

Ontwikkeling van leercompetenties

Prof.dr. P.R.J. Simons
vakgroep onderwijskunde
Katholieke Universiteit Nijmegen

Inleiding

In een nummer over competentie-ontwikkeling mogen leercompetenties niet ontbreken. Wanneer organisaties er in slagen leercompetenties tot ontwikkeling te brengen, kunnen immers ook de andere competenties gemakkelijker tot stand worden gebracht (zie de literatuur over lerende organisaties). De centrale stelling van het onderhavig artikel is dat de ontwikkeling van leercompetenties onder andere door een drietal misvattingen over leren wordt verhinderd. Deze misvattingen zijn:

- 1) Slimme mensen zijn goed in leren
- 2) Goed kunnen leren is hetzelfde als goed kunnen onthouden
- 3) Leren vindt vooral plaats in trainingen

Deze misvattingen zijn er mede debet aan, zo wordt betoogd, dat bepaalde leercompetenties niet tot ontwikkeling komen of zelfs afgeleerd worden. Naast deze misvattingen zijn er nog andere factoren die het ontstaan of handhaven van leercompetenties lijken te verhinderen. Hierop wordt aan het eind van het artikel ingegaan. Ook wordt ingegaan op de vraag hoe leercompetenties tot ontwikkeling kunnen worden gebracht.

Misvatting 1: Slimme mensen zijn goed in leren

Een eerste en misschien wel de belangrijkste misvatting is de volgende: "intelligente mensen als professionals en managers zijn goed in leren". De redenering achter deze misvatting is dat deze mensen succes hebben in hun leven door hun leersucces op school en daarna. Dit succes wordt op den duur echter een blokkade voor het leren. In een artikel met de titel "Teaching smart people how to learn" maakt Chris Argyris duidelijk dat bij managers en consultants, datgene wat hun tot het succes heeft gebracht, in de weg gaat staan van verder leren. We zien dit vooral aan de wijze waarop zij omgaan met tegenslag, omgaan met fouten en problemen oplossen.

- a) Zij hebben bijvoorbeeld, juist door hun succesvolle carrière, weinig tegenslagen gehad. De vormen van leren die men nodig heeft bij het verwerken van tegenslag beheersen ze dan ook niet goed. Wanneer ze in ernstige problemen raken hebben ze geen goede (lerende) reacties beschikbaar.
- b) Ook hebben ze door hun intelligentie in de loop der jaren weinig fouten gemaakt. Ze missen dan ook het vermogen om te leren van fouten. Juist deze managers en consultants zijn slecht in de vormen van kritische zelf-reflectie die nodig zijn bij het leren van fouten. We zien dan ook dat verschijnselen als "scapegoating" (zondebokken zoeken) bij deze slimmeriken veel voorkomen. Het zijn steeds de klanten van de professionals en de ondergeschikten en collegae van de managers die niet deugen, dom zijn, of niet mee willen werken. De intelligente professionals en managers beheersen talloze manieren om de aandacht af te leiden van het eigen functioneren en de eigen rol in het samenwerkingsproces.
- c) Zij zijn heel goed in het oplossen van problemen. Via een rationele aanpak worden problemen in de buitenwereld effectief en efficiënt opgelost. Echter niet alle problemen kunnen op deze wijze worden opgelost. Soms is het nodig om naar binnen te kijken in plaats van naar buiten. Juist doordat zij zo goed zijn in het oplossen van problemen van anderen, ontberen zij deze vorm van kritische zelf-reflectie. Dit komt vooral naar voren wanneer organisaties continue moeten gaan leren en vernieuwen. Argyris schrijft: "The

most enthusiastic about continuous improvement in their own organizations, they were also often the biggest obstacle to its complete success". (p. 100). Argyris verbindt dit met het bekende onderscheid tussen "single-" en "double-loop" leren. Professionals en managers zijn goed in "single loop" leren (problemen oplossen, fouten in processen en van anderen corrigeren op basis van geaccepteerde normen en waarden), maar niet in "double loop" leren. Dan gaat het namelijk om het fundamenteel doordenken van de eigen bijdrage aan het geheel, het doordenken van de onderliggende normen en waarden, het leren van fouten en kritische reflectie. "The smartest people find it hardest to learn" (Argyris, 1991, p. 99).

