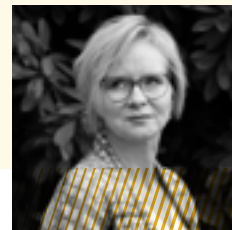


Vrij van aardgas, rijk aan leren



Essay door:
Prof. dr. Manon Ruijters

Over de auteur:

Professor Manon Ruijters is hoogleraar Leren, ontwikkelen en gedragsverandering aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Ze is tevens werkzaam als lector aan de Aeres Hogeschool Wageningen. Haar werk kenmerkt zich door een wisselwerking tussen theorie en praktijk op het gebied van leren en ontwikkelen van individuen, teams en organisaties. Dit essay heeft ze geschreven samen met Björn Prevaas, specialist in programmamanagement, met wie ze Good Work Company heeft opgericht en van waaruit ze gezamenlijk werken aan vraagstukken op de rand van leren en realiseren.

Wat hebben aardgasvrije wijken en leren nu met elkaar te maken? Wellicht vraagt u het zich ook af en bevind ik mij in goed gezelschap. Want toen mij gevraagd werd in deze reeks essays voor het Programma Aardgasvrije Wijken het perspectief van leren toe te voegen, duurde het even om er de beelden bij te vormen waar dat over zou kunnen gaan.

De omslag naar aardgasvrije wijken lijkt in eerste instantie vooral te gaan over organisatorische, technische en financiële vraagstukken en oplossingen. In deze reeks essays blijkt vervolgens dat er toch wat meer achter schuil gaat en wordt een aardig aantal thema's toegevoegd. Enerzijds aan de menskant, de burger, de gebruiker: hoe maak je het voorstelbaar (Maarten Hajer), hoe ga je om met emotie en motivatie (Anke van Hal) en hoe maak je de noodzakelijke fundamentele omslag in denken, handelen en organiseren (Jan Rotmans)? Anderzijds aan de kant van maatschappij en bestuur (Arwin van Buuren en Jurian Edelenbos) en sociale en fysieke omgeving (Anke van Hal).

Het lezen van de essays hielp mij niet alleen gevoel te krijgen bij de complexiteit van het vraagstuk, maar maakte ook helder hoe stevig het thema leren en ontwikkelen erin verweven zit. Ik werk dit essay uit vanuit een vijftal verhaallijnen die hun basis vinden in de eerdere essays: (1) het genereren van betekenis en betrokkenheid van bewoners, (2) het vormgeven van een transitie, (3) het vraagstuk van gemeenschappelijke beeldvorming en collectiviteit, (4) de kwestie van koplopers, volgers en achterblijvers, (5) en tenslotte het leren van pilots. Dat doe ik overigens samen met Björn Prevaas, maar waar de ik-vorm gebruikt wordt, verwijst dat naar mij.

Om de verwachtingen wat te managen: we rijken in dit artikel op een aantal punten leer-theorie aan, inzichten die hopelijk en vermoedelijk wel direct invoelbaar zijn en die oplossingsrichtingen vertegenwoordigen, maar geen stappenplannen.

1. Betekenis en betrokkenheid van bewoners

De eerste verhaallijn waar kennis van leren en ontwikkelen een rol kan spelen is die van het genereren van betekenis en betrokkenheid van bewoners bij het vraagstuk van aardgasvrije wijken. Kenmerkend aan het denken over leren is de nadruk op de overdracht; hoe kennis en inzicht bij iemand te krijgen. Daardoor ontstaan dan ook beelden over slimme kennisoverdracht of een beter werkende communicatiestrategie. We denken daarbij vooral na over wat de zender moet doen of laten. Een beter startpunt is het verplaatsen in de lerende zelf.

Voor mij is dat bij dit vraagstuk een eenvoudig startpunt: ikzelf als bewoner. Ik ben dus ook zo iemand die mee moet (willen), die anders moet gaan denken. Ik vermoed mezelf hierbij in een midden-groep: ik denk 'wel eens' na over isolatie van het eigen huis. Onze keuze van een energieleverancier is groen (althans dat dacht ik). Misschien eigen zonnepanelen? Maar het dak is toe aan vernieuwing, dus dat moet eerst. Bovendien gaat het zo snel met de ontwikkelingen, waarom dan niet nog even wachten? Zoiets als: mijn telefoon wil nog wel even mee, want over een half jaar is er nog een betere op de markt. En dan dat aardgas, tja, wat moet je daar nu mee?

“Ieder mens heeft zijn eigen manieren van leren”

‘Leren is alle dingen die je doet als je niet meer weet wat te doen’ (Claxton, 1999). In het geval van aardgasvrij loop ik er nog wat voor weg. Hoe krijg je mij aan het afkoppelen van het gas, is ook een vraag naar: hoe krijg je mij aan het leren? Deze schrijfoopdracht was een perfecte manier voor mij. Ik ben een puzzelaar, moet zelf ontdekken hoe de wereld in elkaar zit. Heb daarbij wel wat informatie nodig, maar zodra die te gericht op me afkomt, bedoeld is om mij iets te ‘leren’ en daarmee al snel belerend wordt, dan moet ik alle zeilen bijzetten om niet af te haken. Met een communicatiestrategie kom je er bij mij niet. Hoe goed die ook is, als ik er op dat moment niet iets mee wil, beweegt die simpelweg langs me heen. Ik volg Anke van Hal dan ook wel in haar oproep om aandacht te geven aan motivatie en de aandacht voor goal-framing. Vanuit het leren, zou ik daar graag nog iets aan toevoegen, namelijk de motivaties die er zijn om te leren, de nuances in de manieren van leren. Dus niet alleen de tijd nemen om ieders belangen te leren kennen, maar ook nadenken over de diversiteit in manieren van leren.

