

Koos Toren

Mirjam Baars-Van Moorsel, *Leerklimaat. De culturele dimensie van leren in organisaties*. Delft: Eburon, 2003. ISBN 90-5166-949-6, 219 blz., € 25,-.

Het is verwonderlijk dat het begrip leerklimaat, hoe vanzelfsprekend het ook in de dagelijkse praktijk gebruikt wordt, niet veel vaker expliciet onderwerp is geweest van wetenschappelijk onderzoek. De kenniseconomie maakt dat leren in organisaties steeds belangrijker wordt. Er is in toenemende sprake van een

samengaan van de individuele ontwikkeling van werknemers en het strategisch leren om de doelen van de organisatie te bereiken. Mirjam Baars-Van Moorsel vult deze lacune met een zeer lezenswaardig proefschrift op, dat de volgende vraagstelling heeft: "Op welke wijze kan conceptueel invulling worden gegeven aan het begrip leerklimaat en welke dimensies van leerklimaat kan men onderscheiden?"

Het boek bestaat uit twee delen. In het eerste deel verheldert Baars-Van Moorsel het begrip 'leerklimaat' door een aantal verschillende opvattingen en benaderingen te analyseren. Vervolgens vergelijkt zij drie instrumenten om het leerklimaat te meten. Tot slot onderzoekt zij de mede door haar vertaalde 'Learning Climate Questionnaire' (LCQ) op zijn gebruikswaarde voor de Nederlandse context. Het tweede deel van het proefschrift gaat over de waardedimensies die in een leerklimaat te onderscheiden zijn.

In navolging van de zogeheten leernetwerktheorie van Van der Krogt (1995) stelt de auteur dat niet één leerklimaat het beste kan zijn, maar dat een leerklimaat pas 'goed' is in relatie met de wijze waarop de arbeid in een organisatie gestructureerd is. In een simpele structuur is een liberaal, ondernemend leerklimaat te verwachten, in een adhocratie een 'integrerend groepsklimaat', in een machinebureaucratie een regulatief, programmatisch leerklimaat en in een professionele organisatie een inspirerend, innovatief leerklimaat. De leernetwerktheorie vat het leerklimaat op als een onderdeel van het leersysteem. Actoren, zoals medewerkers en opleiders, ontwikkelen leeractietheorieën waarmee het leersysteem en het arbeidssysteem op elkaar betrokken worden. Hieraan liggen (in de leernetwerktheorie niet duidelijk geëxpliciteerde) waarden ten grondslag die richting geven aan het leergedrag van medewerkers.

Tegenover de leernetwerkbenadering waarvoor Baars-Van Moorsel kennelijk een duidelijke voorkeur heeft, wordt de benadering gesteld van 'de lerende organisatie'. In de literatuur over de lerende organisatie wordt een goed leerklimaat wel a-priori gedefinieerd in een aantal waarden, zoals de noodzaak van openheid en dialoog, het bestaan van experimenteerterruimte en tolerantie voor fouten. Of deze waarden gelegen zijn in de structuur van de organisatie dan wel in de interactie tussen medewerkers, blijft onduidelijk, aldus de auteur. In deze benadering wordt ook niet duidelijk vanuit wiens belang het leerklimaat gedefinieerd wordt: vanuit het organisatiebelang of vanuit het belang van de medewerkers.

Het aantal leerklimaatinstrumenten is zeer beperkt, wat een vergelijking moeilijk maakt. Baars-Van Moorsel vindt er drie, waarvan alleen de 'Learning Climate Questionnaire' (LCQ) als instrument serieus te nemen is. Ook dit instrument heeft beperkingen, omdat het sterk leunt op de 'lerende organisatie' benadering met haar normatieve invalshoek: als er maar aan bepaalde (structurele) randvoorwaarden wordt voldaan, zou er sprake van een gunstig leerklimaat zijn. Het instrument is dus vooral aanbodgericht. Niettemin doet de promovenda drie studies naar de waarde van het instrument voor de Nederlandse situatie. De LCQ bestaat uit de volgende 7 factoren: managementstijl, tijd, au-

tonomie, teamstijl, ontwikkelmogelijkheden, richtlijnen en tevredenheid. Deze zijn uitgewerkt in 70 stellingen waarbij respondenten kunnen aangeven op een 5-puntsschaal in hoeverre zij het met een stelling eens zijn.

