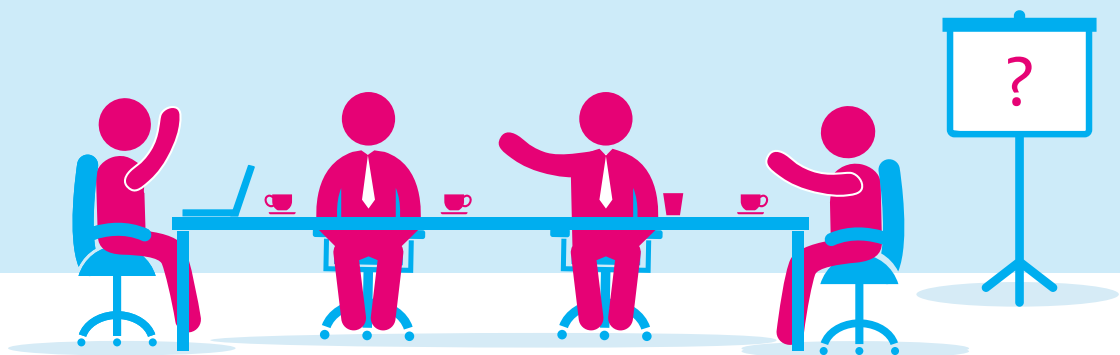




Ministerie van Binnenlandse Zaken en
Koninkrijksrelaties



Leergroepen bij de Rijksoverheid
Vijf vuistregels

Lunchlezingen, communities, trainingen, reviews, intervisiegroepen... Er zijn talloze manieren om te leren van en met collega's. Leergroepen zijn een relatief nieuw fenomeen. Reden om de bruikbaarheid ervan voor de Rijksoverheid te onderzoeken. Enkele pioniers deden er afgelopen jaar ervaringen mee op. Wat hebben zij geleerd? Dat lees je in deze uitgave.

Inhoudsopgave

Intro:

Een verborgen schat 4

In het kort:

Wat is een leergroep? 6

Vuistregel 1:

Maak duidelijk wat een leergroep wel en niet is en kan opleveren 8

Vuistregel 2:

Werk met een enigszins homogene groep 12

Vuistregel 3:

Selecteer op/investeer in bereidheid om op deze manier te leren 14

Vuistregel 4:

Organiseer voldoende reflectietijd 18

Vuistregel 5:

Kies een externe begeleider, concrete casuïstiek en opdrachten 22

Literatuur

30

Over het onderzoek

36



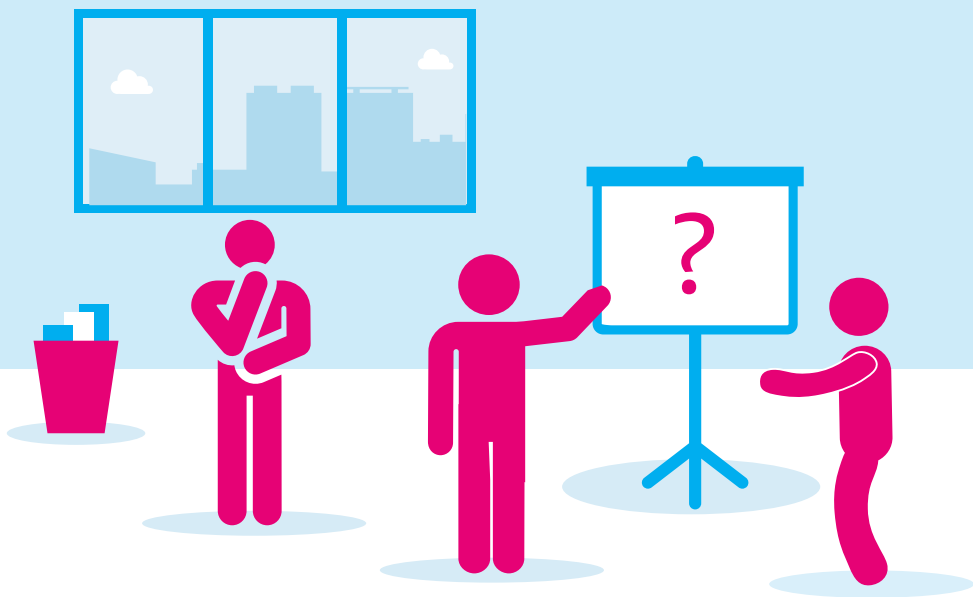
Intro: Een verborgen schat

Leergroepen op de werkvloer kunnen veel opbrengen voor de Rijksoverheid. Zowel voor de organisatie als voor de individuele deelnemers. Dat is gebleken uit een interveniërend onderzoek met drie leergroepen in 2017. Enkele uitspraken van medewerkers en managers: “Ik heb ander repertoire gezien bij collega’s en dat zelf ook kunnen uitproberen.” “Onze effectiviteit kan omhoog.” “Ik wist niet dat wat ik deed, bijzonder kan zijn voor anderen.” “Gedwongen stilstaan bij hoe je zaken aanpakt.” “Er is niet één goede aanpak.” “Een mooie vorm van collegialiteit.” “Inspirerend!”

Tegelijkertijd is het zoeken gebleken. Hoe vind je mensen bereid om deel te nemen aan zo’n leergroep, juist nu die een nog onbekend instrument zijn? Willen mensen er tijd voor uittrekken en zich kwetsbaar opstellen? Voor welke groepen mensen is dit een geschikte leervorm? Hoe richt je de leergroep zo in dat zinvolle reflectie ontstaat? Wat voor begeleiding vraagt dat? Allemaal vragen die opkwamen tijdens dit onderzoek en die we hebben geprobeerd te beantwoorden.

De resultaten en inzichten die het onderzoek gebracht heeft, delen we graag in deze uitgave. Bijvoorbeeld dat leren op de werkvloer niet vanzelf gaat. Daar zijn nog wel eens misvattingen over, zoals: 70% van het leren gebeurt spontaan op de werkvloer. We hebben gezien dat je daarvoor reflectietijd moet organiseren, en dat dat wat vraagt van de bereidheid van mensen. We geven de inzichten hierna mee als vijf vuistregels voor wie zo’n leergroep overweegt of wil opzetten bij het Rijk. Voor de schatgravers. Succes!