Ieder mens heeft zijn eigen manieren van leren, maar er zijn patronen te ontdekken. Patronen in contexten die helpen en anderen die tegenwerken. Laat ik eerst wat Esperanto aanrijken, woordenschat om het over dat leren te kunnen hebben, vijf begrippen (leer-

voorkeuren) die een verschillende manier van leren aanduiden (Ruijters, 2006, 2017).

Kunst afkijken

Leren wordt vaak geassocieerd met rust en veiligheid. Kunst afkijken floreert echter onder spanning. Voor mensen met deze leervoorkeur is de dagelijkse praktijk de beste leeromgeving: heftisch, complex, onvoorspelbaar en constant in beweging. Zij krijgen het leren niet graag aangereikt (praten over leren wordt ervaren als een omweg). Ze zoeken liever zelf de situaties op waar ze iets van leren. Dat zijn dan overwegend succesvolle collega's of praktijken, waar ze scherp observeren en vervolgens overnemen wat bruikbaar is en wat bijdraagt aan het eigen succes.

Participeren

Mensen die leren door te participeren onderstrepen de sociale kant van het leren: leren doe je met en van elkaar. Mensen die juist samen met anderen goed tot leren komen, hebben het ‘sparren’ nodig om eigen ideeën helder te krijgen en aan te scherpen. Bovendien word je gevoed door reacties en ideeën van anderen. Het is voor iedereen een win-winsituatie. Leren is voor mensen met deze voorkeur het gemakkelijkst in een groep die aandacht heeft voor elkaar en waar men elkaar vertrouwt. Waarmee een goed gesprek gevoerd kan worden op basis van gelijkwaardigheid.

Kennis verwerven

Mensen met een voorkeur voor kennis verwerven hechten waarde aan een stevige en gedegen basis om hun handelen op te steunen. Zij leren vaak goed in een helder opgebouwde settings waarin doelen zijn gesteld en waar de inhoud wordt verzorgd door ‘vakmensen’, die over dieptekennis beschikken, op de hoogte zijn van recente ontwikkelingen. Kennis speelt een belangrijke rol, weten van de hoed en de rand, kennis nemen van wat al bekend is voordat je ermee aan de slag gaat. ‘Fouten moet je voorkomen.’ Lukt dat niet, dan is dat een signaal van verkeerde planning, slechte voorbereiding of onvoldoende kennis.

Oefenen

Voor de mensen met een voorkeur voor oefenen staat vakmanschap centraal: wat je doet, ook goed doen, het van binnen en van buiten uit bekeken hebben, uitgeprobeerd en mogelijke problemen onder de loep hebben genomen. Pas dan ga je het in het echt doen. Dat betekent dat de 'leer'omgeving veilig genoeg moet zijn om fouten te mogen en durven maken, met een beperkte complexiteit waardoor lerenden zich kunnen concentreren op datgene wat ze nog niet goed kunnen. Leren kan dus het best in een rustige, veilige, niet te complexe, maar wel realistische omgeving waar men kan experimenteren, vragen kan stellen en tijd krijgt om over iets na te denken.

Ontdekken

Mensen die een voorkeur voor ontdekken hebben, zoeken graag hun eigen weg. Dat hoeft niet noodzakelijkerwijs de meest efficiënte weg te zijn, als het maar de meest interessante is. Een 'ontdekker' zoekt naar inspiratie en betekenis en haalt dit uit zijn omgeving, onverwachtse gebeurtenissen, vrienden, omstanders, en dergelijke. Kennis is wat je er zelf van maakt. Wat voor jezelf betekenisvol is, blijft hangen en wordt gebruikt. Ontdekkers zijn vaak herkenbaar aan een drang naar eigen oplossingen 'maken', zelf willen uitvinden. Ze kunnen in eerste instantie chaotisch overkomen en zijn lastig te sturen.

Nu begon ik met de opmerking dat elk mens een andere manier van leren heeft. Deze taal van leervoorkeuren helpt om daaraan woorden te geven. Bij mij bijvoorbeeld, overheerst het ontdekken, ik doe dat overigens graag samen met anderen, maar in het schrijven van dit artikel moet ik toch eerst even mijn eigen ei leggen. Zonder kennis verstil ik, maar mijn verdieping is minimaal vergeleken met Björn, mijn coauteur. Hij heeft bijvoorbeeld meer de behoefte om te willen weten hoe het nu echt zit en waar dat uit blijkt. Ons mee krijgen als actief lid van de aardgasvrije community vraagt dus verschillende insteken en brengt andere aandachtspunten met zich mee.

