

Sanneke Bolhuis

# LEREN EN VERAN DER EN

Emotie,  
gedrag en  
denken

uitgeverij  
coutinho

## Leren en veranderen

**Leren: je verbinden met de wereld**

# **Leren en veranderen**

## Emotie, gedrag en denken

Sanneke Bolhuis

Vierde, herziene druk

u i t g e v e r i j | **C**  
c o u t i n h o

bussum 2022

© 1995/2016 Uitgeverij Coutinho bv

Alle rechten voorbehouden.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht ([www.reprorecht.nl](http://www.reprorecht.nl)). Voor de readerregeling kan men zich wenden tot Stichting UvO (Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties, [www.stichting-uvo.nl](http://www.stichting-uvo.nl)). Voor het gebruik van auteursrechtelijk beschermd materiaal in knipselkranten dient men contact op te nemen met Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, [www.stichting-pro.nl](http://www.stichting-pro.nl)).

Eerst druk 1995

Vierde, herziene druk 2016, derde oplage 2022

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

[info@coutinho.nl](mailto:info@coutinho.nl)

[www.coutinho.nl](http://www.coutinho.nl)

Omslag: Digitale Klerken, Utrecht

Noot van de uitgever

Wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

ISBN 978 90 469 0508 1

NUR 840

# Voorwoord bij de vierde herziene druk

Vanaf de eerste druk in 1995 heb ik leren breed opgevat als betekenisgeving die ook onbewust plaatsvindt, waarin emotie, gedrag en cognitie onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, en waarbij de sociaal-culturele omgeving als het ware de blauwdruk voor het leren verstrekt. In deze vierde druk zijn deze punten verder uitgewerkt met behulp van de nieuwe gedragswetenschappen, zoals de gedragsbiologie en de neurowetenschappen.

Ons leervermogen is in de loop van de menselijke geschiedenis ontstaan. De prefrontale cortex die nodig is voor bewust en rationeel leren is pas relatief recent ontwikkeld. Oudere vormen van leren zijn daarmee niet verdwenen, maar blijven onze primaire reacties bepalen. Het besef van het ontstaan van het menselijke leervermogen in functie van het overleven helpt ons om de valkuilen in onze reactiepatronen en denkfouten te begrijpen. En hopelijk waar nodig te voorkomen of te herzien. Dat is dringend nodig voor allerlei professionals die in hun werk anderen willen beïnvloeden. Of dat nu is als docent, schooldirecteur, HRM-medewerker, journalist, psycholoog, organisatieadviseur of maatschappelijk werker.

Verschillen in sociaal-culturele achtergrond (inclusief de economische, historische en levensbeschouwelijke aspecten) spelen een steeds pregnantere rol in de wereld. Professionals hebben een verantwoordelijke rol bij het overbruggen van en constructief omgaan met die verschillen. Daarom heeft het leren omgaan met (sub)culturele verschillen in deze druk nog meer aandacht gekregen.

Veranderingen in de wereld brengen altijd leerprocessen met zich mee. Welke kant die uitgaan staat niet van tevoren vast. Leren dient altijd een functie, maar is niet vanzelf moreel goed. Begrijpen hoe leerprocessen werken en wat de resultaten kunnen zijn wordt steeds belangrijker voor allerlei professionals die zich op de een of andere manier bezighouden met het beïnvloeden van anderen.

Kortom, deze vierde druk is grondig geactualiseerd. Ik hoop dat opleiders en (aanstaande) professionals weer veel plezier zullen hebben van het boek. En mij weer deelgenoot zullen maken van hun ervaringen.

Sanneke Bolhuis  
voorjaar 2016



# Inhoud

## **1 Leren – een inleiding 12**

- 1.1 Leren, wat is dat eigenlijk? 13
- 1.2 Emotie, gedrag en kennis zijn samenhangende aspecten van leren 15
- 1.3 Referentiekader, resultaat van de persoonlijke leergeschiedenis 19
- 1.4 Van een smalle naar een brede opvatting van leren 21
- 1.5 Spontane leerprocessen (hoofdstuk 2) 22
- 1.6 Leren en (sub)cultuur (hoofdstuk 3) 24
- 1.7 Van leren in onderwijs naar werkleren en professioneel leren (hoofdstuk 4) 25
- 1.8 De ontwikkeling van het leervermogen (hoofdstuk 5) 26
- 1.9 Leertheorieën (hoofdstuk 6) 27
- 1.10 Gebruik van het boek door (aanstaande) beroepsbeoefenaars 28

## **2 Spontane leerprocessen 30**

- 2.1 Verschillende leeractiviteiten 32
  - 2.1.1 Leren door sociale interactie: erbij horen 32
  - 2.1.2 De evolutie van verschillende leeractiviteiten 37
  - 2.1.3 De valkuilen in onze manier van betekenisgeving 43
  - 2.1.4 Leren door (kritisch) reflecteren 54
- 2.2 Waarin verschillen leerprocessen? 58
  - 2.2.1 De mate van bewustzijn van leren en leerresultaten 58
  - 2.2.2 De interactie tussen individu en omgeving 61
  - 2.2.3 De aansluiting tussen het referentiekader en nieuwe informatie 63
  - 2.2.4 De status van het onderwerp van leren 66
- 2.3 Een typering van leerprocessen 70
  - 2.3.1 Een continuüm van leerprocessen 70
  - 2.3.2 Alledaags leren 71
  - 2.3.3 Leren uit eigen beweging 76
  - 2.3.4 Transformatief leren 80
  - 2.3.5 Noodgedwongen leren 87
  - 2.3.6 Leren in een botsing van culturen 92