*Gertjan de Groot, begeleider en onderzoeker van de leergroepen
Birgit Dewez, programmamanager Leren en Ontwikkelen Rijk*

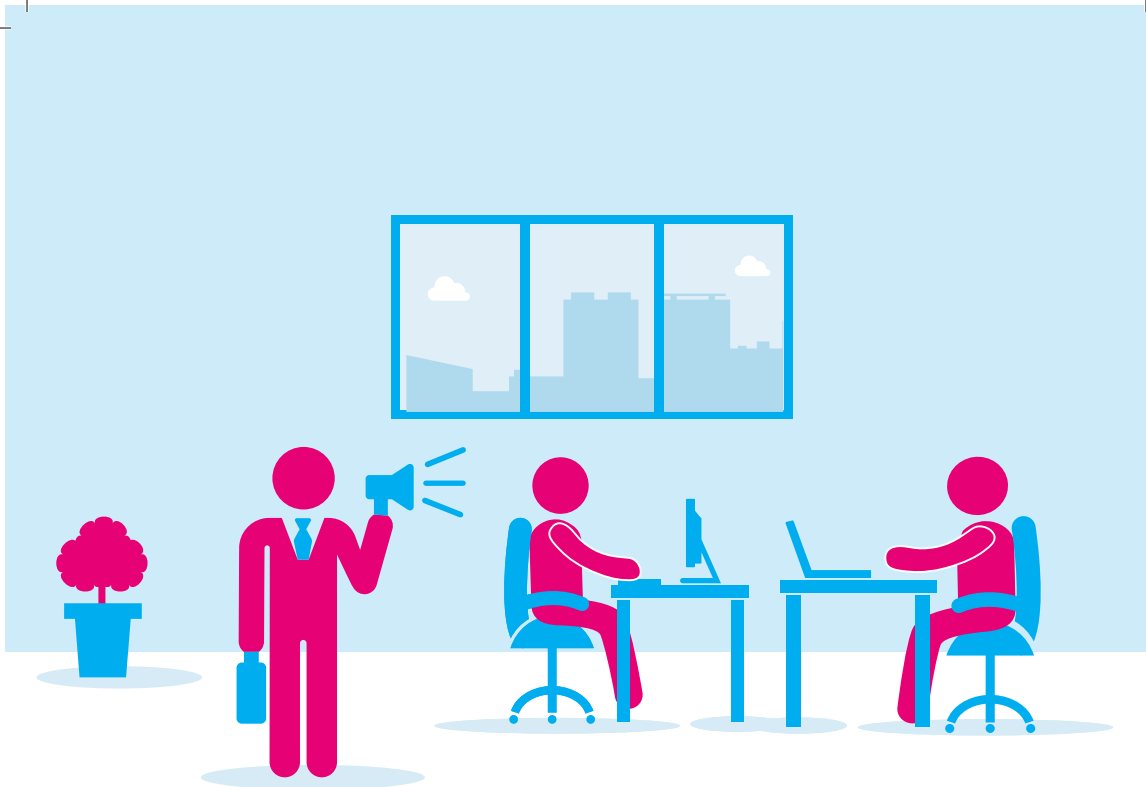


In het kort:
Wat is een leergroep?

Een leergroep is een werkvorm om als collega's te leren aan de hand van een gemeenschappelijk vraagstuk. Met elkaar reflecteer je op de gezamenlijke praktijk en bespreek je casuïstiek om er individueel en als groep effectiever van te gaan functioneren. Twee voorbeelden van zo'n gezamenlijk vraagstuk:

- Als projectleider of programmamanager bij de Rijksoverheid hebben we weinig formele doorzettingsmacht, maar willen we wel onze doelen behalen binnen de afgesproken tijd. Welke strategieën en interventies zijn behulpzaam bij ons werk?
- We willen als leidinggevenden de omslag maken van sturen op afspraken en resultaten, naar sturen op houding en gedrag. Hoe kunnen we dat doen, wat zijn kansrijke aanpakken?

Het gaat dus om vragen waarop het antwoord niet direct voorhanden is, noch bij de betrokkenen zelf, noch bij externe experts. Er is niet één oplossing voor. Door te reflecteren op het handelen op de werkplek kom je tot inzichten en nieuw handelingsrepertoire. Hoe deze methode afwijkt van bijvoorbeeld intervisie staat bij vuistregel 1. Wie eraan kunnen deelnemen en onder welke voorwaarden, is te lezen bij vuistregels 2 en 3. Meer over reflecteren staat bij vuistregel 4. Een voorbeeld van hoe zo'n leergroep kan verlopen, in zes bijeenkomsten, vind je bij vuistregel 5.



Vuistregel 1:
Maak duidelijk
wat een leergroep
wel en niet is en
kan opleveren

Mensen hebben nog weinig beeld bij een leergroep. Anders dan bij bijvoorbeeld intervisiegroepen, die behoorlijk ingeburgerd zijn. Als je wilt starten met een leergroep, zal je daar dus aandacht aan moeten besteden. Die aanloop vraagt tijd. Het draait bij leergroepen om leren op de werkvloer, waarbij gereflecteerd wordt op de collectieve praktijk. Vanuit de individuele ervaringen komt de groep tot collectieve betekenisgeving, gedeelde inzichten en nieuw handelingsrepertoire. Hoe verhoudt de leergroep zich tot andere methodes?

Anders dan intervisiegroepen: collectief leren, gezamenlijk vraagstuk

In een groep wordt concrete casuïstiek besproken uit de werkprijktijk. Op dit punt wijkt de leergroep niet af van de intervisiegroep. Bij leergroepen gaat het echter om collectief leren op basis van individuele ervaringen, kennis en inbreng; en niet om het individueel leren van één deelnemer met behulp van anderen, zoals bij intervisie. Intervisiegroepen werken met individuele casuïstiek, het vraagstuk van de casusinbrenger. Leergroepen werken ook met individuele casuïstiek, maar vanuit een gezamenlijk vraagstuk. Elke casusbespreking draagt bij aan het vergroten van het gezamenlijke inzicht en het handelingsrepertoire van de deelnemers aan de leergroep.

Anders dan intervisiegroepen: bekend met elkaars praktijk

Voordeel van leergroepen ten opzichte van intervisiegroepen is dat de deelnemers van leergroepen elkaar ook in de praktijk kunnen zien functioneren. Zoals een deelnemer zegt: “Ze zien jou in je werksituatie optreden, en zien daarbij zaken die jou zelf niet opvallen.” Ze kennen elkaars context en dat is bij intervisiegroepen lang niet altijd het geval. Zo ontstaat ook zicht op nieuw handelingsrepertoire: “Ik zag hem dat zo aanpakken en ik merkte dat dit heel goed uitwerkte.” En: “Ik heb de neiging om van tevoren een oplossing te bedenken en die dan te presenteren. Ik hoorde een collega die dat juist nooit doet en zijn plannen er gemakkelijker doorheen krijgt. Ik ben ook eens meer ter plekke gaan bedenken.” Het is geen voorwaarde voor een leergroep dat deelnemers elkaars directe collega’s zijn, maar wel is het belangrijk dat de deelnemers elkaars werkcontext begrijpen.

Anders dan teamleren: afstand van dagelijks werk

Bij een andere leervorm, het teamleren, kennen de deelnemers elkaar ook, omdat ze samen een team vormen. Ook hier is er een duidelijk verschil met de leergroep. Bij teamleren is het leren gericht op het verbeteren van het dagelijks werk van het team. Terwijl bij leergroepen de deelnemers juist met wat meer afstand naar hun werk kijken. “Je kijkt niet naar dat ene voorval, maar naar de structurele kant, bijvoorbeeld: waarom bots je met bepaalde mensen? Welke aannames zitten erachter? Hoe kun je effectiever zijn?” Of: hoe ga je om met iemand die altijd te laat reageert? Of: hoe komt het dat je in zulke settings stilvalt? De aanleiding is het dagelijks werk, maar tijdens de gezamenlijke reflectie neem je juist afstand van dat dagelijkse werk.

