

Onderwijs aan dokters: 'warm' leren, maar hoe?

In de leergangen van Asklepion en de cursussen en trainingen van NHG-Nascholing sta je als cursusleider, docent of trainer voor de uitdaging je eigen kennis en ervaring over te brengen aan de cursisten. Die kennis en ervaring is gebaseerd op je eigen (levens)lange ervaring met hulpverlening, als huisarts of gedragswetenschapper, als supervisor, teamcoach of als leider van kwaliteitsprojecten. Nu sta je ineens voor een groep mensen die gekomen zijn om over het onderwerp van de cursus iets te leren, en daarbij gaat de eerste belangstelling uit naar wat jij te bieden hebt. Er zijn andere cursisten van wie veel te leren valt, er is een cursusklaar met literatuur, er zijn powerpoint presentaties en er zijn soms gastsprekers die inhoudelijke kennis te brengen hebben. Maar voor de rest valt jou de eer te beurt de zaak aaneen te smeden tot een leerzaam geheel. Als docent ben je een belangrijke factor in het welslagen van de cursus en het resultaat van een tevreden cursist. 'Warm' leren gaat ervan uit dat je die succesfactor bewust en adequaat inzet.

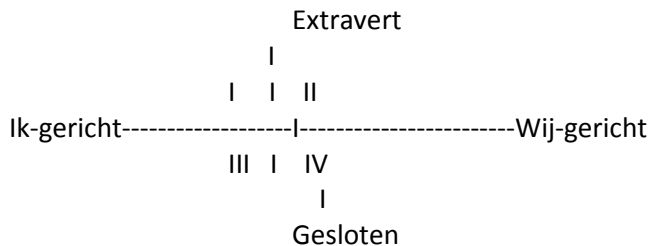
Leerverwachtingen

De groep cursisten die je in een cursus of leergang aantreft is diffuus, en bestaat uit deelnemers met verschillende beginniveaus qua kennis en anciënniteit, uiteenlopende en soms aan elkaar tegengestelde verwachtingen. De een komt er om te leren van de docent, wil passief achteroverleunen en horen wat de sprekers te vertellen hebben. De ander wil met de inhoudsdeskundige in debat. Weer een ander verheugt zich op de uitwisseling met collega's, heeft de docenten niet zo nodig maar vindt zijn weg wel met medecursisten. De een wil de stof graag ver weg houden van zichzelf: is niet zo geïnteresseerd in de vraag "hoe doe jij het" maar wil veel eerder weten hoe het moet, wat onderzoek vertelt en wat de beste aanpak is gebleken. De ander heeft juist maling aan 'de wetenschap' en zoekt liever zelf uit wat een goede aanpak is. Er zijn deelnemers die graag over van alles discussiëren, liefst in kleine groepjes, maar er zijn er ook die dat subgroepgedoe storend vinden en graag de docent aan het woord laten. En zo zijn er nog veel meer verschillen in de voorkeuren die deelnemers hebben in de wijze van leren.

In de marketing¹ worden vier voorkeurstijlen onderscheiden, vier typen mensen die een bepaalde voorkeur en verwachting hebben voor de wijze waarop nascholing wordt

¹ F. Oyen, G. de Schuyteneer: Zorgmarketing, een praktische handleiding. Reed Business Information, 2002

aangeboden. Elk type is een variant in een van de kwadranten op de polen extravert – gesloten en ik- gericht of wij-gericht.



Zo is de extravert/ik gerichte (kwadrant I) dol op individuele presentatie van eigen leerresultaten en monoloog. Hij wil leren van autoriteiten op het vakgebied. De extravert/wij gerichte (kwadrant II) wil juist meer werken met groepsopdrachten en dialoog, hij is een echte groepswerker. De persoon in het kwadrant gesloten/ik gericht (kwadrant III) maakt graag individuele studieopdrachten thuis en is een fan van e-learning, terwijl de gesloten/wij-gerichte (kwadrant IV) liever praktijkopdrachten in zijn eigen groep uitvoert zonder daarover met cursisten in discussie te hoeven gaan. Dat geeft mogelijk onzekerheid, en die wil deze persoon vermijden. Op al deze voorkeuren is een goede leergang of cursus toegesneden: voor elk wat wils! De ervaringen tot nu toe laten zien dat we kunnen stellen dat de leergangen voor grote groepen zoals Ken je Standaard mensen aantrekken uit het eerste kwadrant, en de leergangen en cursussen in kleinere groepen vooral bevolkt worden door mensen uit kwadrant II. Hoe zorgen we ervoor dat ook de andere typen zich thuis voelen?

