

# Leerwegen organiseren

## COLOFON

**Develop** is het onafhankelijke kwartaaltijdschrift voor Nederland en Vlaanderen over human resource development. Het tijdschrift is onderdeel van het HRD-fonds, een fonds met vakuitgaven van Performa Human Resources Information dat mede totstandkomt in samenwerking met NVO2 (Nederlandse Vereniging van HRD-professionals in Ontwikkelen en Opleiden), VOV (Vlaams Lerend Netwerk) en de FCE/Stichting Opleidingskunde.

**HRD Fonds** Postbus 28000, 3003 KA Rotterdam  
Tel. +31 10 265 19 99 - Fax +31 10 243 90 28,  
E-mail: info@performa.nl

**Redactie** Marcel van der Klink, Rob Poell, Lidewey van der Sluis, Luc Verheijen, Olga Koppenhagen (eindred.)

**Redactieadres** Overburgkade 10, 2275 XT Voorburg  
E-mail: t.en.t@wanadoo.nl

**Uitgever** Arne Westerhof

**Ontwerp en vormgeving** Pino Design, Arnhem

**Druk** Plantijn Casparie, Den Haag

**Advertenties** Johan de Vassy, Tel. +31 10 265 19 99  
E-mail: j.devassy@performa.nl

**Abonnementen** Develop verschijnt eenmaal per kwartaal. De abonnementsprijs bedraagt € 187,50. Leden van de beroepsverenigingen NVP, NVO2, VOV en FCE kunnen op vertoon van hun lidmaatschapsnummer een gereduceerd tarief krijgen van € 150. Studenten kunnen op vertoon van een geldig inschrijfbewijs aan een universiteit of hogeschool gebruikmaken van een gereduceerd tarief van € 93,75 per jaar. Losse nummers € 50. Alle prijzen zijn inclusief verzendkosten, exclusief btw.

Abonnementen kunnen elk moment ingaan, maar slechts worden beëindigd indien uiterlijk 2 maanden voor het einde van de abonnementsperiode schriftelijk is opgezegd. Zonder of bij niet-tijdige opzegging wordt het abonnement automatisch verlengd met een periode van een jaar. Inlichtingen: + 31 10 265 19 99.

© HRD Fonds

ISSN 1574 - 8138

Niets uit deze uitgave mag, noch geheel, noch gedeeltelijk, worden overgenomen en/of vermenigvuldigd zonder schriftelijke toestemming van de uitgever en de oorspronkelijke auteur. Hoewel aan deze uitgave de uiterste zorg wordt besteed, stellen uitgever en redactie zich niet aansprakelijk voor eventuele fouten in of als gevolg van de gepubliceerde teksten.

## 5 Proloog

Leerwegen organiseren

*Ferd J. van der Krogt & Rob F. Poell*

Voorafgaand aan de artikelen geven redacteur Rob Poell en gastredacteur Ferd van der Krogt een korte introductie van het thema: 'Leerwegen organiseren'. Daarnaast geven zij hun motieven weer om over dit onderwerp een themanummer te maken. Ze eindigen met een beknopte introductie van de verschillende bijdragen.

## 10 Leerwegen creëren in organisaties

Een theoretische verkenning

*Ferd J. van der Krogt*

Werknemers zijn belangrijke organisatoren van hun professionele ontwikkeling. Dat doen ze door hun leerwegen te organiseren. Maar wat bedoelen we daar precies mee? Wat is het verschil met het organiseren van leren en leerprocessen? Wat kunnen werknemers zelf aan hun leerwegen doen en welke andere factoren in en rond organisaties beïnvloeden dat? Deze vragen worden aan de hand van de leernetwerktheorie verkend.

## 22 Op zoek naar leerwegtypen van verpleegkundigen

*Anouk Lisman, Mariska Natte en Rob Poell*

In deze bijdrage doen auteurs verslag van het eerste empirische onderzoek naar verschillende typen leerwegen van werknemers. Ze hebben individuele leerwegen van bijna honderd verpleegkundigen werkzaam op meerdere afdelingen binnen verschillende ziekenhuizen in kaart gebracht. Doel daarbij was om tot een empirische typologie van leerwegen te komen en te kijken of leerwegtypen verschillen per afdeling en/of per ziekenhuis. Uit het onderzoek blijkt dat er vier verschillende typen leerwegen van verpleegkundigen te benoemen zijn. Verder blijken leerwegen niet samen te hangen met het type afdeling of het type ziekenhuis. Dit laat zien dat de leerweg van een verpleegkundige daadwerkelijk sterk gebonden is aan haar of zijn persoonlijke keuzes.

### 34 **Leerbereidheid, een voorwaarde voor het zelf organiseren van leerwegen**

*Ilse van Eckelen*

De leerweg die een medewerker bewandelt, is niet altijd de gewenste leerweg in de ogen van HRD'ers en managers. Zij willen graag sturen in het leerthema van medewerkers, maar stuiten hierbij soms op – in hun ogen – niet zo leerbereide medewerkers. Deze spanning staat centraal in dit artikel.

Er wordt een model aangereikt om te kijken in hoeverre medewerkers in staat en bereid zijn hun eigen leerweg te organiseren. Ook wordt er verslag gedaan van een interventieonderzoek onder niet zo leerbereide docenten.

Een van de conclusies is dat het, om leren in leerwegen op gang te brengen, het bij niet zo leerbereide medewerkers handig is om het leren door middel van een leerproces op gang te brengen, ook al is dit tegenstrijdig aan het basisuitgangspunt van leerwegen. Het vergroot de kans dat medewerkers een nieuw eigen leerthema ontdekken.

### 46 **HRD'ers en hun professionele ontwikkeling**

*Cara Valk & Ferd J. van der Krogt*

In welke richtingen sturen HRD'ers hun professionele ontwikkeling? Op welke thema's richten ze zich? Laten zij zich daarbij leiden door persoonlijke waarden, nemen ze hun HRD-werk als richtsnoer, of fungeert hun loopbaan als leidraad voor hun professionele ontwikkeling? Welke accenten brengen HRD'ers aan in hun leerwegen en professionele ontwikkeling en in hoeverre sporen die met hun eigen waarden en normen? Auteurs onderzoeken in welke mate HRD'ers strategisch opereren bij het organiseren van hun eigen leerwegen. Daartoe beschrijven zij case studies over de leerwegen van zes ervaren leeradviseurs.

Ze spraken met hen over hun werk als HRD'er, over hun loopbaan, over hun deelname aan expliciete activiteiten gericht op hun professionele ontwikkeling en over leerthema's die zij belangrijk vinden.

### 58 **De verborgen kracht van POP's**

*Anja Doornbos & Jacobien Phaff*

De kracht van POP's ligt in de voornemens die mensen maken ten aanzien van hun eigen ontwikkeling. Als mensen leervoornemens maken, gaan ze leerkansen grijpen. Auteurs willen in dit artikel de kracht van leervoornemens onderstrepen vanuit gegevens uit een eerder uitgevoerd onderzoek naar werkgerelateerd leren bij de politie.

Ze vragen zich daarbij af wat er in de politieorganisatie gebeurt aan het organiseren van leerwegen bij de 'start' en welk effect dat heeft gaandeweg. Daartoe is een analyse uitgevoerd waarin de mate van werkgerelateerd leren, dat gaandeweg plaatsvindt, wordt vergeleken tussen mensen die wel en geen POP hebben.

Conclusie: leervoornemens in de vorm van POP's of loopbaanafspraken bij de het politiekorps samen gaan met meer werkgerelateerd leren.