Anders dan leernetwerken: rond vraagstuk in plaats van interessegebied

Ook bestaan er leernetwerken. Die worden gevormd door een zich ontwikkelende groep individuen met dezelfde interesse. Dat kan een onderwerp zijn of een vakgebied, zoals het leernetwerk user experience, het leernetwerk meerjarig personeelsplan of het leernetwerk Het Nieuwe Roosteren. Het accent ligt dan op die interesse, terwijl leergroepen zich vormen rond een vraagstuk.

Waarom leergroepen?

Leergroepen sluiten aan bij de manier waarop de Rijksoverheid werkt: meer aan maatschappelijk complexe en veranderlijke opgaven, meer tijd- en plaatsonafhankelijk, en meer in samenwerking. Groepsleren is een welkome aanvulling op individueel leren.

- Complexe en veranderlijke vraagstukken waar de overheid voor staat, vragen om andere vaardigheden van medewerkers en managers, zoals het vermogen om je aan te passen. De gezamenlijke SG's pleitten daarom (in een brief op 30 maart 2017 aan informateur Schippers) voor permanent leren en uitproberen in de ambtelijke organisatie en daarbij niet

alleen te kijken naar traditionele vormen van scholing.

Zo kan de Rijksoverheid haar taken nog beter uitvoeren in dienst van de samenleving en de politiek.

- Voor leren in projecten en programma's hebben individuele medewerkers hun collega's nodig, juist omdat het werk ook in samenwerking tot stand komt. Inzicht en overzicht hebben in je eentje is lastig bij zulke complexe opgaven.
- De leerinspanningen van individuen tijdens een klassieke training of intervisiegroep worden geregeld teniet gedaan door de 'zuigkracht' van het gewenste gedrag in organisaties. De verandermogelijkheden worden overschat. Gezamenlijk leren biedt weerstand aan deze zuigkracht (Wierdsma, 2012).
- Leren op de werkvloer wordt als doeltreffend en prettig ervaren. Bovendien, zo is uit dit leergroeponderzoek gebleken, hebben werknemers behoefte aan collega's in deze tijd van 'los zand'. Ieder werkt meer op eigen tijden en locaties, en zo kom je elkaar minder tegen. Deelnemen aan een leergroep levert ze niet alleen inzichten op, maar ook energie en een band met collega's waar je op door kunt bouwen, zo werd gezegd. "Je krijgt er werkvrienden bij."

Leren samen met collega's draagt substantieel bij aan 'skill development' en vergroot de persoonlijke effectiviteit van de deelnemers (Argyris & Schön, 1978 en Raelin, 2008). Groepen moedigen het leren van individuen aan en profiteren van het leren van de individuele groepsleden. Maar groepsleren is meer dan het leren van de individuen in een groep (Sessa & Londen, 2015). In het onderwijs en de gezondheidszorg is er veel onderzoek naar gedaan. Daaruit blijkt dat collegiale consultatie en conversaties, mits goed georganiseerd, niet alleen bijdragen aan het leren van individuen, maar ook aan het leren van groepen (Prinsen & Verkoulen, 2002). Bondarouk (2006) illustreert dat met het groepsleren dat plaatsvond na de introductie van nieuwe ICT. Het begrip van wat de betekenis van de ICT-systemen was, ontwikkelden de groepsleden in de interacties met elkaar. Bij de Rijksoverheid kan groepsleren bijdragen aan het gezamenlijk begrip van vraagstukken die de effectiviteit bepalen van het werk van managers en medewerkers.



Vuistregel 2:
Werk met een enigszins
homogene groep

Selecteer op gemeenschappelijkheid

De deelnemers aan een leergroep kunnen het best drie dingen gemeenschappelijk hebben: hun taak, hun werkcontext en een overeenkomstige positie in de organisatie. Als de leergroepleden vergelijkbare werkzaamheden hebben, is hun casuïstiek voor elkaar ook interessant. Twee van de drie onderzochte leergroepen waren homogeen. Eén leergroep bestond uit een heel team met verschillende functieniveaus. Dit lijkt minder goed te werken. Een secretaresse zag bijvoorbeeld niet in hoe haar casuïstiek voor de adviseurs interessant kon zijn en voelde zich niet op haar gemak in de leergroep. Veel tijd ging daardoor op aan de vraag of dit nu wel of niet relevante casuïstiek was voor de anderen. Verder is duidelijk geworden dat als een leergroep uit meer 'hiërarchische lagen' bestaat, iedereen zich kwetsbaar op moet willen stellen, dus ook de leiding. De managers hebben een voorbeeldfunctie. Als een leidinggevende een lastige casus inbrengt, stimuleert dat medewerkers dat ook te doen. Maar het werkt ook andersom: leidinggevendenden die afperken waar ze het wel en niet over willen hebben, maken daarmee dat medewerkers zich ook voorzichtiger gaan opstellen.

Beperk het aantal deelnemers, en start en eindig een leergroepcyclus met een vaste groep

Ga uit van ongeveer vijf deelnemers. Zeven blijkt al aan de grote kant. Een beperkt aantal helpt ook bij de praktische organisatie. Hoe meer deelnemers, hoe lastiger de hele groep op gezette tijden compleet bij elkaar te krijgen is. Als tussentijds extra deelnemers aansluiten bij de leergroep, legt dat beslag op het inhoudelijke programma van die bijeenkomst. Het vraagt opnieuw aandacht om die nieuwe leden te 'contracteren' en er kan ook een ander contract ontstaan dan met de eerdere leden. Een vaste groep deelnemers werkt daarom het best.

Waar worden leergroepen al toegepast?

Momenteel worden leergroepen vooral gebruikt in opleidingstrajecten. Daar hebben ze de functie om cursisten te helpen de nieuwe inzichten eigen te maken en die om te zetten in nieuw handelingsrepertoire. Met leergroepen op de werkvloer, dus groepen die het werk als uitgangspunt nemen, is nog relatief weinig ervaring.



Vuistregel 3:
Selecteer op/investeer
in bereidheid om op
deze manier te leren

Formeer een leergroep op basis van vrijwilligheid

Laat mensen op basis van vrijwilligheid deelnemen aan een leergroep. De motivatie en bereidheid laten zich niet afdwingen. In de leergroep waaraan een heel team deelnam, stond die vrijwilligheid op gespannen voet met de wens om als team de klus te klaren. Er stond sociale druk op de teamleden om deel te nemen, zodat de groep gelijk op zou gaan.