## **3 Leren en (sub)cultuur 102**

- 3.1 Cultuur en (sub)culturen als blauwdruk voor het leren 105
  - 3.1.1 Leren: referentiekader en (sub)cultuur 105
  - 3.1.2 Wat bedoelen we met allerlei termen? 106
- 3.2 Contacten tussen culturen 110
  - 3.2.1 Korte en langdurige contacten, individuen en groepen 110
  - 3.2.2 Identiteit(en) en de wij-zij-reflex 114
  - 3.2.3 Een negatief zelfbeeld aanleren 118
  - 3.2.4 De ijsberg van expliciete en impliciete discriminatie 119

|          |                                                                    |            |
|----------|--------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3      | Vergelijking van culturen: cultuurdimensies                        | 122        |
| 3.3.1    | Cultuurdimensies                                                   | 122        |
| 3.3.2    | Machtsafstand                                                      | 123        |
| 3.3.3    | Collectivisme – individualisme                                     | 125        |
| 3.3.4    | Feminiteit – masculiniteit                                         | 128        |
| 3.3.5    | Onzekerheidsvermijding                                             | 130        |
| 3.3.6    | Lange- of kortetermijngerichtheid                                  | 132        |
| 3.3.7    | Werken met cultuurdimensies                                        | 134        |
| 3.4      | Subculturele verschillen                                           | 137        |
| 3.4.1    | Sociaaleconomische klasse                                          | 137        |
| 3.4.2    | Generatie                                                          | 144        |
| 3.4.3    | Sekse of gender V/M                                                | 148        |
| 3.5      | Leren omgaan met (sub)culturele verschillen                        | 154        |
| 3.5.1    | Wie wil waarom leren omgaan met (sub)culturele verschillen?        | 154        |
| 3.5.2    | Inburgeren voor migranten: taal, kennis, en verder?                | 155        |
| 3.5.3    | Professioneel leren omgaan met (sub)culturele verschillen          | 157        |
| 3.5.4    | Beïnvloeding vanuit verschillende niveaus                          | 160        |
| 3.6      | Waardoor kan een cultuur veranderen?                               | 162        |
| <b>4</b> | <b>Van georganiseerd leren naar werkleren en vernieuwend leren</b> | <b>168</b> |
| 4.1      | Leren in educatief verband                                         | 170        |
| 4.1.1    | Leren door het verwerken van theoretische informatie               | 171        |
| 4.1.2    | Bedoeld en onbedoeld leren: het verborgen leerplan                 | 176        |
| 4.1.3    | Tegenstrijdige en nieuwe eisen aan leren in het onderwijs          | 181        |
| 4.1.4    | Voortbouwen op spontaan leren?                                     | 184        |
| 4.1.5    | Competenties, binnen en buiten het onderwijs                       | 187        |
| 4.2      | Emotie, motivatie en veranderen                                    | 190        |
| 4.2.1    | Emotie en leren binnen en buiten het onderwijs                     | 190        |
| 4.2.2    | Motivatie binnen en buiten het onderwijs                           | 193        |
| 4.2.3    | Aansluiten bij het referentiekader én veranderen                   | 199        |
| 4.3      | Stages: leren tussen opleiding en werk                             | 203        |
| 4.3.1    | Sterke effecten van leren in de praktijk                           | 203        |
| 4.3.2    | Kenmerken van de organisatie en het werk                           | 206        |
| 4.3.3    | Begeleiding van het leren in de stages                             | 208        |
| 4.3.4    | Persoonlijke factoren van de stagestudent                          | 211        |
| 4.3.5    | Relatie tussen de opleiding en de stageverlenende organisaties     | 213        |
| 4.4      | Leren en werken                                                    | 215        |
| 4.4.1    | Werkleren en leeraanbod op de werkplek                             | 215        |
| 4.4.2    | Werkleeractiviteiten                                               | 217        |
| 4.4.3    | Werkleren in teams                                                 | 221        |
| 4.4.4    | Werkleren en de arbeidsorganisatie                                 | 225        |