### 68 **Leerbeleid als bemiddelende factor in de leerarena**

*Geert Sterck*

Werknemers zijn maar ten dele vrij in de wijze waarop ze willen en kunnen werken aan hun professionele ontwikkeling in organisaties. In zijn promotieonderzoek verklaarde auteur dit door de aanwezigheid van leerpatronen. Dit zijn gekristalliseerde configuraties van leermogelijkheden in organisaties die het resultaat zijn van een machtspeel van actoren die elk andere belangen hebben bij de wijze waarop aan het leren in organisaties wordt vormgegeven.

Nadat in deze bijdrage wordt toegelicht wat precies onder leerpatronen verstaan wordt en hoe ze te verklaren zijn, wordt stilgestaan bij de invloed die deze leerpatronen hebben op de professionele ontwikkeling van werknemers. Vraag is ten slotte wat dan 'optimale' leerpatronen zijn en of ze beleidsmatig kunnen worden aangestuurd.

## 75 **Formeel leren binnen leerwegen**

Effectiever met leidinggevende aan zijlijn?

*Derk-Jan Nijman*

De discussie rondom effectiviteit van bedrijfsopleidingen en de invloed van de werkcontext wordt vooral gevoerd vanuit organisatieperspectieven. Hoe komt het effectiviteitsvraagstuk rondom formele leeractiviteiten nu terug naarmate werknemers een sterkere rol in het organiseren van de eigen leerweg gaan krijgen, en wat houdt dit in voor de eventuele rol van leidinggevendenden in? In dit artikel wordt nader ingegaan op de rol van leidinggevendenden ten aanzien van de effectiviteit van formele leeractiviteiten van werknemers, maar beredeneerd vanuit de individuele leerwegen van die werknemers. Auteur concludeert dat leidinggevendenden (en andere actoren) kunnen bijdragen aan het expliciet maken van de leerwegen van werknemers, onder meer door te wijzen op eerdere leerervaringen. Zij kunnen werknemers bijvoorbeeld ook bijstaan in het combineren van verschillende persoonlijke oriëntaties binnen een leerweg, en kunnen helpen in het herkennen van nieuwe leer- en loopbaanmogelijkheden.

## 84 **Het organiseren van leren en loopbaan**

Ook voor laaggeschoolde werknemers?

*Isabel Raemdonck*

Werknemers dragen in toenemende mate verantwoordelijkheid voor het organiseren van hun leren en loopbaan. Toch is er weinig bekend over de factoren die het organiseren van leren en loopbanen beïnvloeden, waardoor concrete impulsen ter stimulering ervan soms uitblijven. Dit is vooral van belang voor groepen die in toenemende mate met uitsluiting bedreigd worden. Denk maar aan laaggeschoolde werknemers.

In dit artikel wordt aan de hand van recent onderzoek inzichtelijk gemaakt welke factoren het organiseren van leren en loopbaan bij laaggeschoolde werknemers beïnvloeden. Tevens wordt ingegaan op de implicaties van deze resultaten voor het organiseren van leerwegen. Het artikel eindigt met een aantal adviezen voor de HRD-praktijk.

32, 44, 56, 66, 82

## **Mini-interviews over ondersteuning van leerwegen**

Naast artikelen bevat dit themanummer een vijftal interviews met ervaren leeradviseurs van gerenommeerde bureaus. Achtereenvolgens geven Enny Keyzers, Joep Straathof, Pieterjan van Wijngaarden, Wim van Beers en Tom Koot weer wat zij verstaan onder het begrip leerwegen, en hoe zij daar in hun dagelijkse praktijk mee omgaan. Ze beschrijven succesvolle en wat minder succesvolle ervaringen met de praktische uitwerking van dit begrip.

## 93 **Meer lezen over...**

Leerwegen organiseren

*Rob F. Poell*

Overzicht van literatuur en websites waar de lezer na het lezen van de themabijdragen verdere informatie en verdieping vindt.

## 96 **Epiloog**

Lessen voor het organiseren van leerwegen

*Ferd J. van der Krogt & Rob F. Poell*

In deze epiloog doen redacteur en gastredacteur een poging om door de variëteit aan bijdragen een lijn te trekken, verbanden te zien, en vragen te formuleren voor vervolgonderzoek op dit terrein. Zij doen dit aan de hand van de centrale vragen die in de proloog al geformuleerd zijn. Een van de conclusies is er een herbezinning nodig is op de kern van de HRD-professie, die nauw verbonden is met het organiseren van leerwegen. Werkplekklaren is de laatste jaren zo op de voorgrond getreden, dat het HRD-vakwerk en de strategische component teveel naar de achtergrond zijn geschoven, waardoor de HRD-professie de werknemers uit het oog dreigt te verliezen.

## *Proloog*

# Leerwegen organiseren

Medewerkers in organisaties doen veel ervaringen op die relevant zijn voor hun professionele ontwikkeling. Ze participeren in diverse leertrajecten, ze doen leerrelevante ervaringen op in hun werk en loopbaan, en ze ondernemen ook zelfstandig leeractiviteiten. Al deze ervaringen dragen bij aan hun professionele ontwikkeling. Het samenstel van de ervaringen bepaalt in welke richting werknemers zich ontwikkelen. Een weg banen in die werk- en leerervaringen is dus van cruciale betekenis voor de ontwikkeling van medewerkers, de wijzen waarop ze daar zelf richting aan kunnen geven en de inhoudelijke accenten die ze daarin aanbrenge.

Het begrip leerweg vestigt de aandacht op het combineren van allerlei werk- en leerervaringen, het banen van wegen in die ervaringen en het bewust creëren en sturen ervan door de werknemers. Een leerweg is dan een samenstel van leeractiviteiten en ervaringen – zowel leerervaringen als werkervaringen – waaraan een medewerker samenhang en betekenis verleent voor zijn professionele ontwikkeling. Het creëren van een leerweg verwijst naar het banen van een betekenisvolle weg in leer- en werkervaringen.

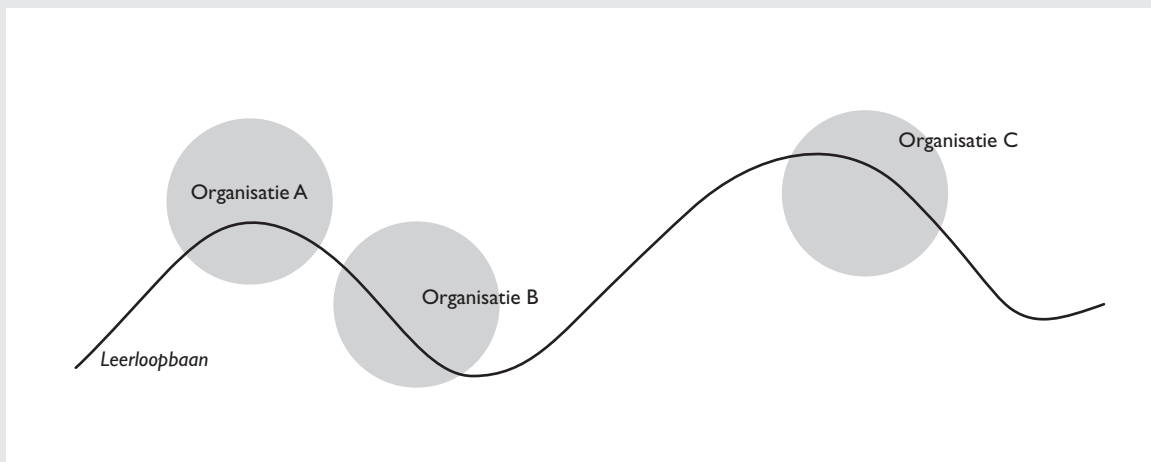
### **WAAROM IS ORGANISEREN VAN LEERWEGEN DOOR MEDEWERKERS BELANGRIJK?**

Het lijkt geen twijfel dat de rol van medewerkers bij het organiseren van hun leren en leerwegen erg belangrijk is. Daaraan wordt ook veel aandacht geschonken, zowel in theorie als in de (leer)praktijk. De nadruk ligt dan vooral op het mobiliseren van krachten bij die medewerkers om mee te werken aan

leertrajecten en op het maken van maatwerk door pedagogisch-didactische en leerkundige maatregelen. Het perspectief van managers en leeradviseurs is hierbij sterk aanwezig.