Deelnemers moeten intrinsiek gemotiveerd zijn en bereid om zich kwetsbaar op te stellen

Intrinsieke motivatie blijkt uit de vrijwillige deelname aan de leergroep. De bereidheid om zich daarbij kwetsbaar op te stellen is een voorwaarde voor individueel en gezamenlijk leren. Sta je ervoor open om te bespreken waar je tegenaan loopt? Bij één leergroep waren die motivatie en bereidheid vanaf het begin aanwezig en namen die alleen maar toe. Bij een andere groep ontstond die motivatie toen de deelnemers zagen wat de leergroep op kan leveren. En met die toegenomen motivatie nam ook de bereidheid toe zich kwetsbaar op te stellen. Bij de derde groep liep de motivatie behoorlijk uiteen. Een paar mensen vonden deze leervorm eng. De gemotiveerden waren bereid zich kwetsbaar op te stellen, maar de anderen niet, wat dan weer demotiverend werkte op de rest. Aanvankelijke terughoudendheid blijkt dus wel te overwinnen, maar dat gaat gemakkelijker als de deelname vrijwillig is.

Creëer psychologische veiligheid

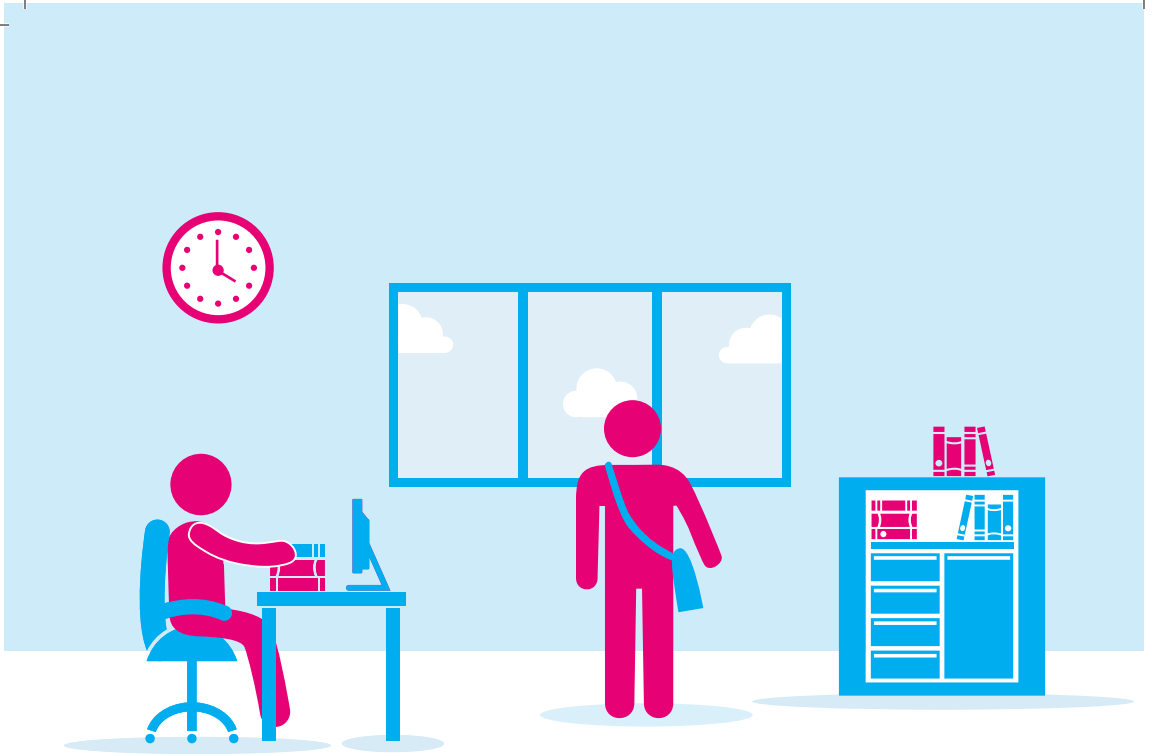
Psychologische veiligheid is een voorwaarde voor het leren in teams. Dit is bekend uit de literatuur (Edmondson, 1999, 2012) en dit werd bevestigd bij de drie leergroepen. Deelnemers moeten als collega's vertrouwd zijn met elkaar. Verder ligt er een taak voor de leergroepbegeleider om de deelnemers in de eerste bijeenkomst te 'contracteren'. Besproken moet worden waar de groep het over gaat hebben.

In de ene leergroep werd bijvoorbeeld gezegd: "We gaan het niet over ons functioneren hebben, we zijn allemaal deskundig". In de andere groep werd juist gezegd: "Dat is precies waar het over gaat!" Aarzelingen zijn ook geuit: "Ik heb hier ook nog een carrière dus ik ben voorzichtig met delen". Zo'n psychologisch contract wil je met de deelnemers sluiten in de eerste bijeenkomst. Daarom is het ook niet handig als er tussentijds nieuwe mensen aansluiten, zoals bij vuistregel 2 al is gesteld. Verder moet de leergroepbegeleider voortdurend bewaken dat er niet geoordeeld wordt. Maak steeds duidelijk dat het niet om oordelen gaat, maar om "samen puzzelen" en leren van elkaars voorbeelden. Daarmee is de drempel te verlagen.

Voor welke mensen is een leergroep geschikt?

Hoogleraar Manon Ruijters maakt een onderscheid tussen leervoorkeuren en denkgewoonten. Bij leervoorkeuren gaat het om de voorkeur voor een bepaalde manier van leren. Denkgewoonten verklaren het (on)gemak dat je ervaart bij het leren. Door middel van een scan kom je erachter welke voorkeur of gewoonte je hebt. De leergroep sluit als werkvorm beter aan bij mensen met een leervoorkeur ‘participeren’, ‘ontdekken’ en ‘de kunst afkijken’ dan bij deelnemers die graag ‘kennis verwerven’ of ‘oefenen’. Dit blijkt ook uit de scores van de deelnemers aan de leergroepen. De laatste twee leervoorkeuren scoorden bij hen het laagst, en de eerste drie beduidend hoger. De deelnemers die het meest enthousiast zijn over deze leervorm, hebben vooral het profiel de kunst afkijken, participeren en ontdekken, en substantieel minder oefenen en kennis verwerven.

Verder sluit de leergroep het best aan bij mensen met een denkgewoonte ‘interactie’, voor wie bijvoorbeeld de stevigheid van een idee wil onderzoeken in gesprek met anderen tijdens de bijeenkomsten. En uiteraard ook bij ‘reflectie’: in de leergroepgesprekken wordt bijvoorbeeld een gekozen aanpak gemonitord en bijgesteld. Bij wie hoog scoort op de denkgewoonte ‘(re)productie’ (het realiseren van een vastgesteld plan) past de werkvorm minder. De scores van de deelnemers van de leergroepen bevestigen deze uitspraken. Meer hierover: zie Ruijters (2006, 2017). Ruijters heeft laten zien dat leervoorkeuren en denkgewoonten meer houvast bieden voor het inrichten van leeromgevingen dan de bekende leerstijlen van Kolb (1984, 2015).



