

WAARNEMINGEN

Als je niet weet hoe mensen leren en hoe hersenen op dit punt werken, moet je je niet met leerprocessen bemoeien, om te voorkomen dat je maar wat doet. Van wie deze uitspraak afkomstig is, is niet meer te achterhalen, een aardige binnenkomer is het wel. Een van de vijftig besproken concepten in de onlangs verschenen *Canon van het leren* van Manon Ruijters en Robert-Jan Simons is in ieder geval breinleren. Leren is een essentieel concept in de theorie over professionele begeleidingstrajecten. Reden te meer om *Canon van het leren* te beschouwen vanuit begeleidingskundig perspectief, met als vraag wat deze canon te bieden heeft aan professionele begeleiders zoals coaches, supervisors, opleiders en trainers.

Startpunt van de auteurs is de constatering dat er over leren weliswaar veel is geschreven, maar dat er nauwelijks goede en toegankelijke overzichtswerken zijn, laat staan een basisboek over leren in en om organisaties. *Canon van het leren* wil deze leemte vullen en bevat vijftig bijdragen van wetenschappers en practici over gezichtsbepalende, meer en soms minder bekende, concepten rond leren en ontwikkelen en hun grondleggers. De doelgroep bestaat zowel uit praktijkmensen (trainers, opleiders en adviseurs) die zich bezighouden met leren in en om organisaties in de meest brede zin van het woord, als uit managers, wetenschappers en studenten die verdieping zoeken wat betreft leren.

Manon Ruijters is adviseur bij Twynstra Gudde Adviseurs en Managers en lector ecologie van het leren bij de Stoas Hogeschool (voor een interview zie het vorige nummer). Robert-Jan Simons is directeur van de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement te Amsterdam en hoogleraar didactiek in digitale context bij het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht.

Canon van het leren

IN DE CONTEXT VAN BEGELEIDINGSKUNDE

Hans **BENNINK**

Opbouw

De vijftig bijdragen worden gepresenteerd in alfabetische volgorde, voorafgegaan door een inleiding van de redacteur, een namenlijst van grondleggers en auteurs en een tijdslijn van grondleggers en hun bijdragen. In een inleidend hoofdstuk geven Ruijters en Simons een overzicht van vraagstukken van leren, hoe die in praktische vragen vertaald kunnen worden en in welke van de bijdragen daarop antwoorden te vinden zijn. De daarop volgende vijftig hoofdstukken hebben een vaste structuur. Begonnen wordt met een persoonlijk verhaal van de auteur over diens betrokkenheid bij het betreffende concept, gevolgd door informatie over de grondlegger(s), een uitleg van het concept zoals bedoeld door de grondlegger(s), een vertaling naar de praktijk en eindigend met een kritische reflectie en referenties.

Het boek besluit met een integrale literatuurlijst, een trefwoordenregister en informatie over de bijdragende auteurs. Het is in het bestek van deze bespreking niet mogelijk op alle bijdragen afzonderlijk in te gaan; volstaan wordt met het weergeven van een alfabetische opsomming (zie kader, p. 50).

Verwonderde bewondering

Niet dat de lezer na het lezen van *Canon van het leren* alles weet over leren. Er is nog een lange weg te gaan en modern hersenonderzoek kan daaraan dienstbaar zijn, zoals de bijdrage over breinleren duidelijk maakt. Voor zover ik dat kan beoordelen, biedt het boek niettemin een overzicht van veel wat er over leren bekend is, met gebruiksaanwijzingen om de lezer behulpzaam te zijn. Het lijkt me nog een hele klus om zo'n groot aantal auteurs tot een publicatie van een dergelijke omvang en samenstelling te komen. Alleen dat al dwingt respect af. Wat betreft de inhoud, strikt persoonlijk: inspirerend (want relatief nieuw voor mij) waren vooral de bijdragen over 'appreciative inquiry', bevlogenheid, breinleren, 'common knowledge', 'community of practice', 'containment', 'corporate curriculum', kennismanagement, mindset, netwerklernen, nieuwsgierigheid, non-formeel leren, teamleren en zelfge-

stuurd leren. Andere lezers zullen wellicht andere bijdragen als favoriet aanmerken, afhankelijk van hun achtergrond, voorkennis en specifieke belangstelling. Belangrijk vind ik in ieder geval de ruime aandacht voor de organisatorische context van leren en voor leren buiten institutionele kaders.