Leerstijlen

Daarnaast hebben we te maken met verschillende leerstijlen. Het onderwijskundige concept van Kolb laat zien dat mensen een voorkeur hebben voor een van de vier leerstijlen die hij onderscheidt. Elke leerstijl sluit aan bij een fase in de leercirkel die men bij opgaven doorloopt: de fasen van reflectie op een ervaring, de fase van analyse en conceptualisatie, waarin men een theorieje bouwt over de ervaring, de fase van voornemens maken en de fase van actief experimenteren met die voornemens. Dat levert weer nieuwe ervaringen op waarop vervolgens weer reflectie kan plaatsvinden, enzovoort. Op dit model is menig begeleidingskundig proces, waaronder ook supervisie en coaching, gestoeld. In een leerproces doorloopt men elke fase, maar mensen hebben een voorkeur voor een van deze fasen. De neiging bestaat om de fase die niet favoriet is snel door te gaan of minder serieus te nemen. Die voorkeuren zijn te herkennen in het ‘opgave-hanterend gedrag’ ofwel het leergedrag: hoe pakt iemand het leren aan?

Kort door de bocht zijn de leerstijltypen te benoemen als respectievelijk de dromer, de denker, de beslisser en de doener. De dromer is meestal een figuur die divergeert in zijn denken: hij

filosofeert graag, is een creatief denker, kan allerlei kanten opgaan met zijn ideeën. De denker wil graag theorieën horen en snappen, legt verbanden en komt tot concepten waarmee hij de werkelijkheid kan beschouwen. De beslisser houdt van het opstellen van een aanpak, en wil leren hoe je iets moet doen. Hij is geïnteresseerd in convergeren, in oplossingen en niet in de analyse van problemen of het brainstormen over mogelijke oorzaken. Het vierde kwadrant wordt bemand door de doener, die graag uitvoert en aanpakt. Hij gaat actief experimenteren, en leert uit het experiment wat wel en niet werkt. Alle stijlen in deze kwadranten zijn nuttig en in een bepaalde fase van het leerproces aan de orde. Alle leerstijlen vind je in de groep: ze kunnen je als docent soms behoorlijk in de weg zitten omdat er te weinig van hun gading is, of er teveel nadruk ligt op een van de leerstijlen.

Een eenzijdige opbouw van een cursus komt vaak voort uit de voorkeur van de docent, want ook die heeft een voorkeursstijl die de cursus ongemerkt behoorlijk beïnvloedt. Een eenzijdige opbouw kan ook voortkomen uit de opzet van het programma, waarin de ontwikkelaar zich teveel heeft laten leiden door zijn eigen leerstijl. Een bijeenkomst vol met ervaringsgerichte rollenspelen is tergend voor de denker, en een overmaat aan dia's met onderzoeksresultaten is dodelijk saai voor de beslisser. De denker wil tijdens de rollenspelen nagaan hoe het zit met het verband tussen een interventie en het effect, en de doener wil bij het beluisteren van de evidence based diapresentatie ingaan op de praktische bruikbaarheid.

Uit deze twee brillen zijn twee lessen te leren.

Les 1: zorg dat in je cursus iets te halen valt voor alle vier leerverwachtingen: degenen die graag in interactie leren of juist op zichzelf en in stilte, en voor diegenen die zoeken naar individuele leerwinsten of juist naar leerwinst die ten goede komt aan een grotere groep zoals de praktijk, het centrum of breder nog de beroepsgroep.

En les 2: zorg dat in je cursus iets te halen valt voor alle vier leerstijlen, de dromer, denkers, beslissers en doeners. Respecteer die verschillen, benoem ze positief en geef aan hoe en waar je programmaonderdeel aansluit op een van de stijlen. En natuurlijk heb je in de gaten hoe je eigen leerstijl meespeelt in je enthousiasme of juist afkeer van een programmaonderdeel, en bekijk je je programma kritisch op dit aspect.