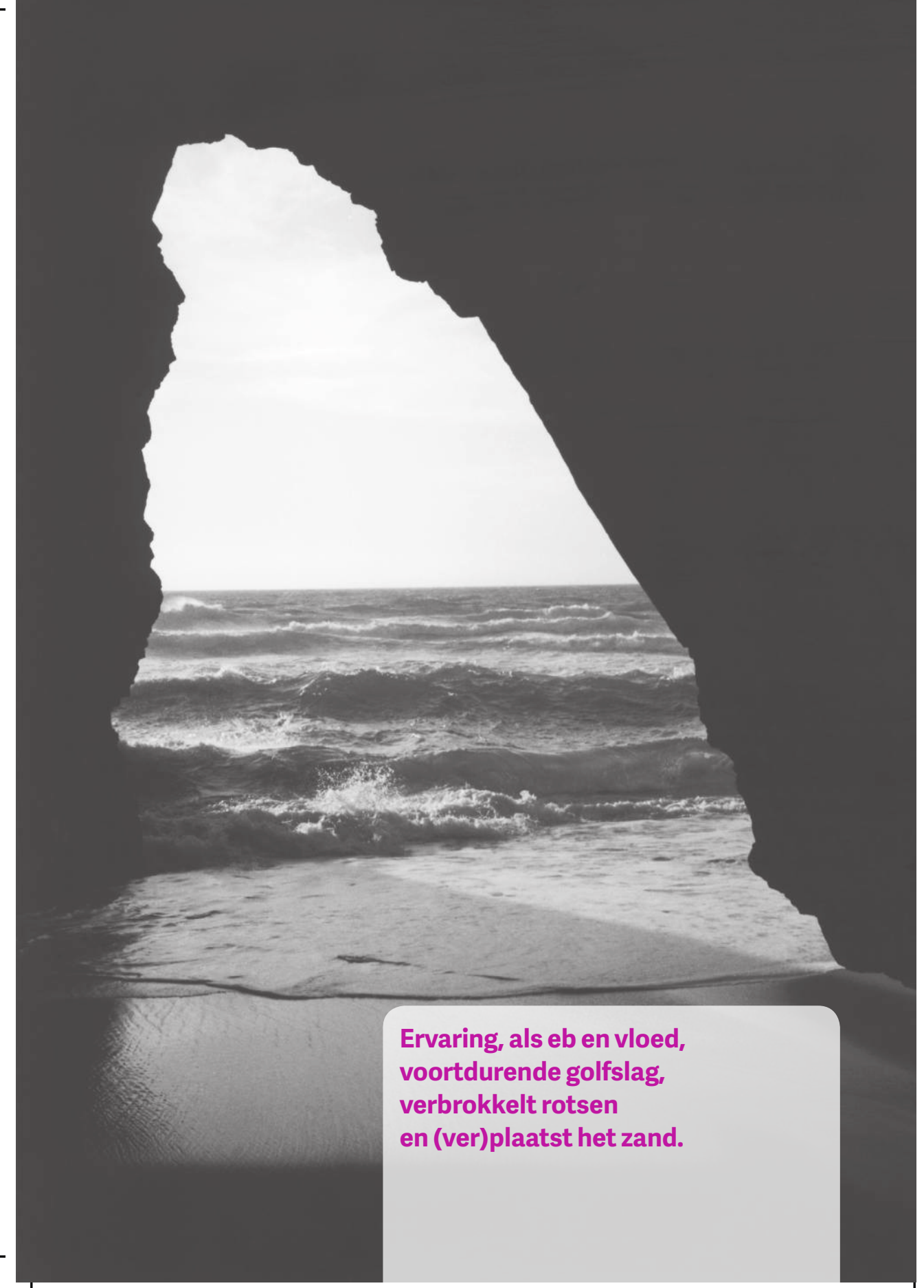
|          |                                                                |            |
|----------|----------------------------------------------------------------|------------|
| 4.5      | Vernieuwend leren                                              | 228        |
| 4.5.1    | Vernieuwend, creatief, onderzoekend en ontwerpend leren        | 228        |
| 4.5.2    | Naar kritisch reflectief werken in lerende organisaties?       | 231        |
| 4.5.3    | Professioneel vernieuwend leren                                | 235        |
| 4.5.4    | Vernieuwend leren in het onderwijs                             | 237        |
| <b>5</b> | <b>Ontwikkeling van het leervermogen</b>                       | <b>240</b> |
| 5.1      | Leervermogen                                                   | 242        |
| 5.1.1    | Aspecten van het leervermogen                                  | 242        |
| 5.1.2    | Leerhouding                                                    | 243        |
| 5.1.3    | Leerkennis                                                     | 248        |
| 5.2      | Leercompetenties bij verschillende vormen van leren            | 250        |
| 5.2.1    | Leercompetenties bij het leren door sociale interactie         | 250        |
| 5.2.2    | Leercompetenties bij het leren door doen en ervaren            | 254        |
| 5.2.3    | Leercompetenties bij het leren van theoretische informatie     | 256        |
| 5.2.4    | Leercompetenties bij het leren door (kritische) reflectie      | 258        |
| 5.2.5    | Leercompetenties bij vernieuwend leren                         | 263        |
| 5.2.6    | Competenties voor het managen van het eigen leren              | 265        |
| 5.3      | De ontwikkeling van het leervermogen                           | 269        |
| 5.3.1    | Aanleg en ontwikkeling                                         | 269        |
| 5.3.2    | Klassieke studies naar de ontwikkeling van het leervermogen    | 271        |
| 5.4      | Persoonlijke verschillen in de voorkeursmanier van leren       | 278        |
| 5.4.1    | Welke verschillen en welke conclusies?                         | 278        |
| 5.4.2    | Meervoudige intelligentie                                      | 280        |
| 5.4.3    | Voorkeuren voor verschillende leersituaties                    | 283        |
| <b>6</b> | <b>Achtergrond: leertheorie</b>                                | <b>288</b> |
| 6.1      | Leertheorieën en leren vanuit een constructivistisch standpunt | 290        |
| 6.1.1    | Leertheorieën als betekenisconstructies                        | 290        |
| 6.1.2    | Een constructivistische visie op leren in dit boek             | 291        |
| 6.2      | Gedragstheorie (behaviorisme)                                  | 293        |
| 6.3      | Psychoanalytische theorie en leren                             | 301        |
| 6.4      | Kritische theorie en transformatief leren                      | 305        |
| 6.5      | Cognitieve leertheorieën                                       | 309        |
| 6.6      | Cultuurhistorische en sociaal-culturele benaderingen van leren | 313        |
| 6.6.1    | Kenmerken en voorlopers                                        | 313        |
| 6.6.2    | Activity theory en expansief leren                             | 317        |
| 6.6.3    | Leren door het participeren in communities of practice         | 319        |
| 6.7      | Het symbolisch interactionisme over socialisatie               | 322        |
| 6.8      | Humanistische en positieve psychologie                         | 325        |
| 6.9      | Ervaringsleren                                                 | 329        |

|        |                                          |     |
|--------|------------------------------------------|-----|
| 6.10   | De nieuwe gedragswetenschappen           | 333 |
| 6.10.1 | Wat zijn de nieuwe gedragswetenschappen? | 334 |
| 6.10.2 | Menselijk gedrag beïnvloeden             | 335 |
| 6.10.3 | Leren doe je met je lichaam              | 337 |
| 6.10.4 | Hersenen en leren                        | 339 |
| 6.11   | Hoe gebruiken we leertheorieën?          | 343 |

**Literatuur 347**

**Register 363**





**Ervaring, als eb en vloed,  
voortdurende golfslag,  
verbreekt rotsen  
en (ver)plaatst het zand.**

# Leren – een inleiding

---

## Bekijk de foto.

Hoe kun je de foto zien als beeld van leren van ervaringen in het leven? Laat de tekst je helpen. Brainstorm, liefst met anderen samen. Verzamel zo veel mogelijk ideeën, associaties tussen de foto en het leren.

---

Het doel van deze inleiding is een eerste kennismaking met het boek.

De belangrijkste begrippen en thema's die in de volgende hoofdstukken worden uitgewerkt, worden geïntroduceerd in de paragrafen 1.1 tot en met 1.4.

Een overzicht van de hoofdstukken is te vinden in de paragrafen 1.5 tot en met 1.9.

In paragraaf 1.10 worden het doel van de opdrachten en de beoogde gebruikers van het boek besproken.

## 1.1 Leren, wat is dat eigenlijk?

Leren, wat is dat eigenlijk? Er is een grote kans dat je antwoord op die vraag vooral verwijst naar leren zoals je dat in het onderwijs hebt leren kennen. Dat demonstreert al direct een belangrijk inzicht: wat leren voor je betekent heb je in je sociale omgeving geleerd. Van je ouders, die toen je voor het eerst naar school ging zeiden: 'Nu ga je naar school en daar leer je ...' Van je leraren, die vonden dat je wel of niet goed kon leren. En van je cijfers, die dat aantoonde. Maar ook van de vragen over de leerstof, en van de aanmoediging om 'je kop erbij te houden'. Jarenlang heb je geleerd wat leren is. De centrale boodschap van dit boek is dat leren veel meer is. Je kunt leren in het onderwijs, je werk en je leven niet goed begrijpen als je een te beperkte visie hanteert. In de uitoefening van de meeste beroepen op het niveau van het hoger onderwijs is het beïnvloeden van het leren van anderen een belangrijk onderdeel, net als het sturen van je eigen leren. Daarvoor heb je een goed begrip van leren nodig.

