

**Samen slimmer
De bijdrage van communities of practice
aan het innovatief vermogen van Staatsbosbeheer**

**Being more clever together
The contribution of communities of practice
to the innovative skills of Staatsbosbeheer**

Suus Boerma
Amsterdam, juni 2013



Master Leren en Innoveren
Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool
Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen

Studentnummer: 3001442
Begeleider: drs. J. van den Ende

Staatsbosbeheer

Princenhofpark 1
3972 NG Driebergen

Opdrachtgever: D. Kamphuis MBA

Samen slimmer

De bijdrage van communities of practice aan het innovatief vermogen van Staatsbosbeheer

Being more clever together

The contribution of communities of practice to the innovative skills of Staatsbosbeheer

Samenvatting

Dit onderzoek is gedaan bij Staatsbosbeheer, tegen de achtergrond van ingrijpende veranderingen. De veranderingen noodzakten de organisatie om het innovatief vermogen te ontwikkelen, ofwel kennisproductief te worden. Om de vraag te onderzoeken of communities of practice (CoP's) hieraan een bijdrage zouden kunnen leveren, heeft de onderzoeker een strategie opgezet om CoP's te faciliteren. Achttien gemotiveerde boswachters en beheerders bogen zich in twee CoP's over een opgave uit het nieuwe ondernemingsplan, samen met een begeleider. De CoP's vormden de ontwerpoplossing in een ontwerpgericht onderzoek over de volgende vraag: *Wat is de bijdrage van CoP's aan de kennisproductiviteit van Staatsbosbeheer?* Voor de ontwerpoplossing zijn uitgangspunten van CoP's (Bood & Coenders, 2004) gecombineerd met ontwerpprincipes voor innovatie (Verdonschot, 2009). Kennisproductiviteit is in beeld gebracht via waardecreatieverhalen van de deelnemers (Wenger, Trayner & De Laat, 2011). Daarnaast heeft de onderzoeker geobserveerd op waardecreatie en teamleergedrag (Savelsbergh, Poell & Van der Heijden, 2010). De begeleiders van de CoP's fungeerden als bètatester. De CoP's leverden alle deelnemers waarde op; het waargenomen teamleergedrag was beperkt. De bijdrage van CoP's aan de kennisproductiviteit van Staatsbosbeheer, ligt vooral in het treffen van gemotiveerde collega's. Het samen in gesprek gaan, verkennen en onderzoeken van de opgave uit het nieuwe ondernemingsplan, leidt tot internalisatie van die opgave. De CoP's helpen zo de organisatie vooruit.

Abstract

This research was held at Staatsbosbeheer, against the background of radical changes. These changes force the organization to develop innovative skills, that is become knowledge productive. In order to research the question whether communities of practice (CoP's) would be able to contribute to this, the researcher has set up a strategy to facilitate CoP's. Eighteen motivated foresters and forest managers in two CoP's tackled a problem in the new business plan with the help of a supervisor. The CoP's formed the design solution in a design based research to the following question: *How do CoP's contribute to the knowledge productivity of Staatsbosbeheer?* In order to get to the design solution, the starting points of CoP's (Bood & Coenders, 2004) were combined with design principles for innovation (Verdonschot, 2009). Knowledge productivity is described through value creation stories of participants (Wenger, Trayner & De Laat, 2011). Furthermore, the researcher observed value creation and team learning behaviour (Savelsbergh, Poell & Van der Heijden, 2010). The supervisors of the CoP's functioned as beta testers. CoP's proved to be valuable to all participants; the observed team learning behaviour was limited. The contribution of CoP's to the knowledge productivity of Staatsbosbeheer lies mainly in the gathering of motivated colleagues. Having conversations together, examining and researching the problem in the new business plan, leads to internalization of that problem. The CoP's thus help progress the organization.

Inleiding

De samenleving heeft de afgelopen decennia grote veranderingen ondergaan, door onder andere individualisering en globalisering (Hurenkamp en Tonkens, 2011). Deze veranderingen hebben gevolgen voor de relatie tussen burgers en overheid (Hurenkamp en Tonkens, 2011; Raad voor Openbaar Bestuur, 2010). Hiërarchische relaties zijn onder druk komen te staan; autoriteiten hebben hun vanzelfsprekende gezag verloren; mensen, maatschappelijke organisaties en bedrijven zijn zich in een horizontale samenleving als nevenschikt tot elkaar gaan verhouden, aldus de Raad voor Openbaar Bestuur (ROB). De analyse van de ROB is dat het verticale politieke bestuur los is komen te staan van die horizontale publieke ruimte. De overheid heeft de grote veranderingen in de samenleving nog niet omgezet naar een verandering in werkwijze, bestuurscultuur en attitudes, maar lijkt nog in de veronderstelling te verkeren dat ze de samenleving van bovenaf aanstuurt. Het

gevolg hiervan is dat er geen natuurlijk gezag meer is bij instellingen, leiders en politici, maar dat dit steeds opnieuw moet worden verworven, ofwel een legitimiteitscrisis (2010). Deze legitimiteitscrisis geldt zowel *de politiek* als ook zelfstandige bestuursorganen (ROB, 2010) en publieke instellingen (Hurenkamp & Tonkens, 2011).

Het antwoord op de legitimiteitscrisis vormen nieuwe verbindingen tussen overheid en burger: meer burgerbetrokkenheid middels burgerfora, interactief beleid en andere vormen van directe democratie (Hurenkamp & Tonkens, 2011). De ROB (2010) geeft aan dat hiervoor bij de overheid een andere houding en nieuwe competenties vereist zijn; ofwel een overheid die erkent dat de overheid de kennis, wensen en ervaringen van mensen buiten de overheid nodig heeft om beter beleid en betere regels te maken. In het Programma Vernieuwing Rijksdienst (Pomp, Klapwijk, Haverkamp & Smit, 2010, p.43) wordt de opgave als volgt verwoord: “Burgers zijn niet langer alleen maar kiezer, belastingbetaler of klant, maar steeds meer ook co-creator van publieke waarde en participant in het proces. Traditionele rollen van de ambtenaar worden aangevuld met moderne rollen als facilitator, regisseur en partner. Om deze moderne rollen te vervullen, zal de rijksdienst zich moeten ontwikkelen tot een ‘Open Overheid’, d.w.z. transparantie (data), participatie (denken) en samenwerking (doen)”. Ook in het natuurbeleid wordt dit signaleerd: directeur Hajer van Planbureau voor de Leefomgeving (2011) merkt op dat de overheid een nieuwe sturingsfilosofie nodig heeft die gebruikt maakt van *de energieke samenleving*, een samenleving van mondige burgers en met een ongekeerde reactiesnelheid, leervermogen en creativiteit, om zodoende aan duurzame innovatie te werken. Alterra heeft vervolgens onderzoek gedaan naar het draagvlak voor zo’n energieke samenleving (Buijs, Langers, Mathijssen & Salverda, 2012). Kort samengevat luidt de conclusie dat het draagvlak voor natuur groot is, maar dat het draagvlak voor natuurbeleid barsten vertoont. Onderzoeker Buijs observeert het volgende: “Draagvlak is niet alleen acceptatie van beleid maar ook de betrokkenheid van actoren bij dat beleid. Bestuurders hanteren in mijn ogen vaak nog een achterhaald beeld van draagvlak. Zij stellen de acceptatie van hun eigen (top down) boodschap centraal, en dreigen zo de aansluiting met maatschappelijke ontwikkelingen te missen” (Alterra, 2012, p. 2).

Staatsbosbeheer heeft als zelfstandig bestuursorgaan in de natuursector ook met de legitimiteitscrisis te maken. De veranderingen in de samenleving hebben gevolgen voor de manier waarop de organisatie zich kan en mag bewegen. Daarnaast zijn er bezuinigingen op verwerving, inrichting en beheer van natuur- en recreatiegebieden (kabinet Rutte I). De organisatie moet hierdoor krimpen en zichzelf anders organiseren. Staatsbosbeheer kiest in het Ondernemingsplan 2012-2015 voor meer eigen inkomsten en een stevigere verankering in de maatschappij. Maatschappelijke verankering betekent een grotere gerichtheid van Staatsbosbeheer op de omgeving. Dit betekent dat Staatsbosbeheer “intensief met de samenleving in contact staat, weet wat er leeft en daar het eigen handelen op afstemt” (Staatsbosbeheer, 2012a, p. 8). *Thuis in de streek* is de noemer waaronder deze maatschappelijke verankering plaatsvindt (Staatsbosbeheer, 2012a). De opgave *Thuis in de streek* kan opgevat worden als de invulling van Staatsbosbeheer van de term *Open Overheid*; zo blijkt uit de keuze voor de begrippen *loslaten* en *luisteren* in het nieuwe ondernemingsplan (Boerma, 2012b). De eerste aanleiding voor dit onderzoek is gelegen in de behoefte van medewerkers aan een meer praktische invulling van de opgave *Thuis in de streek*. Wat betekent *Thuis in de streek* voor het dagelijks handelen van medewerkers? Om zicht te krijgen op de implicaties van deze vraag, is het van belang eerst de organisatie te kenschetsen.

Hoe ingrijpend de veranderingen zijn, wordt ten eerste duidelijk als we naar de historie van Staatsbosbeheer kijken. De organisatie is eind negentiende eeuw opgericht als uitvoeringsdienst van de rijksoverheid om hout te oogsten en zandverstuiving tegen te gaan. In 1998 is de organisatie verzelfstandigd. De taken van de organisatie zijn in de loop der jaren verbreed; ook instandhouding en ontwikkeling van biodiversiteit, landschap en cultuurhistorie zijn belangrijk geworden, en de organisatie faciliteert recreatieve behoeften. Vanuit de historie hoefde Staatsbosbeheer zich nooit veel gelegen te laten liggen aan de wensen uit de samenleving, de opdrachtgever was immers de minister. Pas sinds de verzelfstandiging werd de taak van de organisatie als terreinbeheerder middenin de samenleving expliciet opgenomen. De nadruk heeft echter van oudsher gelegen op de eigen deskundigheid, en op verantwoording afleggen aan de minister.

Ten tweede maakt de aard van Staatsbosbeheer veranderen ingewikkeld. De organisatie bestaat op dit moment uit zo’n duizend medewerkers, die op vele verschillende locaties hun werk uitvoeren. Het gros van de medewerkers, bijna zevenhonderd, werkt als beheerder, boswachter of medewerker beheer in de buitenorganisatie om de 260.000 hectare natuur- en recreatiegebied in de praktijk te beheren. Zij werken verdeeld over 21 districten, in zo’n 80 beheereenheden (werkschuren). De overige medewerkers vormen de staf en het management; zij werken vanuit één van de vier regiokantoren en het hoofdkantoor. De opleidingsniveaus variëren van uitsluitend lagere school tot gepromoveerd.

Een derde aspect dat veranderen voor Staatsbosbeheer lastig maakt, is het feit dat de organisatie bestaat uit professionals (Commissie Evaluatie Staatsbosbeheer, 2009). Professionals worden ook wel kenniswerkers genoemd (Weggeman, 2007). Het zijn vakmensen die zelfstandig werken en een substantiële opleiding hebben gevolgd (Smetsers, 2007). Weggeman (2007) en Smetsers (2007) constateren dat de behoefte aan vrijheid en autonomie van professionals, betekent dat samenwerking moeite kost. Er is altijd een zekere spanning tussen

sturing van het management en de autonomie van professionals (De Caluwé & Vermaak, 2010; Nieuwenhuis, 2008; Teune, De Boer & De Laat, 2008; Weggeman 2007). Die spanning zit ook rond samen leren en innovatieprocessen (De Caluwé & Vermaak, 2010; Nieuwenhuis, 2008). Innoveren is altijd lastig voor professionals (Nieuwenhuis, 2008), omdat de vrijheid die het werk van professionals kenmerkt, vaak ernstig beperkt wordt (Teune et al., 2008). Een top down innovatie is overal moeilijk, maar bij kenniswerkers in het bijzonder, vanwege hun autonomie (Teune et al., 2008). Willen professionals geïnteresseerd raken in de ontwikkeling en uitvoering van een organisatieverandering, dan kan deze het best bottom up plaatsvinden. De sleutel ligt daarbij in de inhoud van het werk (De Caluwé & Vermaak, 2010; Nieuwenhuis, 2008; Smetsers, 2007; Teune et al., 2008). De binding van de professional met de organisatie waar hij werkt, ligt in de uitdaging van het werk, met name in de uitvoering van doelen die hij zichzelf gesteld heeft (Weggeman, 2007).

Hoewel niet alle Staatsbosbeheerders de substantiële opleiding hebben gevolgd zoals Smetsers (2007) die beschrijft, blijken de overige genoemde kenmerken van professionals herkenbaar bij managers en P&O-adviseurs. Zij constateren dat Staatsbosbeheerders moeite hebben met samenwerken en kennis delen (Boerma, 2012a). Dit komt ook in verschillende onderzoeken naar voren (Van Alphen, Jacobs & Kruizinga, 2010; Commissie Evaluatie Staatsbosbeheer, 2009; Van Duin, Terpstra, Ruijters & Veltkamp, 2009; Hut, 2010; Kruizinga, 2008; Staatsbosbeheer, 2012b). Knelpunten in samenwerken en kennis delen worden herhaaldelijk geconstateerd, maar krijgen nauwelijks opvolging in beleid en besluitvorming, en daarom ook niet in sturing (Boerma, 2012a). Deze knelpunten hangen ten dele samen met de aard van de organisatie, zoals hierboven beschreven is. Vooronderzoek heeft echter ook aangetoond dat de knelpunten samenhangen met gebrek aan aandacht voor collectief leren en informele leerprocessen, ofwel leren in en om het werk. *Leren* wordt in Staatsbosbeheer beleid uitsluitend gezien als opleiden, ofwel als formeel leren (Boerma, 2012a). Dat is om twee redenen problematisch. Ten eerste omdat leren in en om het werk zo'n 80% van al het leren uitmaakt, en leren in opleidingen slechts 20% (Ruijters, 2006). Dit gegeven is relevant omdat ingrijpende veranderingen juist om leren vragen, vooral op een collectief niveau (Bolhuis & Simons, 2001). De tweede reden dat het gebrek aan aandacht voor collectief leren en informele leerprocessen problematisch is, is gelegen in de opgave Thuis in de streek zelf. Vooronderzoek heeft aangetoond dat deze opgave onder andere vraagt om samenwerken en kennis delen, zowel met collega's als met de buitenwereld (Boerma, 2012a). De tweede aanleiding voor dit onderzoek is gelegen in de noodzaak om collectieve en informele leerprocessen op gang te brengen, die nodig zijn om te kunnen innoveren.

Het doel van het onderhavige onderzoek was om een bijdrage te leveren aan de verdere invulling van Thuis in de streek, door een informeel en collectief leerproces op gang te brengen om zo kennisproductief te worden. Voor de opdrachtgever van dit onderzoek was dit actueel en relevant.

Theoretisch kader

Gezien de hierboven geschetste situatie, is het van belang om achtereenvolgens in te zoomen op begrippen als *lerende organisatie*, *het leren van professionals*, *kennisproductiviteit*, *teamleren*, *communities of practice* (CoP's) en *waardecreatie*. Zoals hierboven aangegeven, bevindt Staatsbosbeheer zich in een periode van ingrijpende veranderingen. Zulke omstandigheden vereisen dat mensen nieuwe dingen leren (Bolhuis & Simons, 2001). Daarbij is vaak in zekere mate veranderend leren noodzakelijk: leren waarbij de betrokkene oude inzichten, gewoonten, attitudes moet afleren om plaats te maken voor nieuwe inzichten, vaardigheden, gewoontes en attitudes (Bolhuis, 2000, in Bolhuis & Simons, 2001). Veranderend leren wordt ook wel dubbelslagleren genoemd (Argyris, 1996; Argyris & Schön, 1996, in Van Woerkom, 2004a). Individueel leren is een voorwaarde, maar niet voldoende om veranderingen op organisatieniveau te bewerkstelligen. Daarvoor is collectief leren nodig, ofwel een ontwikkeling richting een *lerende organisatie* (Wierdsma & Swieringa, 2011). Het begrip 'lerende organisatie' is afkomstig van Senge (1992). Zijn definitie luidt: "Een lerende organisatie is een organisatie die continu zijn vermogen om zijn toekomst te creëren uitbreidt" (p. 19). Een lerende organisatie is met andere woorden toekomstbestendig. Een lerende organisatie vraagt om voortdurende bereidheid om kritisch te zijn op theorieën over waarom de dingen zijn zoals ze zijn, en om beelden in twijfel te trekken van hoe zaken in elkaar zitten. (Senge, 1992). De Jong (2010) geeft aan dat leren met de intentie om te innoveren, vraagt om samenwerking. Dat sluit aan bij onderzoekers die stellen dat leren een sociaal proces is (Ruijters & Simons, 2010; Wenger, 1998; Wenger, Trayner & De Laat, 2011). Om te kunnen leren is reflectie nodig (Bijlsma, 2009; Van Woerkom, 2011). Reflectie is belangrijk voor zelfstandigheid en onafhankelijkheid (Ruijters, 2006). Reflectie gaat over bezinning (Van Velzen, 2008), bewustwording (Bolhuis, 2009) of doordenken (Ruijters, 2006). Stilstaan bij en afstand nemen van denken en handelen vindt niet altijd automatisch plaats (Van Velzen, 2008).

Op het werk wordt vooral informeel of spontaan geleerd, dat wil zeggen in en om het werk (Bolhuis & Simons, 1999). Wil een organisatie zich ontwikkelen tot een *lerende organisatie*, is aandacht nodig voor informeel en collectief leren (Ruijters & Simons, 2010). Collectief leren gaat niet zozeer over tegelijkertijd leren, als wel over een gemeenschappelijk proces en een gemeenschappelijk product (Ruijters, 2006). Dit gemeenschappelijke proces bestaat uit samenwerking (Twynstra & Gudde, 2005 in Kho & Streumer, 2010).

Gillinson (2004, zoals geciteerd in Kho & Streumer, 2010, p. 82) definieert samenwerken “as a group of individuals acting together to a common end”. Door samen te werken wordt gebruik gemaakt van elkaars kennis en kunde, samenwerking zet daarmee kennis delen in gang (Kho & Streumer, 2010). Bij groeps- en organisatieleren zijn de uitkomsten van leren niet te beschrijven in termen van kennis, houding en vaardigheid van individuen, maar in termen van veranderingen in (sub)culturen, werkprocessen, innovaties, wijzen van samenwerken etc. (Bolhuis & Simons, 2001). Voor collectief leren is collectieve reflectie nodig (Bolhuis & Simons, 1999, Bijlsma, 2009). Van Woerkom (2004a, 2004b) heeft onderzoek gedaan naar kritisch reflectief werkgedrag. Dit gedrag bestaat uit de dimensies reflecteren, loopbaanbewustzijn, het delen van een kritische mening, het vragen om feedback, het uitdagen van groepsdenken, experimenteren en het leren van fouten. Het initieert niet alleen individueel leren, maar maakt ook optimaliseren van werkpraktijken mogelijk, en het kritisch analyseren en proberen te veranderen van organisatiewaarden, waardoor dubbelslagleren op organisatieniveau mogelijk gemaakt wordt.