Met de eerste misvatting hangen met andere woorden de volgende leercompetenties samen: omgaan met tegenslag, leren van fouten en problemen oplossen via "double loop" leren en kritische zelf-reflectie.

Misvatting 2: Goed kunnen leren is hetzelfde als goed kunnen onthouden

Een tweede misvatting is dat er maar één manier van leren zou zijn (vergelijk Bolhuis, 1995), die gelijk gesteld kan worden met goed kunnen onthouden. Goed kunnen leren wordt naar onze mening echter bepaald door tenminste drie andere factoren dan goed kunnen onthouden alleen:

Leercompetentie wordt ook bepaald door:

- a) een betekenis-gerichte en toepassings-gerichte leerstijl
- b) metacognitieve reflectie en zelfsturing
- c) sociale leercompetentie

Leercompetenties en leerstijlen

Vermunt (1992) liet zien dat er bij volwassenen vier brede leerstijlen te onderkennen zijn. Naast de reproductie-gerichte leerstijl zijn dit de betekenis gerichte, de toepassings-gerichte en de stuurloze leerstijl. Bij de reproductie gerichte leerstijl staan het memoriseren en stapsgewijs analyseren van leerstof centraal, waarbij de nadruk ligt op het onthouden van feiten, details en principes. De betekenis-gerichte leerstijl is een stijl van leren waarbij de lerende zelf actief bezig is betekenis te genereren en op te bouwen. Op basis van eigen leerwensen is de lerende hierbij gericht op het begrijpen van een stukje werkelijkheid en het vormen van een eigen beeld daarvan door aan te sluiten bij en actief gebruik te maken van voorkennis. Kernactiviteiten bij dit betekenis-gericht leren zijn: relaties leggen met voorkennis, kritische vragen stellen, structuur aanbrenge, overzicht zien te krijgen, een eigen mening. De toepassings-gerichte leerstijl wordt gekenmerkt door het accentueren van concrete voorbeelden, gebruiksmogelijkheden en toepassingen in werk en leven. Nuttigheidsoordelen bepalen het leren. De ongerichte leerstijl tenslotte kenmerkt het leren van mensen met grote leerproblemen: zij geven geen sturing aan het eigen leren en kunnen ook niet overweg met vormen van sturing door anderen. Zij staan vooral ambivalent tegenover het leren.

Vaak worden leerstijlen opgevat als gelijkwaardige, aan de persoonlijkheid gekoppelde voorkeuren en gewoontepatronen die even goed zijn (zie bijvoorbeeld Kolb, 1984; Vermunt, 1992). Naar onze mening is dit echter in arbeidssituaties maar zeer ten dele het geval. De ongerichte leerstijl hangt, zo blijkt uit onderzoek, consequent nauw samen met slechte leerprestaties (zie Vermunt, 1992) en is om die reden minder gewenst. De reproductie-gerichte leerstijl is misschien wel effectief in (sommige) schoolsituaties, waar men (helaas) een heel eind schijnt te kunnen komen met behulp van deze leerstijl, zo blijkt uit onderzoek naar de relaties tussen leerstijlen en leerprestaties (o.a. Vermunt, 1992). Naar onze mening is de reproductieve leerstijl echter niet geschikt voor werksituaties, waar veel meer een betekenis-gerichte of een toepassings-gerichte opstelling noodzakelijk is. Uit onderzoek van Hoeksema (1995) is bijvoorbeeld gebleken dat succesvolle managers vooral leerden volgens een betekenis-gerichte leerstijl. Vanwege het toepassings-gerichte karakter van veel vormen van leren in werksituaties lijkt het aannemelijk dat ook de toepassings-gerichte leerstijl van grote waarde kan zijn voor organisaties. Daar draait het immers vaak om concrete toepassingen, om transfer, om gebruikswaarde. Mensen kunnen echter ook te veel toepassings-gericht zijn. Denk maar aan die snelle managers die alleen gericht zijn op bruikbare, direct morgen toepasbare kennis. We kennen allen de zucht naar checklists, management summaries, zo kort mogelijke cursussen, instrumenteel denken en tool-gerichtheid.