Er zijn vier argumenten om meer aandacht te schenken aan het werknemersperspectief bij het systematisch organiseren van leerwegen in organisaties.

Het eerste argument houdt verband met maatschappelijke ontwikkelingen die ertoe leiden dat werknemers voortdurend moeten blijven leren. In de levenslange leerloopbanen van medewerkers – die zich tijdens hun privéleven en hun werken in verschillende organisaties voltrekken – spelen hun werk, loopbaan en persoonlijke ontwikkeling een belangrijke rol (zie figuur 1). Dat blijft belangrijk, ook in de periodes dat werknemers in een arbeidsorganisatie werken en een arbeidscontract hebben. Maar het werken in organisaties stelt specifieke eisen aan de kwaliteiten van de medewerkers; hun professionele ontwikkeling wordt sterk gestuurd door de betreffende organisaties. Deze drieledige oriëntatie – op werk, arbeidsmarkt en individuele ontwikkeling – is in de levenslange leerloopbaan nodig, ook tijdens de periodes dat een werknemer een arbeidscontract heeft met een organisatie. Zijn oriëntatie op de arbeidsmarkt en op zijn individuele ontwikkeling zal tijdens zijn leerwegen in de organisatie, naast die op het actuele werk, ook aandacht behoeven en dat gaat meestal niet vanzelf en spontaan. Bovendien is het een opgave om deze drie oriëntaties met elkaar (meer of minder) te verbinden.



Het tweede argument om meer aandacht aan leerwegen van medewerkers te schenken heeft betrekking op het diffuse karakter van het leeraanbod voor de professionele ontwikkeling van medewerkers. Het opdoen van ervaringen die relevant zijn voor de professionele ontwikkeling van medewerkers is in toenemende mate gefragmenteerd en weinig gestructureerd. Het gebeurt in een breed scala aan processen en situaties zoals in het werk, in de loopbaan en in allerlei opleidingen, trainingen, workshops, enzovoort. De kaders die medewerkers in het verleden tot steun waren om daarin een zinvolle weg te vinden, zijn in sterke mate afgebouwd resp. van minder betekenis geworden. Het leeraanbod is diffuus, versnipperd en ad hoc, beroepen en functies zijn veel minder herkenbaar, het werk is veranderlijk en flexibel, loopbanen worden sterk geïndividualiseerd. Het banen van een weg in dit zwak gestructureerde 'leerstelsel' is erg lastig geworden. Medewerkers zoeken daarin wel degelijk hun weg, maar ze doen dat vaak impliciet, ad hoc en volgens vanzelfsprekendheden. Ze selecteren bijvoorbeeld trainingen en cursussen, ze zijn actief in bepaalde

onderdelen van een leertraject en laten andere aan zich voorbijgaan, ze nemen bepaalde ervaringen mee en laten andere voor wat ze zijn. Ze creëren zodoende wel hun eigen leerwegen, maar weinig bewust en weinig systematisch. Dat zou voor medewerkers wel eens onbevredigend en weinig effectief kunnen zijn. Bovendien wordt van hen in toenemende mate verwacht dat ze zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun leerweg en dat ze zich in dat opzicht ook verantwoorden.

Het derde argument is dat leren en professionele ontwikkeling in deze maatschappij en in arbeidsorganisaties zo belangrijk is geworden dat allerlei actoren daar invloed op willen uitoefenen. Managers, professionele beroepsverenigingen van werknemers, cliënten, leeradviseurs en andere maatschappelijke organisaties hebben elk hun visies op en belangen bij de professionele ontwikkeling van medewerkers, die lang niet altijd met elkaar overeenkomen. Medewerkers zullen zelf in die complexe netwerken moeten opereren, waarbij een meer geëxpliciteerde visie op de eigen leerwegen en professionalisering behulpzaam is.

Het vierde argument is dat er in organisaties dynamieken aanwezig zijn die de personeelsontwikkeling richting geven, waarop actoren op dat moment nauwelijks greep hebben. In de loop der tijd ontstaan er in organisaties structuren en opvattingen die niet meer relevant zijn voor het opereren in de actuele situatie, maar die wel invloed blijven uitoefenen. We bedoelen het klimaat en allerlei vanzelfsprekendheden die op zeker moment niet meer wenselijk en functioneel zijn. In organisaties sluipen veel vanzelfsprekendheden die het lastig maken voor medewerkers om zelf richting te geven aan hun professionele ontwikkeling ('Nee, het is niet gebruikelijk dat onze werknemers zelf bepalen met welk bureau we in zee gaan, daar hebben wij experts voor.'). Door bewust en systematisch te opereren bij het organiseren van hun leerwegen kunnen medewerkers – en ook andere actoren – daar weerstand aan bieden en een op dat moment en in die situatie geschikte aanpak hanteren.

### **DRIE VRAGEN IN DEZE DEVELOP**

In dit nummer van Develop stellen redacteur Rob Poell en gastredacteur Ferd van der Krogt drie vragen aan de orde.

#### *1. Wat zijn leerwegen?*

Hierbij vragen we ons het volgende af: Wat bedoelen theoretici met leerwegen? Welke vergelijkbare concepten gebruiken ze? En welke invulling geven leeradviseurs aan dit begrip?

#### *2. Wat gebeurt er in organisaties aan het organiseren van leerwegen?*

Hier horen de volgende aspecten bij: Wat doen werknemers zelf aan het organiseren van hun leerwegen? Welke leeractiviteiten worden in organisaties ondernomen die iets met leerwegen te maken hebben? Bij-

voorbeeld: individuele leerprojecten, persoonlijke ontwikkelplannen, transfermaatregelen, enzovoort. Welke ervaringen worden daarmee opgedaan? Welke krachten in en rond organisaties beïnvloeden het organiseren van leerwegen?

#### *3. Welke ondersteuning bieden leeradviseurs aan werknemers bij hun leerwegen?*

Deze vraag draait om de volgende onderdelen: Wat doen leeradviseurs precies? Welke ervaringen hebben ze opgedaan met leerwegondersteuning? Hoe zouden ze dat anders willen doen? Welke andere concepten gebruiken leeradviseurs om uit te drukken dat ze werknemers ondersteunen?

### **OVERZICHT VAN DE BIJDAGEN**

We hebben dit themanummer opgezet als een onderzoek met het doel bovenstaande vragen te beantwoorden. In het eerstvolgende artikel zet Ferd Van der Krogt daartoe het theoretisch kader uiteen. Hij gaat dieper in op het begrip leerwegen in relatie tot soortgelijke concepten en behandelt de wijze waarop werknemers leerwegen creëren. Leerwegcreatie wordt opgevat als een cyclisch proces dat plaatsvindt in de context van drie processen die relevant zijn voor de professionele ontwikkeling van werknemers: 1. werkprocessen, 2. HRD-processen, en 3. HRM-processen. Leerwegen van werknemers kunnen meer losgekoppeld of meer geïntegreerd zijn, afhankelijk van de sturing die zij eraan geven. Van der Krogt werkt vijf strategieën uit die werknemers kunnen hanteren om hun leerwegen te sturen, gekoppeld aan de waarden die zij voor hun professionele ontwikkeling het meest relevant achten. Werknemers kunnen hun leerwegstrategie meer werkgericht, meer loopbaangericht en/of meer persoonsgericht invullen.