Koud en warm leren

Als cursusleider, docent of trainer heb je meer invloed op het leren van de deelnemers dan je denkt en misschien wel zou willen. Ga voor jezelf maar na van welke onderwijzer, leraar of prof je echt geleerd hebt: was dat niet die vrouw of man van wie je nu nog weet wat haar boodschap was, welke anekdotes zij vertelde of welke indruk zij op je maakte? Mensen leren het meest van docenten die als persoon een indruk achterlaten, zo blijkt steeds weer. Er wordt wel gesproken over een aandeel van 80%, de omvang van de invloed van de persoon op het leerresultaat.² Ik weet nooit hoe ze dat meten, maar ik herken het wel. Het geeft aan dat je je eigen invloed niet moet onderschatten: je professionaliteit als docent/trainer is natuurlijk op de eerste plaats je inhoudelijke deskundigheid op het vakgebied waarover de cursus gaat, maar zeker ook je docentprofessionaliteit.

In veel wetenschappelijke scholing wordt leren opgevat als 'koud leren'. Dat is leren van persoonsafhankelijk gemaakte informatie: richtlijnen, protocollen, tabellen, grafieken en

² S. de Vries: Wat werkt? De kern en kracht van het maatschappelijk werk, SWP 2007

dergelijke.³ Je vindt deze vorm in grootschalige nascholingen waar de collegebanken vol zitten met deels oplettend pennend, deels slaperig of droedels tekenend publiek. Je krijgt er je punten, in de wandelgangen ontmoet je nog eens iemand, en als je geluk hebt is de spreker onderhoudend en informatief. De leerstof staat voorop, de verteller is van ondergeschikt belang.

Warm leren is het leren van en in samenwerking met een docent, die meester is op zijn vakgebied en beschikt over pedagogisch-didactische kwaliteiten. De deelnemer is de gezelschapsgaaf, het gaat om zijn leerproces waarin de verhouding tussen meester en gezelschap telt. Warm leren in socialiserende meester-gezelschap situaties gebeurt wel in de basisopleiding en vervolgopleiding tot huisarts, maar in de nascholing bijna niet. Bij warm leren is de persoon van de docent een belangrijke factor. De docent heeft individuele aandacht voor de deelnemer en diens leerproces, en dienst als rolmodel. Datgene wat hij doceert brengt hij zelf in praktijk, en hij vertelt daarbij over de stimulansen en belemmeringen die hij zelf heeft ervaren of ervaart. Hij inspireert de deelnemers en faciliteert hen om te leren en zich te ontwikkelen. Daarbij ligt de verantwoordelijkheid voor het bieden van de radvoorwaarden om dat leren mogelijk te maken bij de docent, maar de verantwoordelijkheid voor het resultaat bij de deelnemer.

Docent-professionaliteit is meer dan aandacht geven en rolmodel zijn. De docent is meer dan een betrokken collega die oog heeft voor leertypen en leerstijlen, maar is professioneel op het gebied van het faciliteren van het leren: hij is organisator van de leerprocessen van de deelnemer. Zijn professionaliteit steunt samengevat op drie pijlers:

- Statement
- Structuur
- Sfeer

Ik loop ze alle drie langs. Voor elke pijler geldt dat je je bij de voorbereiding kunt afvragen: in hoeverre heb ik me voorbereid op deze pijler, hoe ga ik in de bijeenkomst zorgen dat dit aspect volledig tot zijn recht komt?

Statement

De pijler Statement heeft betrekking op de vraag: wat zijn mijn kernboodschappen? Welk kwartje moet in elk geval vallen, met welke boodschappen wil ik dat de deelnemers na de bijeenkomst naar huis gaan? De kernboodschappen hebben betrekking op de competentiegebieden van de huisarts, en het is zowel de docent als de deelnemer duidelijk op welke. Wat is het doel van het onderwijs, wat kan de deelnemer eruit leren? Van welke kennis en literatuur maak ik als docent gebruik, zijn dat actuele en evidence based inzichten? Voor het NHG is immers de onafhankelijkheid van groot belang. De geboden informatie moet gebaseerd zijn op wetenschappelijke inzichten en niet zijn beïnvloed door commerciële belangen. Heb ik de informatie in mijn dia's en handouts op orde? Zijn mijn didactische methoden daarop afgestemd, gebruik ik de juiste opdrachten, werkvragen en verwerkingsvragen? Het aspect statement heeft betrekking op de inhoud van de bijeenkomst, en op de manier waarop je die inhoud in de cursus aanbiedt, je didactische werkvormen.