Drie van de vier leerstijlen kunnen dus, bezien vanuit het leren op de werkplek, eerder gezien worden als tekorten in leercompetentie dan als waarde-neutrale persoonlijkheidseigenschappen. Betekenis-gericht kunnen (en willen) leren vormt eerder een leercompetentie dan een leerstijl. De toepassings-gerichte leerstijl maakt enerzijds deel uit van de leercompetenties, doch kan anderzijds ook te veel accent krijgen en wordt dan een belemmering voor de betekenis-gerichte leercompetentie.

Leercompetentie betreft ook metacognitieve reflectie en zelfsturing

Kunnen leren is ook een metacognitieve competentie (zie Simons, 1994). Hiermee wordt bedoeld dat competente leerders ook zicht hebben op hun eigen leren. Zij weten in welke vormen van leren zij goed en in welke zij minder goed zijn. Ook hebben zij zicht op hun relatieve sterktes en zwaktes in vergelijking met andere leerders. Zij hebben zicht op hun eigen leerstijl. Zij weten hoe zij in meer formele situaties moeten leren en hoe het informele leren hiervan verschilt. zij weten wanneer het belangrijk is om actief te integreren en reflecteren en wanneer dit niet zo nodig is. Zij weten veel over de condities waaronder bepaalde leeractiviteiten ingezet moeten worden en over de relaties tussen activiteiten en uitkomsten. Metacognitieve leerders weten met andere woorden veel over hun eigen leren.

Naast zicht hebben op het eigen leren, is ook het gericht en actief kunnen sturen van leerprocessen en activiteiten (metacognitieve sturing of zelf-regulatie) belangrijk. Mensen die in dit opzicht competent zijn, zijn bijvoorbeeld goed in het voor zich zelf verhelderen van leerdoelen, werkdoelen vertalen in leerdoelen, subdoelen formuleren en in volgorde zetten, een planning maken van leeractiviteiten in de tijd en aangepast aan voorgenomen doelen, hun leren te bewaken en controleren, adequate stappen te zetten wanneer de planning niet wordt gehaald of wanneer de resultaten tegenvallen, te leren van leerp fouten

Leercompetentie is ook sociale leercompetentie

De laatste tijd is er steeds meer belangstelling voor de sociale kanten van leercompetentie. Niet alleen is het zo dat er steeds meer moet worden *samengewerkt*, ook is er steeds meer behoefte aan samen *leren* (vergelijk Senge, 1990). Mensen moeten bereid zijn in teams samen te werken, als team steeds beter te gaan functioneren (team building) en van en aan elkaar te leren. Daarnaast is team-lernen ook gericht op het opbouwen van collectieve competentie:

samen meer competent zijn dan de som der individuele competenties. Ook teams kunnen leerdoelen en leeractiviteiten (al dan niet met taakverdeling) hebben en kunnen zowel gericht en bewust alsook ongericht en onbewust leren. In de sociale leercompetentie treffen we naast affectief-motivationale aspecten (bereid zijn om, relevantie inzien van, vertrouwen hebben in, opbrengsten zien vanuit) ook meer cognitieve aspecten aan: taakverdelingen kunnen maken, in team-rollen elkaar aanvullen, leiderschapsvaardigheden; het leren van het team kunnen sturen en begeleiden, e.d.

Er kunnen samenvattend de volgende leercompetenties worden onderscheiden:

- betekenis-gericht kunnen leren
- toepassings-gericht kunnen leren
- niet te veel toepassings-gericht zijn
- zicht op eigen leren hebben
- zelf-sturing van het leren
- samenwerkend kunnen leren

Misvatting 3: Leren vindt vooral plaats in opleidingen

In onze ervaring leggen veel mensen automatisch verbanden tussen leren en opgeleid worden. Opleidingen kunnen echter slechts een heel klein gedeelte van al het benodigde leren organiseren. Daarnaast zijn er allerlei andere vormen van leren nodig om dit te ondersteunen, uit te breiden en te vervangen. Naast het bewuste, gestuurde leren is ook het ervaringsleren de laatste tijd sterk in de belangstelling. Hierbij is leren een bijproduct van handelen en is men er zich zelfs niet van bewust bezig te zijn met leerprocessen.

Welke vormen van ervarings-leren en welke hiermee samenhangende leercompetenties kunnen worden onderscheiden? Zonder de pretentie te hebben volledig te zijn, bepreken we hieronder vier typen leren en vier typen personen die hierbij een rol spelen (zie figuur 1).