*Leren* is het proces waarin we de wereld om ons heen en onszelf betekenis toekennen. Hoe gaat dat dan? Verzin je zelf betekenissen? Nee. Die betekenissen worden je op allerlei manieren aangereikt. Je wordt op allerlei manieren opgenomen in de wereld van betekenissen die mensen al hebben gecreëerd. Een pasgeborene heeft nog weinig weet van de wereld. De wereld heeft nog weinig betekenis. Er zijn een paar dingen belangrijk om te overleven. Als daarin wordt voorzien, komt de verdere omgeving in beeld en krijgt steeds meer betekenis. Er is geen periode in het leven waarin zo snel wordt geleerd, waarin de wereld en belangrijke mensen voor het kind zo snel betekenis krijgen. Dat gebeurt onbewust. Door de directe eigen ervaring en de interactie met de sociale omgeving gaat het kind delen in de betekenissen die de omgeving aanreikt.

Is die betekenisgeving niet individueel verschillend? Een auto betekent voor de een toch iets anders dan voor de ander? Zeker, er zijn individuele verschillen. Dit is het gevolg van ieders *persoonlijke leergeschiedenis*: de wisselwerking tussen de unieke aanleg van het individu, zijn persoonlijke ervaringen en de sociale omgeving (zie paragraaf 1.3). Maar de aanwezigheid van auto's, een wegennet, verkeersregels en vooral de vanzelfsprekendheid van het belang om je snel te kunnen voortbewegen vormen een geheel van betekenisgeving die onbewust sociaal wordt gedeeld.

Mensen zijn groepsdieren die alleen gezamenlijk kunnen (over)leven. Daarbij is een gezamenlijke betekenisgeving essentieel. Leren, betekenisgeving komt tot stand door en in een sociaal-culturele wereld, op een bepaalde plaats, in een bepaalde tijd. Je ziet hoe anderen zich gedragen en handelen, en welke betekenis ze daarmee toekennen aan de omgeving, aan elkaar en aan jou. Je doet mee, je krijgt reacties waaruit je opmaakt of je het goed doet, of je erbij hoort. We leren niet alleen door middel van taal. Hoe je het licht aan en uit doet, leert een kind door te kijken hoe papa en mama dat doen – en dat na te doen. Leren gebeurt niet alleen verbaal. Betekenis wordt ook overgenomen door gedrag en handelen. En van zulke spontane leerprocessen hoeft de lerende zich niet bewust te zijn. Of er licht is om aan en uit te doen hangt ervan af waar je bent geboren. In welke omgeving je opgroeit, bepaalt wat je kunt leren.

De omgeving is een door mensen gemaakte of door mensen geïnterpreteerde omgeving. De samenleving is in de loop van de tijd door de activiteit van talloze mensen ingericht zoals zij nu is. De natuur is als zodanig niet door mensen gemaakt, hoewel zij vaak wel door hen is beïnvloed. Maar hoe we naar de natuur kijken, is afhankelijk van de menselijke interpretatie en hoe we ermee omgaan is menselijk handelen. Betekenisgeving komt tot uitdrukking en wordt gedeeld in gedrag en handelen, evenals in de inrichting en interpretatie van de omgeving.

Veel betekenisgeving gebeurt vanzelf, het is een spontaan proces, waarin je gaat delen in de betekenisgeving van de omgeving. Hoe werkt dat? Door naar elkaar

te kijken en anderen na te doen, door wat je om je heen ervaart, doordat je merkt hoe anderen op jou doen en laten reageren, door met elkaar te praten, door met anderen mee te doen in activiteiten en door samen activiteiten te ondernemen. Spontaan leren is niet zozeer een afzonderlijke activiteit, zoals het leren op school, maar het effect van allerlei ervaringen en activiteiten. Betekenisgeving is iets wat we doorlopend doen. We kunnen niet anders. Als je leren zo opvat, kom je ook tot de conclusie dat mensen niet niet kunnen leren.

Als je ergens nieuw bent (op school, in een werkomgeving of na verhuizing) voel je je onwennig. Je weet nog niet goed hoe je anderen moet inschatten, wat er allemaal gebeurt, wat er van je wordt verwacht, hoe je je weg in de nieuwe omgeving moet vinden en hoe je je het beste kunt gedragen. Je let goed op, kijkt wat anderen doen, stelt vragen, probeert dingen uit – en als het goed gaat, merk je na verloop van tijd dat je gewend bent geraakt en je eigen routines hebt ontwikkeld. De nieuwe omgeving heeft betekenis voor je gekregen; het is jouw omgeving geworden.

Wat we leren hoeft niet altijd juist te zijn, of de beste mogelijkheid. Helaas kunnen we ook dingen leren die achteraf fout of zelfs schadelijk blijken te zijn. De eenmaal gegeven betekenis is vaak hardnekkig, maar kan ook veranderen. We kunnen nieuwe dingen erbij leren. Of leren dat het anders is dan we dachten. Misschien is dat voortschrijdend inzicht. Of het dringt tot ons door dat we echt iets verkeerd hebben geleerd. Of dat we vroeger iets hebben geleerd wat ons toen heeft geholpen, maar ons nu in de weg zit. Leren is dus niet alleen betekenis geven, maar ook een proces waarin verandering van betekenis tot stand komt.

### **Wat is leren?**

Leren is het proces waarin we de wereld om ons heen en onszelf betekenis toekennen. Betekenisgeving komt tot stand door interactie met en in een sociaal-culturele wereld, op een bepaalde plaats, in een bepaalde tijd. Betekenisgeving komt tot uitdrukking en wordt gedeeld in gedrag en handelen, in taal, en in de inrichting en interpretatie van de omgeving.

De kern van leren is betekenisgeving: het tot stand komen van betekenis of van een verandering in betekenis.