In organisatie 1, een algemeen ziekenhuis, wordt onderzocht wat de betrouwbaarheid van de verschillende schalen en de factorstructuur is. De schalen blijken weliswaar betrouwbaar te zijn, maar slechts 4 van de 7 factoren komen overeen met het oorspronkelijke Engelse onderzoek. In organisatie 2, een vrachtautofabriek, wordt onderzoek gedaan naar het verschil tussen twee afdelingen: één met een individuele taakstructuur en één met vooral groepswerk. Niet zozeer de verschillen in leerklimaat blijken met de LCQ te worden gemeten, maar eerder de verschillen in leeraanbod. In de derde studie wordt bij een laboratoriumafdeling van een ziekenhuis met behulp van de 'survey-feedback' methode onderzoek gedaan naar de mogelijkheden die de LCQ biedt om een discussie over het leerklimaat aan te gaan. De LCQ blijkt niet tot een discussie over het leerklimaat te leiden maar wel over bijvoorbeeld de werksfeer en de onderlinge verhoudingen.

In haar slotbeschouwing voor dit deel van haar boek komt Baars-Van Moorsel tot de conclusie dat de lerende organisatiebenadering en de leeraanbodbenadering onvoldoende aanknopingspunten bieden voor de conceptualisering van het begrip leerklimaat. De leernetwerkbenadering doet dat in haar ogen wel. Daarom richt het tweede deel van haar onderzoek zich op de waardendimensies van het leerklimaat. In dit deel van haar onderzoek staat de volgende vraagstelling centraal: "Welke waardendimensies ten aanzien van leren kan men onderscheiden in de inhoudelijke en organisatorische structuur van het leernetwerk in afdelingen met taak- en groepsarbeid?"

Het tweede deel begint met een bespreking van 7 kenmerken van waarden, zoals die door Rokeach (1973) zijn geformuleerd. Waarden verwijzen naar overtuigingen, zijn voorschrijvend, duurzaam, generalistisch, hebben betrekking op gedrag en doelen, zijn bipolair en maken onderdeel uit van een hiërarchisch systeem. Na de verschillende auteurs die over organisatiecultuur schrijven de revue te hebben laten passeren, sluit zij zich vervolgens weer aan bij de leernetwerktheorie en komt tot de volgende omschrijving van het begrip waarde: "een waarde is een – in de structuur van het leernetwerk, besloten liggende – duurzame, min of meer gedeelde en deels impliciete overtuiging dat een bepaalde actie-strategie ten aanzien van het opleiden en leren van medewerkers in de organisatie verkozen dient te worden boven een andere" (p. 10). Zij komt op grond van haar literatuurstudie tot vijf waardendimensies die van invloed zijn op het leerklimaat, gekoppeld aan vijf domeinen: (1) organisatiedoelen versus persoonlijke ontwikkeling (doelen); (2) vaktechnische bekwaamheid versus brede vakbekwaamheid (inhoud); (3) kennisoverdracht versus ervaringsleren en kennisconstructie (didactiek); (4) 'on the job versus off the job' (vormgeving); (5) organisatieverantwoordelijkheid versus gedeelde verantwoordelijkheid (organisatie).

Bij de hiernavolgende 'multiple-case-study' gaat zij op zoek naar waarden-

dimensies in de praktijk van vijf afdelingen van productiebedrijven. Deze zijn geplaatst op het continuüm van taakarbeid (meer Tayloristisch ingericht) naar groepsarbeid (ingericht volgens principes van de sociotechniek). Instrumenten zijn interviews, bedrijfsdocumentatie en analyse van kritische incidenten. Hiermee wordt een beschrijving van de verschillende afdelingen gegeven.