Figuur 1: Schema van leeractiviteiten op de werkvloer

	<i>zelf</i>	<i>collegae</i>	<i>experts</i>	<i>klanten</i>
<i>reflectie</i>	denken	intervisie	supervisie	klantgericht proberen te zijn
<i>feedback</i>	zelfbeoordeling	peer- coaching	expert-coaching	klantevaluatie
<i>visie-ontwikkeling</i>	lezen	discussie	training	markt gericht proberen te zijn
<i>uitproberen</i>	experiment	project	oefening	met klanten samen vernieuwen

De eerste is kritische reflectie op het eigen functioneren die plaats vindt in veilige, kleine groepen waarin collega's praten over hun werk (intervisie en netwerken). Intervisie-gesprekken dreigen echter dezelfde defensieve patronen op te leveren als individuele reflectie (zie boven). Juist vanwege de defensieve opstelling waar Argyris (1991) op doelde is het noodzakelijk dat intervisie wordt aangevuld met supervisie en feedback van anderen op het

functioneren. Zonder feedback lopen professionals en managers snel in gezamenlijke valkuilen van defensiviteit, scapegoating en tussen beleden visie en praktische realisatie. Intervisie gecombineerd met georganiseerde feedback (bijvoorbeeld op basis van observatie) zijn echter op zich zelf ook nog niet genoeg. Om echt te vernieuwen is o.i. ook input van buiten noodzakelijk. Nieuwe inzichten en theorieën zijn nodig om het intervisie- en feedback-proces gaande te houden en steeds nieuwe impulsen te geven. Uitgaande van de nieuwe inzichten, de kritische reflectie op basis van feedback en intervisie, zijn tenslotte ook uitprobeerprojecten van belang, waarin nieuwe ideeën worden uitgeprobeerd, veranderingsvoorstellen worden beproefd en resultaten van intervisie-gesprekken worden toegepast. Daardoor zijn er steeds weer nieuwe impulsen voor de intervisie en feedback.

De kernactiviteiten die hiervoor zijn beschreven zijn reflectie, feedback krijgen, visie-ontwikkeling en uitproberen / innoveren. Onze boodschap is dat een combinatie van alle vier deze vormen van leren noodzakelijk zijn om tot gedragsverandering en vernieuwing te komen. Deze vier kunnen vorm krijgen in individuele trajecten, met collegae, met experts en met klanten. In individuele vorm is er sprake van respectievelijk denken, je zelf beoordelen, lezen (studeren) en experimenteren. Samen met collegae aan deze kernactiviteiten werken noemen we intervisie, peer-coaching, discussie en deelnemen aan gemeenschappelijke vernieuwingsprojecten. Wanneer we deze activiteiten verrichten onder leiding van een expert (chef, deskundige, begeleider) spreken we respectievelijk van supervisie, expert-coaching, training en oefenen. Ook samen met klanten vinden leeractiviteiten plaats., respectievelijk reflecteren door klant-gericht proberen te zijn, feedback krijgen van klanten via klantevaluaties, visie-ontwikkeling door nieuwe klanten op te zoeken (markt-gericht zijn) en uitproberen door samen met klanten aan vernieuwing te werken.

Door ons te realiseren dat (ervarings-)leren veel meer is dan opgeleid worden, komen dus ook nieuwe leercompetenties in beeld. Ideale professionals en managers zijn bereid en in staat te leren via de vier onderscheiden vormen van leren (reflectie, feedback krijgen, visie-ontwikkeling en innoveren / uitproberen. Zij schakelen hierbij, naast zichzelf ook collegae, supervisors en klanten in. De leercompetenties zijn dus:

- * leren van ervaring via reflectie
- * leren van feedback
- * leren door te vernieuwen en uit te proberen
- * aan visie- en theorie-ontwikkeling doen
- * leren van en met klanten
- * leren met en van collegae
- * leren van experts