³ M. Weggeman: Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Scriptum, Schiedam 2007

Structuur

De pijler Structuur heeft betrekking op de vraag: hoe is de opbouw van mijn programma? Heb ik in mijn opbouw rekening gehouden met het AIDA-concept? Dit concept geeft aan dat er eerst interesse (Attention) moet zijn gewekt voor het onderwerp, waardoor de deelnemer denkt "Hé, boeiend onderwerp!", waarna er interesse ontstaat (Interest) om er iets van te weten, waarna men verlangt dieper in de materie te duiken (Desire) om er vervolgens daadwerkelijk mee aan de slag te gaan (Action). In een programma rekening houden met dit concept wil zeggen dat je begint met een opwarmertje (hoe zit dat bij u?) over het onderwerp, daarna meer feiten en cijfers, theorie en achtergronden, discussie over hoofdpunten en bijzaken en concrete handvatten voor de aanpak in de praktijk.

In de structuur is ook de interactie van belang. Na 20 minuten (volgens pessimisten zelfs al na 10 minuten) is de aandacht voor een verhandeling verdwenen, en willen cursisten uitwisselen wat ze van het gebodene vinden: uitwisselen met elkaar en met de docent. Is er ruimte voor interactie ingebouwd, en is die ruimte gestructureerd? Structuur geven aan interactie wil zeggen dat de cursisten weten over welke vraag ze uitwisselen, hoeveel tijd daarvoor beschikbaar is, en tot welk doel de uitwisseling moet leiden. De docent geeft duidelijk aan wat het onderwerp van uitwisseling is, hoe groot het uitwisselgroepje is (buurman? drie of meer mensen?), hoe het gesprek moet verlopen (A vertelt, B luistert, of doet ieder willekeurig een duit in het zakje?), en hoe straks de terugkoppeling verloopt (Roept U Maar = RUMrondje, docent laat alle groepjes aan het woord, of vertegenwoordigers van groepjes presenteren hun uitkomsten?). Een groepsdiscussie in een groep die weet wat van hen verwacht wordt verloopt succesvoller dan wanneer de groep vrijblijvend uitwisselt.

De tijdsopbouw van het programma is een derde belangrijk structuurkenmerk. Wanneer je als docent graag vrijheid hebt in spelen met het programma kun je beter niet teveel nadruk leggen op het aangegeven tijdschema. Cursisten zijn meestal alleen geïnteresseerd in het tijdstip van aanvang, einde en pauze, en willen weten of alle programmapunten aan bod zijn gekomen en wat aan voorbereiding wordt verlangd de volgende keer. Of het tijdschema wordt gevolgd is een zaak van de docent: zorg dat alles aan bod komt, en neem de vrijheid om uit te lopen of in te korten wanneer je dat verantwoord acht.

Tot slot een vierde structuurkenmerk: de afwisseling tussen inspanning en ontspanning in het programma. In het programma houd je rekening met de spanningsboog van de cursisten. Een actieve groepsdiscussie wordt afgewisseld met een groepsopdracht. Het werken in groepen van dezelfde samenstelling wordt afgewisseld met andere groepssamenstellingen en individuele opdrachten. Soms gaat de aandacht naar de docent en kan de cursist passief luisteren of in gesprek gaan, soms gaat de aandacht naar de cursist zelf: de eigen praktijksituatie, eigen houding en gedrag. Het kan gaan over 'wij': hoe doen wij dat als huisartsen? En het kan gaan over 'ik': hoe doe ik het als huisarts, als de persoon die ik ben? Voor een goede balans in inspanning en ontspanning kan het helpen soms even een pauze in te lassen, leerpunten te laten noteren, of even iets heel anders te doen als een filmpje vertonen of een energieoefening inlassen.

Statement en structuur, daar kun je je op voorbereiden. Leef je voor de bijeenkomst in in wat je te wachten staat, zorg dat je 'bij de les' bent. Voorbereiding ligt wat lastiger bij het volgende kenmerk: sfeer. Daar gaat je aandacht vooral naar toe tijdens de bijeenkomst zelf.

Sfeer

De pijler Sfeer heeft betrekking op de vraag: hoe zorg ik voor een goed leerklimaat? Voor een goed leerklimaat zijn onder andere van belang: Veiligheid, Interactie, Zelfsturing en Humor.