Wat betreft de domeinen 'inhoud', 'didactiek' en 'organisatie' komen de waardendimensies overeen met die uit de literatuurstudie. Wat betreft het domein 'doelen' hecht men in de praktijk kennelijk minder aan de persoonlijke ontwikkeling en doelen en wordt uitsluitend gesproken over organisatiedoelen. Wat betreft het domein 'vormgeving van het leren' worden niet de waarden 'on the job' en 'off the job' onderscheiden maar wel 'uniformiteit' (gezamenlijke programma's) en 'differentiatie' (individuele leerprogramma's). De promovenda concludeert dat de literatuur dit aspect onderbelicht laat en vindt dit des te opvallender "daar deze dimensie veel gelijkenis vertoont met de dimensie 'collectivisme' versus 'individualisme' die een prominente plaats inneemt in het organisatiecultuuronderzoek" (Hofstede 2001).

Naar mijn idee heeft Hofstede deze dimensie echter minder bedoeld om de organisatiecultuur te typeren; daarvoor gebruikt hij vooral zes andere dimensies (procesgericht-resultaatgericht, mensgericht-werkgericht, organisatiegebonden-professioneel, open-gesloten, strakke controle-losse controle en pragmatisch-normatief). Hij gebruikt die dimensie eerder om verschillen tussen nationale culturen te verklaren. Volledigheidshalve zij vermeld dat hij, ook bij bedrijven, vijf dimensies onderscheidt om nationale culturen te typeren (machtsafstand, onzekerheidsvermijding, individualisme-collectivisme, mannelijkheid-vrouwelijkheid en tijdsoriëntatie: lang-kort).

In het laatste hoofdstuk komt de promovenda tot een eigen model dat een aanvulling is op het model van leren als de wisselwerking tussen het leeraanbod en de kenmerken van medewerkers. Zij voegt hierin het begrip leerklimaat als een intermediair tussen enerzijds leeropvattingen van medewerkers en anderzijds het benutten en creëren van het leeraanbod. Elk van deze drie posities kan de andere twee beïnvloeden.

Deze studie maakt duidelijk dat de leernetwerkbenadering een sterk punt heeft wanneer zij benadrukt dat het leersysteem en het arbeidssysteem op elkaar betrokken worden via factoren die niet alleen reactief maar ook creërend zijn naar beide kanten. Bij verschillende typen organisaties passen ook verschillende leerklimateen, en dit geldt ook voor afdelingen. Denk bijvoorbeeld aan de grote verschillen tussen een productieafdeling en een verkoopafdeling. Wel kan men zich afvragen of het niet voor de hand gelegen zou hebben op zijn minst melding te maken van de dimensies die Hofstede (2001) gebruikt om verschillen in organisatieculturen aan te duiden. Weliswaar zijn de waardendimensies in dit onderzoek opgehangen aan onderwijskundige domeinen, maar zou het niet kunnen dat dezelfde (waarden)dimensies ook aan een leerklimaat ten grondslag liggen?

Raf Vanderstraeten

Christiane Ruberg, *Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002. ISBN 3-7815-1235-5, 240 blz., € 26,00.

In enkele bekende kennissociologische analyses die rond 1980 werden gepubliceerd, stelden Niklas Luhmann en Karl Eberhard Schorr het “technologieprobleem” van de pedagogiek op een scherpe manier aan de orde. Het ging beide auteurs om de vraag of de pedagogiek met behulp van haar bestaand begrippenkader een antwoord kan geven op de vraag hoe opvoeding mogelijk is. Luhmann en Schorr betoogden dat Immanuel Kants transcendentiaal filosofisch begrippenkader maar ten dele geschikt is om het pedagogische basisprobleem te formuleren. Dit begrippenkader richt zeker de aandacht op de vraag hoe door middel van een sociale relatie de psychische ontwikkeling van subjecten beïnvloed kan worden, terwijl die subjecten niet extern gestuurd kunnen worden (men kan ook niet in iemands hoofd kijken). Luhmann en Schorr stellen echter tegelijk dat dit begrippenkader tot een “subjectieve” probleembehandeling heeft verleid, vooral via de weg van didactiek (leerkracht) en ontwikkelingspsychologie (kind/leerling). Het sociale aspect van de opvoeding is volgens hen uit het vizier verdwenen. Er is een aversie tegen de technologische ‘manipulatie’ van subjecten ontstaan, maar er is geen systematische reflectie op de vraag hoe opvoeding mogelijk is.