Ontwikkeling van leercompetenties

Hoe ontwikkelen de verschillende leercompetenties zich? Hoe komt het dat sommige mensen wel en andere geen last hebben van deze leerproblemen? Helaas is hier maar weinig over bekend (zie Simons, 1992). Een plausibele hypothese waar enige steun voor is (zie Kolb, 1984), is dat vooral gewoontevorming: op school, in werk en in gezin bepalend is. Mensen ontwikkelen de leercompetenties in functie van de eisen die aan ze worden gesteld. Leercompetenties zijn daarbij en daarom nauw verweven met leerstijlen (zie boven). Men wordt goed in de manier van leren waar men een voorkeur voor heeft. De leeractiviteiten die men veel gebruikt ontwikkelen zich in een langdurig proces van gewoontevorming. Die vormen van leren die men weinig gebruikt en waar men geen voorkeur voor heeft raken op de achtergrond en gaan wellicht zelfs verloren. Er vindt met andere woorden een proces van aanpassing aan de omgeving plaats. Wordt er geen beroep gedaan op bepaalde leervaardigheden of draagt het inzetten ervan niet erg bij aan het bereiken van leersucces, dan

verdwijnen de betreffende vaardigheden geleidelijk aan en worden de vaardigheden die men wel gebruikt en nodig heeft steeds dominant en pregnanter. Heeft men nooit tegenslag dan leert men niet met tegenslagen om te gaan (zie misvatting 1). Maakt men weinig fouten dan leert men niet van fouten te leren. Wordt men vooral op feitjes getoetst dan ontwikkelt men eerder een reproductieve leerstijl. Leert men nooit met anderen samen dan ontwikkelt zich ook geen sociale leercompetentie. Krijgt men nooit supervisie dan leert men niet wat het is om van een expert te leren. Dit proces van omgevingsadaptatie komt goed naar voren in de onderzoeken van Kolb (1984). Hoe langer studenten in een bepaalde studierichting studeren en hoe langer mensen een bepaald beroep uitoefenen hoe meer hun manier van leren gaat lijken op de dominante leerstijl van die studierichting en beroepsgroep. Er lijken ook vormen van beroepsdeformatie een rol te spelen: zie het voorbeeld van de consultants die steeds slechter worden in het aannemen van adviezen. Vermunt (1992) vond dat hoe langer mensen aan de Open Universiteit studeerden, hoe meer zij reproductie-gericht studeerden. Het onderzoek van Veenman, Elshout en Meijer (1997) wijst erop dat werkmethode(n) (gewoontes?) een rol spelen bij het oplossen van problemen.

Naast deze aanpassingsmechanismen aan de omgeving (gewoontevorming) zijn er echter ook andere factoren actief. Er zijn bij jonge kinderen bijvoorbeeld al grote verschillen tussen de hogere en de lagere sociale milieus in leren (Leseman, 1989). Hier zijn het dus de bredere sociale en gezinssituaties die verschillen veroorzaken. Er zijn ook aanwijzingen dat met name de voorschoolse socialisatie hierbij van invloed is en blijft. Ook zijn er aanwijzingen dat er relaties zijn tussen de wijze van leren en algemene persoonlijkheidsfactoren (Slaats, van der Sanden en Lodewijks, 1996). Sommige persoonlijkheidsfactoren (en wellicht dus ook de bijbehorende leercompetenties en -stijlen) zijn wellicht ook voor een deel erfelijk bepaald (zie van Heck, Simons en Zuijlen, 1996).

Alles bij elkaar kunnen we concluderen dat het waarschijnlijk niet gemakkelijk is om leercompetenties en leerstijlen te veranderen. Het gaat immers om langdurige processen van gewoontevorming en aanpassing aan omgevingen, om verschillen die misschien al heel vroeg bepaald worden en samenhang vertonen met persoonlijkheidsverschillen. Dat wil echter ook weer niet zeggen dat er geen beïnvloeding mogelijk is. We zijn nooit te oud om te leren. Onderzoek laat zien dat het zeker bij jongeren onder bepaalde condities wel degelijk mogelijk is de gewoontes te doorbreken en nieuwe leercompetenties tot ontwikkeling te brengen (zie Boekaerts, 1996; Simons, 1992). Hoewel hiervoor bij gebrek aan bewijs geen stevige empirische basis voor is, gaan wij er voorsnog van uit dat het mogelijk moet zijn leercompetenties te leren en leerstijlen te veranderen (zie ook Roozendaal, 1996). Hoe kunnen we ze tot ontwikkeling brengen? Hoe kunnen organisaties mensen helpen brede leercompetenties te ontwikkelen? Een antwoord is hierboven al impliciet gegeven in Figuur 1. Organisaties kunnen omgevingen organiseren waarin reflectie, feedback, visie-ontwikkeling en vernieuwing worden ondersteund door collegae, experts en klanten. Dit betekent onder meer tijd vrij maken voor reflectie, onderlinge en expert-observatie en coaching organiseren, materiaal aanleveren i.v.m. visie-ontwikkeling, stimuleren van vernieuwingspogingen en -projecten, mensen in contact brengen met klanten, e.d.