Zonder afbreuk te doen aan de grote waarde van het boek, zijn er ook kritische kanttekeningen te plaatsen: bij de keuze van onderwerpen, de gerichtheid op leren, de omvang en correctheid van beschrijvingen, de onderlinge verbanden tussen concepten of auteurs en de referenties. Wat betreft de keuze voor concepten en auteurs worden voor een echte canon van het leren naar mijn idee belangrijke concepten en bijbehorende grote en minder grote namen gemist, zoals klassiek conditioneren (Pavlov) en operant conditioneren (Thorndike en Skinner), 'social learning' (Bandura), de cognitieve ontwikkelingsleertheorie (Piaget), kenmerken van de lerende relatie (Rogers), 'action learning' (Revans), ervaringsleren (Negt, Freire) en themagecentreerde interactie (Cohn). Zo wordt wel in meerdere bijdragen gewezen



Dr. H. Bennink is docent en supervisor bij de Hogeschool van Arnhem/Nijmegen. E-mail: hansbennink@planet.nl.

WAARNEMINGEN

op de grote relevantie van Piaget, genoeg om een specifieke beschrijving van zijn denkbelden te rechtvaardigen, terwijl dat bij Dewey wel gebeurt, maar bij bijvoorbeeld Bandura weer niet. De bijdrage over 'containment' (Bion) is weliswaar interessant, maar mag niet doen vergeten dat Rogers steekhoudend bijdragen heeft geleverd over de lerende relatie en de noodzaak van een veilig leerklimaat (Rogers, 1981). Evenzeer is de theorie van 'action learning' een gangbare wijze van leren op het werk (Revens, 2000) waaraan een kritisch hoofdstuk gewijd had mogen worden. Een hoofdstuk over de themagecentreerde interactie van Cohn (Cohn, 2002; Callens, 1982, 1983, 1999, 2004) had evenmin misstaan.

Tegelijkertijd ben ik enigszins verwonderd over opgenomen concepten die niet een onmiddellijke relatie met leerprocessen hebben of naar mijn idee in onvoldoende mate hebben gekregen, zoals afgunst (Klein), actieonderzoek (Lewin), 'activity theory' (Engeström), 'alignment' (Rosansku & Labovitz), 'appreciative inquiry' (Cooperrider), conflict-escalatieladder (Glasl), cultuur (Schein), fasen van groepsontwikkeling (Tuckman), gestaltbenadering (Perls), habitus (Bourdieu), kerncompetentie (Pralhad & Hamel), logische niveaus (Bateson), losjes gekoppelde systemen (Weick), onbewust gedrag (Freud), 'self-determination theory' (Deci & Ryan), 'soft systems methodology' (Checkland), theory U (Scharner) en zelfbeeld (Mead).

Weliswaar geven Ruijters en Simons (p. 11) aan dat er redelijk wat onderwerpen bij zijn die door sommigen niet vanzelfsprekend onder 'leren' gecategoriseerd worden - en dat maakt het boek ook wel weer aantrekkelijk - maar dat biedt nog geen dispensatie voor het leggen van verbanden met leren. Opgeteld

Afgunst	Melanie Klein
Actieonderzoek	Kurt Lewin
Activity theory	Yrjö Engeström
Alignment	Victor Rosansky en George Labovitz
Appreciative inquiry	David Cooperrider
Bevlogenheid	Arnold Bakker
Breinleren	Antonio Damasio en David Sousa
Common knowledge	Nancy Dixon
Community of practice	Etienne Wenger
Conflictescalatieladder	Friedrich Glasl
Containment	Wilfred Bion
Corporate curriculum	Joseph Kessels
Cultuur	Edgar Schein
Deliberate practice	K. Anders Ericsson
Double-loop learning	Donald Schön en Chris Argyris
Evaluatie	Donald Kirkpatrick
Fasen van groepsontwikkeling	Bruce Tuckman
Feedback	John Hattie en Helen Timperley
Flow	Mihaly Csikszentmihalyi
Gestaltbenadering	Frederick Perls
Habitus	Pierre Bourdieu
Kenniscreatie	Carl Bereiter en Marlene Scardamalia
Kennismanagement	Mathieu Weggeman
Kerncompetentie	C.K. Prahalad en Gary Hamel
Leerstijlen	David Kolb
Leren leren	Sylvia Downs
Lerende organisatie	Mike Pedler
Logische niveaus	Gregory Bateson
Losjes gekoppelde systemen	Karl Weick
Macht en leren	John Coopey
Mindset	Carol Dweck
Netwerkleren	Peter Goodyear
Nieuwsgierigheid	Daniel Berlyne
Non-formeel leren	Michael Eraut
Onbewust gedrag	Sigmund Freud
Plek der moeite	André Wierdsma
Reflectie	John Dewey
Reflective practitioner	Donald Schön
Ruimte	Hirohata Takeuchi en Ikurijo Nonaka
Self-determination theory	Edward Deci en Richard Ryan
Soft systems methodology	Peter Checkland