Vuistregel 4: Organiseer voldoende reflectietijd

Reserveer voldoende tijd

Er wordt in de werkpraktijk weinig tijd genomen voor reflectie, voor het expliciteren van eigen opvattingen en gedachten, niet individueel en ook niet gezamenlijk met directe collega's. De tijdsinvestering voor de leergroepen was de moeite meer dan waard, zo vonden de deelnemers aan de drie leergroepen. Het gaat om 2 uur in de 6 weken, en daarnaast maximaal 5 keer 2 uur voorbereidingstijd voor de opdrachten; en dit in een periode van ruim een half jaar. De deelnemers vonden de leergroep een effectieve en prettige manier van leren van en met elkaar, juist in de complexiteit van het werkveld bij de Rijksoverheid. Ga uit van zes bijeenkomsten van 1,5 tot 2 uur. Een uur blijkt echt te kort. Zie voor het verloop van die bijeenkomsten de tabel na vuistregel 5. Plan die bijeenkomsten vroeg in en reserveer die tijd. Dat vergt praktische organisatie en ook een overheid die inziet dat dit leren nuttig is en een tijdsinvestering waard is (zie kader *Waarom leergroepen?*).

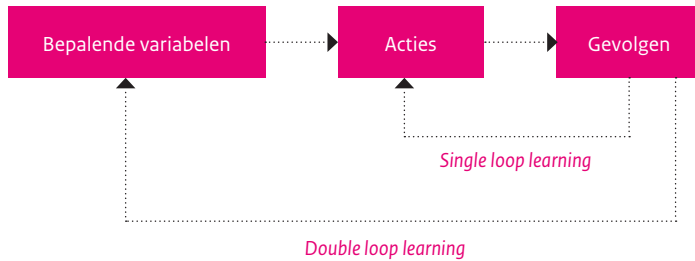
Committeer de leden aan deelname aan alle bijeenkomsten

Het is goed als de deelnemers afspreken naar alle bijeenkomsten te komen. Als er bij één bijeenkomst één leergroep lid ontbreekt, is dat niet erg. Maar als hij of zij regelmatig er niet is, ervaren de overige deelnemers hem of haar niet meer als lid van de leergroep. Zorg dus dat de groep klein genoeg blijft om bijeenkomsten te kunnen plannen waar iedereen bij kan zijn.

Leren door te reflecteren: single en double loop learning

In je eentje zicht krijgen op de onderliggende patronen van je acties is bijna onmogelijk. Daar heb je anderen voor nodig. Eén van de grondleggers van reflecteren, Donald Schön (1983, 1991) beschrijft reflectie als een voortdurend proces, een dialoog van de professional met zijn omgeving of vraagstuk. Professionals werken immers niet met standaardoplossingen voor standaardvragen, maar met complexe vraagstukken die unieke oplossingen vergen. “Dit geïntegreerd proces van denken tijdens het doen, van improvisatie in het handelen, van continu onderzoeken, uitproberen en bijsturen noemt Schön *reflection-in-action*. Dit onderscheidt hij van *reflection-on-action* dat betrekking heeft op het evalueren van de effecten van het handelen ten opzichte van de vooraf gestelde doelen. Beide vormen van reflectie vragen om het open blijven staan voor alle effecten van je handelen en het expliciteren van je *knowing-in-action*, het (onbewuste) weten hoe te handelen. Verder onderscheidt hij nog *reflection-on-reflection-in-action* wat kan worden beschouwd als de reflectie op je eigen reflecteren.

Maar reflectie is meer dan alleen het voortdurend, zowel tijdens als achteraf, nadenken over een voorliggend complex vraagstuk en je eigen handelen daarin. Het doel van het reflecteren is dat het een rijker beeld geeft van de situatie en het vraagstuk. En nadenken zonder nieuwe informatie, een nieuw gezichtspunt of gerichte aandacht voor een specifiek aspect van het vraagstuk levert zelden een nieuwe gedachte op.” (Kessener, 2003) Die nieuwe informatie kan bijvoorbeeld een theoretisch model zijn, die werkt als een andere bril om naar de situatie te kijken.



Reflecteren, zo beschrijft Kessener in haar artikel, is te zien als onderdeel van de *single loop learning cycle* waarin je leert door verbanden te leggen tussen je eigen acties en de gevolgen daarvan. Als je acties niet het gewenste gevolg hebben, neem je nieuwe acties om de gewenste situatie te bereiken. Naast deze cyclus van aanpassing van je acties onderscheiden Argyris en Schön (1978) nog een tweede leerproces, namelijk het *double loop learning* (dubbelslag leren). “Deze cyclus wordt relevant als blijkt dat je niet de gewenste gevolgen of effecten weet te bereiken maar ook geen nieuwe acties meer weet te bedenken of uit te voeren. Dan kan het nodig zijn om de onderliggende bepalende variabelen te onderzoeken die ten grondslag liggen aan je gedragsrepertoire. [...] Je eigen single loop cyclus is onderwerp van reflectie geworden, waarmee we spreken van *reflection-on-reflection-in-action*.”



Vuistregel 5:
Kies een externe
begeleider, concrete
casuïstiek en opdrachten

Zorg voor een externe begeleider

Net als bij intervisiebijeenkomsten heeft ook voor leergroepen een externe begeleider meerwaarde. Dat er een externe begeleider is aangetrokken bevordert alleen al dat de geplande bijeenkomsten doorgaan. Ze hebben meer 'status'. Tijdens de bijeenkomsten bewaakt de begeleider het doel, zodat de groepen gefocust blijven op het gemeenschappelijke leren, en dat niet het gesprek over het werk de overhand krijgt. Elke leergroep vraagt wel een ander soort begeleiding. Soms volstaat een lichte rol: de begeleider stelt af en toe een spiegelende, verduidelijkende of verdiepende vraag die de deelnemers aan de leergroep aan het denken zet. Voor een andere leergroep is deze lichte begeleiding onvoldoende om het leerproces in de groep op gang te brengen en aan de gang te houden. In sommige groepen is er wel bereidheid om te leren, maar is het zo ongewoon om het niet voortdurend over de inhoud te hebben dat de begeleider hier actief zowel de structuur als de manier van bevragen moet aanbieden om het leren mogelijk te maken. Bij weer een andere leergroep is er nog meer behoefte aan sturing: daar willen de deelnemers dat de begeleider het voortouw neemt en voordoet wat de bedoeling is. Als de begeleidingswensen binnen de leergroep uiteenlopen, blijkt het lastiger een vorm te vinden.

Werk opdrachtgestuurd, met reflectieve opdrachten

Als de begeleider de leergroepleden individuele reflectieve opdrachten geeft, 'dwingt' dat de deelnemers om geregeld stil te staan bij hoe ze zaken aanpakken en welke effecten die aanpak heeft. Deze concrete opdrachten worden doorgaans gewaardeerd. De Reflective Project Journal (Kessener, 2005) is een beproefde reflectiemethode, maar er zijn er meer (zie literatuurlijst). Veel methodieken uit de intervisiehoek zijn ook bruikbaar, mits toegespitst op het doel van het gezamenlijke leren.