Het 'empirisch deel' van ons onderzoek bestaat allereerst uit een viertal bijdragen van onderzoekers en consultants die hun ervaringen met leerwegen van werknemers uit verschillende beroepsgroepen systematiseren. We besteden hierbij aandacht aan de leerwegen van verpleegkundigen, docenten, HRD'ers en politiemensen. Het eerste empirische artikel (van Anouk Lisman, Mariska Natte en Rob Poell), dat zich op de verpleegkundigen richt, is expliciet opgezet om leerwegen grootschalig te bestuderen. De leerwegen van bijna honderd verpleegkundigen zijn onderzocht met als doel inzicht te krijgen in de verschillende manieren waarop zij vorm kunnen krijgen. De auteurs onderscheiden op grond van de verschillende leerthema's, leervormen, leerverbanden en leerfaciliteiten binnen de leerwegen vier typen. Opvallend is dat er geen duidelijk verschillende typen leerwegen bij verpleegkundigen werden gevonden tussen academische en perifere ziekenhuizen, evenmin als tussen verpleegafdelingen, intensive care units en poliklinieken. Dit doet vermoeden dat leerwegen, conform de definitie van het concept, sterk worden vormgegeven vanuit de werknemer zelf.

Ilse van Eekelen analyseert in het tweede empirische artikel vanuit het perspectief van leerwegen haar ervaringen met docenten die op voorhand weinig leerbereid leken. Ze beschrijft een interventie waarmee deze docenten aan het leren zijn geslagen, terwijl ze in de ogen van het schoolmanagement helemaal niet wilden leren. Soms lukte het zelfs om het leren te koppelen aan de thema's die het management voorstaat. Ze concludeert dat initiatief van het schoolmanagement soms nodig is om docenten hun eigen leerwegen te laten vormen. Van Eekelen pleit voor evenwicht tussen management- en werknemerssturing, tussen eigen leerwegen vormgeven en extern aanzetten tot leren.

Het derde empirische artikel (van Cara Valk en Ferd Van der Krogt) beschrijft de resultaten van een kleinschalig onderzoek naar de leerwegen die HRD'ers creëren in het kader van hun eigen professionele ontwikkeling. Men zou kunnen redeneren dat, als iemand in staat zou moeten zijn om strategisch te opereren in leerwegcreatie, het de HRD'er is. De auteurs hebben zes HRD'ers geïnterviewd en ondanks dit geringe aantal is wel duidelijk dat deze verwachting te hoog gegrepen is. Wat mogen we dan van werknemers eigenlijk verwachten? Valk en Van der Krogt bevelen aan om nadrukkelijker aansluiting te zoeken bij de problemen die zij ervaren in hun werk en loopbaan. HRD'ers zouden werknemers steun moeten bieden via eenvoudig uitvoerbare procedures en stimulerende kaders om hun eigen leerwegen te sturen en afstand te nemen van de vanzelfsprekendheden in hun organisatie.

Anja Doornbos en Jacobien Phaff gebruiken in het vierde empirische artikel data verzameld bij politieagenten om na te gaan of persoonlijke ontwikkelingsplannen effectiever kunnen worden ingezet. Zij formuleren vijf werkprincipes die medewerkers kunnen hanteren bij het ontwerpen van hun POP, om van losgekoppelde leerwegen te komen in de richting van meer geïntegreerde leerwegen. Zij concluderen dat persoonlijke ontwikkeling vooral wordt bevorderd door een combinatie van een krachtig leeridee met het gaandeweg werkgerelateerd leren op grond van problemen die werknemers tegenkomen in hun werk. Als mensen leervoornemens maken, gaan ze meer leerkansen grijpen in hun leerweg.

Naast POP's zijn er nog andere maatregelen die de leerwegen van werknemers kunnen beïnvloeden. Twee daarvan staan centraal in de tweede helft van dit themanummer: leerbeleid en transferbevorde-



ring. Geert Sterck positioneert leerbeleid als een bemiddelende factor in het machtsspel dat leren in arbeidsorganisaties is. Hij laat zien dat de verschillende spelers in die 'leerarena' verschillende belangen hebben bij het organiseren van leren op bepaalde wijzen. Hij houdt een pleidooi voor een medewerkers- én organisatiegericht leerbeleid, waarin de HRD'er als moderator tussen verschillende leerbelangen optreedt.

Derk-Jan Nijman gaat vervolgens in op de effectiviteit van formeel leren binnen leerwegen en de rol die de leidinggevende daarbij speelt. Evenals Van Eekelen zet hij vraagtekens bij de mogelijkheid en wenselijkheid van leerwegen die volledig door werknemers zelf worden gestuurd. Leidinggevendens blijken een belangrijke rol te kunnen spelen in het bevorderen van de transfer van het geleerde in bedrijfsopleidingen naar de werksituatie. Volgens Nijman is hun rol tegenwoordig echter minder inhoudelijk sturend en meer faciliterend en motiverend van aard.

In het laatste artikel over het thema leerwegen stelt Isabel Raemdonck de vraag aan de orde of dit soort ideeën ook voor laaggeschoolden opgaat. Zij stelt op grond van empirisch onderzoek vast dat het organiseren van leren en het organiseren van de loopbaan samengaan en als zodanig essentieel zijn voor de professionele ontwikkeling van werknemers. De scholingsgraad van werknemers blijkt hierin geen duidelijk onderscheidende factor te vormen. Betere criteria om aandacht aan te besteden zijn proactiviteit, streven naar kenniswerk, mobiliteitswens en de groeikansen die worden geboden. Het leerwegkader is derhalve op een brede groep werknemers van toepassing.

Tussen de onderzoeksartikelen door treft u korte interviews aan met HRD'ers. Wij hebben aan vijf

ervaren leeradviseurs van gerenommeerde bureaus de vraag voorgelegd wat zij zelf eigenlijk onder leerwegen verstaan. Verder vertellen zij over geslaagde en minder geslaagde leerwegtrajecten waarbij zij betrokken waren. Bovendien geven ze adviezen aan HRD'ers voor het ondersteunen van de leerwegen van werknemers.

In de epiloog maken we de balans op van onze onderzoeksexercitie en beantwoorden we de vragen uit deze proloog. De belangrijkste conclusie zal zijn dat in de HRD-praktijk en het HRD-onderzoek nog slechts een beperkt deel van de inzichten over leerwegen wordt toegepast. Tegelijkertijd wordt daarmee de ruimte aangegeven die beschikbaar is om breder te kijken naar leerwegen, verschillende typen leerwegen, manieren om leerwegen te creëren en om ze te beïnvloeden. Het themanummer wordt afgesloten met een bespreking van twee onderzoeksthema's die ons erg belangrijk en interessant lijken bij het verder werken aan het organiseren van leerwegen in theorie en praktijk.