## **1.2 Emotie, gedrag en kennis zijn samenhangende aspecten van leren**

Kinderen zijn bij hun geboorte volstrekt hulpeloos en afhankelijk van anderen om te overleven. Ze moeten veel gedrag om te kunnen overleven nog leren

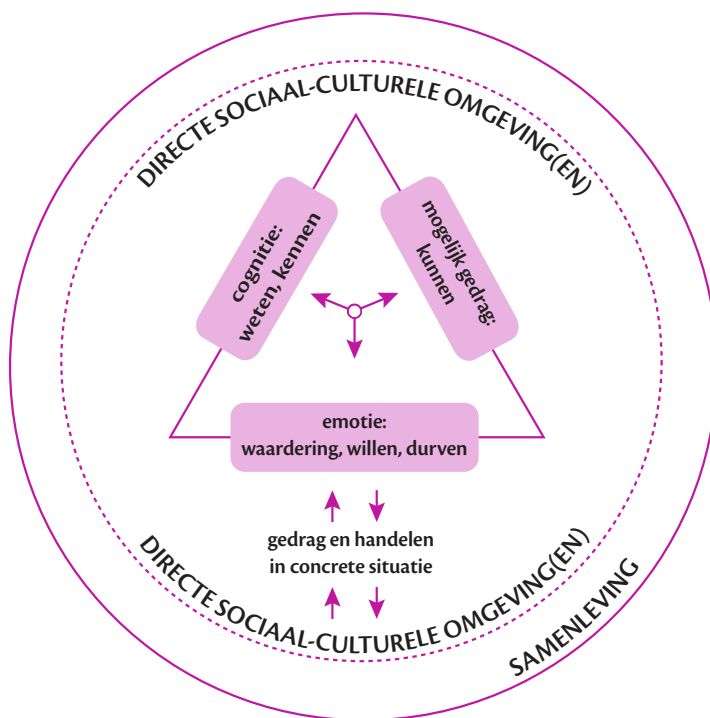
van anderen. Emoties en gevoelens zijn primair in het leren (Damasio, 1998; Nelissen, 2008; Slurink, 2014). In de loop van de evolutie hebben onze voorouders emoties ontwikkeld die prikkelen tot gedrag, waardoor er wordt geleerd. Voor het individu en de groep dienen emoties als signalen voor zichzelf en voor elkaar. De baby huilt en zet daarmee volwassenen aan tot zorgen. Een onaangename ervaring leidt tot vermindering, een succesvolle en prettige ervaring leidt tot herhaling. Opwinding en nieuwsgierigheid zetten aan tot exploreren, angst tot vluchtgedrag. De emoties bemiddelen als het ware tussen het individu en de omgeving.

Het rationele bewustzijn is in de evolutie de meest recente ontwikkeling bij de mens. Dat heeft ons veel gebracht. Misschien dat we er daarom zo van onder de indruk zijn dat we soms denken dat leren alleen rationele kennisverwerving betreft. Maar ervaring door eigen gedrag en feedback uit de omgeving is een basale bron van leren, die direct tot leerresultaten leidt. In het onderwijs is vaak de impliciete veronderstelling dat er eerst kennis moet worden verworven en er eventueel vaardigheden moeten worden geoefend, voordat de resultaten buiten het onderwijs kunnen worden toegepast. Veel spontane leerprocessen werken andersom: eerst de emotie, dan de directe gedragsreactie en dan – mogelijk – de bewuste cognitie.

Leren, betekenisgeving, is een ondeelbaar geheel. Dat geldt ook voor de resultaten van leren. Maar analytisch kunnen we een onderscheid maken tussen het *emotionele aspect*, het *gedragsaspect* en het *cognitieve aspect* (zie figuur 1.1). Het cognitieve aspect betreft het kennen, het opnemen van informatie (kennis), met ‘weten dat’ als resultaat. Het gedragsaspect betreft het verwerven van mogelijk gedrag (vaardigheden), met als resultaat het kunnen, in staat zijn om iets te doen, zowel fysiek als mentaal. Het emotionele aspect betreft de gevoelens waarmee leren begint, die het leren begeleiden en die tijdens het leren zijn of worden gehecht aan het onderwerp van het kennen en kunnen. Dat kan een positieve, neutrale of negatieve waardering zijn. De waardering wordt vaak aangeduid als houding of attitude. De attitude is als het ware de emotionele band tussen het onderwerp van leren en het individu. De attitude impliceert een tweezijdige waardering: van het onderwerp en van zichzelf. ‘Ik ben goed in voetballen; voetballen is leuk.’ ‘Wat een rotspel is schaken, veel te moeilijk voor mij.’

In figuur 1.1 wordt de samenhang tussen de aspecten van leren in beeld gebracht. Je kunt alvast het begin van opdracht 1.1 lezen om een voorbeeld in gedachten te hebben.

- 1 De driehoek drukt de onlosmakelijke samenhang uit tussen de drie aspecten van betekenisgeving. Als een van de zijden van de driehoek ontbreekt, is er geen driehoek, en dus geen leren meer. Als een van de zijden onevenredig



**Figuur 1.1** Samenhangende aspecten van betekenisgeving (leren)

korter of langer is, verandert de driehoek van karakter. Dit heeft gevolgen voor de mogelijkheden van het gedrag en het handelen.

- 2 Het emotionele aspect vormt de basis van de driehoek. Betekenisgeving begint met emotie, wordt aan de gang gehouden door emotie en geeft de emotionele inkleuring aan het leerresultaat. Kennis en kunde worden gekleurd en gefilterd door de emotionele waardering, die weer essentieel is voor de vraag:
  - of je (verder) leert en zo ja, wat; en
  - of je iets met je kennis en kunde doet en zo ja, wat.
- 3 Wat je oppikt uit de omgeving en in hoeverre de omgeving je uitnodigt tot handelen verloopt via de directe emotionele verbinding met de omgeving. Leren is ingebed in een sociaal-culturele context. Of en wat je in een bepaalde situatie doet met eerdere leerresultaten hangt af van de emoties die door die situatie worden opgeroepen. Durf je? Wil je? Heb je het gevoel dat je het kunt?
- 4 De sociaal-culturele context verschaft de ervaringen en de sociale interactie waardoor leren plaatsvindt. De omgeving nodigt uit of dwingt tot bepaald gedrag en handelen, waardoor er wordt geleerd.

- 5 Er loopt ook een pijl van gedrag en handelen naar de sociaal-culturele omgeving, want mensen geven ook vorm aan hun omgeving. Gedrag en handelen beïnvloeden de omgeving.

---

### Opdracht 1.1

Klaas heeft vroeger op school een paar jaar Frans gehad, maar hij vond het een erg moeilijke taal. Die grammatica! En de uitspraak viel vies tegen. Die hoefden ze gelukkig niet zo vaak te oefenen. Sinds hij van school is, heeft hij dan ook nooit meer een woord Frans gesproken. Ook niet tijdens zijn vakantie. Hij gaat toch zeker niet voor gek staan.