Onze economie is veranderd van een industriële in een kenniseconomie (Drucker, 1993 in Verdonschot, 2009). “Een organisatie die het goed doet in een kenniseconomie is vooral een lerende organisatie” (Kessels, 2001, p. 4). Een lerende organisatie heeft het vermogen om te innoveren. Dat vermogen wordt ook wel kennisproductiviteit genoemd (De Jong, 2010). Kennisproductiviteit omvat een proces van “het signaleren, verzamelen en interpreteren van relevante informatie, het ontwikkelen van nieuwe bekwaamheden met behulp van deze informatie, en het toepassen van deze bekwaamheden op het stapsgewijs verbeteren en radicaal vernieuwen van werkprocessen, producten en diensten” (Kessels, 2001, p. 5). De kern van kennisproductiviteit ligt in het begrip *vermogen*. Het vermogen om verbeteringen en vernieuwingen te genereren vertegenwoordigt de echte waarde van kennisproductiviteit, niet de vernieuwing zelf (Kessels, 2001). Kessels (2001) heeft ontwikkelprincipes geformuleerd voor het vormgeven van een werkomgeving die kennisproductiviteit bevordert. Hij wijst op het bevorderen van wederzijdse aantrekkelijkheid: een gedeelde zorg voor een aangenaam leerklimaat, en op het stimuleren van de energie die voortkomt uit gedrevenheid. Door bewust de sociale context en de inhoudelijke gedrevenheid voor verbetering en vernieuwing te gebruiken, kan de werkomgeving verleiden tot kennisproductiviteit. Onder andere op basis van deze ontwikkelprincipes van Kessels, heeft Verdonschot (2009) ontwerpprincipes voor innovatie ontwikkeld. De ontwerpprincipes kunnen helpen bij het komen tot doorbraken in het innovatieproces en in het type oplossingen. Doorbraken zijn “moments in an innovation process in which people break with their present way of working and start to think and act differently” (Op de Weegh, 2004, zoals geciteerd in Verdonschot, 2009, p. 64). De elf ontwerpprincipes hebben de functie van verschillende perspectieven, zij bieden praktische aanknopingspunten om interventies vorm te geven: (1) Werk met een urgent en intrigerend vraagstuk (2) Ontwerp een nieuwe aanpak (3) Werk vanuit individuele drijfveren (4) Maak ongewone combinaties van materiedeskundigheid (5) Werk vanuit wederzijdse aantrekkelijkheid (6) Werk vanuit kracht (7) Maak iets samen (8) Verleid tot het zien van nieuwe signalen en het geven van nieuwe betekenissen (9) Verbind de wereld binnen de innovatiepraktijk met de wereld daarbuiten (10) Werk aan de kwaliteit van de interactie (11) Maak er een leerproces van.

De Jong (2010) stelt dat formele en informele netwerken die zich met urgente werkgerelateerde vragen bezighouden kennisproductiviteit kunnen stimuleren. Gezien de maatschappelijke ontwikkelingen, waarin de nadruk ligt op het op basis van gelijkwaardigheid met elkaar omgaan (ROB, 2010), is het de vraag of de traditionele onderverdeling in formeel en informeel leren wel recht doet aan de ontwikkeling van professionals. De Laat (2012) geeft aan dat informeel leren de drijvende kracht achter organisatieontwikkeling is. Maar informeel leren is impliciet, en weinig zichtbaar in organisaties. Dat is problematisch, omdat organisaties zich niet ontwikkelen in de directiekamer. “Het gaat om kennis die wordt uitgewisseld bij de koffieautomaat; langs de dagelijks contacten die professionals met elkaar hebben in hun netwerken.” (p. 4). Om informeel leren zichtbaarder te maken, is een taal die aansluit op de ontwikkeling van professionals, van belang, bijvoorbeeld door termen als *participatie*, *co-constructie* en *wording* te gebruiken. Boud en Hager pleiten voor “een taal over professionele ontwikkeling waarin leren wordt gezien als een activiteit, die is verbonden met de context waarin gewerkt wordt (2012, zoals geciteerd in De Laat, 2012). Vanuit die praktijk, leer je samen met je peers in netwerken en communities, door mee te werken aan het oplossen van problemen die zich voordoen in de dagelijkse praktijk. Leren en de ontwikkeling tot ‘professional’ is daarmee een proces van ‘wording’ geworden.” Van het management vraagt dit om het informele leren een kans te geven en te stimuleren en het op een formele manier een plek geven binnen de organisatie. De Laat noemt dit *informeel-formeel leren*. Centraal in het leren van professionals en organisatieontwikkeling staan kortom netwerken en netwerkleren.

Traditioneel werd altijd onderscheid gemaakt tussen leren in teams, netwerken en communities of practice, waarbij ten eerste het verschil gemaakt werd tussen een opdracht van het management (teams), of van medewerkers zelf (netwerken en communities) en ten tweede hoe los (netwerk) of vast (community) een structuur was. Volgens Doornbos en De Laat (2012) is het vooral van belang om vast te stellen wat een groep op een bepaald moment nodig heeft om te leren, en niet welk etiket op de groep past. Wenger et al. (2011) beschouwen communities en netwerken als integrale onderdelen van de sociale structuur waarin leren plaatsvindt. In die sociale structuur is hoe dan ook teamleren aan de orde: groepen zullen met elkaar afspraken

moeten maken over hoe ze met elkaar omgaan. Dat sluit aan bij Senge (1992), die aangeeft dat de ontwikkeling naar een lerende organisatie start bij teamleren. Het zijn geen individuen maar teams, die in een moderne organisatie de leerkernel vormen waar veranderingen hun oorsprong vinden. Teamleren vereist het op gang komen van een dialoog tussen de teamleden. Wanneer ruimte voor een dialoog gemaakt wordt, komt reflectie op gang, hetgeen leidt tot leren (Argyris, 1996). In lerende teams worden dialogen afgewisseld met discussies. De dialogen leiden via het opschorten van meningen en het delen van veronderstellingen tot divergentie. De discussies leiden op hun beurt tot een conclusie of plan, en daarmee tot convergentie. Een lerend team leert zich te bewegen tussen dialoog en discussie. Teamleren is daarmee een teamvaardigheid, waarvoor oefening nodig is. Lerende teams leren hoe ze goed moeten leren, en leren samen een nieuwe taal (Senge, 1992). Het proces van teamleren wordt door Savelsbergh, Poell en Van der Heijden (2010, p.19) als volgt gedefinieerd: “Het gezamenlijk gedrag in teams, dat niet direct gericht is op het leveren van resultaten, maar op het leren van *samenspel* en het *ontwikkelen van nieuwe methoden, oplossingen of ideeën als team*”. De onderzoekers hebben op basis van de definitie een model ontwikkeld dat bestaat uit onderscheidbare teamleergedragingen; acht concrete collectieve gedragspatronen die nodig zijn om gezamenlijke leeruitkomsten te bereiken: samen exploreren, gezamenlijke meningvorming/aanpak bepalen, missers/fouten met elkaar delen, missers/fouten met elkaar analyseren, feedback halen op het team, reflecteren op uitkomsten, reflecteren op het teamproces en experimenteren. Deze gedragingen hangen met elkaar samen. Wil een team daadwerkelijk kunnen leren, is het van belang dat het aan alle genoemde gedragingen aandacht besteedt.

Een van de manieren voor professionals om samen te leren is in een community of practice (CoP). Deze term is oorspronkelijk afkomstig van Lave en Wenger (1991) en door Wenger (1998) verder uitgewerkt (Bood & Coenders, 2004). Wenger, Mc Dermott en Snyder definiëren een CoP als “groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis.” (2002, p. 4). CoP’s zijn dus groepen mensen die hun kennis en ervaring rond een bepaald vakgebied delen, en met elkaar leren hoe ze beter met vraagstukken in de praktijk om kunnen gaan (Bood & Coenders, 2004; Schwarz, 2012). Een CoP is daarmee een vorm van samenwerking (Kho & Streumer, 2010) en kan een context bieden om persoonsgebonden kennis in te brengen, waardoor kennis delen op gang komt (Bood & Coenders, 2004). Een CoP kent drie dimensies: domein, gemeenschap en praktijk (Bood & Coenders, 2004). *Domein* verwijst naar het inhoudelijke thema van de CoP. *Gemeenschap* verwijst naar het feit dat de CoP meer is dan een verzameling individuen en naar de stevige sociale basis die nodig is om te werken aan vraagstukken. *Praktijk* verwijst naar een manier van handelen die gebruikelijk is in een bepaald veld en die herkenbaar is voor degenen die in dat veld werken. Het begrip *participatie* speelt bij elk van deze dimensies een grote rol, in de zin dat de CoP mensen een plek geeft om ervaringen uit te wisselen en waar zij samen kunnen werken aan nieuwe inzichten. Kenmerken van CoP’s zijn vrijwilligheid, vertrouwen en wederzijdse aantrekkelijkheid. Het zijn de onderlinge, persoonlijke relaties die een CoP tot een CoP maken (Bood & Coenders, 2004). Het belangrijkste in een CoP is daardoor niet zozeer het doel waar de leden naar toe werken, maar het werken aan de relaties. De relaties zijn doorslaggevend in het realiseren van de gezamenlijke (kennis)producten. Ook De Jong (2010) wijst hier op: het is de waarde van de sociale relaties in netwerken die leren mogelijk maakt, ofwel sociaal kapitaal. De kwaliteit van de relaties in netwerken beïnvloedt daardoor innovatie. Het zijn vooral de verbindingen tussen mensen van verschillende achtergronden of organisaties (*linking relations*) die noodzakelijk zijn voor kennisproductiviteit. Bood en Coenders (2004) geven aan dat CoP’s een context vormen waarin kennis delen kan plaatsvinden; ze verleiden als het ware tot kennisproductiviteit. Daarom vormen CoP’s een goede manier om professionals samen te laten werken aan de aanpak van problematische situaties, en daarmee aan innovaties. Kwakman (2011) voegt hieraan toe dat voor professionals interactie met anderen niet alleen een belangrijke bron van reflectie is, maar ook een manier van gezamenlijk leren. Door het mogelijk maken van oefenen en experimenteren, kan leren ingebed worden in het werk.

Ropes (2010) heeft middels series van interventies in CoP’s onderzoek gedaan naar ontwerpprincipes voor effectieve CoP’s. De gedachte achter effectieve CoP’s is dat zij bijdragen aan een lerende organisatie. Om een CoP tot een effectieve CoP te maken moet rekening worden gehouden met de factoren *motivatie*, *proces* en *context*. Deelnemers in een CoP zijn gemotiveerd wanneer afspraken gemaakt worden met het management over de plek van de CoP in de organisatie. Om de aandacht van deelnemers vast te houden, is het van belang om te focussen op een concreet probleem. Daarnaast is het belangrijk om een product te maken dat in de hele organisatie gebruikt kan worden. De factor *proces* impliceert dat de CoP zich tijdens bijeenkomsten moet richten op een concrete uitkomst. Reflectie op het groepsproces helpt om verder te komen. De factor *context* houdt in dat in organisaties waar veel cynisme heerst, de toegevoegde waarde van deelname in een CoP voor het individu, stevig benadrukt moet worden. De ontwerpprincipes voor effectieve CoP’s van Ropes, kunnen gezien worden als meer abstracte equivalenten van de ontwerpprincipes van Verdonschot (2009). Om te bepalen of zijn onderzochte CoP’s effectief waren, en zo leidden naar een lerende organisatie, heeft hij gekeken naar individuele en collectieve opbrengsten. Voor individuele opbrengsten heeft Ropes domeincompetenties en kritisch reflectief

werkgedrag in beeld gebracht. Voor collectieve opbrengsten heeft hij innovaties, *team learning orientation*, en *group learning climate* in beeld gebracht.

Wenger et al. (2011) stellen in hun waardecreatiemodel het *leren* in CoP's en sociale netwerken centraal. Het model bouwt voort op het model van Kirkpatrick met de cycli *reactie*, *leren*, *gedrag* en *resultaten* en de doorontwikkeling daarvan door Wenger et al. (2002). De in het waardecreatiemodel toegevoegde vijfde cyclus is specifiek voor CoP's en sociale netwerken. Waardecreatie is het leren dat mogelijk gemaakt wordt door betrokkenheid bij een CoP of een netwerk. In de ontwikkeling van een gedeelde praktijk van een CoP, komen individueel en collectief leren bij elkaar. Net als Ropes (2010), maken Wenger et al. (2011) onderscheid in individuele en collectieve leeropbrengsten. Leeropbrengsten komen in beeld door de persoonlijke en collectieve verhalen van een CoP. Persoonlijke verhalen verwijzen naar de ervaring van de deelnemers, terwijl de collectieve verhalen verwijzen naar de CoP waar zij in participeren. Beide soorten verhalen bieden de context om het leren dat plaatsvindt, en de waarde die wordt gecreëerd, te erkennen. Het zijn twee soorten verhalen over hetzelfde leerproces, die niet noodzakelijkerwijs overeen hoeven te komen. De waardecreatie van een CoP speelt zich af in de wisselwerking tussen de persoonlijke en collectieve verhalen. Een CoP ontwikkelt een gezamenlijke identiteit die onderdeel wordt van de identiteit van deelnemers, terwijl individuele verhalen onderdeel van het gezamenlijke verhaal worden. De functie van de verhalen ligt enerzijds in de beschrijving van wat er gebeurt of gebeurd is in een CoP. Hierbij gaat het om de activiteiten en de interacties. Anderzijds geven de verhalen aspiraties weer van wat iemand wil bereiken in de CoP en hoe de CoP succes definieert. De spanning tussen de twee functies creëert ruimte om te leren, en ruimte voor waardecreatie. De deelnemers aan de CoP zijn degenen die primair de waarde van de CoP bepalen. Daarnaast kunnen perspectieven op waardecreatie van andere partijen, zoals van de organisatie of de klanten, van belang zijn. Dat de waarde van CoP's niet altijd op de korte termijn zichtbaar wordt, moet in acht genomen worden.

Om de waarde van een CoP in beeld te kunnen brengen, hebben Wenger et al. (2011) een model ontwikkeld met vijf cycli. Zij wijzen erop dat als de waarde van een CoP beschouwd wordt, het belangrijk is om geen automatische volgorde of hiërarchie tussen de cycli te veronderstellen. Evenmin is het noodzakelijk dat alle vijf cycli aanwezig moeten zijn voor een succesvolle CoP. Ten eerste is leren geen lineair maar een dynamisch proces, ten tweede is het waarschijnlijk dat verschillende cycli voor verschillende stakeholders van belang zijn. De eerste cyclus betreft de *directe waarde*. Het gaat hierbij om de activiteiten en de interacties van een CoP. De tweede cyclus betreft de *potentiële waarde* en omvat kenniskapitaal. Hierbij gaat het om waarde die pas later wordt gerealiseerd. Kenniskapitaal kan op verschillende manieren gestalte krijgen, bijvoorbeeld in nieuwe ideeën, nieuwe relaties (sociaal kapitaal) of in andere manieren om naar leren te kijken. *Toegepaste waarde*, ofwel de veranderingen in de praktijk, is de derde cyclus. Het gaat hierbij om de toepassing (en aanpassing) van kenniskapitaal in diverse contexten, zoals nieuwe procedures of ideeën implementeren. De vierde cyclus betreft de verbetering van prestaties, ofwel *gerealiseerde waarde*. De vijfde cyclus tot slot omvat *herijkte waarde*. In deze cyclus worden doelen, successen en strategieën anders gedefinieerd dan voorheen.

Naast de verhalen helpen indicatoren om de waarde van een CoP in beeld te brengen. Indicatoren zijn bijvoorbeeld de kwaliteit van de interactie in een CoP, het aantal bijeenkomsten en aan het aantal downloads van materialen. Wenger et al. wijzen erop dat het de combinatie van data is die een integraal beeld schetst van de waarde van een CoP. De cycli uit het model vormen een taal om de verhalen en de indicatoren te beschrijven. Met de combinatie van data kan de waarde van een CoP weergegeven worden in een matrix.

Samenvattend kan gesteld worden dat bij het vermogen om te innoveren, ofwel kennisproductiviteit, twee factoren een belangrijke rol spelen. Ten eerste sociale leerprocessen, ten tweede vragen die aansluiten bij de inhoudelijke gedrevenheid van professionals. Om kennisproductiviteit in beeld te brengen, zijn de perspectieven van waardecreatie en teamleergedrag behulpzaam.

Onderzoeksvraag

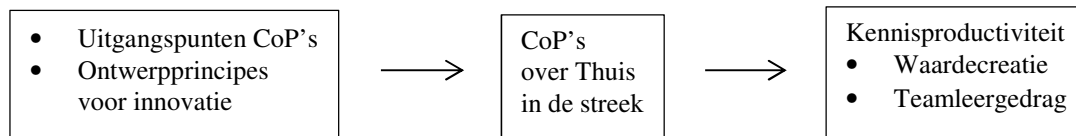
De eerste aanleiding van het onderzoek was gelegen in de behoefte aan een meer praktische invulling van de opgave Thuis in de streek. De tweede in de noodzaak om collectieve en informele leerprocessen bij Staatsbosbeheer op gang te brengen, ten behoeve van kennisproductiviteit. Deze aanleidingen leiden tot de volgende redeneerketen (Andriessen & Kliphuis, 2011): door een strategie op te zetten om CoP's bij Staatsbosbeheer te faciliteren, kan een informeel en collectief leerproces vorm krijgen. Hierdoor kunnen samenwerken en kennis delen op gang komen, en op die manier kan een bijdrage geleverd worden kennisproductiviteit. De redeneerketen leidt tot de volgende onderzoeksvraag: *Wat is de bijdrage van CoP's aan de kennisproductiviteit van Staatsbosbeheer?*

Kennisproductiviteit wordt in dit onderzoek gedefinieerd als het resultaat van een sociaal leerproces, en wordt in beeld gebracht middels waardecreatie en teamleergedrag. In de paragraaf over meetinstrumenten wordt dit verder toegelicht. Voor de strategie om CoP's op te zetten wordt gebruik gemaakt van de uitgangspunten van CoP's (Bood & Coenders, 2004) en de ontwerpprincipes voor innovatie (Verdonschot, 2009). Toepassing van het eerste ontwerpprincipes voor innovatie, 'werk met een urgent en intrigerend vraagstuk', leidt tot Thuis in de

streek als centraal thema voor de CoP's. De deelvragen die uit de onderzoeksvraag voortvloeien zijn de volgende:

1. In hoeverre leveren de CoP's waardecreatie op voor de deelnemers?
2. In hoeverre is sprake van teamleergedrag tijdens de bijeenkomsten?

De CoP's vormen in dit onderzoek de onafhankelijke variabele, en kennisproductiviteit de afhankelijke variabele. In afbeelding 1 is de redeneerketen schematisch weergegeven.



Afbeelding 1. Redeneerketen.

Methode van onderzoek

Dit onderzoek is uitgevoerd als een kwalitatief, ontwerpgericht onderzoek, in de vorm van een zich ontwikkelende casestudy met achttien geneste cases. De diagnose van de beide aanleidingen, zoals in de inleiding beschreven, heeft geleid tot een ontwerpoplossing passende bij dit type onderzoek. De ontwerpoplossing voor dit onderzoek bestond uit een strategie om CoP's te faciliteren en leidde tot de onderzoeksvraag en de ontwerpgerichte deelvragen. Twee CoP's zijn gevormd met elk negen leden en een begeleider. Deze CoP's, leerwerkteams genaamd (LWT's), kwamen elk vier keer bij elkaar in de periode half december 2012 - begin maart 2013. In dit onderzoek vormden de voorbereiding van elke bijeenkomst, de bijeenkomst zelf en de terugblik erop, samen een ontwerpcyclus. De terugblik leidde vervolgens tot de opzet van de volgende bijeenkomst, waarmee een nieuwe cyclus startte. De ontwerpoplossing bleef daarbij gelijk, de inhoud van de bijeenkomsten ontwikkelde zich gaandeweg, om zodoende in te kunnen spelen op de behoeften van de teams. Als gevolg van individuele vraagstukken en ontwikkelingen in het team, kon elk team zijn eigen traject volgen. Wel werd vastgehouden aan de zogenoemde kritieke elementen van dit onderzoek (Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004). De kritieke elementen bestonden uit de uitgangspunten voor CoP's en de ontwerpprincipes voor innovatie. Het was in dit onderzoek niet de bedoeling om de teams met elkaar te vergelijken. De reden dat twee leerwerkteams zijn gevormd, was gelegen in de innovatorrol van de onderzoeker. Door met zoveel mogelijk gemotiveerde mensen aan de slag te gaan kon het potentiële effect zo groot mogelijk worden. In termen van Yin (2003) vormde Staatsbosbeheer als organisatie de context van de case, vormden de beide leerwerkteams samen de case, en waren de achttien leden van de teams de geneste eenheid van analyse. De analyse is zowel gedaan op het niveau van de case, als van de individuele teamleden.