Daarnaast is het ook belangrijk dat er in meer algemene zin een leercultuur heerst. Leren en veranderen moeten belangrijk gevonden en gemaakt worden. Het management moet dit uitstralen, individuen moeten op hun leren afgerekend worden en niet op alleen op hun presteren (leren leidt soms tijdelijk tot prestatievermindering).

Om leercompetenties te ontwikkelen is o.i. ook meer rechtstreekse beïnvloeding van de leercompetenties nodig. In het begin van dit artikel werd al gewezen op de benadering van Argyris (1991), die op dialogen gebaseerde methoden beschrijft om het defensieve denken af te leren en het "double loop" leren mogelijk te maken, die alleen onder bepaalde omstandigheden en met veel "pijn" slagen. Zijn collega Donald Schön (1987) heeft de

methode van "reflectieve practica" ontwikkeld, waarin een combinatie van inter-/supervisie met coaching en observatie plaats vindt. In gesimuleerde, zo realistisch mogelijke, maar toch veilige situaties geven professionals zich bloot door te spelen wat zij zouden doen. Zij worden daarbij geconfronteerd met onverwachte situaties en reacties waardoor zij terug moeten vallen op hun intuïties en "tacit skills". De veiligheid van de simulatie maakt het mogelijk om te focussen op de gepraktizeerde actietheorie in plaats van op de "espoused theory". Er is in de woorden van Schön "reflection *in action*" mogelijk: reflecteren op de wijze van reageren die men in zo'n situatie daadwerkelijk blijkt te kiezen in plaats van op de achteraf beleefde wijze van reageren (de "reflection *on action*").

In onze benadering staat proces-gerichte coaching (en training) centraal (Bolhuis en Simons, in voorbereiding): zowel bij coaching op de werkplek alsook bij leren in trainingen is het o.i. belangrijk om leer- en denkprocessen expliciet te trainen en tot object van reflectie en feedback te nemen.

Literatuur

Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. Harvard Business Review, 99-109

Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1995). Leren en instructie: psychologie van de leerling en en het leerproces. Assen: van Gorcum.

Boekaerts, M. (Red.) (1996). Het interactief leergroepensysteem (ILS). Studiehuisreeks, 10, 1-88

Bolhuis, S. (1995). Leren en veranderen van volwassenen. Bussum: Coutinho.

Bolhuis, S., & Simons, P.R.J. (in voorbereiding). Leren en werken. Deventer: Kluwer.

Heck, G. van, Simons, P.R.J., & Zuijlen, J. (1996). Zelfwerkzaamheid en persoonlijkheid. In P. Leenheer, P.R.J. Simons, & J. Zuijlen (Red.), Studiehuis in de steigers. Tilburg: MesoConsult.

Hoeksema, L.H. (1995). Learning strategy as a guide to career success in organizations. Thesis, Rijks Universiteit Groningen, Leiden: DSWO Press

Kolb, D. (1984). Experiential learning. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Krogt, F. van der (1995). Leren in netwerken. Den Haag: Lemma.

Leseman, P.P.M. (1989). Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen. Rotterdam: Schooladviesdienst.

Onstenk, J. (1994). Leren en opleiden op de werkplek. Amsterdam: RVE/A&O.

Roosendaal, A. Leren leren, leren doceren. Studiehuisreeks, 8, 26-48.

Senge, P. (1990). The fifth discipline. New York: Double Day.

Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Simons, P.R.J. (1992). Onderwijs en ontwikkeling. In R. Diekstra (Red.), Jeugd en ontwikkeling. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Simons, P.R.J. (1993). Constructive learning: the role of the learner. In T. Duffy, J. Lowyck, & D.H. Jonassen (Eds.), Designing environments for constructive learning. Berlin: Springer.