- 1 Kun je aan de hand van dit stukje de volgende vragen beantwoorden:
    - a Over welke kennis, vaardigheden en houding gaat het hier?
    - b Hoe nauw zijn deze drie met elkaar verweven?
    - c Hoe beïnvloeden zij elkaar?
  - 2 Hoe zou een positief alternatief kunnen verlopen? Denk ook aan een combinatie met ervaringen buiten school.
- 

De verschillende betekenisaspecten vormen niet noodzakelijkerwijs een consistent en evenwichtig geheel. Er kunnen strijdigheden en een ongelijke ontwikkeling ontstaan tussen weten, kunnen en vinden. Een student kan bijvoorbeeld veel kennis verwerven op een bepaald terrein, terwijl het mogelijke gedrag beperkt is tot erover kunnen vertellen of een toets maken. Of iemand weet iets wel, maar heeft niet de vaardigheden dan wel de overtuiging ontwikkeld om in overeenstemming daarmee te handelen. Of iemand is zeer bedreven in bepaalde handelingen, maar is beslist niet in staat om te zeggen wat zij of hij nu precies doet en waarom.

In een rustige, niet bedreigende situatie kunnen nieuwsgierigheid en de lust tot onderzoeken het leerproces sturen. Maar onbehagen, schrik en angst zijn emoties die *stuurvoorrang* nemen. Stuurvoorrang wil zeggen dat een sterke emotie direct de aandacht opeist, ongeacht waarop de aandacht op dat moment was gericht (Frijda, 1988). Een emotie die niet relevant is voor het leren, komt als het ware tussenbeide. Die emotie stoort, onderbreekt, leidt af. Een emotie die de directe aandacht opeist voor iets wat geleerd moet worden, stimuleert of versterkt het leren.

Ik had het bord 'verkeerssituatie gewijzigd' niet gezien. Eerlijk gezegd lette ik niet zo goed op. Ik zat in gedachten al thuis. Plotseling steekt die vrachtwagen daar over. Ik schrik me lam, sta boven op m'n rem, ruk het stuur naar rechts. Gelukkig kom ik net achter hem weg. De auto slipte vreselijk – en ik eindigde in de berm aan de overkant. Daar heb ik nog een tijdje zitten bibberen. Nou, ik weet voorgoed dat ik daar geen voorrang meer heb!

Dit voorbeeld illustreert allereerst hoe het eerder geleerde onbewust functioneert: je rijdt op de automatische piloot omdat je de verkeerssituatie kent. Totdat er een signaal komt dat er gevaar dreigt en de emotie stuurvoorrang neemt. Het handelen volgt automatisch; gelukkig is ook dat geautomatiseerd. Pas daarna volgt de nieuwe kennis over de gewijzigde situatie in de vorm van een bewuste conclusie.

Leren kan ook negatieve en beperkende effecten hebben. Mensen leren om apathisch te zijn, om hun mond te houden, of om agressief te reageren. Negatieve zelfbeelden kunnen worden aangeleerd, net als eenzijdige interpretaties en inconsistente opvattingen. Soms is moeilijk te begrijpen waarom zo'n leereffect stand houdt, zeker als mensen denkbeelden en gedrag hebben geleerd waarmee ze het zichzelf moeilijk maken. De verklaring is vaak dat de lerende zich allang niet meer bewust is van een leerproces of zich daarvan nooit bewust is geweest. Het geleerde is vanzelfsprekend geworden en wordt onbewust gehanteerd.

Alex was als kind al fors voor zijn leeftijd. Op het schoolplein leerde hij dat hij sneller zijn zin kreeg door op de vuist te gaan dan door te praten. Hij hoefde niet bang te zijn voor de grote jongens, want hij kon goed vechten. Alex leerde fysiek agressief gedrag als manier om zich te handhaven, om zijn zelfvertrouwen en gevoel van veiligheid te waarborgen. Als puber brengt hem dat in de problemen, maar ander gedrag heeft hij niet in zijn repertoire.

## 1.3 Referentiekader, resultaat van de persoonlijke leergeschiedenis

Al het eerder geleerde tezamen vormt het *referentiekader*. Het is als het ware een raamwerk en filter waarmee je nieuwe ervaringen en nieuwe informatie selecteert, ordent en interpreteert. Eerder gevormde ideeën, opvattingen, gevoelens, vaardigheden en gewoonten zijn het raamwerk waarin elk volgend leerproces zich afspeelt. Het eerder geleerde vormt in dubbel opzicht de basis voor volgende leerprocessen.

Ten eerste biedt de eerdere betekenisgeving (kennis, houdingen en vaardigheden) een raamwerk van waaruit nieuwe informatie wordt bekeken en opgenomen. Het is moeilijk om iets nieuws te leren als dat niet past bij of zelfs in strijd is met wat eerder werd geleerd. Nieuwe informatie wordt selectief opgenomen, aangepast en verdraaid om te passen bij de oude informatie en eventueel zelfs genegeerd.

Ten tweede heb je door eerdere leerprocessen ook leergewoonten ontwikkeld. Als je gewend bent om anderen te vragen hoe ze iets bekijken en doen, dan leer je ook in volgende situaties gemakkelijker van anderen. Als je geleerd

hebt om zelfstandig schriftelijke informatie te verwerken, dan gebruik je het handboek gemakkelijker dan als je dat niet gewend bent.

Het referentiekader wordt gevormd in de *persoonlijke leergeschiedenis*. Omdat deze leergeschiedenis persoonlijk is, is zij voor iedereen verschillend. Maar zij wordt ook gedeeld met anderen die deel uitmaken van dezelfde sociale omgeving. Kort samengevat werken in de leergeschiedenis drie typen factoren op elkaar in:

- de individuele, aangeboren aanleg;
- de concrete, toevallige situaties en gebeurtenissen in het individuele leven;
- de bredere sociale en historische contexten waarin de toevallige situaties en gebeurtenissen zijn ingebed: de (sub)culturele omgeving(en) waarvan mensen deel uitmaken op een bepaalde plaats in een bepaalde tijd.

### **Leren volwassenen anders dan kinderen?**

Het belangrijkste verschil tussen het leren van volwassenen en het leren van kinderen is dat volwassenen al meer leren achter de rug hebben. Leren betekent altijd veranderen. Leren als proces heeft verandering tot gevolg: nieuwe en aanvullende betekenisgeving, of verandering van eerdere betekenisgeving. Bij jonge kinderen is het leren van nieuwe dingen dominant. Gaandeweg is er ook steeds meer aanvullende betekenisgeving. Hoe meer er al is geleerd, hoe groter de kans dat er ook weleens iets moet worden afgeleerd. Het eerder geleerde blijkt niet te kloppen, was toch niet zo'n goed idee, of is achterhaald.