**Rob F. Poell** is als hoogleraar HRD verbonden aan het departement Personeelwetenschappen van de Universiteit van Tilburg. Daarnaast is hij redacteur van Develop.  
R.Poell@uvt.nl

**Ferd J. van der Krogt** is verbonden aan de Radboud Universiteit Nijmegen en is tevens zelfstandig onderzoeker/adviseur. Hij is auteur van het boek *Organiseren van leerwegen. Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*, dat in 2007 verscheen bij Performa Uitgeverij in Rotterdam (bestellingen: (010) 265 19 99 of [info@performa.nl](mailto:info@performa.nl)).  
[ferdvanderkrogt@kabelfoon.net](mailto:ferdvanderkrogt@kabelfoon.net)

WERKNEMERS ZIJN BELANGRIJKE ORGANISATOREN VAN HUN PROFESSIONELE ONTWIKKELING. DAT DOEN ZE DOOR HUN LEERWEGEN TE ORGANISEREN. MAAR WAT BEDOELEN WE DAAR PRECIJS MEE? WAT IS HET VERSCHIL MET HET ORGANISEREN VAN LEREN EN LEERPROCESSEN? WAT KUNNEN WERKNEMERS ZELF AAN HUN LEERWEGEN DOEN EN WELKE ANDERE FACTOREN IN EN ROND ORGANISATIES BEÏNVLOEDEN DAT? DEZE VRAGEN WORDEN AAN DE HAND VAN DE LEERNETWERKTHEORIE VERKEND.

# Leerwegen creëren in organisaties

*Een theoretische verkenning*

**FERD J. VAN DER KROGT**

Bij het organiseren van de professionele ontwikkeling van werknemers in organisaties is de inbreng van die medewerkers zelf erg belangrijk. Daarom worden theoretische concepten en benaderingen geïntroduceerd om daar inzicht in te krijgen. Drie concepten worden regelmatig gehanteerd.

Het eerste concept is uiteraard zelfsturend leren. Daarmee wordt het proces bedoeld waarin de werknemer zelf de verantwoordelijkheid neemt voor het initiëren, uitvoeren en evalueren van zijn leerprocessen (Bolhuis, 2000; Raemdonck, 2005). In de meeste gevallen wordt deze sturing beperkt tot expliciete leerprocessen, maar tegenwoordig wordt eveneens aandacht geschonken aan het richting geven aan allerlei leerprocessen in organisaties. Heel interessant is ook dat er een onderscheid gemaakt wordt tussen zelfsturing in leerprocessen en zelfsturing in loopbaanprocessen, die onderdeel uitmaken van HRM (Raemdonck, 2006).

Een tweede concept is impliciet leren. Dit begrip verwijst naar de invloed die een medewerker op zijn professionele ontwikkeling uitoefent zonder dat hij zich dat bewust is. Kenmerkend voor impliciet leren is tevens dat HRD'ers dat ook niet bewust sturen. De werknemer doet in zijn werk en

loopbaan ervaringen op die, meestal achteraf, relevant blijken voor zijn professionele ontwikkeling. Bij expliciet leren worden bewust leeractiviteiten ondernomen. De leerrelevante ervaringen opgedaan bij het impliciet leren krijgen dan een plaats in de actietheorie; de werknemer herdefinieert sommige eerdere relevante ervaringen en integreert deze in zijn actietheorie.

Het derde concept dat we in dit verband willen noemen is duaal leren. Dit betreft combinatievormen van leren en werken, combineren van expliciete leersituaties zoals een formele training of opleiding met een werksituatie zoals een reguliere job of een stage. Vaak wordt duaal leren gebruikt en bestudeerd in het initiële beroepsonderwijs (Bronneman-Helmets, 2006). Maar ook in de verdere leerloopbaan wordt het combineren van opleiding met werk in toenemende mate systematisch toegepast. Denk bijvoorbeeld aan de transfermaatregelen en aan het ontwikkelen van persoonlijke ontwikkelingsplannen. Een uitgangspunt is dat werknemers zelf hun leerrelevante ervaringen in die grote verscheidenheid van situaties – zoals trainingen, opleidingen, coaching, zelfstudie, impliciet leren, werkplekleren – combineren en mogelijk zelfs integreren in hun kennis- en handelingsrepertoire.

Deze drie concepten combineren in een leerweg is leerkundig heel interessant; het leidt tot de vraag hoe medewerkers hun impliciete en expliciete leren, in en buiten het werk, zelf kunnen organiseren en sturen. Wie zou dat beter kunnen dan de werknemer zelf: hij is immers de enige actor die bij alle leer- en werksituaties betrokken is!

Het is ook erg verleidelijk om dit beleidsmatig en in organisaties te stimuleren. Dergelijke ideeën verschijnen dan ook in diverse vormen in de leerkundige en beleidsliteratuur. Denk bijvoorbeeld aan employability bevorderen, persoonlijke ontwikkelingsplannen maken, individuele leerprojecten ontwikkelen, levenslang leren stimuleren. Maar bij nadere beschouwing blijken die concepten en benaderingen toch niet zo duidelijk en wat we zorgwekkender vinden: ze zijn voor veel werknemers in veel organisaties waarschijnlijk nauwelijks te hanteren. Kunnen werknemers zelf richting geven aan hun professionele ontwikkeling en daarin zelf die inhoudelijke accenten aanbrengen die ze belangrijk vinden? Zijn in en rondom organisaties en bij de betrokken actoren de benodigde voorwaarden wel aanwezig? Een analyse is op zijn plaats. Dat doen we in deze bijdrage.

Eerst zullen we het begrip leerweg en het organiseren van leerwegen toelichten. Dat doen we door het te vergelijken met opvattingen over organiseren van leren en leerprocessen en vervolgens uiteen te zetten hoe in de leernetwerktheorie (Van der Krogt, 2007) het organiseren van leerwegen wordt benaderd. Daarna gaan we in op de vraag hoe werknemers hun leerwegen kunnen creëren. Dat kan in (de leernetwerk)theorie op heel verschillende manieren: van losgekoppelde tot geïntegreerde leerwegen en veel daartussen. Tot slot presenteren we een kader waarmee geanalyseerd kan worden hoe werknemers in organisaties hun leerwegen kunnen organiseren en welke factoren dat beïnvloeden.

#### **OP ZOEK NAAR LEERWEGEN: ORGANISEREN VAN LEREN, LEERPROCESSEN EN LEERWEGEN**

Organiseren van leren beschouwen we als een verzamelterm voor allerlei activiteiten die relevant zijn voor de professionele ontwikkeling van werknemers. Leren komt tot stand door het creëren van een samenstel van situaties en het

ondernemen van diverse activiteiten die voor een goed verloop van het leerproces op elkaar worden afgestemd. Termen als 'leerarrangement' (Onderwijsraad, 2003), 'leercyclus' (Kolb, 1984), 'werkplekcurriculum' (Billet, 2001), 'leerstromen' (Sprenger, 2000) en 'trajecten' (Keursten, 1998; Poell & Van der Krogt, 2003) drukken dat uit.

In deze visie op leren worden er directe relaties gelegd tussen het creëren van leercontexten en leerprocessen. Leren wordt bevorderd door contexten te creëren waarin lerende medewerkers (en andere actoren) gestimuleerd worden om zo didactisch te handelen dat hun mentale leeroperaties geoptimaliseerd worden.

Het lijkt ons verhelderend om een onderscheid te maken tussen het organiseren van leerprocessen – waarbij het didactisch handelen van actoren centraal staat – en het organiseren van leerwegen, waarbij het bevorderen van de professionele ontwikkeling van werknemers aan de orde is.