Hoe nu om te gaan met deze diversiteit? Moet je dan met alle vijf de manieren van leren rekening houden? Ja, dat kan, maar vaak is een gerichtere strategie mogelijk en effectiever, aangezien je in het werk toch te maken hebt met een concrete groep mensen, koplopers bijvoorbeeld (we komen daar later op terug) of techneuten, die wellicht een gezamenlijk patroon van leren hebben. Om die laatste als voorbeeld te nemen: vaak zien we bij technisch georiënteerde beroepsbeoefenaren een nadruk op kennis verwerven: van de

hoed en de rand willen weten, in details vervallen, goed is niet snel goed genoeg; hoe zit het nu echt? En net zoals in mijn beschrijving van hun leren, mijn eigen manier van leren doorklinkt, zo zal in hun gesprek met anderen hun eigen manier van leren doorklinken (inzoomen op details, feiten benadrukken, ...).

“Participatie heeft veel voordelen en kwaliteiten, maar vanuit het leren gezien is het maar één van de mogelijkheden.”

De beste start voor professionals die zich bezighouden met het leren van anderen (of in dit geval het verleiden, overtuigen, betekenis geven aan aardgasvrij) is dan ook: leer je eigen manier van leren kennen, ontdek je eigen voorkeuren en je blinde vlekken, en leer van daaruit vrij kijken naar de groep mensen met wie je aan het werk bent. Dus bijvoorbeeld: ervaar ik dat 'mensen op details gaan hangen', dan zegt dat evenveel over mij als ontdekker, als over hen als kennisverwerver. Vragen als: wat voelt vreemd, wat herken je, wat irriteert, zijn allemaal bronnen van informatie over verschillen van leren. Ze zijn belangrijk om te onderzoeken, boven tafel te tillen en mee te werken. Zonder dat is de kans groot dat je je eigen voorkeur uitvergroot, andere voorkeuren over het hoofd ziet en dus de plank mislaat.

Een van die valkuilen willen we hier niet onbenoemd laten, omdat we hem vaak tegenkomen in situaties waarin beleidsmakers en procesbegeleiders een (grote) rol spelen, en dat is de 'terreur van het samen'. Ja, participatie heeft veel voordelen en kwaliteiten. Vanuit het leren gezien is het echter niet meer dan één van de mogelijkheden. Een korte blik op de leervoorkeuren leert dat als je veel nadruk legt op participatie, op samen en op dialoog je ook een aanzienlijke groep van je vervreemdt: de kunstafkijker wordt ongeduldig en haakt af, de kennisverwerver vindt het vaak te veel proces en te weinig inhoud, de ontdekker kan het een redelijke tijd aan, om vervolgens toch zijn eigen ding te doen. Het zijn vooral de participatief leerder en de oefenaar die er wel bij varen.

Als gevolg van die verschillende manieren van leren stellen wij, als coauteurs, bijvoorbeeld ook andere eisen aan dit essay. Waar voor de een het loswoelen en aanraken voldoende is, zoekt de ander meer naar houvast en concretisering. Het is zoeken naar de gulden middenweg.

2. Vormgeving van een transitie

In het essay van Jan Rotmans staat transitie centraal. Ik heb het met veel interesse gelezen omdat de vraag hoe transities en transformatief leren zich verhouden, een vraag is die al wat langer met me mee loopt. De zinnen die me raakten, waren: “Écht anders denken betekent vaste waarden en paradigma’s loslaten en nieuwe omarmen. Mensen dwingen écht anders te denken werkt niet en werkt eerder averechts. Het moet van binnenuit komen, intrinsieke motivatie is een belangrijke sleutel. Wel kun je mensen verleiden anders te denken, door ze nieuwe inzichten aan te reiken.”

Er klinkt veel overeenkomst in. Dat is de reden dat ik me toch waag aan een kleine verkenning van het transformatieve leren om te kijken of deze twee (transitie en transformatief leren) elkaar kunnen verrijken. Transformatief leren is, ook in het vak van leren en ontwikkelen, een aparte tak van sport, als we dat zo even mogen noemen. Er wordt al ruimte tijd onderzoek naar gedaan, met name vanuit grote, op de kop zettende ervaringen van individuen (levensbedreigende ziekten, groot verlies en dergelijke). Grondlegger in dat onderzoek is Mezirow (Jack Mezirow, 1997; Taylor, 1998). Hij beschrijft het transformatieve leren als leren dat problematische referentiekaders (sets van vaste aannames en verwachtingen (gewoonten van de geest, perspectieven, mentaliteit) transformeert - om hen inclusiever te maken, discriminerend, open, reflecterend en emotioneel in staat om te veranderen. Dergelijke referentiekaders zijn beter dan anderen omdat het waarschijnlijker is dat ze overtuigingen en opvattingen genereren die méér waar of gerechtvaardigd blijken te zijn in het begeleiden van acties (Mezirow, 2000).

Of aanzienlijk korter: ‘het effectief veranderen van een frame of reference’ (Mezirow, 1997). En net als Jan Rotmans beschrijft hij een stapsgewijze verandering. Hij onderscheidt daarin 10 fasen:

- Fase 1:** desoriënterend dilemma. Je wordt geconfronteerd met een gebeurtenis of dilemma waardoor oude manieren van kijken niet meer toereikend zijn.
- Fase 2:** zelfonderzoek. Je doet onderzoek naar de manier waarop je in het vraagstuk staat. Hoe je denken en voelen er uit ziet. Dit gaat vaak gepaard met gevoelens van angst, boosheid, of oprechte verbazing.
- Fase 3:** kritisch onderzoek naar aanname. Niet alleen van jezelf, maar ook van de andere betrokkenen in het vraagstuk.
- Fase 4:** onderlinge herkenning en betekenisgeving. Verbinding maken met anderen die in hetzelfde dilemma zijn beland en samen betekenis geven aan de nieuwe werkelijkheid.
- Fase 5:** verkenning van opties voor nieuwe rollen, relaties en acties.