De keuze voor een ontwerpgericht onderzoek was gelegen in de combinatie van de aanleidingen voor dit onderzoek. Enerzijds was er de behoefte aan een meer praktische invulling van de opgave Thuis in de streek, ofwel een praktijkprobleem. Anderzijds was er de noodzaak om collectieve en informele leerprocessen bij Staatsbosbeheer op gang te brengen, zodat samenwerken en kennis delen op gang konden komen ten behoeve van kennisproductiviteit, ofwel er was een kennisprobleem. In ontwerpgericht onderzoek krijgt het kennisprobleem aandacht in de kennisstroom, het praktijkprobleem in de praktijkstroom. De combinatie van het tegelijkertijd in de twee stromen werken is een van de kenmerkende aspecten van ontwerpgericht onderzoek. (Andriessen, 2011). Verschillende onderzoekers geven aan dat door het onderzoek uit te voeren als ontwerpgericht onderzoek, een leerproces op gang kan komen (Tjepkema, 2010; Verdonschot & Kessels, 2011).

Door het onderzoek vorm te geven als experiment, door even stil te staan en afstand te nemen, volgt reflectie als natuurlijke stap; het individuele leren wordt bevorderd en de organisatie komt vooruit (Smit & Verdonschot, 2010; Tjepkema, 2010). In feite is een ontwerpgericht onderzoek op zichzelf al een leerproces (Kessels, 2000). Wanneer medewerkers participeren in organisatieprocessen, leidt dat tot individueel en organisatieleren (Van Woerkom, 2003 in: Poell, 2007). Ontwerpgericht onderzoek kan helpen om tot doorbraken te komen in de aanpak van urgente vraagstukken in het werk (Verdonschot & Kessels, 2011). De beoogde opbrengst bestaat dan uit het ontwikkelen van lokale kennis om vooruit te komen (Matthew & Sternberg, 2009; Verdonschot & Kessels, 2011). Op die manier vervult onderzoek een functie als interventie (Verdonschot & Kessels, 2011). Het mee-ontwikkelen zorgt voor eigenaarschap en draagt bij aan interne discussie. Op deze manier wordt ook de eigen wijsheid van praktijkprofessionals aangeboord (Verdonschot & Van den Berg, 2012). Een ontwerpgericht onderzoek is het meest effectief als er een actueel (Garraat, 2011) of intrigerend (Tjepkema, 2010) organisatievraagstuk is. Uit literatuuronderzoek hebben Verdonschot en Kessels (2011) daarnaast kenmerken van onderzoeksinterventies gevonden die bijdragen aan innovatie: het thema moet aansluiten bij de nieuwsgierigheid van betrokkenen, het onderzoek draagt bij aan samenwerken, betrokkenen moeten samen aan de slag gaan en iets maken, ze moeten samen de aanpak bepalen en er moet worden gezocht naar wat werkt in plaats van naar wat niet werkt. Dit laatste punt wordt ook door Smit & Verdonschot (2010) aangegeven; door het uitbouwen van wat er is, aan te sluiten bij sterke punten en gemotiveerde collega's, kan beweging ontstaan.

In het geval van Staatsbosbeheer is het intrigerende vraagstuk Thuis in de streek. De leerwerkteams kunnen fungeren als nieuwe werkwijze om het gesprek over leren op gang te brengen, en daarbij te starten vanuit het werk. CoP's sluiten zo aan bij de aanbevelingen van Van Duin et al. (2009) om samenwerken en kennis delen op gang te brengen in de buitenorganisatie. In bijlage 1 is een globaal overzicht van het uitgevoerde ontwerpproces opgenomen, daarbij is zowel de praktijkstroom als de kennisstroom in beeld gebracht. De rol van de onderzoeker komt in de paragraaf Interventies aan de orde.

Participanten

Uit vooronderzoek (Boerma, 2012a) is gebleken dat het zwaartepunt voor de opgave Thuis in de streek ligt bij beheerders en boswachters Voorlichting, Publiek en Recreatie (VPR). Alle participanten in het onderzoek waren daarom boswachters en beheerders. Deze functies zijn vrij zelfstandig en sterk regionaal. Beheerders zijn verantwoordelijk voor het dagelijkse reilen en zeilen van de beheereenheid; zij sturen de medewerkers beheer aan, en zorgen voor contracten met pachters en aannemers. Boswachters VPR zijn doorgaans het eerste aanspreekpunt voor het publiek, zij verzorgen excursies en educatie, en onderhouden de contacten met onder andere vrijwilligers, gebruikersgroepen, gemeenten en andere terreinbeheerders.

Alle boswachters VPR (79) en beheerders (88) hebben in september 2012 een uitnodiging ontvangen om zich aan te melden voor een leerwerkteam. Achttien belangstellenden ($n = 18$) werden na een intakegesprek verdeeld over twee teams. Het ene team bestond uit zeven boswachters en twee beheerders, waarvan één projectbeheerder (vijf mannen, vier vrouwen). Het tweede team bestond uit vijf boswachters en vier beheerders, waarvan één projectbeheerder (acht mannen, één vrouw). De teamleden waren gemiddeld zestien jaar in dienst bij Staatsbosbeheer. De teamleden werkten gemiddeld tien jaar in hun huidige functie en op hun huidige locatie. Gemiddeld waren ze 48 jaar oud. Tien teamleden hadden een HBO-achtergrond, één een MBOplus-, en zes een MBO-achtergrond. Eén lid had een universitaire opleiding. De verhouding tussen mannen en vrouwen in de teams en de gemiddelde leeftijd, sluiten niet geheel aan bij de gemiddelden van Staatsbosbeheer (76% mannen, 24% vrouwen, gemiddeld 49 jaar). De teamleden waren op de hoogte van het feit dat zij aan een onderzoek deelnamen naar de mogelijke bijdrage van leerwerkteams aan het bevorderen van samenwerken en kennis delen. Alle leden wisten dat de onderzoeker tijdens de bijeenkomsten zou observeren en vragenformulieren zou voorleggen.

Meetinstrumenten

Het onderzoek is uitgevoerd met verschillende meetinstrumenten. Ten eerste zijn met behulp van de toolkit van het waardecreatiemodel (Wenger et al., 2011) de waardecreatieverhalen van de teamleden in beeld gebracht. De toolkit bestond uit een algemeen formulier, en een formulier voor bijzondere gebeurtenissen. De onderzoeker heeft de beide formulieren vertaald naar het Nederlands én naar Staatsbosbeheer. Om de formulieren aantrekkelijker en laagdrempeliger te maken is gebruik gemaakt van ideeën over contextmapping (Sleeswijk Visser, 2012). Ook heeft de onderzoeker een toelichting opgesteld. Aan het eind van de tweede en vierde bijeenkomsten zijn de formulieren voorgelegd aan de teamleden. Voorbeelden van de twee formulieren zijn opgenomen in bijlage 2.

Ten tweede heeft de onderzoeker een observatieformulier ontworpen op basis van de teamleergedragingen van Savelsbergh et al. (2010). De acht gedragingen zijn aangevuld met gedragingen die specifiek gedrag beschrijven omtrent kennisproductiviteit (De Jong, 2010), waardecreatie (Wenger et al., 2011), en kritisch reflectief werkgedrag (De Groot, 2012; Van Woerkom, 2004a, 2004b). Tussen de acht teamleergedragingen van Savelsbergh et al., het observatieformulier voor elementen van kennisproductiviteit in netwerken (De Jong), en de beschreven gedragingen van kritisch reflectief werkgedrag (De Groot; Van Woerkom) bestonden grote overeenkomsten. Een aantal gedragingen uit de bovenstaande onderzoeken is weggelaten uit het observatieformulier, omdat zij meer van toepassing waren op een permanent team (zoals 'feedback vragen op de prestaties en het functioneren van het team bij belangrijke stakeholders van het team' (Savelsbergh et al.), omdat ze een ander doel dienden (zoals de categorie *loopbaanbewustzijn* (Van Woerkom), of omdat ze al in de waardecreatieformulieren opgenomen waren (categorie *verbeteringen en innovaties* (De Jong)). Het observatieformulier is bij alle acht bijeenkomsten van de leerwerkteams gebruikt. Een compleet observatieformulier met subcategorieën en bijbehorende bronnen is opgenomen in bijlage 3.

Het derde instrument was een online enquête, zo'n twee maanden na afloop van de bijeenkomsten, dit omdat de effecten van CoP's vaak pas later duidelijk worden (Wenger et al., 2011). Deze nameting greep terug op de intakegesprekken door te verwijzen naar de eigen dringende vraag. De meting was erop gericht te onderzoeken in hoeverre teamleden antwoord op die vraag hadden gevonden. Een overzicht van de enquêtevragen is opgenomen in bijlage 4.

Ondersteunend aan de drie instrumenten was het ontwerpgerichte proces om met de begeleiders te komen tot een invulling van de bijeenkomsten. Dit staat beschreven in de paragraaf Interventies. Ook zijn na afloop individuele interviews met de begeleiders afgenomen. Doel van de interviews was om de grote lijnen van het verloop en de opbrengsten van de bijeenkomsten in beeld te krijgen. De combinatie van de meetinstrumenten

heeft ertoe geleid dat zowel zicht ontstond op het individuele niveau van de deelnemers als op het collectieve niveau van de beide teams.

Interventies

De onderzoeker heeft een aantal interventies uitgevoerd om het onderzoek te kunnen starten. Allereerst kwam in juni 2012 een vooraankondiging over de leerwerkteams op het intranet van Staatsbosbeheer. Vervolgens is in september een persoonlijke uitnodiging verstuurd aan de beheerders en de boswachters VPR. De voorwaarden voor aanmelding waren een dringende vraag over Thuis in de streek en motivatie om mee te doen. Daarnaast heeft de onderzoeker begeleiders gezocht (zomer-najaar 2012). Twee vrouwelijke collega's van de afdeling P&O, met ruime ervaring in begeleiding van groepsprocessen, zijn persoonlijk benaderd om elk een team te gaan begeleiden. Door voor elk team een andere begeleider te zoeken, konden de begeleiders onderling sparren, hetgeen de uitvoering van het ontwerp ten goede kwam.

Eén van de begeleiders heeft met de onderzoeker de intakegesprekken gevoerd met de beheerders en boswachters die zich aangemeld hadden. De tweede begeleider kon hier om agendatechnische redenen niet bij zijn. De intakes waren bedoeld om nader kennis te maken en de dringende vraag van de kandidaat verder te verkennen. Daarnaast werd de werkwijze van een leerwerkteam besproken en werd daarvoor commitment gezocht van de kandidaat. Op basis van de intakes hebben de begeleider en de onderzoeker de kandidaten verdeeld over de teams. Hierbij werd zoveel mogelijk rekening gehouden met de uitgesproken voorkeuren van kandidaten voor teamgenoten. Ook werd beoogd een evenwicht te vinden tussen de soorten vragen (product- en interne/externe procesvragen) en een zekere mate van onderlinge herkenbaarheid voor de kandidaten daarin. Een bepaalde verdeling tussen functies, geslachten en werkregio's werd niet nagestreefd. De begeleiders hebben onderling bepaald wie welk team zou gaan begeleiden.

De onderzoeker heeft de begeleiders voorzien van een instructie en een uitgebreide toelichting op de ontwerpprincipes en uitgangspunten van het onderzoek. De onderzoeker heeft daarbij de aanvullende eis gesteld dat bijeenkomsten *niet* op een van de kantoren mochten plaatsvinden, maar in een werkschuur moesten plaatsvinden. Dit om het gevoel van eigenaarschap van de participanten, die zelf niet op een kantoor werkten, te vergroten. Ook hebben de begeleiders beschrijvingen van mogelijke werkvormen ontvangen die pasten bij de uitgangspunten en ontwerpprincipes. Een tussentijdse interventie van het Landelijk Management Team (LMT) leidde tot een aanvullende eis dat de bijeenkomsten alles bij elkaar maximaal twee dagen mochten duren. Om de reflectie- en werktijd tussen de bijeenkomsten te vergroten, is voor vier bijeenkomsten van elk een halve dag gekozen. Tot slot heeft de onderzoeker de globale opzet van de startbijeenkomsten bepaald. Vanuit haar betrokkenheid bij Thuis in de streek, heeft de onderzoeker het stuk geschreven dat het speelveld van de leerwerkteams bepaalde. Daarmee startte de eerste ontwerpcyclus. In dit onderzoek vormden de voorbereiding van elke bijeenkomst, de bijeenkomst zelf en de terugblik erop, samen een ontwerpcyclus. De terugblik leidde vervolgens tot de opzet van de volgende bijeenkomst, waarmee een nieuwe cyclus startte. De terugblik op de bijeenkomsten bestond uit het delen van de observaties van de onderzoeker en de begeleiders. De insteek was niet om hierover consensus te bereiken. Evenwel bleken grote overeenkomsten te bestaan tussen observaties van de onderzoeker en de begeleiders. De opzet van de volgende bijeenkomst was dan ook in grote lijnen gelijk voor beide teams. De rol van de onderzoeker tijdens de bijeenkomsten bestond uit observeren. Een globaal overzicht van de ontwerpcycli, met daarin aangegeven de interventies van de onderzoeker, staat in tabel 1. Een volledig overzicht staat in bijlage 5.

Tabel 1: globaal overzicht ontwerpcycli.

** interventie onderzoeker*

* Globale opzet startbijeenkomsten, door onderzoeker: - Aanleiding leerwerkteams, doorkijk aanpak en vervolg - Kennismaken met elkaar - Kennismaken met elkaars vraag - Kennismaken met Thuis in de streek (aan de hand van het inhoudelijke stuk) - Afspraken over leerwerkteam: hoe gaan we met elkaar om (sociaal contract) - Wat is straks ons gezamenlijke resultaat - Eerste stappen zetten in antwoord op eigen vraag - Afspraken over data/locaties vervolgbijeenkomsten - Reflectie op bijeenkomst
* Precieze opzet startbijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders. Koppelen ideeën over werkvormen van begeleiders aan globale opzet startbijeenkomst van onderzoeker. Verdere uitwerking werkvormen en tijdsplanning door begeleiders, o.a. uitdelen leervoorkeurentesten (Ruijters/Twynstra & Gudde, z.d.)
Uitvoering startbijeenkomsten, door begeleiders en nazorg

* Terugblik startbijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders . Onderzoeker en begeleiders delen observaties.
* Opzet tweede bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders. Observaties leiden tot globale opzet tweede bijeenkomsten: - Leervoorkeurentesten bespreken, teamprofiel maken - Inhoudelijke verdieping zoeken voor Thuis in de streek
Precieze opzet tweede bijeenkomsten, door begeleiders. Bepaling werkvormen en tijdsplanning
Uitvoering tweede bijeenkomsten, door begeleiders: Team 1: team wil volgende keer ondernemer uitnodigen als spreker
Nazorg, door begeleiders
* Terugblik tweede bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders. Onderzoeker en begeleiders delen observaties.
* Opzet derde bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders. Observaties leiden tot globale opzet derde bijeenkomsten: - Groepsdynamiek (leervoorkeuren) - Verdieping Thuis in de streek via beleidsstukken (link met ondernemingsplan)
Precieze opzet derde bijeenkomsten, door begeleiders. Bepaling werkvormen en tijdsplanning.
Uitvoering derde bijeenkomsten, door begeleiders Team 1: een van de teamleden agendeert zelf groepsdynamiek Team 2: team wil volgende keer verantwoordelijk LMT-lid uitnodigen
Nazorg door begeleiders.
* Terugblik derde bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders. Onderzoeker en begeleiders delen observaties.
* Opzet vierde bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders. Observaties leiden tot globale opzet vierde bijeenkomsten: - Afspraken maken over collectieve resultaten - Collectief evalueren
Precieze opzet vierde bijeenkomsten, door begeleiders. Bepaling werkvormen en tijdsplanning
Uitvoering vierde bijeenkomsten, door begeleiders Team 1: afspraak om aan te sluiten bij team 2 dat nog een vijfde keer bij elkaar komt, ten behoeve van de gezamenlijke workshop. Team 2: afspraak dat de vijfde vervolgbijeenkomst samen met team 1 gedaan wordt.
Nazorg, door begeleiders
Terugblik vierde bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders. Onderzoeker en begeleiders delen observaties.

Procedure van data verzamelen

De teams kwamen in de periode medio december 2012 - begin maart 2013 elk vier keer bij elkaar. De onderzoeker heeft tijdens alle bijeenkomsten geobserveerd en video-opnamen gemaakt. Het aantal aanwezige teamleden bij de bijeenkomsten varieerde in totaal tussen 14 en 17.

Aan het eind van de tweede bijeenkomsten heeft de onderzoeker de waardecreatieformulieren aan de teamleden overhandigd en toegelicht, met het verzoek ze in te vullen. De teamleden hebben de formulieren met een instructie meegenomen en niet ter plekke ingevuld. Aan het eind van de vierde bijeenkomsten gebeurde hetzelfde. De eerste meting vond eind januari 2013 plaats, de tweede eind februari respectievelijk begin maart 2013. Het aantal uitgezette waardecreatieformulieren bedroeg beide keren 16. In team 1 trok een boswachter zich terug na de tweede bijeenkomst (na afwezigheid tijdens die bijeenkomst), en een beheerder vlak voor de vierde bijeenkomst, beiden vanwege andere prioriteiten. In team 2 heeft zich na de eerste bijeenkomst om dezelfde reden een boswachter teruggetrokken. De beide boswachters die zich terugtrokken, hebben de waardecreatieverhalen niet ingevuld, omdat zij slechts één bijeenkomst hadden bijgewoond. Aangezien de beheerder bij twee bijeenkomsten aanwezig is geweest, is deze wel betrokken in de dataverzameling.

Tot slot heeft medio mei 2013 de nameting via een online enquête plaatsgevonden. Aanvullend werd data verzameld tijdens de ontwerpcyclus, in de gesprekken tussen begeleiders en de onderzoeker. Na afloop van de bijeenkomsten zijn semi-gestructureerde, individuele interviews afgenomen met de beide begeleiders.