Taxonomie	Benjamin Samuel Bloom
Teamleren	Connie Gersick
Theory U	Otto Scharmer
Transfer	Jim Robinson en Dana Gaines Robinson
Vijf disciplines	Peter Senge
Werkleren	Stephen Billett
Zelfbeeld	George Herbert Mead
Zelfgestuurd leren	John Flavell
Zone van de naaste ontwikkeling	Lev Vygotsky

betekent dit, dat achttien van de vijftig concepten - ruim een derde! - ofwel onterecht zijn opgenomen, ofwel slechts beperkt zijn uitgewerkt wat de verbinding met leren betreft. Mocht er van dit boek een nieuwe editie komen, dan zou de keuze van concepten heroverwogen mogen worden en/of de uitwerking naar leren pregnanter. De eventuele openvallende ruimte kan dan benut worden voor wellicht ten onrechte vergeten concepten en hun boekstavers.

Door zowel het opgelegde format als het grote aantal auteurs is het onvermijdelijk dat er een zekere onevenwichtigheid is ontstaan als het gaat om de kwaliteit van de bijdragen, zowel wat betreft weergave van de inhoud als de toegankelijkheid van de beschrijving ervan. Het format laat niet altijd een gedegen bespreking van het betreffende concept toe en dat is jammer als daarmee de bedenker tekort wordt gedaan en daarmee vervolgens de lezer. De toegankelijkheid van veruit de meeste bijdragen is prima, maar laat van enkele te wensen over - waarbij in het midden blijft of dit ligt aan de mate van abstractie van de betreffende concepten of aan de wijze van beschrijven. Het betreft hier vooral de hoofdstukken over 'activity theory' (Engeström), habitus (Bourdieu), 'soft systems methodology' (Cleckland) en 'theory U' (Scharmer), hoofdstukken die zoals gezegd ook al niet uitblinken in de relatie met leren. Zo had in de bijdrage over Bourdieu meer aandacht besteed kunnen worden aan diens concept cultureel kapitaal en over de rol van lichaam bij leerprocessen die vorm geven aan de individuele habitus.

De weergave van inhouden van concepten viel mij niet altijd mee. Ondermaats vind ik de behandeling van Freud in een bijdrage die eigenlijk meer gaat over Dijksterhuis en diens slimme onbewuste, soms verwarrend de bijdrage over habitus (Bourdieu) en matig uitgewerkt de bijdrage over actieonderzoek (Lewin), waarin te weinig aandacht uitgaat naar hoe actieonderzoek en leren precies hand in hand kunnen gaan. Opvallend is het vrijwel ontbreken van aandacht voor leerproblemen, waar de besproken theorieën van Freud en Perls daartoe wel aanknopingspunten bieden (bijvoorbeeld wat betreft afweermechanismen).

Soms zijn auteurs van bijdragen onnauwkeurig over grondleggers; zo vermeldt de bijdrage over Kolb niet dat Jung een belangrijke inspirator was voor de leerstijlentheorie. Diezelfde bijdrage laat de lezer overigens wat in het ongewisse omtrent de theorie van Kolb, wanneer enerzijds wordt gewezen op conceptuele problemen en een gebrekkige empirische validering, terwijl anderzijds de theorie wordt geprezen voor haar praktisch nut. Behalve in de bijdrage over macht en leren over Coopey ontbreekt bovendien vrijwel elke aandacht voor de machts- en politieke aspecten van leren. Hier had een bijdrage over Freire en Negt in een leemte kunnen voorzien (Hammen-Poldersmans, 1975; Negt, 1975), evenals wellicht een bijdrage over Foucault, in het bijzonder zijn theorie over disciplineren en leren.