Fase 6: planning van acties.

Fase 7: opdoen van de noodzakelijke kennis en vaardigheden, om dit in de praktijk te kunnen brengen.

Fase 8: experimenteren met de nieuwe rol.

Fase 9: bouwen aan zelfvertrouwen in de nieuwe rol en relaties.

Fase 10: integratie van het nieuwe perspectief in het dagelijkse bestaan.

Transformaties spelen een toenemende rol in ons werkende bestaan. Denk aan de omslag van het klassieke lesgeven naar het begeleiden van leerlingen, die van ‘zorgen voor’ naar ‘zorgen dat’, of die van expert naar adviseur. Allemaal vraagstukken die in eerste instantie vragen om een andere manier van kijken. De transformatie ontstaat doordat je voelt dat wat je doet niet meer werkt, niet goed genoeg is, dat je naar een andere manier van kijken ‘moet’.

“Het aangaan van die ‘crisis’ -wat ik nu doe of denk werkt niet meer- is cruciaal in het transformatieve leren.”

Het aangaan van die ‘crisis’ (wat ik nu doe of denk werkt niet meer) is cruciaal in het transformatieve leren. En voor omstanders en organisatoren gaat het er dan om het ongemak van de crisis juist niet op te lossen door kennis en inzichten aan te reiken. Geen spanning wegnemen, geen antwoorden geven. Hooguit samen met de betrokkenen bestaande manieren van denken onderzoeken en de noodzaak van anders handelen doorleven. Willen we transformatie ondersteunen, dan draait het eerder om het omgaan met desoriënterende dilemma’s, crisis en de kritische analyse (onderzoeken van onderliggende opvattingen), dan om het vormgeven van een oplossing en het aanreiken van kennis. Informatief en transformatief leren zijn verschillende grondtonen in het leren (Ruijters). Een van de grootste valkuilen (waar we overigens met regelmaat in tuimelen) zit in het willen verzachten van de spanning van transformatie (of is het het willen versnellen?) door middel van informatie (het inzetten van kennisoverdracht, opleidingen, trainingen).

Dus ja, zoals Jan Rotmans aangeeft: “Anders handelen impliceert een wezenlijke verandering in houding en gedrag, en ook dit verloopt in stappen en fasen. Eerst via bewustwording dat het anders moet en kan, vervolgens een verandering in houding en ten slotte echt ander gedrag.” Als transitie en transformatief leren daadwerkelijk aan elkaar gekoppeld zijn, dan is het de vraag wat we leren van het werk van Mezirow en hoe het zit met die crises. Kunnen we ons die permitteren

of zitten we er al middenin en moeten we hem vooral accepteren en zelfs wat brandstof geven? Werkt alle informatievoorziening hier ook contraproductief? Dooft het ook hier de transformatie doordat de oude manier van denken stand kan houden en hooguit een alternatief naast zich krijgt, waardoor onder spanning, als het er echt op aankomt de oude manier van denken wederom de boventoon voert.

3. Gemeenschappelijke beeldvorming en collectiviteit

Tot zover het individuele leren. Daarbij is overigens niet gezegd dat het transformatieve leren, niet ook een sterke collectieve component heeft, maar voor nu voert dat te ver. Duidelijk is wel dat het vraagstuk van aardgasvrije wijken een sterk collectief lerend karakter heeft. Arwin van Buuren en Jurian Edelenbos schrijven hierover, met begrippen als participatie en wijkgerichte dialoog tussen gemeente, woningcorporaties, netwerkbeheerders, bewoners en maatschappelijke partners. Samen bereik je andere dingen dan alleen, of het nu gaat over het samen uitvogelen van een probleem, het komen tot nieuwe denkrichtingen, of het realiseren van een aardgasvrije wijk.

Deze vorm van leren en werken vraagt iets anders van het individu: jezelf ten dienste stellen van het grotere geheel, zoeken naar het grotere goed en dus ook inleveren van je eigen gelijk. Gemakkelijker gezegd dan gedaan. Het collectieve leren heeft lange tijd weinig tot geen aandacht gehad in de psychologie (overigens wel in de antropologie (Salomon & Perkins, 2015). Inmiddels wint deze vorm van leren echter in hoog tempo aan belang (Dechant, Marsick, & Kasl, 1993; Decuyper, Dochy, & Van den Bossche, 2010; Lave & Wenger, 1991; Michaelsen, 2002; Michaelsen & Sweet, 2007). En steeds vaker gaat het daarbij om het werken aan gezamenlijke opgaven, in dit geval in de wijk, zoals van Buuren en Edelenbos beschrijven.

Bij het werken aan die opgaven ligt het bijvoorbeeld voor de hand om dat in de vorm van projecten of programma's te doen, zoals in de praktijk ook gebeurt. Het lastige is echter dat de focus daar vooral op het realiseren ligt en het leren nogal eens wordt weggedrukt onder het mom 'we moeten door'. Of dat dit leren juist te ver van het werk plaatsvindt (op de hei) en niet meer terugkomt in de praktijk. De uitdaging zit hem in het verbinden van het leren en het realiseren, om zo gaandeweg steeds beter te worden in het werken aan de opgave. Het interessante aan het collectieve leren is dat hierin leren en realiseren zo goed met elkaar in balans te brengen zijn.