Wat bij deze kennissociologische analyses in het geding is, is – enigszins anders geformuleerd – de bekende pedagogische paradox: hoe kan een vrij subject tot vrijheid opgevoed worden? Hoe kan door extern ingrijpen interne vrijheid tot stand worden gebracht? Of met het begrippenkader van Kant: hoe kan in een opvoedingsrelatie de opvoedeling enerzijds als subject (als “Selbstzweck”) worden gerespecteerd, en anderzijds als onderdeel van een opvoedingstechnologie (als “Mittel”) worden gebruikt? Hoe zijn de (schijnbaar) tegengestelde fenomenen van vrijheid én dwang te verenigen?

In het hier besproken boek neemt Christiane Ruberg de kennissociologische analyses van Luhmann en Schorr als uitgangspunt voor een analyse van de mogelijkheden van een transcendentiaal filosofisch argumenterende pedagogiek. Het door haar geanalyseerde materiaal is vooral historisch van aard; het bestaat uit de publicaties van een – inmiddels grotendeels in de vergetelheid geraakte – generatie van pedagogen die op het einde van de achttiende en aan het begin van de negentiende eeuw een op Kantiaanse leest geschoeide theorie van de opvoeding trachtte te formuleren. De gekozen invalshoek is vrij breed opgevat. Hoe lazen deze pedagogen Kant? Welke gevolgen had hun werk voor de pedagogiek, die in deze periode als wetenschappelijke discipline haar weg begon te zoeken? Snijdt de door Luhmann en Schorr verwoorde kritiek op Kants begrippenkader hout?

Ruberg biedt de lezer, na twee inleidende hoofdstukken waarin de zonet geschetste aanleiding en vraagstelling van de studie worden voorgesteld, een over-

zicht van het 'Frühkantianismus' in het Duitse taalgebied. Het gaat in hoofdzaak om de periode 1790-1810. Het gaat meer in het bijzonder om publicaties van auteurs die in het spoor van Kants kritieken (*Kritik der reinen Vernunft* verschijnt in 1781; *Kritik der praktischen Vernunft* in 1788) de pedagogiek als systematische wetenschap trachtten uit te bouwen. Van het werk van de tien behandelde auteurs – waaronder illustere namen als Heinrich Stephani, Jonathan Schuderoff, Vincenz Eduard Milde en Kajetan Weiller – worden uitvoerige samenvattingen gepresenteerd. Voor ieder auteur is er een hoofdstuk. Het dertiende hoofdstuk, dat slechts enkele pagina's telt, is een poging de onderlinge relaties tussen de Kantianen te behandelen. In de slothoofdstukken wordt dan kort de balans opgemaakt.

Ten aanzien van het werk van deze generatie pedagogen is het oordeel niet zo positief: "Uit de analyse van de vroeg-Kantiaanse aanzetten kunnen geen nieuwe impulsen voor een pedagogische handelingstheorie afgeleid worden" (p. 223). Ruberg argumenteert dat in deze literatuur nauwelijks over de mogelijkheid van opvoeding is gereflecteerd en dat de rijkdom van Kants begrippenkader bij de behandeling van dit thema niet uitgebuit en/of geëvenaard werd. De pedagogische dwalingen vallen niet aan Kant maar aan de pedagogen te verwijten.

