan en wat minder aan de kant van leren. Dit is voor ons des te meer reden om de leer- en ontwikkelvoorkeuren beter met elkaar te verbinden.

Er is echter een begrippenpaar dat niet in deze eerste schijnbaar logische reeks past, maar dat wel een boeiende verrijking biedt: het onderscheid tussen zone van naaste ontwikkeling (Vygotski, 1978) en distantie (Boer, 1997). Waar het eerste gaat over al die dingen die met een beetje hulp binnen handbereik liggen, gaat het bij distantie juist over dingen die niet zo direct bereikbaar zijn. Het begrip laat zich het beste uitleggen aan de hand van de kunst. Een kunstenaar verleidt ons op verschillende manieren. Een Larens heidellandschap met schapen kan ontroeren, maar we weten meteen wat het betekent; daar is geen zoektocht voor nodig. Een abstract doek kan je ook raken, maar dan zonder dat je er betekenis aan kunt geven. Dit zorgt voor distantie. Hoe groter je verlangen, des te meer distantie je aankunt zonder je interesse te verliezen. Theo de Boer introduceert in *Pleidooi voor interpretatie* (1997) het begrip in een drieluik van verlangen, distantie en

inzicht. Afhankelijk van het verlangen naar iets, kan iemand meer distantie aan om toch uiteindelijk tot inzicht te komen.

Kunnen spelen met distantie voegt een belangrijke dimensie toe aan het repertoire van een professional in ons vakgebied. Distantie verbreedt leren tot ontwikkelen: het zet aan tot ontwikkeling, juist omdat er niet direct inzicht is. Met distantie kunnen omgaan, houdt verband met een grote tolerantie voor het niet-weten, voor zaken vasthouden en erover peinen. Hier ligt een logische verbinding met de eerdere beschrijving van verbeelden en doorzien en het genoemde vermogen af te wachten. Distantie en het verlangen te begrijpen houden de beweging gaande en zijn daarmee belangrijke componenten van 'ontwikkelen'.

Naar onze mening staat het begrip distantie dicht bij doorzien en verbeelden, terwijl het begrip zone van naaste ontwikkeling veel dicht bij bijvoorbeeld oefenen en kennis verwerven staat. Overigens vraagt dit werken met distantie - en dus ook het begeleiden van lerenden die eerder gebruik maken van doorzien en verbeelden - tevens een andere kwaliteit van een begeleider: op je handen kunnen zitten, bestand zijn tegen gemor en getrek. Werken met distantie is een continu gevecht met de gewoonte om processen 'rond' te maken.



Figuur 1 Palet van leren en ontwikkeling.

UITDAGINGEN VOOR HET VAKGEBIED Leren is meer en meer gericht op 'quick wins'; we leggen steeds meer nadruk op zaken die bij wijze van spreken morgen toepasbaar moeten zijn. Met deze versmalling van het leren creëren we echter onze eigen valkuilen en gaan we het in de toekomst niet redden. De wereld wordt complexer, dynamischer en veranderlijker, en dat stelt ook eisen aan het leren.

Verbeelden en doorzien zijn vormen van leren die een veel grotere complexiteit aankunnen, maar die ook een andere benadering vragen. Dit is een benadering die wellicht meer ligt in het domein van ontwikkelen, dan in dat van het leren.

De uitdaging ligt er voor begeleiders in om het leren

in de volle breedte te overzien en voorkeuren te herkennen bij de mensen die zij begeleiden. We moeten irritaties serieus nemen en deze benutten als bron van informatie over hoe samen om te gaan met het niet-weten. De uitdaging ligt erin niet alleen te werken met

een heldere structurering en logische leerdoelen, maar ook te spelen met concepten als verlangen en distantie. Leren is een thema waar je niet snel op uitgekeken raakt!



LITERATUUR

- Boer, T. de. (1997). *Pleidooi voor interpretatie*. Amsterdam: Boom.
- Claxton, G. (1999). *Wise up: the challenge of lifelong learning*. Londen: Bloomsbury USA.
- Claxton, G. (2001). *Wise up: learning to live the learning life*. Stafford: Network Educational Press.
- Claxton, G. (2003). Creativity: a guide for the advanced learner (and teacher). Internet: [www.guy-claxton.com/documents/new/a guide for the advanced learner.pdf](http://www.guy-claxton.com/documents/new/a_guide_for_the_advanced_learner.pdf) (7 mei 2012).
- Claxton, G. (2006). Beyond cleverness: how to be smart without thinking. In J. Henry (Ed.), *Creative management and development* (3rd ed., p. 19). Londen: Sage.
- Dijksterhuis, A. (2012). *Het slimme onbewuste*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning. The middle school years*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gladwell, M. (2006). *Blink: The power of thinking without thinking*. Londen: Little, Brown & Co. Internet: shimansky.biz/dl/pdf/reading_malcolm_gladwell_blink_a_the_power_of_thinking_without_thinking.pdf (9 juli 2012).
- Greene, M. (2007). Imagination, oppression and culture/creating authentic openings. Internet: www.maxinegreene.org/articles.php (2 november 2012).
- Hogarth, R.M. (2001). *Educating intuition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kahneman, D. (2013). *Ons feilbare denken* (13e dr.). Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Lehrer, J. (2012). *Imagine, how creativity works*. New York/Boston: Houghton Mifflin Harcourt. Internet: pdfcast.org/pdf/imagine-by-jonah-lehrer (7 november 2012).
- Monchy, de C. (2008). *Floreren als professional*. Assen: Van Gorcum.
- Myers, D.G. (2004). *Intuition, it's powers and perils*. New Haven/Londen: Yale University Press.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Simons, P.R.J. & Ruijters, M.P.C (2008). Varieties of work related learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 241-251.
- Simons, P.R.J. & Ruijters, M.P.C. (2003). Professionals' conceptions of learning, development and change. Paper presented at the biannual conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) in Padua, augustus.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.