Laat deelnemers concrete casuïstiek inbrengen

Daarnaast brengen deelnemers concrete casuïstiek in in de leergroep. Bijvoorbeeld door middel van rijke beschrijvingen (Vermaak, 2016), casebeschrijvingen van spannende besprekingen (De Groot & Weggelaar, 2009 en 2013), een rêverie (een mijmering over de gedachten en gevoelens) (Moeskops, 2014) of een tekening van een situatie die hen geraakt heeft (Ganin & Fox, 1999). Deelnemers praten in de leergroepen over concrete casuïstiek, maar het leren overstijgt die concrete situatie. De opdracht is dus bijvoorbeeld: geef eens een voorbeeld van waarin je effectief was, en een waarin je minder effectief was. Wat kun je daarvan opsteken voor vergelijkbare situaties? Soms wordt er een verslag gemaakt van de bijeenkomsten, maar dat hoeft niet per se. Wel is het handig om bij afronding van de bijeenkomst de belangrijkste discussie- en leerpunten vast te leggen. Dit kan de externe begeleider doen. Je houdt als deelnemer het geleerde beter vast als er iets van de opbrengst op papier komt.

Leeropbrengsten – wat heeft het de deelnemers opgeleverd?

Het werken met opdrachten en casuïstiek leidt tot concrete leeropbrengsten. Tijdens de evaluatie van de drie leergroepen kwam onder meer het volgende aan bod:

- Je staat gedwongen stil bij hoe je zaken aanpakt: door deelname aan een leergroep word je gedwongen om periodiek na te gaan hoe je werkt. Doordat iedereen dezelfde opdracht voor eigen werk voorafgaand aan de volgende leergroepbijeenkomst uitschrijft, bereik je diepgang tijdens de bespreking in de leergroep.
- Je krijgt een bredere blik: de opdrachten die je maakt en de vragen die je meekrijgt, zijn er niet op gericht om ‘het’ goede antwoord te vinden, maar om zicht te krijgen op andere perspectieven: hoe kijkt de ander?
- Je relatieveert je eigen aandeel: door je ervaringen te bespreken in de leergroep ontdek je soms dat je eigen aandeel in een situatie beperkt is. Waar iemand bijvoorbeeld dacht dat een afdeling niet enthousiast op haar reageerde, bleek dat anderen dezelfde ervaring hadden. Het lag ergens anders aan.
- Je krijgt inzicht in eigen handelen: door in de leergroep telkens casuïstiek te bespreken met collega’s kom je meer te weten over je eigen optreden. Je vergelijkt het namelijk steeds met dat van anderen en uit dat contrast ontstaat inzicht.
- Je leert het inzicht te vertalen in praktisch handelen: de leergroep helpt om de inzichten om te zetten in handelingen. Je gaat andere dingen doen en uitproberen. Iemand die gewend was snel zaken te regelen, leerde bijvoorbeeld om eerst door te vragen welke uitkomst precies beoogd wordt.

De uiteindelijke toets of de deelnemers geleerd hebben, is of er op basis van gewijzigde inzichten nieuw handelingsrepertoire is ontstaan. Stelt het ze in staat om hun vraagstuk anders te bekijken en ook ander effect te bewerkstelligen met hun handelen?

Voorbeeld – het verloop van een leergroep

Hieronder schetsen we het mogelijke verloop van de leergroepen: 6 bijeenkomsten van ieder maximaal 2 uur, met een periode van steeds 6-8 weken ertussen.

Bijeenkomst 1: start, contracteren en leervraag

Kennismaken	<i>Kennismaking, verwachtingen uitspreken. De deelnemers 'contracteren' met elkaar en met de leergroepbegeleider.</i>
Vraagstuk formuleren	<i>De groep formuleert een gezamenlijk vraagstuk in de vorm van een leervraag.</i>
Aspecten onderzoeken	<i>Welke aspecten zitten er allemaal aan dit vraagstuk?</i>
Opdracht voor tweede bijeenkomst	<i>Beschrijf een situatie die past bij deze leervraag, waarin je iets probeerde te bereiken maar daar niet in slaagde. Beschrijf deze situatie zo concreet mogelijk, bijvoorbeeld: wie waren erbij betrokken, wat heb je geprobeerd, wat waren de reacties, hoe voelde je je na afloop?</i>

Bijeenkomst 2: verdieping van het vraagstuk

Beschrijvingen van deelnemers	<i>De beschrijvingen (die mondeling of schriftelijk worden gedeeld) zijn het startpunt voor verdieping van het gezamenlijke vraagstuk. De bespreking ervan bouwt voort op de aspecten uit de eerste bijeenkomst. Verdieping is mogelijk juist omdat iedere deelnemer van tevoren al eigen casuïstiek heeft verzameld.</i>
-------------------------------	---

introductie van concepten en modellen	<i>De leergroepbegeleider stelt op dit punt een concept of model voor om de verschijnselen in de casuïstiek te kunnen duiden. Bijvoorbeeld: de paradoxen in het openbaar bestuur (De Wit, Meyer & Breed, 2000), de vier principes van een onderhandelingsproces (Fisher, Ury en Patton, 2007) of policy-windows (Kingdon, 2010). De theorie biedt nieuwe informatie, en daarmee nieuwe gezichtspunten voor het vraagstuk.</i>
Karakteristieken expliciteren	<i>De leergroepbegeleider vraagt door, waardoor de karakteristieken van het gemeenschappelijke vraagstuk explicieter worden.</i>
Opdracht voor derde bijeenkomst	<i>Pas één van de besproken concepten of modellen toe op je eigen casuïstiek. De groep kiest er samen één uit.</i>

Bijeenkomst 3: lessen tot dusver

Stilstaan bij de lessen	<i>Er zijn op dit punt al veel aspecten, benaderingen, werkende en niet-werkende aanpakken benoemd. In deze bijeenkomst neemt de groep de tijd om de lessen te trekken uit de verslagen van de eerste twee bijeenkomsten.</i>
Toepassing bespreken	<i>Bespreking van de toepassing van de methode (het concept of het model) op de individuele casuïstiek. Dit levert nieuwe inzichten op.</i>

Bijeenkomst 4: één casus uitgelicht

Vervolg bespreking toepassing	<i>Als er nog extra tijd nodig is, gaat de groep door met waar deze in de derde bijeenkomst is geëindigd.</i>
Uitgebreide casusbespreking	<i>Eén van de deelnemers brengt zijn/haar casus in om uitgebreider te bespreken. Welke perspectieven en aanpakken zijn hier mogelijk?</i>
Opdracht voor de vijfde bijeenkomst	<i>Beschrijf wanneer je hebt geleerd in de vier bijeenkomsten. Dat kan enkelslag of dubbelslag leren zijn (zie kader Leren door te reflecteren). De begeleider stuurt de toelichting hierop toe (Wierdsma en Swieringa, 2011).</i>

Bijeenkomst 5: leren

Beschrijvingen van enkel- of dubbelslag leren bespreken *Wat zagen de deelnemers als enkelslag of dubbelslag leren? Bespreek de beschrijvingen van bijvoorbeeld twee deelnemers.*

Aanpak van collega's *De deelnemers lichten toe hoe zij hun collega's zaken hebben zien aanpakken. Impliciet gehanteerde uitgangspunten worden daarmee expliciet en dus overdraagbaar aan andere leergroepleden.*

Opdracht voor zesde bijeenkomst *Denk na over de volgende vragen:*

- *wat heeft geholpen bij het leren als leergroep?*
- *wat heb je gemist?*
- *wat was de meerwaarde van een externe begeleider?*
- *wat heeft deelname voor jezelf opgeleverd?*
- *wat heeft de leergroep als geheel opgeleverd?*

Bijeenkomst 6: opbrengst

Terugblik op resultaten *Wat heeft deelname aan de leergroep opgeleverd? De groep bespreekt de opbrengst, op basis van de vragen uit de opdracht.*

Afronding *De deelnemers nemen afscheid van elkaar en van de leergroepbegeleider.*

Voor het onderzoek vond nog een 7^e bijeenkomst plaats om de leergroep als instrument te evalueren. Die bevindingen zijn in deze uitgave verwerkt.