Wat betreft de interne verwijzingen (tussen hoofdstukken): niet zelden worden verbandingen gelegd en dat is van groot belang voor de lezers, maar niet elke auteur lijkt van de wenselijkheid hiervan doordrongen te zijn. Wat betreft de literatuurverwijzingen wordt soms verwezen naar een verouderde druk of wordt verzuimd te verwijzen naar de Nederlandse vertaling van de betreffende publicatie. Bij een aantal bijdragen had een meer uitgebreide verwijzende bibliografie niet mistaan. Curieus is vervolgens de dubbele lijst van referenties: aan het eind van elk hoofdstuk en als verzamelde literatuurlijst. In een aantal gevallen bevatten beide lijsten dezelfde literatuur (dus een onnodige dubblure), in meer gevallen is de verzamelde literatuurlijst uitgebreider. Omwille van het gebruikersgemak is er wat voor te zeggen om de uitgebreide lijst bij een concept integraal in het betreffende hoofdstuk op te nemen. Op de plek van de complete lijst zou dan een auteursindex kunnen komen.

BESPROKEN

Manon Ruijters en Robert-Jan Simons (red.) (2012). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Kluwer. ISBN 978 90 13 10284 0.



Canon van het leren en professioneel begeleiden

Blijft over de beantwoording van de beginvraag: wat heeft *Canon van het leren* te bieden aan professionele begeleiders, zoals coaches, supervisors, opleiders en trainers? Ondanks de kritische kanttekeningen is het boek van harte aan te bevelen, bij wijze van (hernieuwde) kennismaking, als informatieve inspiratiebron om na te denken over leren in de context van professioneel begeleiden, en vooral op basis van gewekte nieuwsgierigheid verder te lezen. De link naar de eigen praktijk van professioneel begeleiden zal de lezer voor een groot deel echter zelf moeten leggen. Verder dan een incidenteel verband met coachen komt het boek niet, maar dat was ook niet de opdracht aan de meewerkende auteurs.

Niettemin is hier en daar een verbinding te leggen met literatuur over coaching en supervisie, waarbij vooral het leerstuk van de logische niveaus intussen ingeburgerd lijkt, in diverse varianten zelfs. Van Kessel (1988, 1990) beschreef de theorie over de leerstijlen in de context van supervisieleren. Bennink (1994, 2004) werkte de theorie van Schön over reflectie in actie uit voor gebruik in supervisie (1994). Wolbink werd door Dewey geïnspireerd wat betreft ervaringsleren in supervisie (2000) en schreef ook over gestalt in supervisie (2005). Bakens (2001) gebruikte principes van 'social learning' bij het vergroten van 'self-efficacy' (geloof in eigen kunnen) in supervisie. Dirksen (2008) paste de principes van breincentraal leren toe op de praktijk van supervisie. Over ervarend leren, exemplarisch leren en ervaringsleren in relatie met supervisie schreven Andriessen (1975), Van Zetten-van der Linden (1978), Haan (in Siegers & Haan, 1988, p. 230-246) en Luttikholt (1987). Aan de opvattingen van Cohn werd aandacht besteed door Hanekamp (1984) en Kuipers (2001). Aan het machtsaspect in supervisie werd door Jagt, Rombout en Leufkens een apart hoofdstuk gewijd (2006, p. 155-167). Van de concepten van diverse auteurs op het gebied van leren werd meer of minder uitgebreid gebruik gemaakt door Siegers (2002), waaronder die van Rogers, Cohn, Dewey, Kolb, Schön, Perls en Freud. Hoewel er in *Canon van het leren* geen expliciete aandacht wordt besteed aan de concepten van Jung en Adler, zijn deze niet aan de begeleidingskunde aandacht ontsnapt (Bennink, Van de Ligt & Blom, 2009; Reynolds, 2010).