Veiligheid creëer je om te beginnen door duidelijkheid te bieden over wat er van de cursisten verwacht wordt (zie: Structuur). Maar voor een veilig leerklimaat is ook noodzakelijk dat je alle cursisten met respect en gelijkwaardig behandelt. De docent toont geen uitgesproken voorkeuren, maar ook geen tekenen van antipathie, ook niet tegenover die notoire zeiker die je in alle cursusgroepen vindt. Respect tonen wil niet zeggen dat je iedereen alle ruimte voor inbreng biedt: de 'vaste vragensteller' en de 'knapste van de klas' die altijd als eerste op je vragen reageert moet je soms het woord ontnemen.

Respectvol omgaan met elkaar kun je als docent demonstreren in je eigen reacties en interventies. Je bent zelf het voorbeeld in hoe je anderen behoorlijk feedback geeft: door je te houden aan de feedbackregels die benadrukken anderen niet te veroordelen, maar kritiek om te zetten in een feedback boodschap (ik zie dat je.../ik denk dan dat je... / ik zou willen dat je...).

Als docent heb je de regie over de manier waarop men met elkaar omgaat in de groep. Al doende worden impliciete omgangscodes merkbaar: zo ontstaan groepsnormen in de cursusgroep als 'wij kunnen hier een eigen mening geven zonder daarop veroordeeld te worden'; 'wij kunnen elkaar aanspreken op meningen en opvattingen'; 'wij mogen het hier oneens zijn met elkaar' etcetera. De docent bewaakt deze codes en handelt ernaar. Zo stimuleert hij een leerzame interactie tussen de deelnemers.

Interactie tussen cursisten stimuleert het leren, en interactie tussen cursisten en de docent doet dat eveneens. Leren doe je door informatie tot je te nemen, maar ook door interactie. Dat is een voorwaarde voor het leren op veel taakgebieden in het competentieprofiel van de huisarts.

Een ander element in de sfeer van de cursusgroep is het uitgangspunt van zelfsturing. Onze nascholing is volwassenenonderwijs, en we kunnen dus uitgaan van volggroeide hersenen (in tegenstelling tot het puberende brein van HBO en WO studenten!) en de aanwezigheid van motivatie, van waaruit de cursist heeft gekozen voor de cursus die hij volgt. Onze deelnemers functioneren op hoog academisch niveau en mogen in staat worden geacht verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces. Om echt zelfsturend dat leerproces vorm te geven is nodig dat de kaders waarbinnen gewerkt wordt, de nagestreefde doelen, de eisen waaraan voldaan moet worden en de middelen die de cursist ter beschikking staan expliciet moeten zijn. Voor de sfeer betekent dit dat de docent de cursisten aanspreekt als verantwoordelijke gelijken, die proactief aan de slag willen met de cursusonderdelen. Maar zet tien volwassenen bij elkaar en je krijgt toch altijd een VWO-4 cultuur, waarin de grappige jokers en dominante rebellen de volwassen zelfverantwoordelijke cultuur verstoren, en de rest

daarin meegaat. Weleens een groepsreisje meegemaakt, en om je heen de types uit je middelbare schoolklas herkend? Volwassen mensen worden weer kinderen wanneer ze in grote getale bij elkaar zijn, ze worden afhankelijk van de juf en vallen in oude patronen. De docent zal dus voortdurend moeten zorgen voor voorwaarden om zelfsturing mogelijk te maken: heldere kaders, doelen, eisen en middelen.

Leren gaat gemakkelijker in een sfeer van serieusheid gecombineerd met humor. Ben je als docent zelf niet zo'n cabaretier, dan kun je je toevlucht nemen tot humor via filmpjes (sites als Youtube en cartoons bieden soelaas) of gebruik maken van luchtigheid die altijd wel door een of meerdere deelnemers wordt ingebracht.

Samenvattend: in je rol als organisator van het leerproces van volwassen en zelfverantwoordelijke deelnemers is het de verantwoordelijkheid van de docent om zich te baseren op de leerverwachtingen en leerstijlen van de cursisten. Onze vorm van nascholing is een vorm van 'warm leren', en de persoonlijke invloed van de docent doet ertoe. Een professionele docent let op de opbouw van zijn programma door zich bewust te zijn (bij voorbereiding en uitvoering) van zijn statements, te zorgen voor structuur en sfeer. Dat alles draagt bij aan nascholing die waarmaakt wat we beloven: onafhankelijke, evidence based nascholing van dichtbij de bron, waarin praktijk en persoon van de dokter centraal staat. En - niet onbelangrijk- het zorgt voor meer werkplezier van de docent!

Liesbeth van der Jagt, 17 maart 2009