Veranderen van eerdere betekenisgeving, van wat als eerste is geleerd, is niet zo eenvoudig. Dat maakt leren voor volwassenen soms moeilijker dan voor (jonge) kinderen. Volwassenen bekijken de wereld vanuit alle kennis, ideeën, emoties en handelingsmogelijkheden die ze al hebben verworven. Die geef je niet zomaar op. Maar in andere gevallen is het leren voor volwassenen juist gemakkelijker, omdat ze kunnen voortbouwen op het eerder geleerde.

Wat volwassenen hebben geleerd heeft bovendien vaak al jarenlang gefunctioneerd. Het is vele malen gebruikt en daardoor vast verankerd geraakt. We weten dat bij het leren op school herhaling belangrijk is om het nieuw geleerde te doen bekijken. Bij het leren buiten school bekijken leerresultaten ook door herhaling, door het gebruik in de praktijk. Ook voor het leren van kinderen geldt dat eerder verworven ideeën, gevoelens en vaardigheden een belangrijke invloed uitoefenen. In het leren van volwassenen is deze invloed echter nog vele malen sterker. Het referentiekader is verder ontwikkeld en vaster verankerd.

### Opdracht 1.2

Welke dingen doe je nu (thuis, op je werk, in je vrije tijd) die je een jaar geleden nog niet deed? Welke vaardigheden, houding en kennis heb je daarbij nodig?

Neem een voorbeeld van iets wat je niet in het onderwijs, tijdens een opleiding of cursus hebt geleerd en beantwoord de volgende vragen:

- 1 Wat heb je geleerd?
  - 2 Wat vind je het belangrijkste van wat je hebt geleerd?
  - 3 Wat was de aanleiding? Waarom of waardoor heb je geleerd?
  - 4 Op welke manier(en) heb je geleerd?
  - 5 Hebben andere mensen en/of hulpmiddelen je geholpen?
  - 6 Ondervond je problemen? Zo ja, wat vond je moeilijk?
  - 7 Heb je die problemen overwonnen? Zo ja, hoe? Zo nee, wie/wat had je kunnen helpen?
  - 8 In welke opzichten verschilde dit leren van leren in het onderwijs?
- 

## 1.4 Van een smalle naar een brede opvatting van leren

Een smalle, beperkte opvatting van leren komt vaak voort uit denken over leren vanuit het onderwijs. Dat is niet zo vreemd. Over leren wordt het meest gepraat in relatie tot het onderwijs. Maar leren in het onderwijs is in feite een heel specifieke vorm van leren, die is gericht op de overdracht van wat de samenleving belangrijk vindt. Daartoe wordt leren afzonderlijk georganiseerd, met van tevoren bedachte leerdoelen en werkwijzen, onder verantwoordelijkheid van bevoegde leraren. Over de inhoud is in principe overeenstemming, zodat leerlingen en studenten de meeste kennis als een vaststaand gegeven krijgen opgediend, terwijl kennis in de echte wereld vaak wordt betwist. Doordat in de beeldvorming de nadruk ligt op leren in het onderwijs, lijkt het alsof er geen ander leren bestaat. Het tegendeel is waar. Hierna vind je een aantal verschillen die in dit boek verder worden toegelicht.

- 1 Leren doe je niet alleen op school, maar overal en je hele leven.
- 2 Leren is niet alleen een bewust proces. Al eerder en altijd zijn er onbewuste leerprocessen waarop het bewuste leren voortbouwt.
- 3 Resultaten van bewust leren kunnen door herhaling onbewust (automatisch) worden.
- 4 Leren vindt niet alleen plaats als er op leren gerichte activiteiten worden ondernomen. Leren is voor een belangrijk deel het neveneffect van ervaringen en sociale interactie.
- 5 Leren kun je op individueel niveau bekijken, maar is in essentie een sociaal proces met sociale resultaten.
- 6 Alle leren is gebaseerd op emotie. Emoties en gevoelens zijn onderdeel van het leerproces en de leerresultaten.

- 7 Leren gaat niet per se vooraf aan gedrag en handelen. Vaak is de volgorde andersom: gedrag en handelen resulteren in leren.
- 8 Leren vindt niet plaats op een onbeschreven blad, maar binnen het persoonlijke referentiekader dat door alle voorgaande leerprocessen werd opgebouwd.
- 9 Leren kan ook negatieve (onjuiste of beperkende) resultaten hebben.
- 10 De inhoud van leren bestaat uit menselijke betekenisgeving, die in het verleden is opgebouwd en per definitie voorlopig is, omdat er steeds weer nieuwe, aanvullende of tegensprekende betekenissen kunnen worden gecreëerd.

---

### Opdracht 1.3

- 1 Welke punten uit het hiervoor genoemde lijstje zijn het meest nieuw voor je?
  - 2 Welke stellingen vind je het meest interessant? Waarom?
  - 3 Zijn er stellingen waarbij je je afvraagt of dat wel klopt? Welke bezwaren en vragen heb je erbij?
- 

## 1.5 Spontane leerprocessen (hoofdstuk 2)

De term *spontane leerprocessen* verwijst naar allerlei vormen van leren die onderdeel uitmaken van het leven, die als het ware spontaan optreden. Spontane leerprocessen onderscheiden zich dus van het leren dat wordt georganiseerd en beoogd in educatieve settings. Spontane leerprocessen zijn direct verbonden met de situatie van de lerende en vinden plaats door allerlei sociale interacties en directe ervaring. Leren omvat zowel het overnemen van oplossingen en inzichten als het zelf vinden van oplossingen en inzichten. De processen van overnemen komen veel meer voor, al was het maar omdat een oplossing of inzicht pas overleeft als anderen die overnemen.