Voor degene die dit collectieve leren wil versterken is het van belang dicht bij de opgave te blijven en vooral met elkaar 'basis' te maken, in de vorm van een gezamenlijke opgave, een collectieve ambitie en gemeenschappelijke beelden van goed werk.

Het collectieve leren begint bij het verhelderen van de diverse interpretaties van de opgave en het vinden van gezamenlijke beelden. Hoe schijnbaar eenvoudig en eensluidend de opgave ook (een wijk van het aardgas af), de interpretaties ervan laten vaak een kleurrijke diversiteit zien. Wat ons weer terugbrengt bij de opmerkingen van Anke van Hal die benadrukt ruimte en tijd te nemen om elkaar hierin te leren kennen. Zeer mee eens! Zonder collectieve beelden bij de opgave geen collectief leren.

“Duidelijk is wel dat het vraagstuk van aardgasvrije wijken een sterk collectief lerend karakter heeft.”

Vervolgens is het zoeken naar de collectieve ambitie: waar zetten we op in, wat willen we samen neerzetten? Gaan we voor een goed gemiddelde of willen we een voorbeeldrol zijn, zoals Malmö dat liet zien? Leggen we de lat hoog of gaan we voor datgene waarvan we zeker weten dat het haalbaar is? Zeker in het licht van de grandioze opgave die voor ons ligt (2000 woningen per dag, aldus Rotmans) belangrijke vragen, maar ook vragen die je niet zomaar met elkaar eenduidig hebt beantwoord.

Ten slotte wellicht het moeilijkste: het vormen van gemeenschappelijke beelden van goed werk (Houtkamp, Ruijters, & Vries, 2019; Ruijters, 2016). Want zonder norm geen reflectie en zonder gemeenschappelijke beelden van hoe je wilt werken en wat je wilt realiseren is het dus ook niet mogelijk om te reflecteren en bij te sturen. Je belandt dan al snel in 'gebabbel', zonder dat dit het proces verder brengt, zonder dat

het effecten laat zien. Ook hier ligt nog een stevige uitdaging.

Met een stevige start is niet alles gezegd, want het leren stopt niet na de start. In het model van opgevegericht teamleren (Houtkamp, Ruijters, & Vries, 2019) hebben we naast het collectieve leren nog vijf andere manieren van leren uitgewerkt (waaronder

het transformatieve leren) waarmee een team dat aan een opgave werkt vorm kan geven aan het leren in en rond die opgave. Met het oog op de omvang en leesbaarheid van dit essay, laten we het hier echter even bij. Om dezelfde reden laten we ook het samenspel tussen bewoners en experts, zoals als van Buuren en Edelenbos die zo mooi beschrijven, en een thema als boundary crossing nog even liggen.

4. Koplopers, volgers en achterblijvers

Via het individuele leren, het transformatieve leren en het collectieve leren, komen we uit bij het opschalen; een relevant, maar lastig onderwerp, ook in het leren. Hoe doe je dat nu, met die voorlopers, de grote middengroep en de achterblijvers?

Arwin van Buuren en Jurian Edelenbos besteden uitgebreid aandacht aan de middengroep: "Tussen de overtuigde voorstanders en de uitgesproken sceptici zit een grote groep van mensen die niet zozeer de noodzaak van verandering in twijfel trekken, maar nog veel vragen en onzekerheden hebben of onvoldoende mogelijkheden (denken te) hebben om mee te doen." Ze benadrukken het belang deze groep niet te vervreemden om op te kunnen schalen en diffusie te organiseren.

"We weten niet of de schrijvers nu daadwerkelijk ver uit elkaar liggen in hun gedachtevorming en aanpak."

Jan Rotmans stelt echter met grote vanzelfsprekendheid: "Transities ontstaan nóóit vanuit een breed draagvlak, daarvoor is er te veel weerstand bij belanghebbenden, zoals brancheclubs, werkgevers- en werknemersorganisaties. Je vraagt als het ware aan een kalkoen (partijen die zich bedreigd voelen door de transitie) om zichzelf op het Kerstmenu te zetten, maar een kalkoen wil slechts de Kerst overleven. (...) Transities ontstaan wél vanuit een smal en diep draagvlak, wat geleidelijk kan worden verbreed. Te beginnen met diegenen die willen én kunnen transformeren (max. 10% van een populatie), dit zijn de zogenaamde koplopers of wegbereiders. Vervolgens kunnen diegenen aansluiten die wel willen maar niet kunnen, of andersom (max. 70%). En uiteindelijk haken de mensen aan die niet willen én niet kunnen (max. 20%). (...) Het heeft dus geen zin om van meet af aan iedereen mee te nemen, dat vergroot slechts de weerstand. Wel is het belangrijk om (meestal vanuit de overheid) iedereen te informeren en op de hoogte te houden, vanuit transparantie, alleen is het cruciaal om de tijd te nemen, en het radicale proces een evolutionair karakter te geven."

We weten niet of de schrijvers nu daadwerkelijk ver uit elkaar liggen in hun gedachtevorming en aanpak. Duidelijk is dat er zorgvuldigheid nodig is in het omgaan met deze drie groepen. In het verlengde van de diversiteit in leren zoals we dat eerder bespraken, zouden we hierover nog een hypothese willen neerleggen. Bij ondernemers en innovatoren zien we namelijk keer op keer een manier van leren terugkomen met een combinatie aan kunst afkijken, kennis verwerven en ontdekken: een groep die dus waarde hecht aan het leren in de complexiteit van het vraagstuk, gericht is op resultaat en succes, daarbij geïnteresseerd is in en uitgaat van een stevige kennisbasis en niet bang is om te experimenteren. (Te) veel gesprek, stapsgewijze aanpakken, opbouwen van veiligheid en vertrouwen, zijn dingen die soms geaccepteerd worden als noodzakelijk kwaad, maar in grotere hoeveelheden gaan irriteren. Onze hypothese zou zijn dat je deze manier van leren in de kopgroep terugziet, maar veel minder in de middengroep, waar we eerder het participatieve leren verwachten, al dan niet in combinatie met de ene keer kennis verwerven en de andere keer ontdekken. Nog steeds een groep met lef, maar minder gemotiveerd door het succes en trager in zijn manier van leren door de nadruk op participatie. In de laatste groep verwachten we qua leren meer de combinatie van oefenen, kennis verwerven en participeren: gedegen, maar traag.

Mocht deze analyse kloppen, dan vraagt dit zeker aandacht voor de aansluiting tussen de eerste tweede groepen. Wat de ene groep in beweging zet, hindert de andere groep. Waar het in de eerste groep meer gaat over snelheid en succes, over mogelijkheden maken en barrières wegnemen, heeft de tweede groep meer gesprek nodig en meer kennis. Dus het aangehaakt houden van de groepen is om andere redenen dan het leren waarschijnlijk een goed uitgangspunt. Daarbij meteen opmerkend dat juist de verschillen in leren wel vraagt om differentiatie in de aanpak.

5. Leren van proeftuinen

We komen bij het laatste onderwerp: het leren van de proeftuinen. Het is een vorm van leren die vaak verondersteld wordt, maar ook onderschat in complexiteit. Maarten Hajer verwoordt dat mooi rondom de Malmö-case: “Met de aandacht die het kreeg en het kapitaal dat erin werd gestopt had een pilot als BO01 een grotere rol kunnen spelen in de stad, groter dan een rol als showcase.” Maar wat is dan die grotere rol? Wat is hier blijven liggen? Is dat wat hij noemt het ‘horizontale leren’, zodat andere wijken ook baat hebben bij de experimenten? Hij verwijst in dat verband naar het kennis- en leerprogramma van het Programma Aardgasvrije Wijken en het Rijk dat proeftuinen ondersteunt en hoopt dat ontwikkelingen inspireren. Maar hoe(veel) ‘groter’ had de rol van Malmö kunnen zijn?

Arwin van Buuren en Jurian Edelenbos maken een soortgelijke opmerking: “De uitdaging is om de vele en specifieke buurt- en wijkinitiatieven te verbreden naar andere plekken (zonder te denken dat succesvolle praktijken zomaar kunnen worden gekopieerd) en op te schalen naar een hoger systeemniveau.” Overigens onderkennen zij de complexiteit van deze ambitie, namelijk dat je niet zomaar kunt opschalen en uitrollen. Anke van Hal wijst op lessen die geleerd zijn in eerdere integrale wijkvernieuwingen: breed gedeelde visie op een wijk, borgen van bestuurlijk draagvlak, onafhankelijke procesleider. Het gaat er vooral om te ‘leren door te doen’, hoor je dan vaak opmerken. Je voelt het eigenlijk al wel: het is eenvoudiger gezegd dan gedaan. Het kennis- en leerprogramma van Aardgasvrije Wijken staat voor een lastige taak en bevindt zich daarbij in goed gezelschap van al die kenniscentra die kennis, inzichten, vragen, werkzame bestanddelen verzamelen – het gemakkelijkste deel – en daarna verspreiden – veruit het moeilijkste deel.

op je actie en daar samen iets van leren, lukt echter alleen als er normen zijn, iets op basis waarvan je kunt reflecteren, zoals we eerder beschreven bij het collectieve leren. We hebben het dan over ‘beelden van goed werk’. En qua leren hebben we het hier over dubbelslagsleren. Je leert hier over meerdere situaties heen, dus op patroonniveau.

Zijn er binnen een project of initiatief beelden gevormd voor goed werk, maar blijken die toch niet te ‘werken’, dan wordt het tijd voor derdeslagsleren: welke opvattingen en overtuigingen blijven het goede werk in de weg zitten? De uitdaging is nu om vanuit de gemeenschappelijke beelden te zoeken naar persoonlijke onderleggers: wat zit er in de weg, waardoor we toch niet kunnen realiseren wat we met elkaar wel zeggen graag te doen? Op deze manier kom je op het derdeslagsleren terecht en daarmee ook vaak bij het transformatieve leren. Je leert hier over meerdere patronen heen, op het niveau van mentale modellen.

“Wat zit er in de weg, waardoor we toch niet kunnen realiseren wat we met elkaar zeggen graag te doen.”

Projecten en programma’s (of breder: opgaven, initiatieven, cases) zeker als die betrekking hebben op vernieuwing en innovatie, staan bol van het leren. Kijken we nog even terug naar de definitie van leren (Claxton, 1999) dan verheldert en bevestigt dat die gedachte: ‘leren is datgene wat je doet als je niet meer weet wat te doen’. Deze nieuwe contexten zijn per definitie een opeenstapeling van vragen, ideeën en ervaringen, en situaties die afwijken van het bestaande. Ook al doe je helemaal niets, dan nog zal er fors geleerd worden.