Tot besluit

Canon van het leren is de neerslag van een ambitieuze onderneming, waarvan de pretenties ten dele worden waargemaakt. Niettemin dwingt het project bewondering af door aan professionele begeleiders op doorgaans leesbare wijze concepten te bieden, die van groot belang zijn voor professionele begeleiders en de begeleidingskunde. In de vraag om een nadere vertaling naar de beroepspraktijk kan tevens een verzoek aan lezers worden gehoord om daar vorm en inhoud aan te geven.



LITERATUUR

- Andriessen, H.C.I. (1975). *Leren aan ervaring en supervisie*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Bakens, P. (2001). Self-efficacy en supervisie. Geloof in eigen kunnen als thema in supervisieerprocessen. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 18 (2), 83-95.
- Bennink, H. (1994). Het innerlijk universum van de professional. Over het ontwikkelen van een 'interne supervisor' als supervisie-doel. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 11 (3), 3-21.
- Bennink, H. (2004). *The inner universe of the manager*. Paper voor de Second Philosophy of Management Conference te Oxford, juli.
- Bennink, H., Ligt, N. van de & Blom, P. (2009). Coaching op jungiaanse grondslag: in gesprek met Nell van de Ligt en Peter Blom. *Supervisie en Coaching*, 26, 3-7.
- Callens, I. (1982). *Ik, het thema en de anderen. Grondhouding en werkprincipes van de themagecentreerde interactie*. Baarn: Nelissen.
- Callens, I. (1983). *Het concept 'levend leren'*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Callens, I. (1999). Het genereren van levend leren door middel van Thema Gecentreerde Interactie (TGI). *Opleiding en Ontwikkeling*, 12 (9), 15-17.
- Callens, I. (2004). Generatief leiderschap: het innovatieve leiderschapsmodel van de themagecentreerde interactie (TGI). Een krachtig leiderschapsmodel voor het genereren van leer- en verandervermogen bij individuen, teams en organisaties. In: Werken, leren en leven met groepen, C2600-2. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Cohn, R.C. (2002). *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie: basisteksten* (5e dr.). Soest: Nelissen.
- Dirksen, G. (2008). BCI-model helpt supervisor en supervisant. *Supervisie en Coaching*, 25, 246-264.
- Hammen-Poldermans, R. (1975). *De methode Paolo Freire*. Bloemendaal: Nelissen.
- Hanekamp, H. (1984). Themagecentreerde groeps-supervisie. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 1 (1), 13-21.
- Jagt, N., Rombout, T. & Leufkens, N. (2006). *Supervisie: praktisch gezien, kritisch bekeken*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kessel, L. van (1988). Ervaringsleren en supervisie. De theorie van David Kolb over ervaringsleren en haar betekenis voor begeleiding van het leerproces in supervisie. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 5 (2), 5-29.
- Kessel, L. van (1990). Kolbs typologie van leerstijlen. Een hulpmiddel voor begeleiding van het leren van supervisanten. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 7 (2), 26-44.
- Kuiper, P. (2010). Themagecentreerde interactie in groeps-supervisie. *Supervisie en Coaching*, 18, 70-82.
- Lazeron, N. & Dinteren, R. van (red.) (2010). *Brein@work. Breinkennis voor organisaties*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Luttkinkholt, A. (1987). *Leren onderwijzen. Een handboek*. Amsterdam: Sara.
- Negt, O. (1975). *Sociologische verbeeldingskracht en exemplarisch leren: bijdrage tot de theorie en praktijk van de arbeidersvorming*. Groningen: Tjeenk Willink.
- Revans, W.R. (2000). *Action learning op het werk: een gids voor managers*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Reynolds, M. (2010). Alfred Adler en coaching: unieke mogelijkheden en uitdagingen. *Supervisie en Coaching*, 27, 122-126.
- Rogers, C.R. (1981). *Leren in vrijheid* (9e dr.). Haarlem: De Toorts.
- Siegers, F. (2002). *Handboek supervisie-kunde*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Siegers, F. & Haan, D. (1988). *Handboek supervisie* (2e dr.). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Wolbink, R. (2000). Ervaringsleren in supervisie. Dewey als inspirator van de integratiegedachte. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 17 (4), 184-197.
- Wolbink, R. (2005). *Gestalt in supervisie*. Amsterdam: Boom Nelissen.
- Zetten-van der Linden, M. van (1978). *Het emancipatorisch moment in supervisie*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.