Deze opzet van de bijeenkomsten komt overeen met de vier fasen van groepsleren die Gibson (2001) onderscheidt. In de eerste fase verzamelen de groepsleden kennis en informatie. In de tweede fase staat de interactie centraal. Om de kennis te kunnen gebruiken halen groepsleden informatie uit eerdere situaties naar boven. Het ene groepslid heeft het andere lid in een bepaalde situatie zien handelen en brengt dat in de groep in.

Daarover vindt uitwisseling plaats en vervolgens structureren de groepsleden deze informatie. In de derde fase onderzoeken ze de informatie die zij onderling uitwisselen. Zij delen subjectieve indrukken over situaties en onderzoeken of er ook alternatieve manieren zijn om naar die situatie te kijken. In de vierde fase, de accommodatie, gaat het erom tot gedeelde betekenis te komen, die de groepsleden in staat stelt om anders te handelen.



Literatuur

Bruikbare reflectiemethoden

- Berge, A. van den (2005): *Gesprekkskunst voor professionals. Doelgericht bijsturen in lastige gesprekken met klanten*, Den Haag SDU Uitgevers.
- Dietz, M. E. (2008): *Journals as Frameworks for Professional Learning Communities* Thousand Oaks Corwin Press.
- Kessener, B. (2005): Verbetering van meervoudig kijken in: *Management en Consulting* nr. 5, p. 30-32.
- Shepherd, M. (2004): Reflections on developing a reflective journal as a management adviser in: *Reflective Practice* Vol. 5 nr. 2, p. 199-208.
- Shepherd, M. (2006): Using a learning journal to improve professional practice: a journey of personal and professional self-discovery in: *Reflective Practice* Vol. 7 nr. 3, p. 333-348.

Concrete casuïstiek verzamelen

- Groot, G. de & A. M. Weggelaar (2009): Instrumenten om onproductieve gesprekken te analyseren in: G. Smid & E. Rouwette (red.) *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit. Onderzoekend handelen, handelend onderzoeken*, p. 299-311, Assen Van Gorcum.
- Groot, G. de & A. M. Weggelaar (2016): Argyris, het onderzoeken van onproductieve gesprekken in: M. Bellersen & I. Kohlmann (red.): *Praktijkboek Intervisie. Meer vermogen door collegiale blik*, p. 127-139, Deventer Vakmedianet.
- Ganin, B. & S. Fox (1999): *Visual Journaling. Going deeper than words*, Wheaton Quest Books.
- Moeskops, O. (2014): *Doorbreken van organisatiepatronen*, Amsterdam RoodPurper Publicaties.
- Vermaak, H. (2016): Werken met rijke beschrijvingen van betekenisvolle gebeurtenissen in: H. Boersema-Vermeer & G. de Groot (ed.): *Werken met Leren Veranderen. Werkboek voor veranderaars in opleiding en praktijk* p. 257-264, Deventer Vakmedianet.
- Weggelaar, A. M. & G. de Groot (2009): De casegroep: offline onderzoeken om online beter te presteren in: G. Smid & E. Rouwette (red.) *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit. Onderzoekend handelen, handelend onderzoeken*, p. 318-328, Assen Van Gorcum.

Technieken om te komen tot gedeelde inzichten en nieuw handelingsrepertoire

Causale diagrammen:

- Vermaak, H. (2003): Betekenis geven aan een diagnose met een causaal diagram; Een analytisch hulpmiddel voor de meest intuïtieve taak van veranderaars in: A. J. Cozijnsen, D. Keuning & W. J. Vrakking (red.) *Handboek voor Organisatie Instrumenten*, p. 1-28 (C1020), Deventer Kluwer.
- Vermaak, H. (2006): Interactief werken met causale diagrammen. Leren omgaan met keuzes en paradoxen in de procesvoering in: J. Boonstra & L. de Caluwé (red.) *Interveniëren en veranderen. Zoeken naar betekenis*, p. 197-214, Deventer Kluwer.

Concept mapping:

- Salomon, D. & M. Kelly, (2015): *Using concept mapping to foster adaptive expertise*, New York Peter Lang Publishing.

Actiekaarten:

- Argyris, C., R. Putnam & D. McLain Smith (1985): *Action science. Concepts, methods, and skills for research and intervention* San Francisco Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1996): *Leren in en door organisaties. Het hanteerbaar maken van kennis*, Schiedam Scriptum Management.

Dialogue mapping:

- Conklin, J. (2006): *Dialogue mapping. Building shared understanding of wicked problems*, Chichester Wiley.

Meer over leren en reflectie in groepen

- Argyris, C. & D. A. Schön (1978): *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*, San Francisco Jossey-Bass.
- Bondarouk, T. V. (2006): Action-oriented group learning in the implementation of information technologies: results from three case studies in: *European Journal of Information Systems*, Vol. 15, p. 42-53.
- Boud, D., P. Cressey & P. Docherty (ed.) (2006): *Productive Reflection at Work*, New York Routledge.

- Edmondson, A. (1999): Psychological safety and learning behavior in work teams in: *Administrative Science Quarterly* Vol. 44, p. 350-383.
- Edmondson, A. C. (2012): *Teaming. How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*, San Francisco Jossey-Bass.
- Gibson, C. B. (2001): From knowledge accumulation to accommodation: cycles of collective cognition in work groups in: *Journal of Organizational Behavior* 22, p. 121-134.
- Kessener, B. (2003): Reflecteren, meer dan evalueren in: *Management Consultant Magazine* nr. 5, p. 28-31.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the source for learning and development*, New Jersey Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2015 second edition): *Experiential Learning. Experience as the source for learning and development*, New Jersey Pearson Education.
- Prinsen, T. & H. Verkoulen (2002): Teachers as reflective practitioners in: R. Schollaert (ed.) *In search of the treasure within: Towards schools as learning organizations*, p. 67-75, Antwerpen/Apeldoorn Garant.
- Raelin, J. A. (2008): *Work-based learning. Bridging knowledge and action in the workplace*, San Francisco Jossey-Bass.
- Reynolds, M. & R. Vince (ed) (2004): *Organizing reflection*, New York Routledge.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York Basic Books.
- Schön, D. A. (1991): *Educating the reflective practitioner*, San Francisco Jossey-Bass.
- Sessa, V. I. & M. London (2015): *Continuous learning in organizations: Individual, group and organizational perspectives*, New York/Londen Psychology Press.
- Wierdsma, A. & J. Swieringa (2011 derde druk): *Leren organiseren en veranderen. Als meer van hetzelfde niet helpt*, Groningen/Houten Noordhoff Uitgevers.
- Wierdsma, A. (2012): Plek der moeite in: M. Ruijters & R-J. Simons (red.) *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*, p. 457-468, Deventer Kluwer.

Over leervoorkeuren en denkgewoonten

- Ruijters, M. (2006): *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*, Deventer Kluwer.
- Ruijters, M. C. P. (2017, 2^{de} geheel herziene editie): *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*, Deventer Vakmedianet.

Handboeken intervisie

- Bellersen, M. & I. Kohlmann (2016): *Praktijkboek Intervisie. Meer vermogen door collegiale blik*, Deventer Vakmedianet.
- Hendriksen, J. (2009): *Handboek intervisie*, Amsterdam Boom Nelissen.
- Hendriksen, J. & J. Huizing (2011): *Intervisie werkvormen*, Zaltbommel Thema.

Concepten en modellen gebruikt in de voorbeeldleergroep

- Fisher, R., W. Ury & B. Patton (2007): *Excellent onderhandelen. Een praktische gids voor het best mogelijke resultaat in elke onderhandeling*, Amsterdam/Antwerpen Business Contact.
- Kingdon, J. W. (2010): *Agendas, alternatives and public policies*, Essex Pearson Education.
- Wit, R. de, R. Meyer & K. Breed (2000): *Strategisch management van publieke organisaties. De overheid in paradoxen*, Amsterdam Boom.



Over het onderzoek

Deze uitgave is gebaseerd op interveniërend onderzoek naar de werking van leergroepen. Bij dergelijk onderzoek zijn de onderzoeksdata de reacties op de uitgevoerde interventies (de acties die de leergroepbegeleider heeft ingezet). De begeleider van de leergroepen was ook de onderzoeker. Vraag was: in hoeverre en hoe kunnen leergroepen een bijdrage leveren aan gezamenlijk leren bij de Rijksoverheid? Er zijn drie leergroepen geweest in 2017 bij drie departementen: een leergroep met adviseurs, een leergroep leidinggevend en een leergroep van een veranderteam. Aan het eind is met de deelnemers geëvalueerd om tot conclusies en lessen te komen. Dit gebeurde niet met vragenlijsten, maar in de leergroepsetting zelf. Afgesproken is dat de casuïstiek waarmee de deelnemers werkten, niet verspreid zou worden en dat de deelnemers niet herleidbaar zouden zijn. Vandaar dat over die leergroepen in deze uitgave geen concrete informatie is opgenomen. Wel is duidelijk dat de leergroep een prettige methodiek vonden die veel inzichten heeft gebracht. De resultaten zijn in deze uitgave verwerkt.

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op initiatief van het Programma Leren en Ontwikkelen Rijk (ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties/Personeelsbeleid Rijk) en is uitgevoerd in opdracht van het A+O fonds Rijk.

Aanleiding voor onderzoeken vanuit Programma Leren en Ontwikkelen Rijk

Omdat leren en ontwikkelen essentieel is voor het goed functioneren van medewerkers – van laag tot hoog – investeert het Rijk in het sociaal kapitaal, de medewerkers, door actief te zijn op het gebied van leren en ontwikkelen. Zeker nu de veranderingen elkaar in hoog tempo opvolgen en waar het aantal samenwerkingsrelaties toeneemt, blijkt leren en ontwikkelen, zowel formeel als informeel, noodzakelijk en met name voor de groepen met een zwakke positie op de arbeidsmarkt. Deze investering komt de duurzame inzetbaarheid van medewerkers, hun motivatie en hun kwaliteit ten goede. De werkvloer is een plek waar medewerkers kunnen leren en zich ontwikkelen en medewerkers geven aan het leren op de werkplek als doeltreffend en prettig te ervaren.

Maar over het leren op de werkplek bestaan ook misvattingen, zoals:

- 70% zou geleerd kunnen worden op de werkplek
- leren op de werkplek gaat vanzelf
- alleen de goede dingen worden op de werkplek geleerd
- voor leren op de werkplek is geen ondersteuning nodig
- het informele leren kan het formele leren vervangen.

Omdat het leren op de werkplek een belangrijk onderdeel is in het geheel van leer- en ontwikkelactiviteiten en er weinig bekend is over stimulerende maatregelen en methoden, verdient het aandacht en onderzoek.

Onderzoeksvragen zijn:

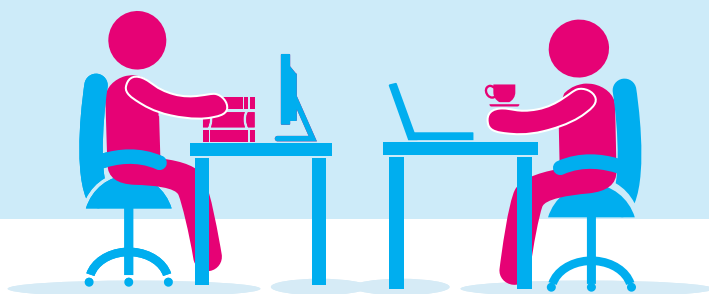
- Wat zijn effectieve manieren van leren op de werkvloer?
- In hoeverre kan leren op de werkplek gestimuleerd worden en waardoor?
- Hoe borgen we de prestaties/resultaten van leren op de werkvloer?
- In hoeverre dragen resultaten van het leren op de werkplek bij aan de motivatie daarvoor?
- Verschillen doelgroepen in motivatie, vorm, aanpak en resultaat op het gebied van leren op de werkplek?

Met hulp van het A+O fonds Rijk zijn in 2017 meerdere onderzoeken uitgevoerd naar leren en ontwikkelen op de werkvloer. De resultaten van deze onderzoeken zijn te vinden op de www.aofondsrijk.nl en www.derijkscampus.nl.

Andere uitgaven zijn:

- Wat weten we van leren op het werk? Een literatuurstudie door Universiteit van Maastricht
- Handreiking voor leren van lager opgeleide collega's
- 10x kennis benutten; op welke manier kun je leren van je collega's bij de Rijksoverheid?

- ✓ *Een leergroep = leren op de werkvloer samen met collega's aan de hand van een gemeenschappelijk vraagstuk*
- ✓ *Onder leiding van een externe begeleider reflecteren op de gezamenlijke praktijk met concrete casuïstiek*
- ✓ *Met 5 vrijwillige deelnemers in een enigszins homogene groep*
- ✓ *In 6 bijeenkomsten van 2 uur, eens in de 6 weken, met reflectieopdrachten tussendoor*
- ✓ *Opbrengst: collegialiteit, een bredere blik, nieuwe inzichten en nieuw handelingsrepertoire*



Deze publicatie is tot stand gekomen met steun van het A+O fonds Rijk.



Uitgave

Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties/Personeelsbeleid Rijk
Programma Leren en Ontwikkelen Rijk

Programmamanager

Birgit Dewez

Onderzoek

Gertjan de Groot

Redactie

Jeanine Mies

Vormgeving

Creativa Design

Maart 2018