De vraag naar leren wordt scherper, als je er de verbeteringsslag (de reflectie-loop, het dubbelslagsleren; zie kader) aan toevoegt. Leren in de opgaven draait om het op en neer bewegen tussen actie en reflectie in een zich steeds verbeterend proces. Reflecteren

Over enkel-, dubbel- en drieslagsleren

Het enkelslagsleren gaat over het oplossen van een vraagstuk op gebeurtenisniveau: er doet zich een onbekende situatie voor en je zoekt hoe je dat kunt oplossen. Bijvoorbeeld: het is koud in de kamer. Wat doe je? Je doet het raam dicht.

Het dubbelslagsleren gaat het over patroonniveau: een bepaalde situatie doet zich bij herhaling voor. Je onderzoekt het patroon om dit op te kunnen lossen. Bijvoorbeeld: het is vaak koud in de kamer. Je merkt dat de thermostaat niet goed is ingesteld en je stelt hem bij.

Bij het drieslagsleren gaat het over opvattingen: in het voorbeeld van de temperatuur gaat het er dan bijvoorbeeld om dat jij het graag comfortabel warm hebt, maar dat je partner het liever wat koeler heeft. Hij vindt dat je net zo goed een extra trui kunt aantrekken.

(Argyris & Schön, 1930; Ruijters, 2013)

Tot zover niet heel eenvoudig, maar realiseerbaar. De volgende vraag is dan de vraag hoe je over de initiatieven heen kunt leren. Vaak gaat dan de gedachte uit naar het opsporen van werkende principes of bestanddelen, zodat de lessen die je op de ene plek leert, op een volgende plek kunnen worden hergebruikt. Tweedehandskennis noemen we dan ook wel eens, gekscherend. Helaas ligt daar de uiteindelijke kracht niet in het principe zelf (wat we willen destilleren en verspreiden), maar in de afwegingen die rondom een specifieke situatie gemaakt en te maken zijn.

Om dit wat te verhelderen: Stel een organisatie bestaat uit twintig teams. Gelovend in de kracht van teamwerk, zet je tien van die teams aan het werk om beter te worden in wat ze doen en na verloop van tijd ontstaan er mooie resultaten. Maak je vervolgens een slag om geleerde lessen en beelden te expliciteren, dan is de kans groot dat er echt wel een aantal van die punten bij alle teams terugkomt. Ze hebben dus dezelfde les geleerd of hetzelfde principe ontdekt. Een voor de hand liggende neiging is om dan juist die inzichten (die voor iedereen hetzelfde waren) op een hoger plan te willen tillen en ze ‘aan te bieden’ aan de volgende tien teams als geleerde lessen. Je voelt echter naar alle waarschijnlijkheid onmiddellijk aan dat wanneer je dat doet de tien volgende teams een moeilijker wedstrijd hebben, dan de eerste tien. Het onderliggende principe is vergelijkbaar met je neiging om anderen te behoeden voor fouten die je al ooit zelf hebt gemaakt.

Cruciaal in het leren over projecten, initiatieven en dergelijke heen is dat het belangrijk is je te realiseren dat het genereren van generieke kennis niet altijd zinvol is. Niet voor niets is in organisatieleren de les dat het leren het beste op teamniveau plaatsvindt. Dat optillen naar organisatieniveau heeft niet altijd meerwaarde. Zo ook is niet al het leren in projecten op een hoger, bijvoorbeeld landelijk niveau te tillen. De kunst is eigenlijk om zo dicht mogelijk bij de praktijk te blijven. Niveaus van leren in een initiatief kun je succesvol verbeteren. Leren over teams heen, wordt heel snel abstract, verliest de praktijk en daarmee de context.

“De kunst is eigenlijk om zo dicht mogelijk bij de praktijk te blijven. Leren over teams heen, wordt heel snel abstract, verliest de praktijk en daarmee de context.”

Natuurlijk kan dit ook het doel van je verkenning zijn: het vinden van de abstractie. Dat is ook waar onze wetenschap op gericht is: het vinden van die kennis, het maken van theorie. Maar voor een programma zoals Aardgasvrije Wijken ligt er ook een andere uitdaging, namelijk om dat leren tussen de opgaven op gang te houden. En dat vraagt er eigenlijk om de bal in de lucht te houden, in beweging te houden en te voorkomen dat die op de grond valt (en de kennis stolt).

Dat wil overigens niet zeggen dat je niets kunt betekenen. Je kunt wel degelijk de complexiteit van kritische (samenwerkings)situaties die zich in zo’n opgave voordoen blootleggen, laten zien wanneer je die kunt verwachten, welke acties, kennis, persoonlijke keuzes, waarden en dergelijke (Shaffer, 2004, 2009; Van Oeffelt, 2015) erachter schuilgaan en vervolgens een aantal verschillende handelingsperspectieven (beelden van goed werk) laat zien. Dat doe je dan, zodat in volgende situaties je al even op gang getrokken wordt in het nadenken over die kritische situatie, je al wordt uitgenodigd om op het tweede niveau van leren eigen beelden van goed werk te vormen.

Ter afronding

We komen tot een afronding waarin we de belangrijkste boodschappen nog een keer op een rij zetten. Als het gaat om (1) het genereren van betekenis en betrokkenheid van bewoners, dan hebben we het vooral gehad over het belang van het onderkennen van diversiteit in manieren van leren (leervoorkeuren) en de beperkingen van het inzetten op gebruikelijke strategieën als kennisoverdracht en participatie. Bij (2) het vormgeven van de transitie hebben we de vraag opgeworpen in hoeverre hier sprake is van transformatief leren, want in dat geval draait het eerder om het omgaan met desoriënterende dilemma's, crisis en de kritische analyse, dan om het vormgeven van een oplossing en het aanreiken van kennis.

Bij punt (3) het vraagstuk van gemeenschappelijke beeldvorming en collectiviteit hebben we gesproken over het belang van collectief leren rondom de opgave, startend bij het vormgeven aan een gezamenlijke opgave, een collectieve ambitie en gemeenschappelijke beelden van goed werk. Rondom (4) de kwestie van de koplopers, de volgers en de achterblijvers hebben we gekeken naar de verschillen tussen deze groepen, geduid vanuit leervoorkeuren. Wat de ene groep in beweging zet, hindert de andere groep, dus dat vraagt (wederom) om een gedifferentieerde benadering.

En tenslotte (5) het leren van proeftuinen. Boodschap hier is vooral dat kennis die ergens is opgedaan, niet zomaar naar andere plekken is te verspreiden. Het is meer zaak om het tweede- en derdeslagsleren aan te wakkeren, bijvoorbeeld door daarbij te kijken naar kritische (samenwerkings)situaties en nieuwe projecten en initiatieven uit te dagen en aan te moedigen op basis hiervan te komen tot projecteigen gemeenschappelijke beelden van goed werk.

“Het is zaak om het tweede- en derdeslagsleren aan te wakkeren”

We hebben met dit essay geprobeerd aan de hand van thema's uit eerdere essays perspectief te bieden op de verbinding van leren en realiseren in deze complexe opgave. Dat dat geen eenvoudige opgave is benadrukken Weick & Westley (1996, p. 440) met hun uitspraak: “In de basis komt het erop neer dat leren eigenlijk gaat om de rust verstoren en de diversiteit vergroten, terwijl organiseren draait om vergeten en variatie verminderen.” Het was voor ons een leerzame ervaring ons te verhouden tot het inhoudelijke discours van aardgasvrije wijken en hopen dat wij er omgekeerd ook in geslaagd zijn wat inzicht te geven in de wereld van leren en ontwikkelen om daarmee de praktijk weer een stapje verder te brengen.

Bronnen

- Argyris, C., & Schön, D. (1930). *Double-loop learning*, 185–198.
- Claxton, G. (1999). *Wise up: the challenge of lifelong learning*. London: Bloomsbury USA.
- Dechant, K., Marsick, V. J., & Kasl, E. (1993). *Towards a Model of team learning*. *Studies in Continuing Education*, 15(1), 1–14.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). *Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations*. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- Houtkamp, B., Ruijters, M., & Vries, de C. A. (2019). *Opgavegericht teamleren. Samen werken aan een groter goed*. Deventer: Management Impact.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=CAVIOrW-3vYAC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Situated+learning:+Legitimate+peripheral+participation&ots=OArHyo2HBk&sig=PWBVJ3H29XrSPW8cHDPtHNgdSQQ>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Michaelsen, L. K. (2002). *Getting started with team learning*. *Team Learning: A Transformative Use of Small Groups*. Westport, CT: Greenwood, 1–21.
- Michaelsen, L. K., & Sweet, M. (2007). *The Essential Elements of Team-Based Learning*. <https://doi.org/10.1002/tl>
- Ruijters, M. (2016). *Het is de toon die de muziek maakt*. *M&O*, 6, 79–93.
- Ruijters, M. C. P. (2006). *Liefde voor leren. Diversiteit van leren in en om organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. C. P. (2013). *Double-loop learning. Donals Schön en Chris Argyris*. In M. P. C. Ruijters & P. R. J. Simons (Eds.), *Canon van het Leren* (pp. 197–210). Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. C. P. (2017). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties (Second)*. Kluwer: Deventer.
- Salomon, G., & Perkins, N. D. (2015). *Individual and Social Aspects of Learning*. *Review of Research in Education*, 23(1998), 1–24.
- Shaffer, D. W. (2004). *Epistemic Frames and Islands of Expertise: Learning from infusion experiences*. *ICLS '04 Proceedings of the 6th International Conference on Learning Sciences*, 473–480.
- Shaffer, D. W. (2009). *How Computer Games Help Children Learn*. *How Computer Games Help Children Learn*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230601994>
- Taylor, E. W. (1998). *Transformative Learning Theory—An Overview*. In *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Information Series No. 374 (pp. 5–20). <https://doi.org/10.1002/ace.301>
- Van Oeffelt, T. P. A. (2015). *Epistemic Frames*. In M. C. P. Ruijters (Ed.), *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties (1st ed., pp. 379–290)*. Deventer: Vakmedianet.
- Weick, K. E., & Westley, F. (1996). *Organizational learning: Affirming an oxymoron*. *Handbook of Organization Studies*, 440–458. <https://doi.org/10.4135/9781446218563.n10>