Data-analyse

Zoals hierboven beschreven is, kwamen de inhoud van de bijeenkomsten en mechanismen in de beide leerwerkteams in grote mate overeen. Ondanks individuele verschillen tussen de teamleden in vraagstellingen en persoonlijkheid, en verschillen tussen de begeleiders van de teams, waren zij generiek gelijkwaardig, en zijn zij als één case beschouwd. Dit is bovendien bevorderd door de gesprekken met de begeleiders, die steeds over de beide teams gingen. De data-analyse is daarom over de teams heen uitgevoerd. De soort en focus van de

meetinstrumenten impliceerde uiteraard dat voor de variabele waardecreatie de analyse op individueel niveau is uitgevoerd, en dat voor de variabele teamleergedrag het collectieve niveau is bekeken, waarbij *directe waarde* een van de operationalisaties was. Bij de analyse van de data bleek dat waardecreatie in alle andere instrumenten naar voren kwam. Zicht op teamleergedrag kwam ook naar voren in de gesprekken en interviews met de begeleiders van de teams. Een schematisch overzicht van op welke variabelen de instrumenten uiteindelijk zijn geanalyseerd, staat in tabel 2.

Tabel 2: overzicht van de samenhang tussen meetinstrumenten en variabelen met de vragen die bij de data-analyse gesteld zijn.

Meetinstrument/ uiting kennisproductiviteit	Waardecreatie • Directe waarde • Potentiële waarde • Toegepaste waarde • Gerealiseerde waarde • Herijkte waarde	Teamleergedrag • Samen exploreren • Gezamenlijke meningvorming/aanpak bepalen • Missers/fouten met elkaar delen • Missers/fouten met elkaar analyseren • Reflecteren op uitkomsten • Reflecteren op het teamproces • Experimenteren • Delen van een kritische mening • Vragen om en geven van feedback • Uitdagen van groepsdenken • Rol van de vraagstellers en de urgente werkgerelateerde vraag • Relationale dimensie van sociaal kapitaal • Cognitieve dimensie van sociaal kapitaal • Waardecreatie: directe waarde
Waardecreatieverhalen	1. Is er sprake van waardecreatie? 2. Van welke waarde is sprake?	n.v.t.
Observaties teamleergedrag	1. Is er sprake van directe waarde? 2. Is er sprake van potentiële waarde?	Welk teamleergedrag werd waargenomen tijdens de bijeenkomsten?
Nameting stand van zaken eigen vraagstuk	1. Stand van zaken beantwoording eigen vraagstuk? 2. Tevredenheid daarmee? 3. Bijdrage leerwerkteam daaraan?	n.v.t.
Gesprekken met begeleiders van de teams	Welke waarde was zichtbaar tijdens de bijeenkomsten?	Welk teamleergedrag werd waargenomen tijdens de bijeenkomsten?
Interviews met begeleiders van de teams	Welke waarde was zichtbaar tijdens de bijeenkomsten?	Welk teamleergedrag werd waargenomen tijdens de bijeenkomsten?

De analyse van de algemene waardecreatieverhalen is gebeurd via het programma Atlas.ti. Hierbij zijn de verhalen van de teamleden eerst geanonimiseerd en vervolgens gecodeerd aan de hand van het waardecreatiemodel (Wenger et al., 2011). Allereerst is de vraag: *Is er sprake van waardecreatie?* beantwoord. Daarbij was de algehele indruk van de verhalen bepalend; het antwoord op de vraag kon *ja* of *nee* zijn. Vervolgens zijn de verhalen waar sprake was van waardecreatie, gecodeerd volgens de cycli van het waardecreatiemodel: directe waarde, potentiële waarde, toegepaste waarde, gerealiseerde waarde en herijkte waarde. Bekeken werd welke cyclus/cycli van toepassing was/waren op het antwoord. De invulvelden op de formulieren vormden de eenheid van analyse. In tabel 3 staat een korte omschrijving van de gebruikte codes/cycli. Een uitgebreidere omschrijving van de codes staat in bijlage 6.

Tabel 3: overzicht gebruikte codes (cycli) en omschrijvingen.

Code (cyclus)	Omschrijving
Directe waarde	Waarde tijdens de bijeenkomsten van het leerwerkteam als gevolg van de interacties
Potentiële waarde	Waarde tijdens en als gevolg van de bijeenkomsten van het leerwerkteam, om later toe te passen

Toegepaste waarde	Waarde door aan de slag te zijn (gegaan) als gevolg van het leerwerkteam
Gerealiseerde waarde	Waarde in de zin van beter geworden zijn in het werk als gevolg van het leerwerkteam
Herijkte waarde	Waarde in de zin van een veranderde vraag of een veranderd doel als gevolg van het leerwerkteam

Eén teamlid gaf aan dat meting 2 exact gelijk was aan meting 1, en heeft daarom aan meting 2 niet meegedaan. Deze verhalen zijn behandeld als *missing value* en uitgesloten van de analyse. Waar onduidelijk was wat respondenten precies bedoelden, heeft de onderzoeker een scan van het antwoord gemaaild en om verduidelijking gevraagd bij het betreffende teamlid.

Het is binnen Staatsbosbeheer bekend dat sommige (lager opgeleide) collega's schriftelijk minder vaardig zijn en het moeilijk zouden kunnen vinden om verhalen op te schrijven. Nadat bleek dat de cycli van toegepaste, gerealiseerde en herijkte waarde minder duidelijk uit de verhalen naar voren kwamen, is bij het bekijken van de video-opnamen ook expliciet gelet op uitingen van waardecreatie. Dit speelde met name op momenten dat de teamleden de voortgang van hun eigen vraagstuk bespraken of dat zij als team het proces bespraken. De waardecreatie op deze momenten is per teamlid in beeld gebracht. Op deze manier konden de observaties de waardecreatieverhalen ondersteunen.

Alle formulieren met observaties van teamleergedragingen zijn doorgenomen aan de hand van de gemaakte video-opnamen. Hierbij was het doel om een algemeen beeld te vormen van het al dan niet voorkomen van verschillende teamleergedragingen tijdens de bijeenkomsten. De eenheid van analyse bestond uit de collectieve gesprekken van de teams. Uitspraken van teamleden zijn niet gecodeerd, evenmin zijn tellingen op individueel niveau gedaan. De observaties werden gedeeld met de begeleiders, die vergelijkbare waarnemingen bleken te hebben gedaan. Het algemene beeld dat uit de observaties van teamleergedrag naar voren kwam, werd ondersteund door de analyse van de gesprekken en de interviews met de begeleiders. Dit beeld was voldoende om de tweede deelvraag te kunnen beantwoorden. Het observatieformulier bestond uit een groot aantal categorieën en subcategorieën. Een aantal observaties bleek niet onder te brengen in de subcategorieën. Deze zijn daarom direct onder de hoofdcategorie geplaatst. In beide teams bleken de observaties overeen te komen. De observaties van de beide teams zijn daarom vervolgens bij elkaar gevoegd, zodat uitspraken gedaan konden worden op het niveau van de case. De analyse van de gesprekken heeft plaatsgevonden door de verslagen naast elkaar te leggen en terugkerende onderwerpen te tellen. Van de interviews zijn transcripts gemaakt; deze zijn naast de gesprekken gehouden. De gesprekken en interviews zorgden hiermee voor een breder kader, en meer context.

Tot slot is de nameting geanalyseerd, door de antwoorden te turven. De analyse van de nameting is op individueel en op collectief niveau gedaan en betrof waardecreatie. De eenheid van analyse bestond hierbij uit het hele antwoord op een vraag.

Validiteit en betrouwbaarheid

Door begeleiders voor de leerwerkteams in te schakelen, werd het element van bètatesten aan het onderzoek toegevoegd (Stam, 2011). Volgens Van Aken kan bètatesten gezien worden als een vorm van herhalingsonderzoek (2005, in Stam, 2011). Het alfatesten hield in dit onderzoek in dat de onderzoeker zelf de ontwerpoplossing opgesteld heeft, en betrokken was bij de voorbereidende interventies en de ontwerpcycli. Daarnaast heeft de onderzoeker de meetinstrumenten opgesteld en uitgezet. Vanaf het moment dat de bijeenkomsten startten, kwam de onderzoeker meer op afstand te staan. De onderzoeker heeft tijdens de bijeenkomsten slechts geobserveerd en was niet betrokken bij het verloop ervan. Dit was des te belangrijker omdat de onderzoeker zelf betrokken is bij het onderwerp Thuis in de streek. Bètatesten heeft vorm gekregen doordat de begeleiders het ontwerp gebruikt hebben. Bètatesten kreeg ook vorm doordat de teamleden zelf een stem hadden in het bepalen van de inhoud van de bijeenkomsten: zij konden aangeven waar ze mee geholpen zouden zijn of wat ze wilden bespreken. De opzet van de bijeenkomsten werd zoals gezegd door de onderzoeker en de begeleiders bepaald. De begeleiders hebben ook onderling contact gehouden om materialen en ervaringen uit te wisselen.

Alfa- en bètatesten kwamen bij elkaar in de ontwerpcyclus. Hierbij heeft de onderzoeker opvallende observaties gedeeld met de begeleiders, bij wijze van member check (Boeijs, 2008). Omdat de begeleiders in grote lijnen vergelijkbare observaties deden als de onderzoeker, is het mogelijk dat hierbij een zelfversterkend proces is opgetreden, waardoor bepaalde resultaten sterker naar voren zijn gekomen dan andere. De onderzoeker heeft in de ontwerpcyclus de uitgangspunten en ontwerpprincipes van het onderzoek bewaakt. Deze werkwijze past in het ontwerpgerichte karakter van dit onderzoek. De zogenoemde kritieke elementen van dit onderzoek (Collins et al., 2004) bestonden uit de uitgangspunten voor CoP's en de ontwerpprincipes voor innovatie. Deze elementen moesten in elke bijeenkomst terugkomen, maar de manier waarop was niet van belang.

In ontwerpgericht onderzoek is vooral de pragmatische validiteit van belang (Van Aken, 2011; Van Burg, 2011). Het gaat er niet primair om of de oplossing waar is, maar of die werkt. Dit betekent in algemene zin

dat de deelnemers bepalen of zij de ontwerpoplossing bruikbaar en handig vinden (Van Aken, 2011). Ook in het waardecreatiemodel komt dit terug; Wenger et al. (2011) geven aan dat de deelnemers de enigen zijn die kunnen bepalen of zij iets aan de bijeenkomsten gehad hebben, met andere woorden, of die waarde voor hun gehad heeft. Het waardecreatiemodel zelf is vrij nieuw, en als instrument nog niet gevalideerd. Doordat het model echter is opgesteld door autoriteiten op het gebied van CoP's en netwerken, en specifiek is voor dergelijke groepen, is er wel voldoende indicatie voor validiteit.

Het observatieformulier voor teamleergedrag was, zoals gezegd, gebaseerd op diverse eerdere onderzoeken (De Groot, 2012; De Jong, 2010; Savelsbergh et al., 2010; Van Woerkom, 2004a, 2004b; Wenger et al., 2011). Hiermee was het een theoretisch gevalideerd construct. De onderzoeker had geen ervaring met observeren op gedrag, maar omdat zij sinds 2005 bij Staatsbosbeheer werkt, kwam dit de betrouwbaarheid van de observaties ten goede (*persistent observation*, Qualitative Inquiry in Daily Life, z.d.; Persistent Observation, z.d.). Daarnaast zijn de observaties besproken met de begeleiders. Het blijft uiteraard mogelijk dat hierbij blinde vlekken opgetreden zijn.

Om de betrouwbaarheid van de codering te vergroten, zijn vier waardecreatieverhalen, van beide metingen en van verschillende respondenten, voorgelegd aan een onafhankelijke derde (*critical friend*), ten behoeve van interbeoordelaarbetrouwbaarheid (Boeije, 2008). De onderzoeker heeft ook een instructie en het coderingsschema meegegeven. Vervolgens is de codering van een aantal invulvelden aangepast. Ook heeft de onderzoeker daarna de coderingen van alle andere invulvelden gecontroleerd en zonodig bijgesteld. De verhalen van specifieke gebeurtenissen zijn vervolgens uitgesloten van de analyse. Dit omdat een aantal verhalen niet voldeed aan de criteria, in de zin dat de beschreven gebeurtenissen van vóór de bijeenkomsten waren. Dit is gecontroleerd bij de respondenten. De verhalen die wel aan de criteria voldeden, bleken vooral de algemene verhalen te illustreren, en voegden in die zin geen nieuwe informatie toe.

Doordat het onderzoek gericht was op een nieuwe opgave voor Staatsbosbeheer (Thuis in de streek), en per definitie (vanuit de ontwerpprincipes) plaats zou vinden met gemotiveerde deelnemers, was een controlegroep niet aan de orde. Evenmin heeft een nulmeting plaatsgevonden; waardecreatieverhalen en teamleergedrag in een nieuwe setting kunnen immers niet vooraf gemeten worden. Voor dit onderzoek was het van belang om de diepte op te zoeken in de verhalen van de teamleden. De analyses zijn daarom kwalitatief uitgevoerd. Deze analyses hebben voldoende inzicht gegeven in de werking van, en het effect van deze leerwerkteams.

Om de kwaliteit van het onderzoek in algemene zin te verbeteren, heeft de onderzoeker gesprekken gevoerd met wetenschappelijke deskundigen. Met dr. S. Verdonschot is gesproken over interventies in ontwerpgericht onderzoek dat gericht is op innovaties (27 juni 2012). Nadat het ontwerp verder vorm kreeg, is ten behoeve van verdere focus een gesprek gevoerd met dr. M. Coenders (10 oktober 2012). Over het waardecreatiemodel en de toepassing ervan is gesproken met prof. dr. M. de Laat, een van de opstellers van dit model (12 december 2012). Tot slot is een gesprek gevoerd met dr. D. Andriessen over het begrip kennisproductiviteit en de algehele ontwerpgerichte onderzoeksopzet (30 januari 2013). De betrouwbaarheid van het onderzoek is verder vergroot door de verschillende meetinstrumenten (*triangulatie*, Boeije, 2008). Om het effect van de korte periode tussen het uitzetten van meting 1 en 2 (zo'n vijf weken), te verkleinen, is besloten om een nameting te doen die teruggreep op de intakegesprekken.

Resultaten

Om de onderzoeksvraag *Wat is de bijdrage van CoP's aan de kennisproductiviteit van Staatsbosbeheer?* te kunnen beantwoorden, waren de volgende deelvragen geformuleerd:

1. In hoeverre leveren de CoP's waardecreatie op voor de deelnemers?
2. In hoeverre is sprake van teamleergedrag tijdens de bijeenkomsten?

De eerste deelvraag is allereerst beantwoord aan de hand van de waardecreatieverhalen. Bij de eerste meting van de waardecreatieverhalen (n=15) ervoeren elf respondenten directe waarde. Twaalf ervoeren potentiële waarde. Twee respondenten ervoeren toegepaste waarde, één gerealiseerde waarde. Herijkte waarde werd niet genoemd. Hierbij moet vermeld worden dat één van de respondenten die geen waardecreatie ervoer bij deze meting, pas één bijeenkomst had meegemaakt (in plaats van twee). Bij de tweede meting (n=15) ervoeren veertien respondenten directe waarde, alle ervoeren potentiële waarde. Toegepaste waarde werd door 11 respondenten ervaren, gerealiseerde waarde door twee. Herijkte waarde kwam niet voor. In tabel 4 is het voorkomen van de cycli uit het waardecreatiemodel weergegeven.

Tabel 4: voorkomen van waardecreatie in de waardecreatieverhalen.

Cyclus	Meting 1 (n=15)	Meting 2 (n=15)
Directe waarde	11	14
Potentiële waarde	12	15
Toegepaste waarde	2	11

Gerealiseerde waarde	1	2
Herijkte waarde	0	0

De observaties van de collectieve activiteiten tijdens de acht bijeenkomsten, waarbij het aantal aanwezige teamleden varieerde tussen veertien en zeventien ($n = \text{variabel}$) leverde het volgende beeld op voor het onderdeel waardecreatie. Uit de observaties bleek dat alle teamleden tijdens de bijeenkomsten herkenning ervoeren en ervaringen uitwisselden, een indicatie van directe waarde. Uitspraken van teamleden dat zij nieuwe kennis, inspiratie en zelfvertrouwen opdeden, waren een indicatie van potentiële waarde. Uit de observaties kwamen daarnaast uitspraken van individuele teamleden naar voren die toegepaste en herijkte waarde indiceerden, beide bij elf respondenten. Naarmate meer bijeenkomsten geweest waren, namen toegepaste waarde en de herijkte waarde toe. Gerealiseerde waarde werd niet waargenomen. In tabel 5 zijn de bevindingen voor waardecreatie uit de observaties overzichtelijk gerangschikt.

Tabel 5: waarnemingen van indicaties van waardecreatie in de observaties van alle bijeenkomsten van de leerwerkteams.

Cyclus	Observaties
Directe waarde	Bij alle teamleden
Potentiële waarde	Bij alle teamleden
Toegepaste waarde	Bij 11 teamleden
Gerealiseerde waarde	Niet waargenomen
Herijkte waarde	Bij 11 teamleden

Een overzicht van typerende uitspraken van teamleden die waardecreatie aangeven staat in tabel 6. De uitspraken zijn gerangschikt volgens de cycli van het waardecreatiemodel. Het betreft zowel schriftelijke uitspraken uit de waardecreatieverhalen als mondelinge uitspraken die tijdens de bijeenkomsten gedaan zijn.

Tabel 6: overzicht van typerende uitspraken van teamleden gerangschikt naar de cycli uit het waardecreatiemodel.