Simons, P.R.J. (1994). Metacognition, In T. Husén & T.N. Postlewaite (Eds.), International encyclopedia of education. (3784-3788). Oxford: Pergamon Press.

Simons, P.R.J., & Verschaffel, L. (1992). Transfer: onderzoek en onderwijs. Tijdschrift voor onderwijsresearch, 17, 3-16.

Slaats, A., Sanden, J.M.M. van der, Lodewijks, Hans G.L.C. (1996). Leerstijlen en persoonlijkheidskenmerken in het middelbaar beroepsonderwijs. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen, Tilburg 4-6 juni.

Veenman, M.V.J., Elshout, J.J., & Meijer, J. (1997). The generality vs domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. Learning and Instruction, 28, 187 - 209.

Vermunt, J.D.H.M. (1992). Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar proces-gerichte instructie in zelfstandig denken. Amsterdam: Swets en Zeitlinger

Samenvatting

Leercompetenties komen niet steeds vanzelf tot stand. Er ontstaan gemakkelijk tendensen in de richting van beperkingen of eenzijdigheden in de leerstijl en leeraanpak van mensen, zowel in onderwijs en opleidingen alsook op de werkplek. De volgende "leerproblemen" worden onderscheiden:

- * niet leren van fouten*
- * niet kritisch reflecteren op eigen handelen*
- * niet "double loop" leren*
- * te weinig betekenis gericht leren*
- * te veel of juist te weinig toepassings gericht leren*
- * te weinig zicht op het eigen leren*
- * gebrek aan zelfregulatie bij het leren*
- * gebrek aan samenwerkend leren*
- * te weinig leren van ervaring via reflectie*
- * te weinig leren van feedback*
- * te weinig leren door te vernieuwen en uit te proberen*
- * te weinig aan visie- en theorie-ontwikkeling doen*
- * niet leren van en met klanten*
- * niet leren met en van collegae*
- * niet leren van experts*

Leercompetenties ontwikkelen zich waarschijnlijk in een langdurig proces van gewoontevorming. Vooralnog gaan we er van uit dat het mogelijk is leercompetenties tot ontwikkeling te brengen door gericht leerbeleid. Organisaties kunnen omgevingen organiseren waarin reflectie, feedback, visie-ontwikkeling en vernieuwing worden ondersteund door collegae, experts en klanten. Dit is echter niet voldoende. Daarnaast is het nodig dat er een leercultuur ontstaat die wordt gedragen en uitgestraald door het management. Reflectieve practica kunnen een rol spelen bij het doorbreken van de muur tussen beleefde actietheorie en feitelijk gepraktizeerde. Bij coaching is leerproces-gerichtheid belangrijk.

Trefwoorden:

leren
leercompetentie
leren leren
metacognitie
ervarings-leren

Lead

We nemen het woord leren gemakkelijk in de mond en realiseren ons vaak niet dat het verschillende betekenissen heeft. Er zijn dan ook nogal wat impliciete misvattingen over leren. Met deze betekenissen gaan ook verschillende leercompetenties en leerproblemen gepaard. Hoe komt het dat sommige mensen deze brede leercompetenties wel ontwikkelen en andere niet? Wat kunnen organisaties doen om brede leercompetenties tot ontwikkeling te brengen?

Streamers:

Defensieve redeneerpatronen belemmeren het vermogen om te leren met een dubbele lus ("double loop learning")

Leercompetentie is meer dan goed kunnen onthouden

Leerstijlen zijn voor arbeidsorganisaties soms eerder leerproblemen dan gelijkwaardige voorkeuren

Ook metacognitieve en sociale competenties maken deel uit van leercompetentie

Leercompetenties ontwikkelen zich in een langdurig proces van gewoontevorming

Vooralsnog gaan we er van uit dat het mogelijk is leercompetenties tot ontwikkeling te brengen

Personalia:

P. Robert-Jan Simons (1949) is sinds 1990 hoogleraar onderwijskunde bij de vakgroep onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij is daarnaast Director of Studies van de leergang Management van Leren en Ontwikkeling van het Tilburgs Instituut voor Academische Studies (TIAS). Zijn belangrijkste onderzoeksthema's zijn zelfstandig leren, metacognitie, lerende organisaties en leren leren.