In de loop van de evolutie is het leervermogen van de mens geleidelijk ontwikkeld. Al lang geleden hadden onze verre voorouders het vermogen tot leren door directe ervaring en nadoen. Geleidelijk, hand in hand met de ontwikkeling van het werktuiggebruik, de taal en het bewustzijn ontstond het vermogen tot meer bewuste leeractiviteiten. De culturele ontwikkeling van de mens bracht een enorme versnelling teweeg. Dat bracht weer nieuwe leermogelijkheden met zich mee door de uitvinding van het schrift en de boekdrukkunst. De laatst ontwikkelde vormen van leren, zoals leren van theoretische informatie, zijn niet direct beschikbaar, maar moeten worden aangeleerd. Het menselijke leervermogen is toegerust om in kleine groepen te leven. In de huidige wereld blijkt het een handicap dat we zijn behept met valkuilen zoals wij-zij-denken, selectieve waarneming, snel oordelen en vasthouden aan gewoonten. Leren

door (kritisch) reflecteren kan bijdragen aan het herkennen en erkennen van zulke valkuilen.

Spontane leerprocessen is een overkoepelend begrip waaronder verschillende leerprocessen vallen. Deze leerprocessen verschillen op de volgende vier punten:

- Leerprocessen kunnen meer of minder bewust en doelgericht zijn; leerresultaten kunnen meer of minder bewust zijn.
- De omgeving: de interactie die de omgeving mogelijk maakt en/of afdwingt. Elke omgeving is een leeromgeving, maar omgevingen verschillen sterk in wat ze te bieden hebben.
- De aansluiting tussen leren en referentiekader. Nieuwe dingen leren die een uitbreiding en aanvulling zijn op wat je al weet, is gemakkelijker dan iets leren wat in strijd is met de inzichten of gewoonten die je eerder hebt verworven. Leren op een manier die je al kent, is gemakkelijker dan een heel andere manier.
- Ten slotte maakt het een groot verschil of de leeromgeving (de eigen sociale omgeving, de school, de samenleving) het eens is over de inhoud van het leren. Wat is de status van het onderwerp? Als er consensus is, dus iedereen het erover eens is, dan wordt die kennis zonder discussie overgedragen en gedeeld. Als er onenigheid over is, moet er strijd worden geleverd. En dat kan extra worden bemoeilijkt als er ook geen consensus is over de regels van die strijd.

Leerprocessen vormen een continuüm: het ene type loopt over in het andere. Maar om de verschillen te illustreren worden een paar typen spontane leerprocessen uitgelicht. Soms borduurt een leerproces onopgemerkt voort op het aanwezige stramien van het referentiekader. Dat is het geval bij het *alledaagse leren*, het leren dat voortvloeit uit de gewone dagelijkse ervaringen zonder dat we erbij stilstaan. In andere gevallen zijn we bewust bezig om ons referentiekader uit te breiden met kennis, vaardigheden en houdingen, om een bepaalde situatie beter de baas te kunnen of omdat iets onze interesse heeft gewekt. Dan is sprake van *leren uit eigen beweging*. Het alledaagse leren en leren uit eigen beweging leiden tot een uitbreiding en verfijning van het aanwezige referentiekader op basis van wat de sociale omgeving biedt.

In min of meer vertrouwde situaties is het eerder geleerde een voldoende raamwerk, maar er zijn ook andere situaties. Wat we eerder geleerd hebben, het eigen referentiekader, kan deels nutteloos blijken of in de weg gaan zitten. Leren waarbij eigen eerdere vanzelfsprekendheden kritisch worden onderzocht en afgebroken om plaats te maken voor andere betekenissen wordt *transformatief leren* genoemd. Er vindt een transformatie plaats: een ingrijpende verandering. Transformatief leren is verwant met *creatief, vernieuwend leren*: er worden nieuwe betekenissen gecreëerd.

Het kan gebeuren dat de vertrouwde wereld in duigen valt, waarbij ook de sociale omgeving niet in staat is om te interpreteren wat er aan de hand is en om adequaat te handelen. Er gebeurt een ramp, iets waarop niemand is voorbereid. Het zijn zulke situaties die leiden tot letterlijk *door de nood gedwongen leren*. Er moet als het ware een grondig herzien en vernieuwd referentiekader worden opgebouwd waarin je de ongekende ervaring kunt plaatsen.

Het referentiekader kan ook in de weg zitten als we in aanraking komen met mensen die vanuit een volstrekt ander referentiekader en dus vanuit andere vanzelfsprekendheden reageren. Wie mensen uit andere (sub)culturen ontmoet, merkt dat eigen vanzelfsprekendheden niet de vanzelfsprekendheden van de ander zijn. Afhankelijk van je eigen positie en de interactie met de omgeving kunnen verschillende leerreacties volgen: afwenden en afweren, strategische aanpassing of een integratief leerproces. Deze leerprocessen worden samengevat onder de term *leren in een botsing van culturen*.

### 1.6 Leren en (sub)cultuur (hoofdstuk 3)

Hoofdstuk 3 gaat in op de (sub)culturele context waarin leren plaatsvindt en het referentiekader wordt gevormd. Het referentiekader is sociaal-cultureel en historisch bepaald. Ofwel: wat mensen leren hangt af van de sociale omgeving, de cultuur en subculturen waarin ze leven en zijn opgegroeid. Een jongen van Turkse ouders die opgroeit in Amsterdam leert andere dingen dan een Nederlandse jongen die opgroeit in Amsterdam. Hetzelfde geldt voor hun respectieve ouders. Jongens leren andere dingen dan meisjes, mannen leren andere dingen dan vrouwen. Werknemers in bedrijf X op afdeling A leren andere dingen dan werknemers op een andere afdeling (of) in een ander bedrijf. Vroegere generaties leerden en leren andere dingen dan de huidige generatie. Cultuur en subcultuur zijn als het ware een blauwdruk voor het leren: ze reiken het individu de grote lijnen van betekenisgeving aan.

Hoe verlopen contacten tussen groepen en individuen met verschillende (sub)culturele achtergronden? Het maakt een groot verschil wat aanleiding geeft tot interculturele contacten. Immigranten die je als autochtoon tegenkomt? Naar een ander land gaan om vakantie te houden, of om zaken te doen? Migreren of zelfs vluchten naar een ander land? Hoewel de afstand veel minder groot is, zijn ook subculturele contacten niet altijd vanzelfsprekend. Wij-zij-denken en andere menselijke valkuilen leiden gemakkelijk tot discriminatie. Het tegengaan daarvan vereist het onderkennen van die valkuilen en onbewuste vooroordelen.

Waarin verschillen culturen? Hofstede (1991) beschrijft dat aan de hand van cultuurdimensies. *Cultuurdimensies* zijn vraagstukken waarop elke samenleving een antwoord moet vinden. In hoofdstuk 3 worden vijf cultuurdimensies besproken: