Een lerende uitvoeringsorganisatie

Veel overheidsorganisaties zijn, noodgedwongen, bezig om beweeglijker te worden. Doen wat je altijd deed is geen garantie om dat te mogen blijven doen. Maatschappelijke druk en de terechte vraag om zichtbare meerwaarde, vragen een organisatie die zich aanpast. Hoe kan een organisatie leren en groeien zonder groter te worden?

Sjan Arts, Jolanda Oosting & Ruud Stevers

Om goed aan te blijven sluiten op de maatschappelijke opgaven waar Rijkswaterstaat (RWS) mee is belast, zijn regelmatig richtinggevende strategische documenten opgesteld. In het Ondernemingsplan 2004-2008 was de boodschap dat de organisatie in veel grotere mate dan voorheen 'in control' moest zien te komen, het huis moest op orde. Daarnaast werd van medewerkers een sterkere marktoriëntatie en een publieksoriëntatie gevraagd: de organisatie moest zakelijker worden. Dit vroeg ook aandacht van HRM: meer kwaliteit bereiken met minder mensen. Het zwaartepunt in dit Ondernemingsplan lag op het ontwikkelen en uitdragen van een duidelijke koers, waarin de focus op de gebruiker en het bedrijfsmatig op orde brengen van de organisatie lag.

Bij het vervolg van dit Ondernemingsplan, de Agenda 2012, verschoof het accent van visie en strategie naar het feitelijke *gedrag* van medewerkers en managers, en de daarachter liggende houding en overtuigingen. Blijvend effect staat of valt met het vertalen van de organisatieopgave naar het gedrag van managers en medewerkers: dat werkprocessen veranderen, betekent niet automatisch dat mensen hun manier van werken veranderen. 'Leren doen!' werd het motto.

Al tijdens het eerste ondernemingsplan hadden management en bestuur ervaring opgedaan met het onderling voeren van indringende gesprekken over de veranderfilosofie en -aanpak van de organisatie. In het verlengde daarvan groeide het besef om juist ook met medewerkers kritisch te kijken naar het werk en de manier waarop we dat doen. De vorm die hiervoor is gekozen, is een zogenaamd verticaal leertraject.
Dit artikel beschrijft de aanpak van verticale leertrajecten binnen Rijkswaterstaat; een traject dat impact heeft gehad op de vernieuwing van de organisatie, omdat het door de hele organisatie heen ging, in de primaire processen in het echte werk plaatsvond, nauw gekoppeld was aan de ontwikkelkoers van de organisatie en grote betrokkenheid van het eigen management kende.

Een systemisch perspectief

Verticale leertrajecten zijn gericht op het bewust worden van de manier waarop medewerkers en managers de werkprocessen, waaraan en waarin ze met elkaar werken, kunnen verbeteren. Een verticaal leertraject is bedoeld als impuls: een sessie om iets in beweging te zetten. Daarna dient de lijn het over te pakken. Nadrukkelijk moet daarbij ook het begin en het eind van de keten van het werkproces, de opdrachtgever en de gebruiker, in beeld zijn. De verticale leertrajecten richten zich primair op die ketens die directe politieke of maatschappelijke impact hebben of die wezenlijke ondersteuningsprocessen betreffen.

Managers binnen RWS kregen bij aanvang van het veranderproces drie richtinggevende kernen van leiderschapsontwikkeling mee. Hen werd gevraagd: mensen met elkaar te verbinden (*inspireren*), open te staan voor verbetering (*leren*) en zorg te dragen voor uitvoering binnen de afgesproken koers en kaders (*disciplineren*). Daarom paste het om de opening, begeleiding en afron-

Box 1 Rijkswaterstaat

ding van een verticaal leertraject door eigen managers te laten doen: Leiders als Opleiders (Arts & Stevers, 2011). Zij maken ook het belang zichtbaar dat de organisatie aan de veranderopgave hecht. Theoretisch zijn de werkprocessen bij RWS behoorlijk goed doordacht en beschreven. In de praktijk blijken de nodige werkprocessen matig te werken, of het hapert om een nieuw werkproces echt aan de gang te krijgen. Het is niet genoeg als iedereen zijn eigen taak kent en uitvoert. Er moet ook een begrijpen, willen en kunnen ontstaan over de hele keten heen; vanaf de startvraag van een klant of opdrachtgever tot en met het geleverde resultaat waar de klant of opdrachtgever tevreden over is. Dan ontstaat begrip voor de rol die iemand heeft in de keten en voor de daaraan verbonden houding en het gedrag.

Deze notie leidt tot het theoretische concept van waaruit de leertrajecten zijn ontwikkeld: het systemisch perspectief (Choy, 2005). Er is niet één oorzaak waarom een keten (=werkproces) niet loopt; altijd is er sprake van circulaire causaliteit, een gevolg is een oorzaak, een oorzaak is een gevolg, en dat geldt ook voor het gedrag van iedere speler. Nauw daarmee samenhangend is het idee van teamleren (Senge, 2006). Een team is in principe beter in staat om een complexe werkelijkheid te bevatten, mits het tot een echte dialoog in staat is. Door hun verschillende positie en achtergrond zien de teamleden andere delen van de werkelijkheid en kunnen zij ook andere delen beïnvloeden. Als zij in staat zijn hun waarnemingen met elkaar te delen en hun handelingen en gedrag op elkaar af te stemmen, ontstaat de kans op echte verbetering (zie kader Box 1).
Vanuit het systemisch perspectief vormen vijf noties de kern van de aanpak van een verticaal leertraject: (1) System in the room; (2) Feitelijk gedrag; (3) Urgentie; (4) Leerklimaat en; (5) Transfer, inbedding.

System in the room
Een eerste praktische consequentie die volgt uit het gedachtegoed van Senge (2006) is dat voor effectieve verbetering van een keten alle spelers meedoen aan het leertraject: 'the system in the room'. Samen kunnen zij ontdekken waar de blokkades liggen en waar de verbeterkansen. Idealiter vindt het leren plaats in een project zelf (Schruijer, 2011). In een leertraject wordt dit gesimuleerd. Alle medewerkers samen hebben een rol in en verantwoordelijkheid voor het goed lopen van de keten.
Van belang bij deze notie is dat een keten niet alleen horizontaal door de organisatie heen loopt (op de werkvloer), maar ook verticaal: opdrachten worden aangenomen of gesanctioneerd door het management, resultaten worden opgeleverd. Als iets vastloopt en de oplossing buiten het mandaat van de spelers ligt, dan moet er geëscaleerd worden. Consequentie van deze opvatting is dat ook het management van een keten een actieve rol moet spelen in een leertraject, zodat zij aangesproken kunnen worden en hun verantwoordelijkheid nemen in de leerervaringen die ter plekke worden opgedaan. Daarnaast ondervindt de omgeving effect van veranderingen in en besluiten over de keten. Die omgeving moet dus ook betrokken worden bij het verticale leertraject, zowel in het ontwerp ervan als in deelname eraan.

In het leertraject scheppen we een moment waarin veel zaken en personen samenkomen: een fysieke groepsbijeenkomst waarin alle rollen in een keten bekend en aanwezig zijn, waarin men elkaars dilemma's en problemen ziet en ter plekke kan helpen oplossen. Het is voor deelnemers een unieke ervaring met de hele keten in één ruimte te zitten (Van de Loo, 2010).
Bij de start van het leertraject wordt de collectieve opgave scherp neergezet, zodat focus ontstaat waartoe het 'systeem' in de 'room' is.

Feitelijk gedrag
Een tweede richtinggevende notie is dat het feitelijk vertoonde en voor anderen waarneembare gedrag de sleutel is naar het functioneren van de keten. Mensen laten gedrag zien dat past in de omgeving waarin ze zich bevinden. Dat gedrag wordt niet alleen beïnvloed door de omgeving, maar ook door een set innerlijke factoren. Wat je kunt (vaardigheden, vermogens), hoe je over iets denkt (attitude en overtuigingen), wie je bent (identiteit), en de 'opdracht' waarmee je op aarde rondwandelt, zijn ook sterk bepalend voor wat je doet.
Gedrag kan veranderen als mensen elkaar erop aanspreken, vanuit het perspectief van de hele keten en ieders rol daarin. Soms wordt dan duidelijk dat in vaardigheden geïnvesteerd moet worden of dat bepaalde overtuigingen die blokkerend zijn een rol spelen.
Een leertraject moet deelnemers de kans bieden te schakelen tussen verschillende logische niveaus: gedrag, vaardigheden, attitudes en overtuigingen, waarden en identiteit; op zoek naar waar de hefboom voor verandering ligt (Bateson, 2000; Dilts, 2006). En verder moet een leertraject indringend zijn, opdat er ook een emotioneel anker ontstaat.

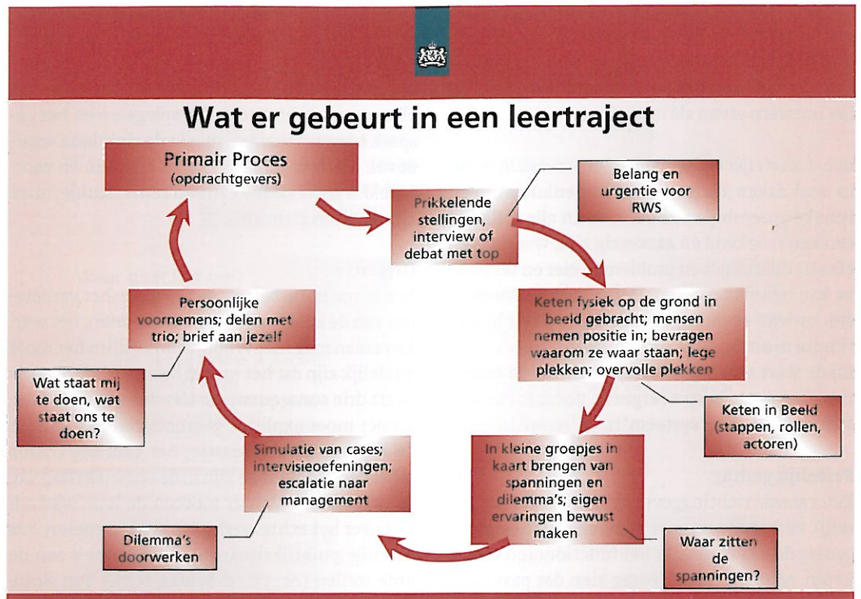
We hebben hier invulling aan gegeven via simulatie- en intervisietechnieken. Hierdoor worden deelnemers uitgedaagd hun standaardgedrag te laten zien en vervolgens te bespreken. Deelnemers werden gestimuleerd elkaar aan te spreken op gedrag, op constructieve wijze. 'Als jij a doet, heeft dat op mij effect b. Het zou mij helpen als jij c doet, want dan kan ik beter d' of 'Dat gedrag van jou helpt mij enorm, want...' (vergelijk Cooperrider et al., 2008). Trainingsacteurs maakten de situaties vaak indringender.
In een simulatie wordt aan de hand van casuïstiek uit de praktijk de werkelijkheid opnieuw beleefd. Je ziet letterlijk hoe men op elkaar reageert, wie er afhaakt en van het toneel loopt, wie iets roept maar geen aandacht krijgt, wanneer een leidinggevende betrokken wordt (of niet...), de lichaamshouding van mensen, de manier waarop ze met elkaar praten, et cetera. Dit spiegelen en het gesprek hierover voeren, maakt de simulatie waardevol. Als de casuïstiek goed is gekozen en voorbereid is geen sprake van een toneelstukje, maar zijn mensen zichzelf.

Urgentie
Een derde notie betreft de urgentie: het verbeteren van de keten moet er echt toe doen, het werken eraan mag niet vrijblijvend zijn, en het moet duidelijk zijn dat het *nu* van belang is. Deze notie heeft drie consequenties. Het doel van een leertraject moet expliciet gesanctioneerd zijn door de top van de organisatie, het centrale thema moet een sleutelissue zijn in de ontwikkeling van de organisatie. Verder moeten de leertrajecten zelf over het echte werk gaan en daar spelen, dus levende praktijksituaties en dilemma's aan de orde stellen (Argyris & Schön, 1978). Ten slotte moet het belang van de resultaten ook voelbaar zijn: topmanagers en/of externe opdrachtgevers zijn erbij, tonen zo hun betrokkenheid en doen mee om het thema nadrukkelijk een slag verder te helpen.

In de leertrajecten hebben we hier invulling aan gegeven door het thema van elke reeks leertrajecten te toetsen aan het ondernemingsplan. Elke reeks heeft dan ook een opdrachtgever uit het Bestuur RWS. In samenwerking met de opdrachtgever wordt de problematiek van het leertraject in kaart gebracht. Pas als de problematiek helder is en zowel de opdrachtgever als het organiserend programmateam het idee hebben dat dit het échte vraagstuk is, kan worden overgegaan tot ontwikkeling van het leertraject.

Leerklimaat
Leren vraagt veiligheid, ruimte om te experimenteren, kwetsbaar durven zijn om ander gedrag uit te proberen, of je in aanwezigheid van een leidinggevende uit te spreken. Als de druk en het risico om direct afgerekend te worden groot is, kiest men al gauw voor op *safe* spelen (Van de Loo, 2010). Dit vraagt om spelsituaties die realistisch zijn (Winnicot, 1971), gesprekken die gekaderd zijn, maar ook indringend. Procesbegeleiders moeten voor veiligheid kunnen zorgen en eveneens op scherp kunnen spelen.

In het leertraject hebben we dit ingevuld door de bijeenkomsten plaats te laten vinden buiten de kantooromgeving, met rust en aandacht voor de vragen die centraal staan. Er werd gezorgd voor diverse en afwisselende werkvormen, rekening houdend met de verschillende leerstijlen, en met



Box 2 Rijkswaterstaat

de spannings- en energieboog van de deelnemers. Zo proberen we de situatie optimaal te maken, opdat ervaringen landen in het collectief geheugen van de aanwezigen.
Deelnemende managers die verantwoordelijk zijn voor de implementatie in hun werkomgeving ervaren steun door de aanwezigheid van de dienstleiding. Hun collega's, directeuren of afdelingshoofden van andere diensten, begeleiden hen. Dat levert zowel steun op als een spiegel. Bovendien komen zij elkaar later opnieuw tegen en kunnen ze elkaar bevragen op het bereikte effect. Daarmee krijgt het implementeren van het veranderproces, inclusief de zaken waar medewerkers tegenaan lopen, daadwerkelijk managementaandacht.

De procesbegeleiders, de Leiders als Opleiders, kennen de praktijk van het RWS-werk, spreken hetzelfde jargon en delen de trots op en betrokkenheid bij de organisatie. Ze worden gecoacht op het leerklimaat, stellen zich kwetsbaar op en tonen ook voorbeeldgedrag naar medewerkers over de in te voeren verandering. Zij dragen daarmee bij aan een vruchtbare leeromgeving.
Door met eigen mensen dit traject te begeleiden toont de organisatie haar vertrouwen in het management, spreekt hen aan vanuit hun rol als verantwoordelijke en vraagt hen als voorhoedespeler in een veranderproces op te treden. De voordelen voor de organisatie en op individueel niveau zijn als volgt samen te vatten (Arts & Stevers, 2011):

- opleiden is leiderschap in actie;
- opleiders geven het voorbeeld over de te volgen koers en werkwijze;
- opleidingsmomenten geven verbinding tussen leiders en deelnemers;
- opleiders dragen de visie uit en gaan een dialoog aan over de invulling;
- opleiders weten wat er speelt en kunnen daarop sturen;
- opleiders versterken de organisatie door mensen te helpen groeien.

Een manager die naast zijn reguliere functie ook optreedt in de rol van Leider als Opleider werkt daarmee ook aan zijn eigen ontwikkeling.

Transfer en inbedding
Ten slotte, een leertraject is een impuls, een versnelling; maar de directe werkpraktijk bepaalt het uiteindelijke succes van een leertraject. Daarmee wordt de leercyclus gesloten. Concreet betekent dit dat het van groot belang is vooraf met opdrachtgevers goed door te praten waarom een leertraject nodig is en wat ervoor en erna moet gebeuren, opdat het leertraject het beoogde effect heeft. Mocht het leereffect ter plekke nog niet volledig tot zijn recht zijn gekomen, dan kan en moet het leren in de werkcontext worden voortgezet.

In het leertraject hebben we dit ingevuld door de opdrachtgever de sleutelfiguur voor de transfer van kennis en ervaring te maken. Deze blijft eigenaar van het ontwikkelproces waarin een reeks leertrajecten een rol speelt. Het organiserend

programmateam heeft de rol om hem te ondersteunen om de ontwikkeling voort te zetten. 'Sparren' op niveau, meedenken over natrajecten en over de rol van de opdrachtgever daarin. Op kleinere schaal vindt dergelijk 'sparren' ook plaats met de diensten die deelnemen aan één leertraject uit een reeks.

Aan het einde van een reeks leertrajecten is een afrondend gesprek ('oplevering') gehouden met de opdrachtgever(s). Hierin is teruggekeken op wat er in de sessies naar voren kwam en kijken het organiserend programmateam en de opdrachtgever vooruit naar wat er nog moet gebeuren na deze leertrajecten: hoe het effect van het geleerde hoog op de agenda te houden en ermee verder te gaan binnen de afzonderlijke delen van de RWS-organisatie.

Leerervaringen
De afgelopen jaren is een groot aantal leertrajecten uitgevoerd. Dat leverde al doende ook veel leerervaringen op, ook in de opbouw van een leertraject (zie kader Box 2). We ordenen onze leerervaringen naar hoofdprincipes.

System in the room
De eerste eyeopener ontstaat vaak al bij binnenkomst: 'Werken er zoveel mensen in deze keten? Ik ken niet eens iedereen!' Duidelijk wordt uit hoeveel mensen de werkketens bestaan, dat die bij lange na niet in hetzelfde pand werken, elkaar niet dagelijks zien en ook niet spreken. Dit blijkt een unieke ervaring en wezenlijk anders dan het contact met directe collega's: je ziet letterlijk met wie je allemaal in hetzelfde werkproces werkt. Dat is een stap op weg naar begrip voor elkaars werelden.

Vaak blijkt ook een aantal kwesties direct oplosbaar, juist doordat de hele keten aanwezig is. Of er wordt ter plekke geëscaleerd om het tot een oplossing te brengen. De vooronderstelling dat de keten bekend (want beschreven) is, klopt vaak niet met de werkelijkheid. Bovendien blijkt dat de beschreven keten toch echt anders is dan de taaie, 'fuzzy' werkelijkheid. Op zich een bekend fenomeen, maar nu zijn er direct praktische oplossingen te vinden die door de mensen zelf bedacht worden. Het levert weinig op om als een vlieg aan de wand toe te kijken 'hoe zo'n leertraject nu werkt'.
Soms blijkt de voorbereiding van een leertraject al een impuls in het bepalen van de rol van alle spelers. Als je niet weet wie welke rol vervult kun je hen ook niet gericht uitnodigen. Bijvoorbeeld, bij een vergunningprocedure bleek het onduidelijk wie de rol van 'intaker' vervulde bij een dienst; daarmee ligt al een eerste oorzaak van een stroef lopende keten op tafel.

Een verticaal leertraject organiseren werkt niet als de keten niet compleet is, dat wil zeggen, als niet alle rollen ter plekke aanwezig zijn. Het management vervult daarin een voorbeeldrol. Immers, dit traject vindt mede plaats in opdracht, om hen te helpen bij een bepaald invoeringstraject. Zij dienen dan ook zelf zichtbaar het voortouw te nemen, hun eigen rol in elk geval in te vullen, zodat ze hun medewerkers na afloop met recht kunnen aanspreken op hun gedrag.

Feitelijk gedrag
Het benoemen van gewenst gedrag lukt vaak wel. Het is echter een hele toer om van 'uitgesproken' gewenst gedrag naar 'feitelijk' gedrag te komen. Zeggen dat we elkaar meer moeten aanspreken, maar niet doen; beseffen dat we moeten escaleren bij wezenlijke dilemma's, maar het toch niet of pas laat doen. Het is lastig of spannend om paradoxen en dilemma's echt op tafel te leggen; de praktijk van de organisatiecultuur blijkt taai (vergelijk Argyris & Schön, 1978): blijkbaar zijn er zaken die ons ervan weerhouden anders te doen dan we altijd al deden. In een simulatie kan worden geoefend met ander gedrag en wat het effect daarvan is. De crux van de simulatie is het gesprek achteraf over wat je ziet en/of zelf hebt ervaren in de simulatie. Want dat zou wel eens precies het punt kunnen zijn dat in de werkelijkheid een goed verloop van het werkproces in de weg staat. Dit vraagt van mensen dat ze in staat zijn de simulatie ook daadwerkelijk een simulatie te laten zijn, een weerspiegeling van de praktijk, in plaats van een herkansing van de werkelijkheid ('zo was het in het echt niet, ik zal eens uitleggen hoe het echt zat').
Onze ervaring vanuit de praktijk van leertrajecten is dat het aanspreken op gedrag en het oefenen ervan zeer waardevol is. Aandacht geven aan gedrag doet er toe. Echte casuïstiek uit de werkpraktijk maakt dat mogelijk. Het vraagt lef, zowel van dienstleiding als voorhoedespelers uit het management als medewerkers, om daar organisatiebreed op in te zetten.

Urgentie
Bij iedere nieuwe reeks leertrajecten blijkt een intensief voortraject nodig. In dit voortraject moet de échte spanning, datgene waar de spelers in dat werkproces last van hebben, boven tafel komen. Een leertraject heeft geen zin als de spanning niet benoemd is. Als die spanning er niet is, is een leertraject niet nodig.
Het kan ook blijken dat een leertraject niet datgene is wat helpt of dat het een te zwaar instrument is, omdat een andere interventie al afdoende blijkt. Een verticaal leertraject is geen oplossing voor alles, en reguliere managementtaken kunnen niet worden doorgeschoven naar een sessie van een verticaal leertraject.

Bij een leertraject is maatwerk belangrijk. Er wordt wel een stramien ontwikkeld, maar per uitvoering blijkt het zinvol dit steeds te vertalen naar maatwerk voor de deelnemende diensten: alleen als het echt over *jouw* werk gaat, als *jouw* casus daarin centraal staat, ga je er ook iets van leren. Aantoonbare support van de top van de organisatie helpt enorm. Dit uit zich niet alleen in woord en geschrift, maar juist in hun aanwezigheid bij de sessies.

Leerklimaat, leiders als opleiders

Een belangrijk effect van de leertrajectomgeving is dat de veranderkoers van de organisatie minder abstract wordt. Helder wordt wat de veranderopgave betekent voor de werkpraktijk. Omgekeerd leveren die ervaringen ook een correctie op voor de veranderkoers. Na afloop wordt er ook veel gesproken over het leertraject. Het verhaal dat op de werkvloer wordt verteld, kan weer stimuleren dat de gewenste gedragsverandering bespreekbaar wordt, en verdergaat.

We werken met 'eigen' mensen voor de groepen. Het principe van Leiders als Opleiders werkt zeer goed. Het feit dat er managers – en dan niet eens van de eigen dienst! - voor de groepen staan, geeft een behoorlijke 'boost'. 'Dat een manager van een andere dienst tijd vrijmaakt om ons hier te begeleiden; dan moet het wel heel belangrijk zijn!' Daarnaast heeft het begeleiden van een groep voor de Leiders als Opleiders het effect dat zij ervaringen meenemen naar hun eigen werkomgeving.

De werkwijze heeft ook een keerzijde. Hoe enthousiast en (ondertussen) ervaren de Leiders als Opleiders ook zijn, het blijven managers die naast hun werk een procesbegeleidingsrol op zich nemen. Hier moet bij het ontwikkelen van een sessie rekening mee worden gehouden: een goede voorbereiding, een programma dat zij zich in korte tijd eigen kunnen maken en een achtervang ter plekke, moeten hen in staat stellen de rol te pakken die de groep van hen verwacht, namelijk: hen zowel door het programma en de dag heen loodsen als effectieve interventies doen.

Transfer

Het werkt goed dat er steeds twee diensten tegelijk deelnemen aan een sessie van een leertraject. Als een andere dienst het werkproces, of een stap erin, heel anders aanpakt roept dat vragen op die niet genegeerd kunnen worden. Dat kan leiden tot snelle verbetering van het eigen werkproces (er is immers direct een alternatief) of tot een diepgaander reflectie, die later tot verbetering leidt.

Soms kan het juist ook relativerend werken ('Oh, hebben zij dat probleem ook? En zij accepteren het gewoon als deel van het spel'), waardoor energie niet wegloopt in ergernissen.

Bij herhaalde uitvoeringen van een leertraject ontwikkelt de inhoud zich mee met de actualiteit; sommige fricties in het werkproces zijn opgelost, andere kunnen nu aangepakt worden. Bij langlopende leertrajecten wordt ook de feedbackloop naar de ingezette koers zichtbaar. Waar in eerdere uitvoeringen het centrale thema op een bepaalde manier werd neergezet ('een contract moet *altijd* zo op de markt gezet worden'), wordt bij latere uitvoeringen de input benut die deelnemers eerder vanuit hun praktijkervaringen hebben gegeven ('ja, natuurlijk niet als het werk voor de winter klaar moet zijn'). Een gesprek over praktijkbelemmeringen leidt tot een verhelderende gedachtewisseling tussen top en werkvloer en de feedbackloop tussen de koers en de praktijk wordt direct gesloten. Dat gebeurt in een leersetting gemakkelijker dan in de dagelijkse praktijk. Een verticaal leertraject is te beschouwen als een krachtige *wake up call*. Er ontstaan op dat moment inzichten over ieders eigen rol en verantwoordelijkheid in een keten van samenwerking en over dilemma's en *hiccups*. Maar omdat blijvend effect wordt beoogd, dient er op voorhand een alertheid te zijn bij deelnemers over wat ze ervan meenemen naar het vervolg. Een voorwaarde hiervoor is dat deelnemers een specifiek beeld hebben van de gewenste verandering. Terugkijkend op de afgelopen periode is de constatering: dit beeld krijgen ze wel, maar het vraagt voortdurende managementaandacht om leerervaringen vast te houden en toe te passen in het dagelijks werk. Dit blijkt notoir lastig in RWS en is een serieus aandachtspunt voor het vervolg.

Slotbeschouwing

Het uitvoeren van verticale leertrajecten bleek opereren op het scherpst van de snede: leertrajecten ontwikkelen, onder druk van de voortgaande organisatieveranderingen, contact blijven houden met de werkpraktijk en intussen de kwaliteit hoog houden, vanuit een visie op leren.

Terugblikkend op ruim vier jaar leertrajecten blijkt het systemisch perspectief, zoals bij aanvang geformuleerd, nog steeds richtinggevend voor de opbouw en uitvoering van de leertrajecten. Tegelijk moeten we erkennen dat we van tevoren maar een vaag idee hadden wat dat perspectief en de daaruit afgeleide principes betekenden. Onderweg werden ze pas concreter, in de voortdurende interactie met opdrachtgevers, deelnemers en Leiders als Opleiders. Het fysiek bij elkaar zetten van de keten, de combinatie van inhoud èn gedrag, het werken met eigen mensen; dat zijn noties die we steeds terugkrijgen als we vragen naar wat het verschil maakt. Het systemisch perspectief lijkt daarmee zeer krachtig.

In de loop van vier jaar verschoof het methodisch zwaartepunt in de trajecten. Het puur doorlopen, helder krijgen en houden van het werkproces gebeurt meer en meer in het gewone werk. In het Ondernemingsplan 2015 van RWS wordt verder ingezet op het verbeteren van werkprocessen met de LEAN methodiek. Daarbij wordt voortgebouwd op de ervaring die is opgedaan met het bijeenbrengen van mensen die ook in het dagelijks leven in hetzelfde werkproces aan de slag zijn - soms zonder elkaar te kennen. De leertrajectenmethodiek blijft een plek behouden binnen RWS en concentreert zich op de echte dilemma's in het werk van RWS. Deze dilemma's verdiepen, op tafel krijgen, er met elkaar over in gesprek gaan en zo hanteerbaar maken, is nu de focus.

En ook in het vervolg zet de organisatie haar eigen management in een begeleidende, faciliterende en coachende rol in. Daarmee wordt recht gedaan aan een verschijnsel dat RWS van oudsher al kenmerkt: de betrokkenheid van medewerkers op alle niveaus bij de uitvoeringspraktijk. ●

Literatuur

- Argyris, C. & D. Schön (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley: Reading MA.
- Arts, J.M.A. & R.A.M. Stevers (2011). Leiders als Opleiders. In: *M&O jaarboek 'Leiderschap in organisaties'*. Deventer: Kluwer.
- Bateson, G. (1972, 2000). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Choy, J. (ed.) (2005). *De vraag op het antwoord*. Santpoort: Nisto publicaties.
- Cooperrider, D.L., D. Whitney & J.M. Stavros (2008). *Appreciative Inquiry Handbook: For Leaders of Change*. San Francisco: Berret Koehler Publishers.
- Dilts, R. (2006). *Verander je overtuigingen*. Uitgeverij Andromeda.
- Loo, E. van de (2010). Waarom leren gevaarlijk is. In: *M&O jaarboek 'Leren in organisaties'*. Deventer: Kluwer.
- Schruijer, S. (2011). De betekenis van interorganisationeel leiderschap. In: *M&O nr. 4*, juli/augustus.
- Senge, P. (1990, 2006). *The Fifth Discipline, the art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Winnicot, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Routledge.

Drs. Sjan Arts is bestuurskundige (Universiteit Twente). Zij werkt als manager en adviseur bij Rijkswaterstaat. Momenteel is zij verantwoordelijk voor het leerprogramma dat het RWS Bestuur ondersteunt bij de implementatie van de strategische koers. E-mail: sjan.arts@rws.nl

Drs. Jolanda Oosting is afgestudeerd in de Culturele Antropologie (Universiteit van Amsterdam). Zij is Programma Manager bij RWS en verantwoordelijk voor de uitvoering van het leerprogramma dat de organisatieontwikkeling ondersteunt.
E-mail: jolanda.oosting@rws.nl

Drs. Ruud Stevers is afgestudeerd als bioloog/milieukundige. Hij heeft ervaring als onderzoeker, docent, manager, strategisch adviseur, programmamanager en organisatieadviseur. Momenteel is hij werkzaam bij Bureau Adviseurs van Rijkswaterstaat.
E-mail: ruud.stevers@rws.nl

Advertentie