Bij de beoordeling van deze studie kan men kijken in de richting van het geanalyseerde materiaal. Ruberg heeft zich vooral gericht op het in kaart brengen van thema's die vanaf het einde van de achttiende eeuw de agenda beginnen te bepalen. Haar boek biedt een goed overzicht van de publicaties van de eerste Kantiaans georiënteerde generatie van pedagogen. Toch zijn er in dat opzicht ook zwakke plekken. Over de relaties tussen de Kantianen onderling komt de lezer bij Ruberg bijvoorbeeld niet veel te weten, tenzij dat zij elkaar nauwelijks citeerden. Ook de inbedding van deze beweging in de universitaire context – de uitbouw van de moderne universiteit rond 1800 – ontbreekt grotendeels. Toch is mijns inziens te hopen dat, mede dankzij deze studie, ook in het Nederlandse taalgebied de aandacht voor dit type van onderzoek wordt aangescherpt. Mij is onder meer een Kantiaans geïnspireerd antwoord op een breedvoerig geformuleerde prijsvraag uit 1793 van het Provinciaal Utrechtsch Genootschap van Kunsten en Wetenschappen bekend: "Welke wijze van Opvoeding is de meest verkieselijke? Eene Publique of eene Huizelijke? Welke zijn de Voordeelen en Gebreken van die beiden? Is er eene wijze van Opvoeding, welke de Voordeelen van beiden, met uitsluiting van derzelve Nadeelen, bevat?". Dit antwoord viel destijds buiten de prijzen en is naderhand volkomen in de vergetelheid geraakt. Maar men kan moeilijk volhouden dat Kant geen invloed heeft gehad op de ontwikkeling van de pedagogiek in het Nederlandse taalgebied.

Anderzijds kunnen bij de beoordeling de analyses van Luhmann en Schorr als invalshoek worden gekozen. Of wat ruimer gevraagd: in welke mate draagt dit boek bij tot een reflectie op de mogelijkheid of onmogelijkheid van opvoeding? Op dat vlak is de winst die deze studie oplevert eerder gering. Luhmann en Schorr stellen op de eerste plaats de vraag of de pedagogische paradox noodzakelijkerwijs alleen subjectfilosofisch ontleedbaar is. Zij houden een pleidooi voor een analyse die het sociale karakter van opvoeding tot uitgangspunt neemt en in dat (sociaal-

filosofisch) licht de mogelijkheidsvoorwaarden van opvoeding opnieuw bekijkt. Dat is echter niet het punt waarop Ruberg in dit boek nader ingaat. Ruberg stelt vast dat de eerste generatie van pedagogen die een beroep heeft gedaan op Kant zich weinig om de beantwoording van de vraag naar de mogelijkheidsvoorwaarden van opvoeding bekommerd heeft én laat het in wezen daarbij. Haar stelling is dat een gebrekkige kennis van Kants kritieken daaraan debet is; haar veronderstelling lijkt te zijn dat bij Kant wel een adequaat antwoord te vinden is op deze vraag. Maar die veronderstelling wordt niet nader uitgewerkt. Deels impliciet verwijt Ruberg Luhmann en Schorr dat zij Kant ten onrechte als schuldige aanwijzen. Bij de pleidooien van Luhmann en Schorr voor een sociaalfilosofische aanpak van de pedagogische paradox wordt nauwelijks stilgestaan. In die zin komt de auteur in het corpus van dit boek ook nagenoeg niet terug op de vraagstelling die in de inleidende hoofdstukken wordt geschetst en die de aanleiding voor deze studie zou hebben gevormd.

De studie van Christiane Ruberg biedt mijns inziens een nuttige opstap voor verder onderzoek naar de invloed van bepaalde filosofische begrippenkaders op de constructie van bepaalde pedagogische uitgangspunten en vanzelfsprekendheden. Aan een precisering – laat staan beantwoording – van de vraag hoe opvoeding mogelijk is, is de auteur echter niet toegekomen.