Cyclus waardecreatiemodel	Typerende uitspraken
Directe waarde	<i>“Fijn om van gedachten te wisselen met collega’s die met gelijksoortige vraagstukken worstelen.”</i> (teamlid a, team 1, meting 1) <i>“Collega’s ontmoeten, ervaringen uitwisselen.”</i> (teamlid b, team 1, meting 1) <i>“Ik merk dat velen worstelen met hetzelfde en zoekende zijn naar een aanpak.”</i> (teamlid f, team 1, meting 1) <i>“Herkenning en bevestiging dat ik niet alleen sta in bepaalde overtuigingen.”</i> (teamlid n, team 2, meting 1) <i>“Kennis delen.”</i> (teamlid k, team 2, meting 1) <i>“Ideeën delen, ideeën opdoen.”</i> (teamlid m, team 2, meting 1)
Potentiële waarde	<i>“Ik vind het [leerwerkteam] heel prettig omdat het heel inspirerend is en ik ook het gevoel krijg dat ik niet alleen sta. Als ik naar ons team kijk, [naam team]: ik mag ze allemaal even graag, maar er zit geen drive achter. Iedereen doet zijn werk, iedereen doet zijn werk apart. Die doet dat, die doet dat, die doet dat. Er is geen eenheid, nauwelijks samenwerking. We werken elkaar zelfs tegen op sommige momenten. En dat gevoel heb ik hier niet. Hier spreek ik met mensen die allemaal iets willen. En dan voel ik me in mijn eigen team aanmerkelijk sterker staan omdat ik denk van ‘nou ok, doen jullie maar’. Maar ik weet ook dat er mensen zijn die er wel wat voor voelen en dat er wel een organisatie is waar beweging in is, of waar spirit in zit. En dat vind ik wel erg prettig.”</i> (teamlid e, team 1, bijeenkomst 3) <i>“Kan wielen van anderen gebruiken en de valkuilen die zij tegenkwamen, ontlopen.”</i> (teamlid d, team 1, meting 1) <i>“Ideeën, tips van collega’s.”</i> (teamlid o, team 2, meting 1) <i>“Kwaliteit van de ontmoeting, i.p.v. proberen elkaar te overtuigen van het eigen gelijk.”</i> (teamlid p, team 2, meting 1)

Toegepaste waarde	<i>“Meer open houding naar derden.”</i> (teamlid c, team 1, meting 2) <i>“Plan van aanpak concreter gemaakt.”</i> (teamlid h, team 1, meting 2) <i>“Ik kan de kansen van Thuis in de streek tijdens discussies beter overbrengen.”</i> (teamlid d, team 1, meting 1) <i>“Heb weer veel geleerd, vooral downsizen van mijn inbreng en beter luisteren.”</i> (teamlid l, team 2, meting 1)
Gerealiseerde waarde	<i>“Nog meer zin om mijn werk te doen.”</i> (teamlid d, team 1, meting 2) <i>“Ik heb minder conflicten (mede) dankzij het leerwerkteam.”</i> (teamlid n, team 2, meting 2) <i>“Betere balans gevonden in inzet en bijpassend resultaat.”</i> (teamlid j, team 2, meting 2) <i>“Tevredenheid en het gevoel dat ik mijn werk beter kan doen.”</i> (teamlid k, team 2, meting 2)
Herijkte waarde	<i>“Ik denk dat het gesprek over Thuis in de streek in al zijn facetten en in al zijn werkvormen uiteindelijk veel belangrijker is geworden dan het oplossen van mijn eigen vraagstuk, probleem of wat dan ook. Mijn vraagstuk is naar de achtergrond gegaan, tenminste in deze gesprekken. Maar de gesprekken hebben wel een basis gelegd om met mijn vraagstuk thuis verder aan de gang te gaan. Dus ik vind, die vraagstukken zijn eigenlijk alleen maar een soort opmaat geweest voor een discussie over wat is Thuis in de streek nou eigenlijk. Ik zou nu die vraag niet meer stellen. Als ik dat wel zou doen: ik heb al een beeld voor de invulling. Als de uitgangspunten anders zijn (Thuis in de streek = grondhouding) wordt de vraag ook anders.”</i> (teamlid e, team 1, bijeenkomst 4) <i>“Na de eerste bijeenkomst had ik eigenlijk al mijn oplossing. Andere vraag geworden: hoe gaan we als BE [beheereenheid] aan de slag.”</i> (teamlid b, team 1, bijeenkomst 4) <i>“Gaandeweg het leerwerkteam heb ik 3 verschillende vragen gehad en op geen enkele een antwoord. Mijn doel en pad zijn verschoven. Ik zit nog in de verwarring, het waren verwarrende dagen. Ik heb het niet scherp wat voor mij op dit moment Thuis in de streek is. En dat hoeft misschien ook helemaal niet.”</i> (teamlid a, team 1, bijeenkomst 4) <i>“Een dierenbegrafplaats 24 uur per dag. Wil ik dat?”</i> teamlid m, team 2, bijeenkomst 4)

Inzoomen op het onderwerp van de leerwerkteams, Thuis in de streek levert meer beeld op van deze waardecreatie. Het hielp de deelnemers om bij elkaar te zitten met gelijkgestemden, met mensen die ook zin hebben om aan de slag te gaan; dat leverde herkenning, inspiratie en zelfvertrouwen op. Het samen in gesprek gaan, verkennen en onderzoeken, leverde nieuwe woorden op om Thuis in de streek te omschrijven en om te internaliseren van wat er in het ondernemingsplan staat. Daarnaast leverden de leerwerkteams het besef op dat Thuis in de streek een grondhouding is, waarvoor de interne organisatie van essentieel belang is. De gesprekken over groepsdynamiek (*thuis in je team*) waren eyeopeners. De waarde voor de teamleden was in eerste instantie gerelateerd aan het eigen vraagstuk over Thuis in de streek. Ter illustratie volgen daarom hieronder een aantal uitspraken van deelnemers die blijk geven van (nieuwe) inzichten. Inzichten die weergeven dat voor Thuis in de streek de interne organisatie van belang is:

“[De] interne organisatie is de belangrijkste hobbel die je moet nemen. Want als iedereen zoiets heeft van: ‘jij doet maar lekker je dingetje, jij gaat maar lekker je gang, maar ik doe niet mee’, dan ga je dus aan heel veel dode paarden trekken, wat geen zin heeft. [...] Neem dat vennetje hier aan de overkant van de weg. [Dat] is niet van Staatsbosbeheer. Als iemand aan het vissen is, dan zegt de boswachter: ‘da’s toch van ons’ en we hebben er ook een joekel van een bord bij staan. De cultuuromslag, de klik die je moet maken is als iemand nou eens een keer met dat vennetje wat wil, dan gaan we niet zeggen: ‘nee, dat is van Staatsbosbeheer’ of: ‘nee, dat maken we zelf wel uit.’ Nee, dan nodig je zo iemand uit: ‘wat had u dan gedacht om te gaan doen?’ Je gaat in gesprek. Dat lijkt heel eenvoudig, maar dat is voor de gemiddelde Staatsbosbeheerder die 115 jaar lang op een bepaalde manier gedacht heeft, lastig. Is van ons is heel diep geworteld. Daar moet je eerst doorheen.” (teamlid g, team 1, bijeenkomst 2)

“Je team op één lijn krijgen, interne communicatie dus in je beheersteam, dat is, denk ik, in mijn ogen het allerbelangrijkste als startpunt voor Thuis in de streek.” (teamlid o, team 2, bijeenkomst 2)

Inzichten die blijk geven van het besef dat Thuis in de streek geen product is, maar een grondhouding:

“Thuis in de streek is geen project maar grondhouding. Dat maakt het lastiger om concreet te worden.” (teamlid g, team 1, bijeenkomst 4)

“Thuis in de streek is geen product, het is een manier van denken, een manier van werken. Thuis in de streek gaat meer over houding en gedrag, dan [over] het realiseren van een product. Dat is eigenlijk de basis.” (teamlid l, team 2, bijeenkomst 3)

Inzichten die blijk geven van het besef van de betekenis van die grondhouding:

“In de uitvoering van Thuis in de streek: je moet er voor kiezen om er wel of niet te zijn. Half kan niet. Je moet durven [om] keuzes te maken.” (teamlid a, team 1, bijeenkomst 4)

“Openstaan is zowel intern als extern de boer op. Niet alleen deur open en ‘kom maar bij mij’, maar ‘ik kom ook naar jullie’.” (teamlid n, team 2, bijeenkomst 3)

“Van wat wil ik of wat wil Staatsbosbeheer naar wat is het beste voor de omgeving?” (teamlid l, team 2, bijeenkomst 3)

Naast de individuele resultaten voor teamleden, de antwoorden op de eigen vragen, of het zicht daarop, leverden de leerwerkteams een aantal zichtbare en tastbare collectieve resultaten op. Beide teams wilden bijvoorbeeld samen met het andere team een workshop geven op de landelijke medewerkersdag op 22 mei. Andere collectieve afspraken waren dat intranet gebruikt zou gaan worden voor alle documenten, instrumenten en ideeën, en voor het op een ludieke manier meenemen van andere collega's in Thuis in de streek. De teams hebben daarnaast afgesproken om een ronde langs de districten te maken om collega's te helpen met de verdere invulling van Thuis in de streek, ten behoeve van het jaarplan 2014. Verder hebben zij afgesproken een boekje te maken met 115 verhalen en goede voorbeelden. Tot slot hebben ze aangegeven de kennisuitwisselingsdagen 2013 te benutten voor Thuis in de streek. De collectieve resultaten haakten aan op de ervaring van teamleden dat de interne organisatie de grootste hobbel is.

De tweede deelvraag, in hoeverre er sprake is van teamleergedrag tijdens bijeenkomsten, is beantwoord aan de hand van de observaties op het al dan niet voorkomen van teamleergedragingen, zowel tijdens de bijeenkomsten als na afloop, met behulp van de video-opnamen. De observaties zijn gedeeld met de begeleiders van de leerwerkteams. De begeleiders bleken vergelijkbare waarnemingen gedaan te hebben. De analyse van de observaties wijst in de richting van het ontbreken van, of slechts beperkt voorkomen van sommige aspecten van teamleergedrag. Teamleden stelden vooral gesloten vragen, en gaven elkaar adviezen. Teamleden gaven en vroegen nauwelijks om feedback. Verkennende gesprekken en discussies zijn waargenomen, veelal in de vorm van gesloten vragen en adviezen. Samen verkennen en doorredeneren waren aan de orde bij de gesprekken over het collectieve resultaat. Reflectie richtte zich voornamelijk op de stand van zaken rond Thuis in de streek in de organisatie, of op praktische zaken rond het leerwerkteam. Kritiek werd waargenomen op Staatsbosbeheerbeleid. Kritische meningen over elkaar en over de gang van zaken in het leerwerkteam zijn beperkt waargenomen. De urgente werkgerelateerde vraag werd zichtbaar en expliciet gemaakt door de teamleden. Zij deelden daarnaast hun persoonlijke motivatie om mee te doen aan het leerwerkteam. In de vragen, motivaties en de eigen ervaringen, vonden de teamleden herkenning. De teamleden gaven er blijk van geïnspireerd te raken tijdens de bijeenkomsten. Zij hadden zin om te komen en om aan het werk te zijn met elkaar. Een totaaloverzicht van de waarnemingen over beide teams, door zowel onderzoeker als begeleiders, staat in tabel 7. Hierbij zijn alleen de hoofdcategorieën van het observatieformulier gepresenteerd.

Tabel 7: overzicht van globale waarnemingen van teamleergedrag, over beide teams over alle bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders.

Hoofdcategorie observatieformulier	Globale waarneming
Samen exploreren	Dit is weinig waargenomen; teamleden gaven elkaar vooral adviezen of stelden gesloten vragen.
Gezamenlijke meningvorming/aanpak bepalen	Verkennde gesprekken en discussies zijn waargenomen, veelal in de vorm van adviezen en gesloten vragen. Alleen in relatie tot het collectieve resultaat werd doorgeredeneerd en een gezamenlijke aanpak bepaald.

Missers/fouten met elkaar delen	Teamleden meldden soms spontaan missers, of gaven aan dat ze ergens niet zo goed in waren. Teamleden nodigden anderen niet expliciet uit om missers te delen.
Missers/fouten met elkaar analyseren	Missers samen verkennen is waargenomen, maar niet door open vragen te stellen of ideeën te genereren. Teamleden gaven elkaar meer adviezen.
Reflecteren op uitkomsten	De reflectie richtte zich voornamelijk op de stand van zaken rond Thuis in de streek in de organisatie, of op praktische zaken rond het leerwerkteam.
Reflecteren op het teamproces	Dit gedrag is alleen waargenomen tijdens de collectieve evaluatie.
Experimenteren	Waarnemingen bij de verdere inhoudelijke verkenningen van Thuis in de streek. Waarnemingen bij planning van de collectieve resultaten als gevolg van die verkenning. Teamleden zijn individueel aan de slag gegaan maar dit werd niet benoemd als experiment. Het collectief uitproberen vond meer plaats naarmate het eind naderde, in de richting van het collectieve resultaat.
Delen van een kritische mening	Waarnemingen van kritische meningen over Staatsbosbeheerbeleid, en het ter discussie stellen ervan. Kritische meningen over elkaar en over de gang van zaken in het leerwerkteam zijn nauwelijks waargenomen. Sommige teamleden kregen wel kritiek.
Vragen om en geven van feedback	Enkele waarnemingen, vooral in de vorm van adviezen aan collega's (zie ook bij het delen van een kritische mening).
Uitdagen van groepsdenken	Dit gedrag is niet waargenomen.
Rol van de vraagstellers en de urgente werkgerelateerde vraag	Waargenomen is dat de vraagstellers hun vraag expliciet en zichtbaar maakten door voorbeelden. Ook maakten ze duidelijk welke partijen (binnen en buiten Staatsbosbeheer) hierbij betrokken waren. Teamleden nodigden anderen echter niet zelf uit bij de verkenning van de vraag.
Relationele dimensie van sociaal kapitaal	Waarnemingen van het delen van persoonlijke motivaties om aan het leerwerkteam mee te doen. Deelnemers stelden de anderen daarover echter geen vragen. De meeste teamleden kwamen op tijd, en hadden doorgaans geen moeite met uitloop. De meeste teamleden waren actief tijdens de bijeenkomsten. Sommigen waren op sommige momenten echter makkelijk afgeleid, als ze bijvoorbeeld niet zelf hoefden te presenteren. De teamleden luisteren over het algemeen actief naar elkaar, maar reageerden vervolgens met gesloten vragen en adviezen (zie ook onder samen exploreren). Ze deelden zichtbaar hun persoonlijke zorgen over hun urgente werkgerelateerde vraag. Door gesloten vragen te stellen en adviezen te geven legden sommigen hun normen over de oplossing van de urgente werkgerelateerde vraag aan de groep op. Teamleden committeerden zich nauwelijks aan een specifieke taak of doel. Sommigen <i>vergeten</i> de aan zichzelf geformuleerde opdracht (team 2), of voerden redenen aan om die niet uit te voeren ('het is nu niet de goeie tijd') (team 1). Tijdens de bijeenkomsten deelden de teamleden hun persoonlijke verwachtingen over de ambities van het leerwerkteam. Vrijwel alle teamleden beschouwden zich als een duurzaam onderdeel van het leerwerkteam, in elk geval tot en met de vierde bijeenkomsten en voor de meesten ook tot en met het samen vormgeven van de collectieve resultaten.
Cognitieve dimensie van sociaal kapitaal	Waarnemingen dat de teamleden de urgente werkgerelateerde vragen bij elkaar herkenden, en daarmee een gedeeld doel.
Waardecreatie: directe waarde	Waarnemingen van inbreng van persoonlijke ervaringen. Teamleden hadden zin om te komen en aan het werk te zijn. Er werd geregeld gelachen. Teamleden gaven er blijk van dat ze geïnspireerd raakten.

De observaties hebben ook resultaten opgeleverd, waarnaar de onderzoeker niet op zoek was, maar die zowel de onderzoeker als de begeleiders opvielen. Teamleden bleken veel moeite te hebben met benoemen van wat ze een volgende bijeenkomst wilden bespreken, waar ze mee geholpen zouden zijn of wat ze van hun medeteamleden nodig hadden. Dat betekende ook dat teamleden soms moeite hadden om in actie te komen, dat ze bleven praten en analyseren. Daarnaast bleken teamleden veelal woorden als *klassikaal*, *opleiding*, *cursus* en *trainer* te gebruiken om het leerwerkteam en de bijeenkomsten te benoemen. Tot slot bleek dat zodra teamleden weer op hun eigen werkplek waren, het leerwerkteam naar de achtergrond verdween, en daarmee de afspraken die ze met zichzelf gemaakt hadden.

In de online nameting (n=14) werd een antwoord gezocht op de vraag waar teamleden stonden met de eigen eigen vraag, zo'n twee maanden na de laatste bijeenkomst. De nameting greep terug op de eigen vraag die de teamleden bij de intakegesprekken geformuleerd hadden. Er is niet gevraagd naar gerealiseerde waarde. De

antwoorden zijn gecodeerd via het waardecreatiemodel. Op de vraag *Waar sta je met je vraag?*, gaven acht teamleden aan dat zij aan de slag waren gegaan en vijf dat er daardoor al resultaten in beeld waren (toegepaste waarde). Tien teamleden gaven aan dat zij zich zekerder voelden over het antwoord, dat ze hun vraag beter konden beantwoorden, dat ze een antwoord gevonden hadden, of dat ze zo aan de slag konden (potentiële waarde). Herijkte waarde werd door vier teamleden aangegeven. Op één na ervoeren alle teamleden een vorm van waarde. Het overzicht staat in tabel 8.

Tabel 8: Beeld voor alle teamleden samen per cyclus van het waardecreatiemodel.

Cyclus	Aantal respondenten dat deze cyclus ervaren heeft (n=14)
Potentiële waarde	10
Toegepaste waarde	13
Herijkte waarde	4
Geen	1

Op de vraag *Hoe tevreden ben je met waar je nu staat?* gaven negen teamleden aan dat zij tevreden waren, en vijf dat ze niet tevreden waren. De antwoordcategorieën *helemaal niet tevreden* en *heel tevreden* kwamen niet voor. De vraag *In hoeverre heeft het leerwerkteam je hierbij geholpen?* beantwoordden negen teamleden met *een beetje*, en vijf met *veel*. De antwoordcategorieën *helemaal niet* en *niet* kwamen niet voor.

Conclusies, discussie en aanbevelingen

In deze paragraaf wordt ingegaan op de conclusies van het onderzoek. Vervolgens worden deze ter discussie gesteld. Afsluitend worden aanbevelingen aan Staatsbosbeheer geformuleerd.

Om de onderzoeksvraag *Wat is de bijdrage van CoP's aan de kennisproductiviteit van Staatsbosbeheer?* te kunnen beantwoorden, waren de volgende deelvragen geformuleerd:

1. In hoeverre leveren de CoP's waardecreatie op voor de deelnemers?
2. In hoeverre is sprake van teamleergedrag tijdens de bijeenkomsten?

Op basis van de antwoorden op de deelvragen, kan nu de hoofdvraag beantwoord worden. Omdat waardecreatie zowel in de metingen geconstateerd is, als in de bijeenkomsten waargenomen is, kan geconcludeerd worden dat de leerwerkteams waarde opleveren. Voor alle leden was dit directe en potentiële waarde, in de zin van erkenning, herkenning, inspiratie en ideeën. Meer dan de helft van de teamleden kon met deze ingrediënten aan de slag (toegepaste waarde). Voor meer dan de helft van de teamleden veranderde de oorspronkelijke vraag, het doel of de strategie (herijkte waarde). De gerealiseerde waarde is beperkt; dit wordt vaak pas op langere termijn duidelijk (Wenger et al., 2011). Teamleergedrag was slechts beperkt zichtbaar. Het was opvallend dat teamleden vooral gesloten vragen stelden, of elkaar adviezen gaven. Teamleden vroegen nauwelijks om feedback, en gaven dit ook nauwelijks. Reflectie beperkte zich tot praktische zaken rond het leerwerkteam of het onderwerp. Samen verkennen en doorredeneren waren pas aan de orde bij de gesprekken over het collectieve resultaat. Teamleden hadden wel zin om te komen en om aan het werk te zijn met elkaar. Het hebben van een eigen urgente vraag en het werken aan een gezamenlijk resultaat lijken bepalend voor het voorkomen van teamleergedrag. Deze constatering sluit aan bij adviezen van onder andere De Caluwé en Vermaak (2010) die stellen dat de sleutel om professionals te interesseren in de ontwikkeling en uitvoering van een organisatieverandering, in de inhoud van het werk ligt. Het antwoord op de onderzoeksvraag is dat de CoP's veel waarde opleveren, maar dat het bij kennisproductiviteit behorende gedrag van teamleren, niet of nauwelijks zichtbaar was.

Het doel van het onderzoek was om een bijdrage te leveren aan de verdere invulling van Thuis in de streek, door een informeel en collectief leerproces op gang te brengen om zo kennisproductief te worden. Als we kijken naar de resultaten van het onderzoek, kan geconcludeerd worden dat dit gelukt is. Ten eerste heeft een deel van de groep medewerkers die voor Thuis in de streek het zwaartepunt vormen (Boerma, 2012a), inzichten opgedaan over de praktische invulling van Thuis in de streek. Dat blijkt ook uit de collectieve resultaten van de teams. Ten tweede is met dit onderzoek een collectief en informeel leerproces tot stand gekomen. Het is aannemelijk dat de individuele en de collectieve resultaten niet tot stand waren gekomen zonder de leerwerkteams. Samenvattend kan gesteld worden dat de leerwerkteams tot waardecreatie leiden, maar dat teamleergedrag beperkt zichtbaar is. De resultaten van het onderzoek rechtvaardigen de conclusie dat een sociaal leerproces heeft plaatsgevonden en dat dat geleid heeft tot kennisproductiviteit. De bijdrage van de leerwerkteams aan kennisproductiviteit komt vooral in waardecreatie tot uiting. Het is aannemelijk dat als meer teamleergedrag waargenomen was, teamleden meer zouden hebben geleerd en de kennisproductiviteit hoger zou zijn geweest.

De resultaten van het onderzoek bevestigen de uitspraak van Bood en Coenders (2004) dat CoP's tot kennisproductiviteit verleiden. De strategie zoals die is opgezet voor Staatsbosbeheer, lijkt daarom ook bruikbaar voor vergelijkbare organisaties in verandering.

Het beperkt voorkomen van teamleergedrag heeft waarschijnlijk te maken met de in de inleiding beschreven kenmerken van Staatsbosbeheer. De meeste buitenmedewerkers doen hun werk vrij geïsoleerd vanuit een van de tachtig werklocaties. Daarnaast worden Staatsbosbeheerders gekenschetst als professionals (Commissie Evaluatie Staatsbosbeheer, 2009), voor wie samen leren en innoveren lastig is (De Caluwé & Vermaak, 2010; Nieuwenhuis, 2008). *Leren* wordt in Staatsbosbeheer beleid uitsluitend gezien als opleiden. Er is geen aandacht voor informele en collectieve leerprocessen (Boerma, 2012a). Juist bij ingrijpende veranderingen zijn informele en collectieve leerprocessen van belang zijn (Bolhuis & Simons, 2001). De functie van de werkomgeving als leeromgeving, lijkt dan ook beperkt.

De resultaten waar de onderzoeker niet naar op zoek was, sluiten hierop aan; ook deze zeggen naar alle waarschijnlijkheid iets over de context van Staatsbosbeheer als leeromgeving. Het betreft hier de moeite van teamleden om te benoemen wat ze een volgende bijeenkomst wilden bespreken, waar ze mee geholpen zouden zijn of wat ze van hun medeteamleden nodig hadden. In het verlengde hiervan de observatie dat teamleden soms moeite hadden in actie te komen, dat ze bleven praten en analyseren. Het betreft ook het gebruik van termen als *klassikaal*, *opleiding*, *cursus* en *trainer*, hetgeen lijkt te duiden op de gedachte van teamleden dat leren gelijk is aan opleiden. Tot slot de constatering dat bij teamleden zodra zij op hun eigen werkplek waren, het leerwerkteam naar de achtergrond verdween, en daarmee de afspraken die ze met zichzelf gemaakt hadden. Dit heeft wellicht te maken met de werkdruk, of met de houding van de leidinggevende of collega's. Het zou interessant zijn om de resultaten op teamleergedrag en de onverwachte resultaten, verder te onderzoeken, bijvoorbeeld aan de hand van het *corporate curriculum*, het leerplan van een organisatie (Kessels, 2001). Hierin wordt de werkomgeving als leeromgeving beschouwd aan de hand van een aantal leerfuncties: materiedeskundigheid, probleemoplossen, reflectieve vaardigheden, communicatieve vaardigheden, zelfregulatie van motivatie en affectie, rust en stabiliteit en creatieve onrust. Doel van het *corporate curriculum* is een kennisproductieve werkomgeving te ontwerpen.

De onverwachte resultaten wijzen in elk geval op wat Collins et al. (2004) benoemen als *omstandigheden*. De omstandigheden oefenen invloed uit op een ontwerpgericht onderzoek. In het geval van Staatsbosbeheer zijn deze omstandigheden bezuinigingen en een krimpopgave. Dit leidt tot onzekerheid bij medewerkers. Het is bekend dat een situatie die te spannend is, niet bevorderlijk is voor collectief leren (Bolhuis & Simons, 1999).

Discussie

Het is mogelijk dat de leerwerkteams hebben geleid tot kennisproductiviteit omdat er gemotiveerde deelnemers waren, en dat deze werkwijze niet voor de organisatie Staatsbosbeheer als geheel werkt. Tegelijkertijd kan gesteld worden dat om professionals aan te spreken, altijd ingespeeld moet worden op de inhoudelijke gedrevenheid van deze groep, en dat top down innovaties bij professionals sowieso problematisch zijn (De Caluwé & Vermaak, 2010; Nieuwenhuis, 2008; Smetsers, 2007; Teune et al., 2008).

Het is mogelijk dat beïnvloeding van resultaten heeft plaatsgevonden doordat de onderzoeker het speelveld heeft gedefinieerd met het inhoudelijke stuk voor de startbijeenkomsten. Verder waren er persoonlijke verschillen tussen teamleden, in de zin van verschillende soorten vragen, en ook in de zin van verschillende karakters. Dat speelde ook bij de begeleiders. De beide teams leidden echter tot vergelijkbare bevindingen. De rol van de persoonlijke verschillen werd daarmee kleiner, waardoor de gevonden conclusies plausibel zijn.

De vraag kan gesteld worden of de leerwerkteams wel CoP's waren. De teams waren vrij homogeen, in die zin dat zij bestonden uit twee functiegroepen uit dezelfde organisatie. Ook hadden de begeleiders een vrij grote rol. Zowel de deelnemers als de begeleiders moesten bovendien wennen aan de uitgangspunten van CoP's. Tegelijkertijd werd aan de kenmerken vrijwilligheid, vertrouwen en wederzijdse aantrekkelijkheid (Bood & Coenders, 2004) ruimschoots voldaan. Bovendien doet het er niet toe of de leerwerkteams CoP's waren, maar telt de pragmatische validiteit (Van Aken, 2011; Van Burg, 2011). Uit de waarde die de deelnemers hebben ervaren (metingen 1 en 2 en nameting) en hun tevredenheid (nameting) blijkt dat de deelnemers de ontwerpoplossing bruikbaar en handig vonden. Daarnaast is in dit type onderzoek van belang of de redeneerketen helder is, en dat er voldoende bewijs is voor alle onderdelen (Andriessen & Kliphuis, 2011). De redeneerketen was voor dit onderzoek de volgende: door een strategie op te zetten om CoP's bij Staatsbosbeheer te faciliteren, kan een informeel en collectief leerproces vorm krijgen. Hierdoor kunnen samenwerken en kennis delen op gang komen, en op die manier kan een bijdrage geleverd worden kennisproductiviteit. De redeneerketen was helder en gebaseerd op voldoende theorie. De resultaten van dit onderzoek bevestigen de juistheid van de redeneerketen.

Een kritiek punt is dat van het *huiswerk*, dat in de leerwerkteams geregeld aan de orde was. Het instellen van huiswerk was een pragmatische reactie op de interventie van het Landelijk Management Team (LMT). Het LMT heeft toen zij de conceptuitnodiging voor de leerwerkteams besprak, de benodigde tijd met de

helft teruggebracht. In plaats van de gevraagde vier dagen, werden twee dagen beschikbaar gesteld. Door deze interventie konden niet alle werkzaamheden in de bijeenkomsten zelf afgerond worden, terwijl die wel nodig waren om tot individuele en collectieve resultaten te komen. Huiswerk verhoudt zich echter slecht tot het tweede ontwerpprincipe voor innovatie van Verdonschot *ontwerp een nieuwe aanpak* (2009). Als een van de richtlijnen voor een nieuwe aanpak wordt gesteld: “Er wordt niet vergaderd, het is een werkdag. [...] Na zo’n dag ga je niet met huiswerk naar huis” (Verdonschot, Keursten & Van Rooij, 2009, p. 33). Het is mogelijk dat het hebben van huiswerk eraan bijgedragen heeft dat teamleden met moeite aan de slag gingen op hun eigen werkplek.

Omdat dit onderzoek is uitgevoerd als kwalitatief onderzoek, kan niet gesproken worden over causale bewijskracht. De opzet van het onderhavige onderzoek in combinatie met de verschillende databronnen en de resultaten hiervan, leiden wel tot indicatieve bewijskracht omdat de gestelde doelen bereikt zijn (Van Yperen, Veerman & Bijl, 2011, in Weber, Ropes & Andriessen, 2011).

Het begrip kennisproductiviteit kon in principe goed in beeld gebracht worden met de gebruikte meetinstrumenten. Het waardecreatiemodel en het begrip teamleergedrag boden een taal om uitingen van kennisproductiviteit te kunnen beschrijven. De taal die in het waardecreatiemodel gehanteerd wordt, bleek echter ingewikkeld voor de teamleden. Herhaaldelijk gaven mensen aan, zowel mondeling als op de formulieren zelf, dat zij het invullen erg moeilijk vonden, en dat ze niet goed wisten wat bij ze bij de verschillende invulvelden moesten invullen. Dat roept de vraag op wat de betekenis is van de waardecreatieverhalen. Bij de analyse bleek echter dat door het gehele formulier te beschouwen, voor de onderzoeker wel degelijk een beeld ontstond van de waarde van de leerwerkteams voor de individuele deelnemers en van de reikwijdte daarvan over de cycli. Wat in welk invulveld stond, bleek feitelijk niet relevant. Bovendien werd het beeld van de waardecreatie bekrachtigd door de observaties van zowel onderzoeker als begeleiders. De moeite die teamleden hadden met het waardecreatieformulier, impliceert wel een behoefte aan een gemakkelijker te hanteren formulier. Dat de teamleden invullen moeilijk vonden, roept ook de vraag op of zij wel professionals zijn, zoals eerder gesteld is (Commissie Evaluatie Staatsbosbeheer, 2009). Deze vraag is interessant voor vervolgonderzoek, en kan in het bovengenoemde *corporate curriculum* meegenomen worden.

Het is enerzijds mogelijk dat door twee keer in korte tijd een zelfde meting uit te zetten, de resultaten van de meting minder betrouwbaar zijn door het optreden van gewenning (Ropes, 2011). Doordat in dit onderzoek echter ook gebruik is gemaakt van andere data, is dit effect verkleind. Anderzijds, indien sprake is geweest van een gewenningseffect bij teamleden, en formulieren zo makkelijker konden worden ingevuld, is dit een leeropbrengst, en daarom beoogd.

De acht teamleergedragingen van Savelsbergh et al., (2010) waren aangevuld met gedragingen die specifiek gedrag beschreven omtrent kennisproductiviteit (De Jong, 2010), waardecreatie (Wenger et al., 2011), en kritisch reflectief werkgedrag (De Groot, 2012; Van Woerkom, 2004a, 2004b). Hierdoor werd het formulier erg uitgebreid, en daarmee lastig te hanteren tijdens de bijeenkomsten. Het bood wel een hulpmiddel om te bepalen waarop gelet moest worden. Bij het bekijken van de video’s was de uitgebreidheid van het formulier geen bezwaar, vooral niet omdat gedragingen niet per persoon geteld zijn, en alleen gekeken is naar het collectieve niveau. Het beperkt voorkomen van teamleergedrag roept de vraag op of dit instrument wel geschikt is voor CoP’s, en voor de deelnemers van de leerwerkteams. Juist omdat de leerwerkteams wel veel waardecreatie hebben opgeleverd, is de vraag of sociale leerprocessen ook op gang kunnen komen zonder dat teamleergedragingen aan de orde zijn.

Aanbevelingen

De resultaten van het onderzoek leiden tot aanbevelingen voor de praktijk bij Staatsbosbeheer. Deze aanbevelingen zijn tot stand gekomen in samenspraak met de beide begeleiders van de leerwerkteams en de teamleden zelf. Leerwerkteams zijn een goede manier om samen te werken aan de opgaven uit het nieuwe ondernemingsplan. Zij kunnen niet alleen een rol spelen bij het verder komen met Thuis in de streek, maar ook bij andere vraagstukken. Daarnaast lijkt het zinvol om nieuwe leerwerkteams te faciliteren met zowel collega’s van de buitenorganisatie, als ook met stafleden en leidinggevenden. Dit komt de heterogeniteit van de teams ten goede, hetgeen goed past bij de uitgangspunten van CoP’s. Bovendien kunnen heterogene teams de samenwerking en kennisdeling tussen organisatieonderdelen bevorderen.

Gezien de beperkte aanwezigheid van teamleergedrag en de onverwachte resultaten van het onderzoek, is het advies om bij het faciliteren van nieuwe leerwerkteams, begeleiding te organiseren. Het is waarschijnlijk dat nieuwe leerwerkteams onvoldoende zelfstuur zullen hebben om zonder begeleiding tot resultaten te komen, dat zij geholpen moeten worden om aan hun eigen resultaat en aan het collectieve resultaat te werken. Bij nieuwe leerwerkteams is het daarnaast van belang om ervoor te zorgen dat alle noodzakelijk geachte werkzaamheden tijdens de bijeenkomsten kunnen worden afgerond. Huiswerk moet niet aan de orde zijn.

Om de werkomgeving ook als leeromgeving te laten functioneren, en zo recht te doen aan het belang van leren in en om het werk, zouden informele en collectieve leerprocessen onderdeel moeten uitmaken van beleid en besluitvorming. Bij het faciliteren en stimuleren van leren spelen leidinggevenden een belangrijke rol (Eraut, 2004; Ruijters, 2006; Ruijters & Simons, 2010; Van Woerkom, 2004a). De Laat (2012) geeft aan dat het

management het informele leren een formele plek in de organisatie moet geven. Dit kan bijvoorbeeld door leerwerkteams als methode op te nemen in een nieuwe *Visie leren en opleiden*. Naast leerwerkteams kunnen andere vormen van informeel en collectief leren opgenomen worden, zoals intervisie en coaching. Andere mogelijkheden zijn om de kennisuitwisselingsdagen minder vrijblijvend te maken, om de werkoverleggen te gebruiken om kennis te delen en om medewerkers samen te laten werken aan vraagstukken. (Boerma, 2013).

Om informeel en collectief leren te bevorderen, is aandacht voor vragen stellen, reflectie en feedback van belang. Uit vooronderzoek blijkt dat de inhoud van het werk bij Staatsbosbeheer centraal staat. Alles wat niet direct met de inhoud van het werk of vakkennis te maken heeft, is bijzaak, of dat nu Thuis in de streek, administratie of management betreft (Boerma, 2012a). Die *doenerigheid* zit reflectie in de weg (Ruijters, 2006). Met name aandacht voor collectieve reflectie is belangrijk. Wellicht is het ui-model voor kernreflectie van Korthagen en Vasalos (2005, 2007) behulpzaam. Hierin is specifiek aandacht voor persoonlijke waarden, waardoor het recht doet aan de betrokkenheid van Staatsbosbeheerders bij de natuur en bij de terreinen. Daarnaast ligt de focus van het ui-model op mogelijkheden, en niet op problemen. Dat kan in de huidige spannende tijden uitkomst bieden (Boerma, 2012a). Bolhuis en Simons (2001) menen dat (kritische) reflectie een van de manieren is om te leren en dat dat zowel individueel als samen met anderen kan plaatsvinden. Kritische reflectie hangt samen met (kritisch) leren denken, en onderscheiden wat goed is of fout, logisch redeneren en argumenteren. Essentieel bij deze vorm van leren is het zichzelf en/of elkaar vragen stellen (Bolhuis, 2009).

Constructieve feedback is cruciaal voor leren in een organisatie. Feedback helpt de professional om kennis, vaardigheden en gedrag te ontwikkelen (Van der Valk, 2012). Het model van Hattie en Timperley (2007) biedt aanknopingspunten om feedback in organisaties vorm te geven aan de hand van de volgende vragen: *waar ga ik heen* (feed up), *hoe doe ik het tot nu toe* (feed back) en *wat zijn de vervolgstappen* (feed forward). Door bij alle bovenstaande suggesties te starten bij de inhoud van het werk, wordt aangesloten op de behoefte van medewerkers.

Referenties

- Alphen, F. van, Jacobs, B. & Kruizinga, E. (2010). *Leren en toepassen van kennis binnen Staatsbosbeheer. Analyse Opzichters- en Boswachtersdagen (O&B-dagen) 2010*. Powerpointpresentatie, november 2010.
- Van Aken, J. (2011). De ontwerpgerichte onderzoeksopzet. In J. van Aken & D. Andriessen (Red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect* (pp. 97-117). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Alterra (2012). *Veel draagvlak voor natuur, maar barsten zijn zichtbaar*. Nieuwsbericht Alterra, 13 november 2012.
- Andriessen, D. (2011a). *Het juiste gereedschap is het halve werk. Werkconferentie Innovatieondersteunend onderzoek: De praktijk aan zet*. Powerpointpresentatie 23 maart 2011, gedownload 9-11-2012 van www.ecbo.nl.
- Andriessen, D. (2011b). Kennisstroom en praktijkstroom. In J. van Aken & D. Andriessen (Red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect* (pp. 79-93). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Andriessen, D. & Kliphuis, E. (2011). Het gebruik van de CIMO-logica om kennis expliciet te maken. In J. van Aken & D. Andriessen (Red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect* (pp. 329-344). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Argyris, C. (1996). *Leren in en door organisaties. Het hanteerbaar maken van kennis*. Schiedam: Scriptum Management.
- Bijlsma, T. (2009). *Teamleren bij de Nederlandse Krijgsmacht*. Proefschrift. Den Haag: Koninklijke De Swart.
- Boeijs, H. (2008). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom onderwijs.
- Boerma, S. (2012a). *Leren: een nieuw terrein voor Staatsbosbeheer. Themapaper onderwijsleerpsychologie*. Mei 2012.
- Boerma, S. (2012b). *Bevorderen van samenwerken en kennis delen bij Staatsbosbeheer met Communities of Practice. Onderzoeksvoorstel. Eindconcept* 20 mei 2012.
- Boerma, S. (2013). *Leidinggevend en leernetwerken: bevorder grensverkeer!* Paper omgeving, ecologie van innoveren. Maart 2013.
- Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Derde, herziene druk. Bussum: Coutinho.
- Bolhuis, S.M. & Simons, P. R. J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S., & Simons, P. R. J. (2001). Naar een breder begrip van leren. In J. W. M. Kessels & R. Poell (Eds.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (pp. 37-51). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Bood, R. & Coenders, M. (2004). *Communities of Practice. Bronnen van inspiratie*. Utrecht: Lemma.
- Buijs, A., Langers, F., Mathijssen, M. & Salverda, I. (2012). *Draagvlak in de energieke samenleving: van acceptatie naar betrokkenheid en legitimatie*. Alterra-rapport 2362. Wageningen: Alterra Wageningen UR.

- Burg, E. van (2011). Kwaliteitscriteria voor ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. In J. van Aken & D. Andriessen (Red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect* (pp. 145-164). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2010). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Collins, A., Joseph D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13, 15-42.
- Commissie Evaluatie Staatsbosbeheer (2009). *Ruimte in het bos! Staatsbosbeheer als maatschappelijke organisatie. Evaluatie van Staatsbosbeheer/Augustus 2009*. Den Haag: Commissie Evaluatie Staatsbosbeheer.
- Doornbos, A. & Laat, M., de (2012). *De waarde van Communities of Practice (CoP's) in het Groene Onderwijs. Onderzoeksrapport ter ondersteuning van de doorstart van CoP's met de nadruk op verbindend leren en zichtbaar ontwikkelen*. Ede: Groene Kennis Coöperatie.
- Duin, J., van, Terpstra, S., Ruijters, M. C. P. & Veltkamp, O. I. W. (2009). *Staatsbosbeheer, Beleidsadvies "Samen leren; kennis delen en kennis borgen"*. Amersfoort: TwynstraGudde.
- Eraut, M. (2004) Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273.
- Garrat, B. (2011). The power of action learning. In M. Pedler (ed.), *Action Learning in Practice*. Farnham: Gower Publishing Limited.
- Groot, E., de (2012). *Learning of veterinary professionals in communities. Using the theory of critically reflective work behaviour with regard to evidence based practice*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hajer, M. (2011). *De energieke samenleving. Op zoek naar een sturingsfilosofie voor een schone economie*. Den Haag: Planbureau voor de Leefomgeving.
- Hattie J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hurenkamp, M. & Tonkens, E. (2011). *De onbeholpen samenleving. Burgerschap aan het begin van de 21e eeuw*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hut, H. (2010). *Samen door de brievenbus. Een verkenning naar toepassing van CGI bij verandering van de organisatiecultuur van Staatsbosbeheer*. Scriptie opleiding coaching en counseling aan Europees Instituut voor Coaching & Counseling/ De Baak.
- Jong, T., de (2010). *Linking social capital to knowledge productivity. An explorative study on the relationship between social capital and learning in knowledge productive networks*. Proefschrift. Houten: Springer Uitgeverij.
- Kessels, J. W. M. (2000). Het ontwerpproces als leerproces. In N. Nieveen, R. Poell, H. Dekker, S. Tjepkema, & S. Wagenaar (Red.) *Het ontwerpen van leertrajecten. HRD Thema*, 1, 16-21.
- Kessels, J. W. M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit. Rede uitgesproken bij het aanvaarden van het ambt van Hoogleraar Human Resource Development aan de Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde Universiteit Twente op donderdag 8 februari 2001*.
- Kho, M. & Streumer, J. (2010). Samen werkplekklaren organiseren. In J. Streumer (Red.), *De kracht van werkplekklaren* (pp. 81-121). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11, 47-71.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28, 17-23.
- Kruizinga, E. (2008). *Kennisanalyse Staatsbosbeheer. Kennis onderzocht voor ondernemingsplan 2008-2011*. Bilthoven: DNV-CIBIT.
- Kwakman, K. (2011). Leren van professionals tijdens de beroepsuitoefening. In J. Kessels & R. Poell (Red.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp 297-313). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Laat, M., de (2012). *Enabling professional development networks: How connected are you? Inaugurele rede, 7 december 2012*. Heerlen: Open Universiteit, LOOK/Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek.
- Matthew, C. T. & Sternberg, R. J., (2009). Developing experience-based (tacit) knowledge through reflection. *Learning and Individual Differences*, 19, 530-540.
- Nieuwenhuis, L. (2008). *Innoveren voor kwaliteit. Eindrapport van het project Innovatieregisseur*. De Bilt: MBO Raad.
- Persistent Observation (z.d.) <http://www.qualres.org/HomePers-3691.html>. Gezien op 11 mei 2013.
- Poell, R. (2007). Hoe krijg je slimme mensen aan het leren? Een pleidooi voor HRD. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 25, 211-215.
- Pomp, M., Klapwijk, A., Haverkamp, G. & Smit, A. (2010). *Het nieuwe werken bij het Rijk. Van het oude werken, De dingen, Die voorbijgaan*. Den Haag: Programma Vernieuwing Rijksdienst, Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.

- Qualitative Inquiry in Daily Life (z.d.). <http://qualitativeinquirydailylife.wordpress.com/chapter-5/chapter-5-credibility/>. Gebaseerd op Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications. Gezien op 11 mei 2013.
- Raad voor het Openbaar Bestuur (2010). *Vertrouwen op democratie*. Den Haag: Raad voor het Openbaar Bestuur.
- Ropes, D. C. (2010). *Organizing Professional Communities of Practice*. Proefschrift. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Ropes, D. (2011). Omgaan met validiteit in ontwerpgericht onderzoek: de rol van plausibele rivaliserende verklaringen. In J. van Aken & D. Andriessen (Red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect* (pp 261-276). (Vertaald door D. Andriessen, Hogeschool Inholland). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Proefschrift. Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. & Simons, R. J. (2010). Leiderschap in leren. *Tijdschrift voor Management & Organisatie*. www.twynstragudde.nl/Persoonlijk/Manon%20Ruijters/ArtikelMOLeiderschapinLerenleervoorkeuren Gedownload 7-03-2012.
- Savelsbergh, C., Poell, R. & Van der Heijden, B. (2010). Hoe leert een team om te presteren? Leren op de werkplek (20). Diagnostiseren van teamleergedrag. *Opleiding & Ontwikkeling*, 4, 18-21.
- Schwarz, K. (2012). Kennismanagement. In M. Ruijters & R.J. Simons (Red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 301-312). Deventer: Kluwer.
- Senge, P. M., (1992). *De vijfde discipline. De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Management.
- Sleeswijk Visser, F. (2012). *Contextmapping*. Powerpointpresentatie behorend bij gastcollege Stoas Hogeschool, Wageningen, 14 december 2012.
- Smit, M. & Verdonshot, S. (2010). *Praktijkonderzoek. Motor voor verandering in organisaties*. Houten: Springer Uitgeverij BV.
- Smeters, F. (2007). Samenwerken in teams, een vanzelfsprekendheid? *Een onderzoek naar condities die het samenwerken van professionals in teams beïnvloeden*. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Staatsbosbeheer (2012a). *Kansen benutten. Ondernemingsplan 2012-2015, versie 27-01-2012 (definitief)*. Driebergen: Staatsbosbeheer.
- Staatsbosbeheer (2012b). *Beschermen, beleven, benutten. Beleidsbesluit buitenorganisatie*. Driebergen: Staatsbosbeheer.
- Stam, C. (2011). Bètatesten van ontwerpstellingen. In J. van Aken & D. Andriessen (Red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect* (pp. 231-247). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Teune, P., Boer, D. de & Laat, C., de (2008). *Werken aan onderwijsvernieuwing*. Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Tjepkema, S. (2010). Leren door proberen: experimenten in het werk. In: Gijbels, D. & Raemdonck, I. van (Red.), *Develop: leerpotentieel van de werkplek*, 3, 35-41.
- Valk, A., van der (2012). Feedback. In M. Ruijters & R. J. Simons (Red.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 235-247). Deventer: Kluwer.
- Velzen, J. van (2008). *Kennis & denken & leren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Verdonshot, S. (2009). *Learning to innovate. A series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Verdonshot, S. & Berg, N., van den (2012). Onderzoekend werken in de praktijk. Directe antwoorden en pasklare oplossingen voorbij. *Organisatie en ontwikkeling*, 2, 44-48.
- Verdonshot, S. G. M., & Kessels, J. W. M. (2011). Ontwerpgericht onderzoek als innovatiestrategie. In J. van Aken & D. Andriessen (Red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect* (pp. 377-398). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Verdonshot, S., Keursten, P. & Rooij, M., van (2009). *Samen vernieuwen in de praktijk. Toolbox om werk te maken van innovatie*. Houten: Springer Uitgeverij.
- Weber, M., Ropes, D. & Andriessen, D. (2011). Het valideren van ontwerp-kennis. In J. van Aken & D. Andriessen (Red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect* (pp. 165-175). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum Management.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

- Wenger, E., Trayner, B. & Laat, M., de (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Wierdsma, A. & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Wikipedia (z.d.). *Het uitdagen van groepsdenken*. <http://nl.wikipedia.org/wiki/Groepsdenken>. Geraadpleegd 8-12-2012.
- Woerkom, M., van (2004a). The Concept of Critical Reflection and Its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6, 178-192.
- Woerkom, M., van (2004b). Een kritische reflectie op de nieuwe professional. In R. Poell, S. Wagenaar, H. Dekker, & M. van der Klink (Red.), J. Methorst & P. van Wijngaarden (Gastred.), *HRD Thema: De nieuwe professional: het belang van autonomie en persoonlijk ondernemerschap*, 18-21. Deventer: Kluwer.
- Woerkom, M., van (2011). Kritische reflectie als rationalistisch ideaal. In J. Kessels & R. Poell (Red.). *Handboek human resource development. Organiseren van het leren* (pp. 365-384). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition*. Los Angeles: Sage Publications Inc.

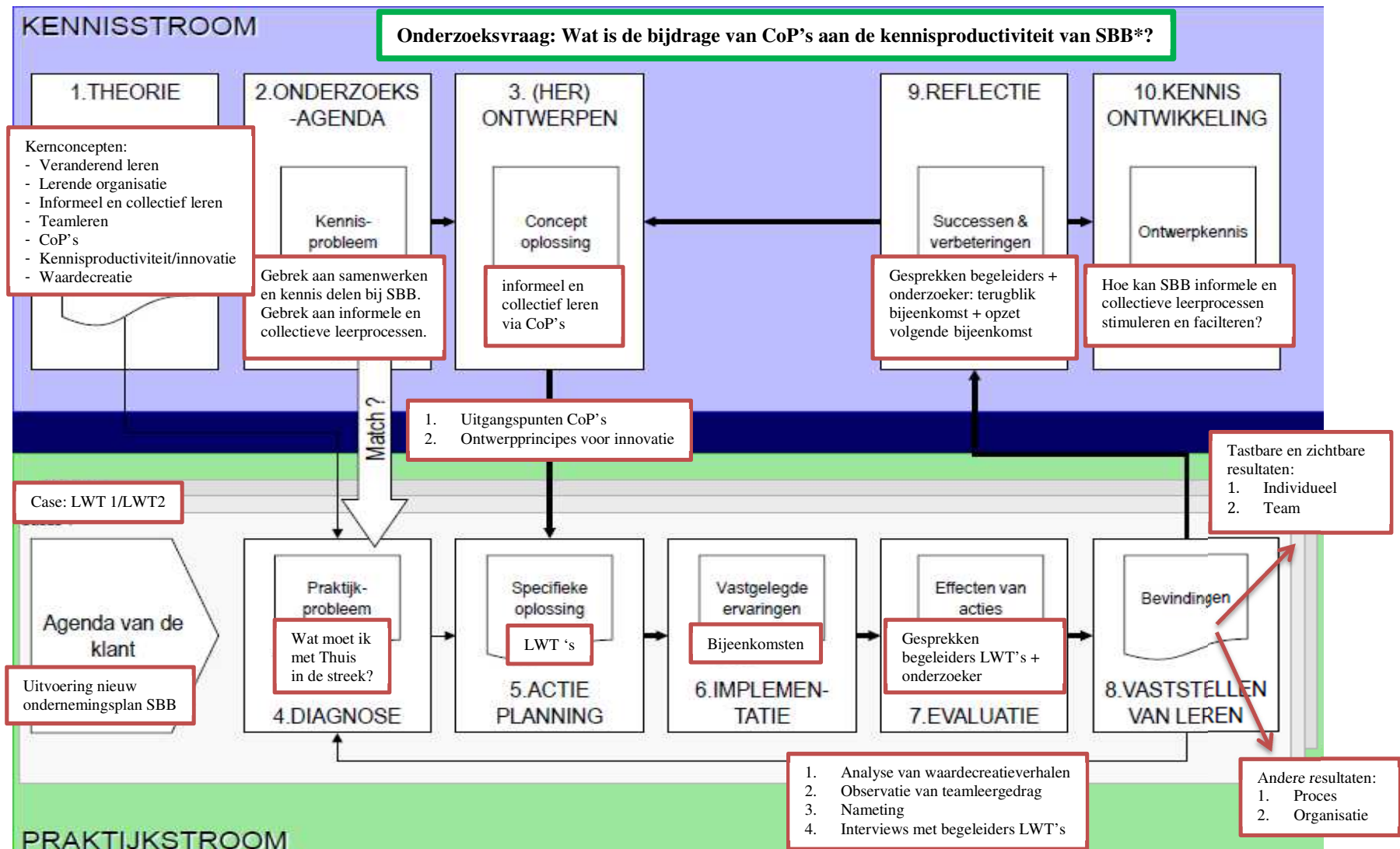
Dankwoord

Zonder gemotiveerde Staatsbosbeheercollega's om mee te doen in een leerwerkteam, had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren. Allereerst daarom bedankt Andy, Annet, Arco, Corné, Dennis, Eric, Erik, Harco, Janneke, Karel, Kees, Marjan, Nico, Paul en Thea, voor jullie inzet en moeite om (weer...) mijn vragen te beantwoorden. Het was mooi om te zien hoe jullie vooral elkaar geholpen hebben. Harm en Rianne, jammer dat jullie uiteindelijk andere dingen prioriteit moesten geven, maar dank voor jullie aanmeldingen. Ans en Dominique, veel dank voor jullie inzet en enthousiasme om een leerwerkteam te begeleiden. Zonder jullie inspanningen hadden de leerwerkteams niet zoveel opgeleverd. De gesprekken met jullie hebben mij geholpen om de bevindingen in breder perspectief te plaatsen. Debbie, jij bedankt voor het meedenken als opdrachtgever en voor je vertrouwen in dit onderzoek. Janneke, dank je wel voor je steun op de lastige momenten; het was heel fijn om een beroep op je te mogen doen. Dank aan Roos en Annemiek, voor de de tijd en ruimte die ik kreeg om te studeren en onderzoek te doen. Stoas MLI-docenten, dank voor de inspiratie; ik heb in de afgelopen twee jaar ontzettend veel geleerd. En vooral bedankt Joan, voor je waardevolle feedback. Ik vond het bijzonder dat je altijd focuste op het positieve, en zo in mij het beste naar boven wist te halen. Ik had me geen betere studiecoach kunnen wensen. Ook de keggers Astrid, Len, Loes en Wiranda, dank voor het sparren de afgelopen maanden. Onze wekelijkse skypeafspraak was een steun- en rustpunt in de roerige periode richting afstuderen. Suzanne Verdonchot, Marc Coenders, Maarten de Laat en Daan Andriessen: bedankt voor de bruikbare suggesties om dit onderzoek te verbeteren. Chris, dank je wel voor de vertaling naar het Engels. Dank Joost en Sandra voor het kritisch kijken naar de codering en het meelesen. En tot slot Madelon, dank voor je opmerking over de MLI toen in de duinen. Zonder jou was ik nooit op het idee gekomen om deze studie te gaan doen.

Bijlagen

Bijlage 1: Procesmodel

*



Gebaseerd op Andriessen (2011a). * SBB = Staatsbosbeheer

Bijlage 2: Vragenformulieren waardecreatieverhalen 1 en 2

Verhaal 1: De algemene aspecten van meedoen aan een Leerwerkteam voor jezelf, je relaties met collega's, je eigen werk en jouw plek bij Staatsbosbeheer. Let op: Het gaat er niet om dat je in elk vakje iets opschrijft, maar alleen diegene gebruikt waarover je wat te zeggen hebt. Je kunt zowel positieve als negatieve ervaringen kwijt. ¶

Vul hier je naam in: ¶	Voor mezelf als persoon (zoals: ¶ vaardigheden, houding, ¶ zelfvertrouwen, gevoel) ¶	Voor mijn relaties met collega's (zoals: aantallen, kwaliteit, ¶ frequentie, beleving) ¶	Voor mijn werkpraktijk (zoals: ideeën, ¶ inzichten, gereedschap, procedures) ¶	Voor mijn invloed op mijn werk- ¶ omgeving (zoals: stem, status, ¶ erkenning, bijdrage) ¶
Mijn redenen om mee te doen ¶ met het Leerwerkteam (zoals: ¶ uitdagingen, mijn eigen ¶ ontwikkeling, mensen ¶ ontmoeten) ¶				
Activiteiten, resultaten en ¶ gebeurtenissen uit het ¶ Leerwerkteam (zoals: ¶ gesprekken, discussies, ¶ logboek) ¶				
Waarde die meedoen met het ¶ Leerwerkteam mij heeft ¶ Opgeleverd (zoals: beter worden ¶ in mijn werk, slimmer omgaan ¶ met moeilijke collega's en ¶ mensen van buiten) ¶				

(Origineel op A3-formaat)

Verhaal 2. Jouw verhaal over een concrete waardevolle gebeurtenis of ervaring.

Let op: je verhaal hoeft niet te starten bij 1 of helemaal door te gaan tot 5. De gebeurtenis of ervaring moet iets zijn van sinds de start van het Leerwerkteam. Het kan natuurlijk wel iets zijn dat buiten het Leerwerkteam is gebeurd.

Vul hier je naam in

```
graph TD; A[1. Beschrijf een betekenisvolle activiteit waaraan je hebt deelgenomen en hoe je dat ervaren hebt (zoals een gesprek, een werkbijeenkomst, een project).] --> B[2. Beschrijf een specifiek 'product' dat uit deze activiteit is voortgekomen (zoals een idee of document) en voor welk probleem of uitdaging dit een antwoord zou kunnen zijn.]; B --> C[3. Vertel hoe je dat 'product' hebt gebruikt in je werk. Is er iets gebeurd wat anders niet gebeurd zou zijn?]; C --> D[4. Leg uit wat je met behulp van dit 'product' hebt bereikt (zoals meer tevredenheid over je werk, prettigere contacten, een betere boswachter/beheerder geworden).]; D --> E[5. Soms kan een bepaalde gebeurtenis de manier waarop je dingen doet en bekijkt, ingrijpend veranderen. Als dit hier het geval was, beschrijf dat dan hier.];
```

1. Beschrijf een betekenisvolle activiteit waaraan je hebt deelgenomen en hoe je dat ervaren hebt (zoals een gesprek, een werkbijeenkomst, een project).
2. Beschrijf een specifiek 'product' dat uit deze activiteit is voortgekomen (zoals een idee of document) en voor welk probleem of uitdaging dit een antwoord zou kunnen zijn.
3. Vertel hoe je dat 'product' hebt gebruikt in je werk. Is er iets gebeurd wat anders niet gebeurd zou zijn?
4. Leg uit wat je met behulp van dit 'product' hebt bereikt (zoals meer tevredenheid over je werk, prettigere contacten, een betere boswachter/beheerder geworden).
5. Soms kan een bepaalde gebeurtenis de manier waarop je dingen doet en bekijkt, ingrijpend veranderen. Als dit hier het geval was, beschrijf dat dan hier.

(origineel op A3-formaat)

Bijlage 3: Observatieformulier teamleergedrag bijeenkomsten leerwerkteams

Basis: teamleergedragingen van Savelsbergh, Poell & Van der Heijden (2010).

Samen exploreren: vragend/nieuwsgierig zijn naar elkaars visie/ mening/perspectief rondom een vraagstuk/aanpak/idee (Savelsbergh, Poell & Van der Heijden, 2010).

Gedrag
a. open vragen stellen
b. vragend reageren op uitingen van een ander in het team
c. vaststellen dat zaken nog onduidelijk zijn
d. voorstellen doen om dingen uit te zoeken
e. checken of ieder zijn visie/mening/perspectief heeft kunnen uiten (ook als men dat niet heeft gedaan!).

Gezamenlijke meningvorming/aanpak bepalen: ja-en gedrag in plaats van ja-maar, doorredeneren op elkaars idee/visie/perspectief en streven naar een gezamenlijk gedragen mening/visie/aanpak voor het collectieve resultaat van het LWT (Savelsbergh et al., 2010).

Gedrag
a. luisteren naar elkaar en laten blijken dat gehoord is wat een teamlid zei door daarop aan te sluiten
b. het gezamenlijke zoeken in een mening/idee in plaats van de tegenstelling
c. voorstellen doen om uit diverse ideeën de kern en het beste te plukken, en samen te smelten tot een geheel
d. checken of het gezamenlijk geformuleerde resultaat van het LWT past bij ieders eigen plaatje

Missers/fouten met elkaar delen: dingen die fout zijn gelopen vertellen in het team om herhaling te voorkomen (Savelsbergh, Poell & Van der Heijden, 2010). Ook 'leren van fouten' uit kritisch reflectief werkgedrag (Van Woerkom, 2004a, 2004b).

Gedrag
a. expliciet uitnodigen om eventuele 'missers' van de afgelopen week met elkaar te delen (wat ging er heel goed, wat ging er heel fout) en hier zonder oordeel of afwijzing op reageren
b. belonen van het melden van een misser
c. aanmoedigen om samen te onderzoeken hoe deze misser voorkomen had kunnen worden

Missers/fouten met elkaar analyseren: dingen die fout zijn gelopen met elkaar onderzoeken (niet zoeken naar de schuldige maar zoeken naar de oorzaak en de oplossing) (Savelsbergh et al., 2010). Ook 'leren van fouten' uit kritisch reflectief werkgedrag (Van Woerkom, 2004a, 2004b).

Gedrag
wanneer een misser wordt gemeld eerst feitelijk de situatie en het proces waar de fout zich voordeed in kaart brengen door degene die de misser meldt gezamenlijk open vragen hierover te stellen (ideeën genereren ter voorkoming van herhaling van de fout of herstel van de fout gebeurt weer door samen te exploreren).

Reflecteren op het teamproces: samen feitelijk terugkijken naar ‘hoe hebben we dit aangepakt’ (Savelsbergh et al., 2010). Ook ‘reflectie’ uit kritisch reflectief werkgedrag (Van Woerkom, 2004a, 2004b), en ‘directe waarde’ uit waardecreatiemodel (Wenger, Trayner & De Laat, 2011).

Gedrag
het samen in kaart brengen van de feitelijke acties van het team en met welk doel die acties zijn gedaan en of dat doel bereikt is (en vervolgens weer exploreren en samen zoeken naar verbetering voor de toekomst).

Experimenteren: samen manieren bedenken om dingen anders aan te pakken als team (na een fout, een reflectie, feedback) en deze als een concreet experiment plannen (Savelsbergh et al., 2010). Ook ‘experimenteren’ uit kritisch reflectief werkgedrag (Van Woerkom, 2004a, 2004b).

Gedrag
a. het naast elkaar zetten van ‘hoe hebben we het (altijd) gedaan’ en ‘hoe zou het anders kunnen’
b. kiezen van een andere aanpak
c. vormgeven van een concreet experiment (wanneer, wie, wat uitproberen, hoe lang, wanneer evalueren)
d. samen uitproberen (vervolgens weer reflecteren op de resultaten van het experiment)

Reflecteren op uitkomsten: samen feitelijk terugkijken naar ‘wat hebben we bereikt’ en ‘was dat wat we wilden bereiken’ (Savelsbergh et al., 2010). Ook ‘reflectie’ uit kritisch reflectief werkgedrag (Van Woerkom, 2004a, 2004b), en ‘directe waarde’ uit waardecreatiemodel (Wenger et al., 2011).

Gedrag
a. het samen bespreken van een teamresultaat door het feitelijke teamresultaat in kaart te brengen en ieders beleving daarover met elkaar te delen
b. de vragen die dit oproept met elkaar te delen (vervolgens te exploreren en samen zoeken naar verbetering voor de toekomst)

Toegevoegd uit kritisch reflectief werkgedrag (Van Woerkom, 2004 – operationalisatie De Groot, 2012):

Delen van een kritische mening (De Groot, 2012). Ook ‘directe waarde’ uit waardecreatiemodel (Wenger et al. 2011).

Gedrag
het uiten van kritiek, vragen stellen, en het ter discussie stellen van de mening of het gedrag van anderen, het beleid van Staatsbosbeheer, etc.

Het vragen om en geven van feedback (De Groot, 2012).

NB: alleen vragen stellen in algemene zin (heeft iemand dit weleens meegemaakt of weet iemand iets over ...) is niet vragen om feedback.

Gedrag
a. vertellen wat er gebeurde, hoe in die situatie gehandeld is en daarop kritisch terugblikken
b. uiten van onzekerheid
c. vragen wat anderen denken, hoe anderen tegen de situatie en de handelwijze aankijken
d. geven van feedback aan anderen

Het uitdagen van groepsdenken (De Groot, 2012; Wikipedia, z.d.).

Gedrag
a. Vragen stellen, kritisch zijn en het ter discussie stellen van over 'hoe we het altijd gedaan hebben', de feiten, het compleet zijn van de feiten (voldoende en niet selectief) , de juistheid van de eigen moraal. Ingaan tegen druk van unanimititeit en consensus.
b. Anderen ook hiertoe aanmoedigen

Toegevoegd uit observatieformulier kennisproductiviteit De Jong (2010):

Rol van de vraagstellers en de urgente werkgerelateerde vraag (De Jong, 2010).

Gedrag
a. Maken de vraagstellers de vraag expliciet, wordt die zichtbaar in de praktijk en concreet door voorbeelden?
b. Maken de vraagstellers duidelijk welke partijen betrokken zijn bij de vraag (binnen en buiten)?
c. Zijn de vraagstellers succesvol in het uitnodigen van de andere deelnemers bij het verkennen van de vraag?

Relationele dimensie van sociaal kapitaal (De Jong, 2010). Ook 'directe waarde' uit waardecreatiemodel in (Wenger et al., 2011).

Gedrag
a. Delen de deelnemers hun persoonlijke motivatie om in het LWT mee te doen?
b. Stellen de deelnemers de anderen vragen over hun motivatie?
c. Komen de deelnemers op tijd?
d. Gaan de deelnemers direct weg als de bijeenkomst is afgelopen?
e. Zijn de deelnemers actief tijdens de bijeenkomst of zijn ze makkelijk afgeleid?
f. Luisteren de deelnemers actief naar elkaar?
g. Delen de deelnemers hun persoonlijke zorgen over hun urgente werkgerelateerde vraag?
h. Leggen de deelnemers hun normen over de oplossing van de urgente werkgerelateerde vraag aan de groep op?
i. Committeren de deelnemers zich aan een specifieke taak/doel en houden ze zich daaraan?
j. Delen de deelnemers hun persoonlijke verwachtingen over de ambities van het LWT?
k. Beschouwen de deelnemers zich als een duurzaam onderdeel van het LWT, tenminste tot dat de urgente werkgerelateerde vraag is beantwoord?

Cognitieve dimensie van sociaal kapitaal (De Jong, 2010). Ook 'directe waarde' uit waardecreatiemodel (Wenger et al., 2011).

Wat gebeurde er?
a. Zijn er bepaalde gedeelde overtuigingen over de werkomgeving die moeilijk te bespreken zijn?
b. Herkennen de deelnemers bepaalde gedeelde verhalen over de urgente werkgerelateerde vragen?
c. Ervaren de deelnemers een gedeeld doel irt de urgente werkgerelateerde vragen?

Toegevoegd uit waardecreatiemodel, Wenger et al., (2011):

Indicatoren waardecreatie, cyclus 1: directe waarde (Wenger et al., 2011).

Wat gebeurde er?
a. Brengen deelnemers hun persoonlijke ervaringen in?
b. Hebben deelnemers zin om te komen en aan het werk te zijn?
c. Is er sprake van plezier, wordt er gelachen?
d. Geven de deelnemers er blijk van dat ze geïnspireerd raken?

Bijlage 4: Nameting

Waar sta je met je vraag? *

Dit is de vraag waarmee je in het leerwerkteam aan de slag bent gegaan en die in je intakegesprek is besproken. Je kunt meerdere antwoorden geven.

- ☐ ik heb een antwoord gevonden
- ☐ ik kan mijn vraag nu beter beantwoorden
- ☐ ik voel me zekerder over het antwoord
- ☐ ik ben er nu zekerder van dat mijn vraag de juiste was
- ☐ ik kan zo aan de slag
- ☐ ik ben aan de slag (gegaan)
- ☐ er zijn al resultaten in beeld doordat ik aan de slag ben (gegaan)
- ☐ mijn vraag is veranderd
- ☐ mijn vraag is minder belangrijk geworden
- ☐ ik heb er een nieuwe vraag (of meer) bijgekregen
- ☐ ik weet het nog niet precies
- ☐ ik weet niet waar ik moet beginnen
- ☐ Anders:

Hoe tevreden ben je met waar je nu staat? *

- ☐ helemaal niet tevreden
- ☐ niet tevreden
- ☐ tevreden
- ☐ heel tevreden

In hoeverre heeft het leerwerkteam je hierbij geholpen? *

- ☐ helemaal niet
- ☐ niet
- ☐ een beetje
- ☐ veel

Mijn naam is:

Ik zat in team: *

- ☐ 1 (Dominique)
- ☐ 2 (Ans)

* verplichte vraag

Bijlage 5: Uitgebreid overzicht ontwerpcycli

* interventie onderzoeker

* Globale opzet startbijeenkomsten, door onderzoeker	- Aanleiding leerwerkteams, doorkijk aanpak en vervolg - Kennismaken met elkaar - Kennismaken met elkaars vraag - Kennismaken met Thuis in de streek (aan de hand van het inhoudelijke stuk) - Afspraken over leerwerkteam: hoe gaan we met elkaar om (sociaal contract) - Wat is straks ons gezamenlijke resultaat? - Eerste stappen zetten in antwoord op eigen vraag - Afspraken over data/locaties vervolgbijeenkomsten - Reflectie op bijeenkomst
* Precieze opzet startbijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders	Koppelen ideeën over werkvormen van begeleiders aan globale opzet startbijeenkomst van onderzoeker. Verdere uitwerking door begeleiders: - Kennismaken met elkaar en elkaars vraag aan de hand van een voorwerp - Verkenning + beeldvorming Thuis in de streek op brownpaper (tekenen + elkaar meenemen in gedachtegang) - Uitdelen leervoorkeurentesten (Ruijters/Twynstra & Gudde)
Uitvoering startbijeenkomsten, door begeleiders	Team 1: - Individuele vragen op een eigen flap. - Speeddaten in kleine groepjes over individuele vraag, in 2 rondes - Afspraak voor de volgende keer: presentatie van een teamlid over zijn ervaringen met Thuis in de streek Team 2: - Voornamelijk collectieve gesprekken aan tafel - Afspraak voor de volgende keer: presentatie van alle teamleden over succes- en faalfactoren Thuis in de streek
Nazorg, door begeleiders	Afspraken gemaald
* Terugblik startbijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders	Onderzoeker en begeleiders delen observaties. Observaties over beide teams vertonen grote overeenkomsten: - In beide teams nog erg zoeken naar een goede vorm, wennen aan elkaar en aan manier van werken. - Paar beeldbepalende individuen. - Teamleden vinden herkenning en inspiratie bij elkaar.
* Opzet tweede bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders	Observaties leiden tot globale opzet tweede bijeenkomsten: - Leervoorkeurentesten bespreken, teamprofiel maken - Inhoudelijke verdieping zoeken voor Thuis in de streek - Waardecreatieformulieren uitdelen en toelichten
Precieze opzet tweede bijeenkomsten, door begeleiders	Bepaling werkvormen en tijdsplanning
Uitvoering tweede bijeenkomsten, door begeleiders	Team 1: - In groepjes de kern zoeken van Thuis in de streek aan de hand van de presentatie van een teamlid - Schrijfoefening over antwoord op eigen vraag (freewriting) - Afspraak volgende keer: naar andere locatie dan gepland, ondernemer als externe deskundige invliegen. Team 2: - Werken aan de eigen vraag, individueel en in groepjes - N.a.v. de presentaties van de teamleden individueel en als team de succes- en faalfactoren van Thuis in de streek bespreken - Afspraak volgende keer: groepsdynamiek bespreken, en verdere dieping zoeken in Thuis in de streek
Nazorg, door begeleiders	Afspraken gemaald

* Terugblik tweede bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders	Onderzoeker en begeleiders delen observaties. Observaties over beide teams vertonen grote overeenkomsten: - Teamleden vinden herkenning en inspiratie bij elkaar. - In beide team spontaan workshop op landelijke medewerkersdag als collectief resultaat genoemd. Beide teams leggen daarbij link met het andere team. - Sommige teamleden zijn aan de slag, anderen merken verbreding en/of verandering in hun vraagstuk. - Veel adviezen van teamleden aan elkaar, weinig zelfreflectie. - Veelal gesloten vragen. - Teamleden praten over het leerwerkteam als <i>cursus</i> of <i>opleiding</i>. Ze gebruiken woorden als <i>trainer</i> en <i>klassikaal</i>. Team 1: - Het collectieve stuk wordt belangrijker - Procesvragen worden belangrijker - Leervoorkeurentesten grotendeels niet ingevuld - Sommige teamleden gaan merken dat het eind in zicht komt, en dat ze nog geen acties hebben uitgevoerd - Teamleden hebben in het algemeen moeite om in actie te komen, blijven veelal analyseren en vragen stellen Team 2: - Meer beweging in de dag dan bij de startbijeenkomst - Sommige teamleden lijken hun eigen vraagstuk 'vergeten'
* Opzet derde bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders	Observaties leiden tot globale opzet derde bijeenkomsten: - Groepsdynamiek (leervoorkeuren) - Verdieping Thuis in de streek via beleidsstukken (link met ondernemingsplan)
Precieze opzet derde bijeenkomsten, door begeleiders	Bepaling werkvormen en tijdsplanning
Uitvoering derde bijeenkomsten, door begeleiders	Team 1: - Een van de teamleden agendeert zelf groepsdynamiek - Gesprek met ondernemer, aan de hand daarvan inhoudelijke verdieping Thuis in de streek (link met ondernemingsplan) (collectief) - Het geheim van een goed plan van aanpak - Werksessie over eigen vraagstuk, individueel en in groepjes - Afspraak volgende keer: verder inzoomen op teamvorming, presentatie plan van aanpak van een teamlid, collectieve resultaat bespreken, weer werksessie doen. Team 2: - Inhoudelijke verdieping Thuis in de streek via beleidsstukken (link leggen met ondernemingsplan), individueel en collectief - Link gelegd met individuele vraagstukken - Groepsdynamiek (teamrollen, Roos van Leary) - Doorkijkje collectieve resultaat - Afspraak volgende keer: verantwoordelijk LMT-lid uitnodigen
Nazorg, door begeleiders	Afspraken gemaakd

* Terugblik derde bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders	Onderzoeker en begeleiders delen observaties. Observaties over beide teams vertonen grote overeenkomsten: - Teamleden vinden herkenning en inspiratie bij elkaar. - De meeste teamleden zijn aan de slag, anderen merken verbreding en/of verandering in hun vraagstuk. - Teamleden hebben moeite om in actie te komen. Veel verwijzingen naar anderen: 'het management moet...' en 'mijn collega's moeten...' - In team 2 is kritiek op het stuk over Thuis in de streek, in de zin dat het te weinig concreet is. Nadat het team er met elkaar daarover doorpraten, komen vergelijkbare begrippen als in het stuk boven. Internalisering heeft plaatsgevonden. In team 1 is een vergelijkbare ervaring met het ondernemingsplan en wat daarin over Thuis in de streek staat. - Veel adviezen van teamleden aan elkaar, weinig zelfreflectie. - Veelal gesloten vragen. - Teamleden praten over het leerwerkteam als <i>cursus</i> of <i>opleiding</i>. Ze gebruiken woorden als <i>trainer</i> en <i>klassikaal</i>. Team 1: - Gesprek met ondernemer waardevol, levert eyeopeners op - Teamleden hebben moeite met precies aangeven wat ze zoeken, wat ze willen, of wat ze van elkaar of van de organisatie nodig hebben. Team 2: - Groepsdynamiek levert veel inzichten op
* Opzet vierde bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders	Observaties leiden tot globale opzet vierde bijeenkomsten: - Afspraken maken over collectieve resultaten - Collectief evalueren - Waardecreatieformulieren uitdelen en toelichten
Precieze opzet vierde bijeenkomsten, door begeleiders	Bepaling werkvormen en tijdsplanning
Uitvoering vierde bijeenkomsten, door begeleiders	Team 1: - Verder inzoomen op teamvorming/ het ondernemingsplan: 'Thuis in je team' - Doorpraten over consequenties voor het eigen vraagstuk - Presentatie plan van aanpak van een teamlid, doorpraten over Thuis in de streek - Afspraken over collectieve resultaten - Collectieve evaluatie op bijeenkomsten - Afspraak om aan te sluiten bij team 2 dat nog een vijfde keer bij elkaar komt, ten behoeve van de gezamenlijke workshop. Team 2: - Afspraken over collectieve resultaten - Gesprek met LMT-lid, aan de hand daarvan doorpraten over consequenties voor het eigen vraagstuk - Collectieve evaluatie bijeenkomsten - Afspraak dat vervolgbijeenkomst samen met team 1 gedaan wordt.
Nazorg, door begeleiders	Afspraken gemaakd

Terugblik vierde bijeenkomsten, door onderzoeker en begeleiders	Onderzoeker en begeleiders delen observaties. Observaties over beide teams vertonen grote overeenkomsten: - Teamleden vinden herkenning en inspiratie bij elkaar. - Veel adviezen van teamleden aan elkaar, weinig zelfreflectie. - Veelal gesloten vragen. - Teamleden praten over het leerwerkteam als <i>cursus</i> of <i>opleiding</i>. Ze gebruiken woorden als <i>trainer</i> en <i>klassikaal</i>. Team 1: - Collectieve evaluatie was erg kort. Erg ingezoomd op dat het handiger zou zijn alle bijeenkomsten in een week te plannen, omdat het dagelijkse werk de teamleden afhoudt van werken aan hun vraagstuk. - Inzoomen op teamvorming/ondernemingsplan, in relatie tot waar teamleden zelf staan en wat hun ambities zijn, is een eyeopener. Actieve werkvorm doet veel. Team 2: - Gesprek met LMT-lid geeft teamleden veel zelfvertrouwen - Kost veel moeite om tot collectieve afspraken te komen.
--	---

Bijlage 6: Uitgebreide beschrijving codes waardecreatiemodel

1_JA

het leerwerkteam levert herkenning, inspiratie, inzichten of nieuwe ideeën op

11_DIRECTE WAARDE

activiteiten/interacties tijdens bijeenkomsten (processen)

- in gesprek zijn met elkaar
 - het gevoel er niet alleen voor te staan/herkenning en erkenning
 - ideeën opdoen/uitwisselen, ervaringen delen
 - logboek invullen
 - opdrachten in groepjes doen
-

12_POTENTIËLE WAARDE

betreft kenniskapitaal: kennis als economische factor, naast geld en arbeid (gericht op producten/resultaten/effecten als gevolg van de bijeenkomsten)

vormen:

- persoonlijk kapitaal: nieuwe ideeën gekregen, inspiratie, vertrouwen, lef/durf, hoop, inzicht in mezelf, inzicht in Thuis in de streek
 - sociaal kapitaal: relaties, gedeeld begrip/gedeelde taal, reputatie
 - tastbaar kapitaal: toegang tot informatie, bv makkelijker collega's opzoeken
 - collectief kapitaal (niet tastbaar): bv erkenning strategische relevantie van Thuis in de streek of het leerwerkteam
 - leerkapitaal: nieuwe manier van leren opgedaan/idee dat leren ook anders kan (anders dan klas/school)
 - plannen hebben/maken voor activiteiten, met/in eigen BE of SBB
-

13_TOEGEPASTE WAARDE

veranderingen in de praktijk, ik ben aan de slag gegaan met de opbrengsten:

- nieuwe aanpakken, nieuwe tools
 - meer zin in werk
 - werk is leuker geworden
 - ander, nieuw gedrag laten zien
-

14_GEREALISEERDE WAARDE

verbetering in prestaties (kennis, kunde), ik ben beter geworden in mijn werk

15_HERIJKTE WAARDE

herdefiniëring van succes/mijn vraag is veranderd

herijking van doelen, strategieën, meetinstrumenten

2_NEE

als het nog onduidelijk of onbekend is wat het leerwerkteam oplevert, of het is al duidelijk dat het leerwerkteam niks oplevert