---

*Werknemer zelf moet zijn leren organiseren: hij is de enige actor die bij alle leer- en werksituaties betrokken is!*

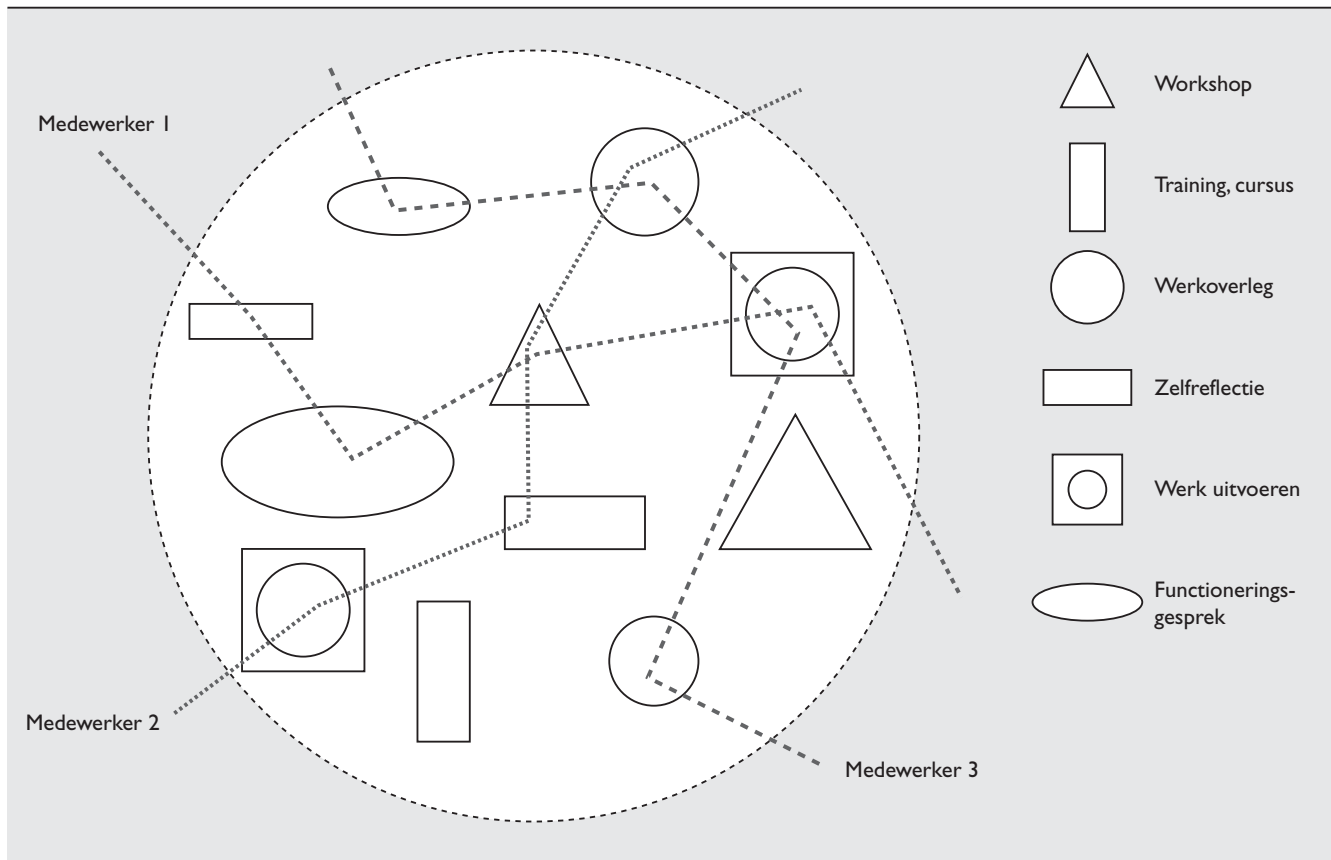
---

#### *Leerprocessen organiseren en didactisch handelen*

Een algemene omschrijving van leren luidt dat het een proces is, gericht op het veranderen van het handelingsrepertoire van een individu of een actor. In de leernetwerktheorie wordt de term actietheorie gebruikt. Een actietheorie is een samenstel aan waarden, kennis en vaardigheden dat een actor in staat stelt om situaties te interpreteren en adequaat te handelen.

Leren is het ontwikkelen van een actietheorie en dat gebeurt in leerprocessen. Het organiseren van leerprocessen is het samen met andere actoren leeractiviteiten ondernemen die gaan over een inhoudelijk thema, dat de betreffende medewerker relevant vindt voor zijn actietheorie.

De medewerker doet mee in leerverbanden, hanteert leer vormen en gebruikt leerfaciliteiten. Hij en andere actoren ondernemen didactische activiteiten waardoor ze mentale



Figuur 1: Leerwegen van drie werknemers

leeroperaties stimuleren. Deze kunnen leiden tot veranderingen in de actietheorie.

In leerprocessen ligt de nadruk op didactisch handelen om de beoogde leerdoelstellingen te bereiken. Het organiseren van leerprocessen wordt dan ook vaak opgevat als het optimaliseren van het leerproces. Leren leren bijvoorbeeld heeft betrekking op het beter didactisch handelen van lerende werknemers. Leerstrategieën worden ook gedefinieerd als het bewandelen en verbeteren van de weg om bepaalde leerdoelstellingen te realiseren (Bolhuis, 2000) en zouden dan eigenlijk ook beter leertactieken genoemd kunnen worden.

#### *Organiseren van leerwegen en verwante begrippen*

In het brede scala aan activiteiten en ervaringen, dat relevant kan zijn voor zijn ontwikkeling, kan een werknemer zijn weg

banen en mogelijkheden creëren en benutten; zie figuur 1. Dit is het creëren van een leerweg. Dat kan op veel verschillende manieren.

De werknemer kan een weg of route samenstellen uit het aanbod van leermogelijkheden dat al beschikbaar is. Hij bestudeert als het ware de kaart, kiest een weg en volgt die. Hij kan daarbij ook anderen om advies vragen. Zo'n leerweg lijkt wel op het idee van de leerloopbanen die in het beroepsonderwijs verkend worden (Eimers, 2005; Geurts, 2004).

Een andere aanpak is dat de werknemer zelf een plan ontwikkelt en zijn weg uitzet, de leermogelijkheden selecteert en eventueel zelf ontwikkelt – bijvoorbeeld door bepaalde werkervaringen in zijn plan op te nemen – en vervolgens aan de slag gaat. Hij volgt het verloop van zijn weg en stelt die eventueel bij. Zo'n procesaanpak van een leerweg lijkt veel op die

bij persoonlijke ontwikkelplannen (Habraken et al., 2004; Pool & Van der Bijl, 2000). Een wat opener leerweg bestaat hierin dat hij zelf met anderen op informele wijze mogelijkheden creëert, bijvoorbeeld met een werkgroepje dat geïnteresseerd is in een bepaalde thematiek. Zo'n aanpak past goed in de denkbeelden over de communities of practice (Wenger, 1998; De Laat & Poell, 2003).

Een andere optie is dat een werknemer een idee of een thema heeft dat hem intrigeert en waar hij aan werkt. Hij heeft een globaal idee waarover hij meer wil weten, maar hij kijkt wel wat daar uitkomt en ziet wel hoe hij verder gaat. In deze betekenis lijkt een leerweg veel op een individueel leerproject, een samenstel van leeractiviteiten – in dit verband ook 'leerepisodes' genoemd – dat een werknemer zelf onderneemt, gedurende een bepaalde periode, over een zelf gekozen thema (Tough, 2003; Clardy, 2000; Roberson & Merriam, 2005).

#### *Leerwegcreatie in de leernetwerktheorie*

In de leernetwerktheorie zijn de begrippen leerweg en leerwegcreatie ook geïntroduceerd. Een leerweg is dan een samenstel aan leerrelevante ervaringen dat in die samenhang betekenis heeft voor een medewerker en voor zijn professionele ontwikkeling. Met professionele ontwikkeling bedoelen we het ontwikkelen van actietheorieën die een medewerker kan hanteren bij zijn opereren in processen in een organisatie.

Drie (soorten) processen zijn relevant voor de professionele ontwikkeling van een medewerker in een dienstverlenende organisatie. Op de eerste plaats het primaire proces, in dienstverlenende organisaties is dat de dienstverlening. Daar kan een medewerker veel leerrelevante ervaringen opdoen. Het tweede proces dat relevant is voor de professionele ontwikkeling betreft de HRM-processen en met name de allocatie of doorstroming van medewerkers. Een medewerker doet bijvoorbeeld bij het verwerven en vervullen van verschillende functies diverse soorten ervaringen op. HRD-processen zijn de derde groep processen. Deze processen – leerbelevingsvorming, leertrajecten, leerwegcreatie en leerprocessen – zijn expliciet gericht op de professionele ontwikkeling van medewerkers in een organisatie. Leerwegcreatie is een van de vier

HRD-processen. Een centrale opgave is daarbij dat een werknemer vanuit een eigen leerthema, ervaringen die hij in verschillende processen opdoet, met elkaar verbindt zodat ze voor hem betekenis krijgen.

Medewerkers hebben zelf ook waarden en opvattingen over de richting waarin ze zich willen ontwikkelen. Drie richtingen of oriëntaties worden onderscheiden: oriëntatie op het werk, op de positie op de (interne en externe) arbeidsmarkt en de derde oriëntatie heeft betrekking op de persoonlijke ontwikkeling. Bij zijn professionele ontwikkeling kan een medewerker zich op een combinatie van deze drie oriëntaties richten en bepaalde accenten leggen. In theorie is het mogelijk dat alle drie oriëntaties volledig geïntegreerd worden gerealiseerd, maar in de praktijk zal dat waarschijnlijk nauwelijks haalbaar zijn.

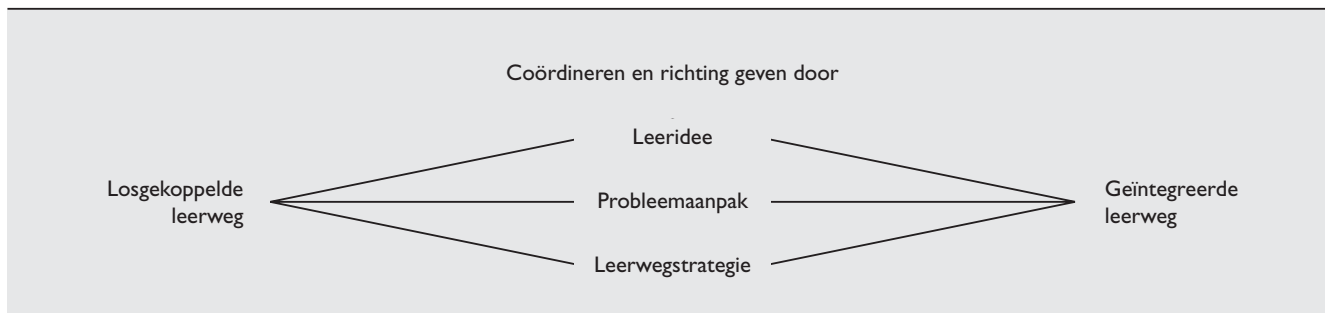
#### **LEERWEGCREATIE ALS EEN HRD-PROCES**

Het creëren van leerwegen is een van de vier HRD-processen. Een leerweg bestaat uit de ervaringen en activiteiten van een medewerker die hij relevant acht voor zijn professionele ontwikkeling over een bepaald thema. Hij ontwikkelt daardoor bepaalde onderdelen of thema's uit zijn actietheorieën. Het creëren van een leerweg verwijst naar het banen van een weg, vanuit een leeridee, in leer- en werkervaringen en deze in hun samenhang betekenis verlenen.

#### *Van losgekoppelde tot geïntegreerde leerweg*

Een medewerker onderneemt leeractiviteiten en doet veel leerrelevante ervaringen op in diverse processen in een organisatie. Vaak zal dat vanzelfsprekend gaan. Hij handelt volgens de routines die hij zich in de loop der tijd eigen heeft gemaakt of volgens de procedures die in de organisatie gangbaar en vanzelfsprekend zijn; denk bijvoorbeeld aan het leerklimaat. Deze verzameling aan ervaringen is nog geen leerweg! Het wordt pas een leerweg indien een werknemer er in die samenhang betekenis aan geeft (figuur 1).

Een leerweg is meer dan de som van de afzonderlijke ervaringen in de afzonderlijke processen. Het is een samenstel aan ervaringen (in diverse processen) waaraan een werknemer in die samenhang betekenis toekent. Dit is de kern van leer-



wegcreatie: een medewerker doet leerrelevante ervaringen op en verbindt die met elkaar in zijn leerweg en kan zodoende zijn professionele ontwikkeling richting geven. Dat gaat niet vanzelf, dat kan een medewerker sturen.

Vanuit die losse verzameling van leerrelevante ervaringen, die we een losgekoppelde leerweg zouden kunnen noemen, kan een medewerker op verschillende manieren wat meer samenhang en richting aan zijn leerweg geven:

1. vanuit een leeridee ervaringen verbinden. Dit houdt in dat een werknemer, vanuit een inhoudelijk leeridee of leerthema, leerrelevante ervaringen herinterpreteert en nieuwe leeractiviteiten onderneemt die hij relevant vindt voor dat leeridee.
2. impulsen geven door problemen aan te pakken. Hiermee bedoelen we dat een werknemer door te werken aan besturings- en leefbaarheidsproblemen zijn leerweg impulsen kan geven, die de leerweg en de richting van de professionele ontwikkeling beïnvloeden.
3. vanuit een leerwegstrategie zijn leerweg sturen. Een werknemer kan in de loop der tijd komen tot een leerwegstrategie die sturing geeft aan zijn professionele ontwikkeling en aan de acties die hij in zijn leerweg onderneemt.

Het is zelfs denkbaar dat een medewerker komt tot een sterk geïntegreerde leerweg, waarin de leerrelevante ervaringen volledig op elkaar zijn afgestemd en ook de drie oriëntaties volledig tot hun recht komen.

In elke leerweg zullen deze activiteiten voorkomen. In de leernetwerktheorie wordt echter verwacht dat werknemers accenten aanbrengen. Werknemers kunnen – in bepaalde organisaties! – het accent leggen op een beperkte sturing vanuit

een leeridee, anderen zullen de leerwegen wat meer sturen via de impulsen door aan problemen te werken, terwijl werknemers die beschikken over een meer of minder geëxpliciteerde leerwegstrategie daarmee hun leerweg sturen. De volledig geïntegreerde leerweg zal nauwelijks voorkomen.

We zullen deze drie manieren van leerwegcreatie toelichten.

#### **VANUIT LEERIDEE LEERWEG CREËREN**

In de ‘zwakste vorm’ van organiseren geeft een werknemer zelf vanuit een leeridee of leerthema, dat min of meer spontaan ontstaat, richting aan zijn activiteiten in de leerwegcreatie. De medewerker geeft achteraf betekenis aan ervaringen en onderneemt vanuit een leeridee nieuwe leerrelevante activiteiten. De sturing in de leerwegcreatie is beperkt – vanuit een leeridee – en tamelijk impliciet.

Leerwegen bestaan uit een zinvolle verzameling van leer- en werkervaringen. Hij verleent die ervaringen in hun samenhang betekenis; ze gaan bijvoorbeeld over een onderwerp dat de medewerker relevant vindt. Hij kan dan ervaringen uit het verleden, die hij voor dit inhoudelijk thema relevant vindt, een plaats geven in zijn leerweg en ook nieuwe ervaringen creëren die voor hem betekenis hebben in die leerweg.

Deze ervaringen doet een medewerker vrij spontaan op, ze zijn het resultaat van het uitvoeren van zijn werk, zijn activiteiten in HRM-processen en zijn deelname aan leerprocessen, leertrajecten en leerbeleidsvorming. In deze zin is het een tamelijk losgekoppelde of gefragmenteerde leerweg, leerwegcreatie verloopt vaak weinig systematisch en ongericht. Een medewerker ziet dan pas achteraf, vanuit een leeridee of thema, een samenhang in zijn ervaringen en leeractiviteiten.

### *Het ontwikkelen van een leeridee*

Een leerweg komt altijd tot stand vanuit een leeridee van een werknemer. Diverse voorvallen kunnen tot een leeridee of leerthema leiden. Dat kunnen ingrijpende voorvallen zijn, zoals veranderingen in het werk, het vertrek van een belangrijke collega of leidinggevende. Maar vaak zijn het ook betrekkelijk simpele aanleidingen, denk aan een opmerking van een collega, een probleem met een cliënt, het lezen van een boek of een probleem met een collega.

Het ontstaan van leerideeën kan ook systematischer aangepakt worden in organisaties en wel op drie manieren.

Dat gebeurt vooral in het kader van dienstverlening. Denk bijvoorbeeld aan kwaliteitszorg, werkoverleg, functioneringsgesprekken. Daarin ontstaan leerideeën in de zin van aandachtspunten voor leren.

Ook HRM kan een belangrijke bron voor leerideeën van werknemers vormen. In beoordelingsgesprekken wordt het huidige functioneren in relatie gebracht met de loopbaan; leidinggevend en P&O-functionarissen proberen samen met de werknemer een perspectief te ontwikkelen voor de verdere loopbaan van het personeelslid. Deze kunnen betrekking hebben op verticale loopbanen, maar ook horizontale veranderingen van functies komen aan de orde. Plannen die medewerkers zelf ontwikkelen over hun loopbaan, kunnen ook tot leerthema's leiden.

Verder dragen ook leerbelevingsvorming, leertrajecten en leerprocessen bij aan het vormen van leerideeën. Het systematisch evalueren van deze HRD-processen kan leiden tot leerthema's. Het volgen van opleidingen is vaak aanleiding om systematischer na te denken over verdere leeractiviteiten.

### *Van leeridee tot leidraad*

Een leeridee kan voor de 'start' van een leerweg worden bepaald, bijvoorbeeld naar aanleiding van een functioneringsgesprek, bij het inventariseren van leerbehoeften, door feedback van een collega of leidinggevende of door het opstellen van een persoonlijk ontwikkelplan.

Maar het is ook goed mogelijk dat een werknemer gaandeweg tijdens een leerweg een duidelijker beeld krijgt van de samenhang in zijn leeractiviteiten en ervaringen. Door deze leeractiviteiten ontwikkelt het leeridee zich ook weer en kan

zodoende een soort leidraad worden voor nieuwe leeractiviteiten. Het leeridee of thema wordt dan tijdens het proces van leerwegcreatie duidelijker en sturender: het leeridee ontwikkelt zich via een rode draad tot leidraad.

De werknemer staat niet alleen bij het ontwikkelen en verhelderen van zijn leeridee. De communicatie met anderen en de heersende opvattingen en prioriteiten in de organisatie zijn van invloed op de benoeming van het thema. Het is ook mogelijk dat deze thema's in een leerbelevingsplan aan de orde zijn gekomen.

---

*Het volgen van opleidingen is voor mensen vaak aanleiding om systematischer na te denken over verdere leeractiviteiten.*

---

In organisaties of afdelingen staan bepaalde thema's hoog op de (leer)agenda, bijvoorbeeld het gebruik van bepaalde software om het eigen werk te plannen, het benaderen van cliënten met bepaalde problemen of het besteden van aandacht aan de eigen positie op de arbeidsmarkt. Deze thema's kunnen zijn aangedragen door actoren in de organisatie, maar ze kunnen ook vanuit de beroepsgroep op de agenda zijn gezet of door de overheid of sectorale organen worden gepromoot.

### **IMPULSEN AAN LEERWEGEN VIA BESTURINGS- EN LEEFBAARHEIDSPROBLEMEN**

Het werken aan zijn problemen kan ook de leerwegcreatie verbeteren en er nieuwe impulsen aan geven. Een werknemer kan bijvoorbeeld proberen om zijn leeridee of leerthema te verhelderen of om specifieke onderdelen in zijn leerweg op te nemen.

Meestal wordt verondersteld dat werknemers problemen ervaren met de leefbaarheid en dat managers werken aan besturingsproblemen. In de leernetwerktheorie wordt aangenomen dat actoren beide soorten problemen ervaren en daar ook aan werken. Gelukkig zijn de meeste problemen betrek-



kelijk simpel en met technische maatregelen op te lossen, terwijl andere problemen lastiger zijn en meer systematisch oplossingsinspanningen vragen. Bovendien, en dat zijn meestal de lastigste, zijn er problemen die men wel ervaart, maar nog niet helder zijn.

Werknemers kunnen bij de leerwegcreatie dus besturings- en leefbaarheidsproblemen ervaren en door eraan te werken, nieuwe impulsen aan hun leerwegen geven.

#### *Besturingsproblemen van werknemers bij leerwegcreatie*

Besturingsproblemen gaan over de richting van een leerweg. Een werknemer kan de indruk hebben dat zijn leerweg te veel gericht is op zijn dienstverleningswerk en dat er te weinig aandacht is voor zijn loopbaan of voor zijn persoonlijke ontwikkeling. Hij zou bijvoorbeeld meer aandacht willen besteden aan competenties die van belang zijn voor een carrière als manager in de dienstverlening of voor functies in andere organisaties. Ook kan een werknemer een voorkeur hebben voor een professionele carrière terwijl zijn huidige leerweg vooral gericht is op werk in deze instelling. Besturingsproblemen in leerwegcreatie komen voort uit een ervaren onbalans tussen werk, loopbaan en persoonlijke ontwikkeling.

Dergelijke problemen houden ons inziens ook verband met de waarden van waaruit een medewerker werkt en aan zijn professionele ontwikkeling gestalte geeft. Vaak wordt dan gerefereerd aan de arbeids-, beroeps- of professionele identiteit. Het gaat om waarden die aan de basis liggen van de actietheorieën van een werknemer. Ze kunnen voortkomen uit zijn professie, ze kunnen verband houden met de binding aan een organisatie of meer gerelateerd zijn aan het werknemerschap of ondernemerschap. Deze waardencomplexen sturen zijn professionele ontwikkeling en kunnen tot besturingsproblemen leiden.

#### *Leefbaarheidsproblemen van werknemers*

Leefbaarheidsproblemen kan een werknemer ervaren wanneer de leerweg niet spoort met zijn eigen mogelijkheden. Hij kan bijvoorbeeld niet overweg met de collega's uit een leergroep of vindt de behandeling van een onderwerp niet relevant genoeg voor zijn eigen leerthema, vindt de behandeling te theoretisch, ziet geen verbanden tussen de leerstof

en zijn werk. Leefbaarheidsproblemen worden manifest voor een medewerker indien de voortgang van de leerweg niet voldoende aansluit op zijn eigen kennis en kunde. Zowel wat betreft de leerkennis en leerkunde – vergelijk leren leren of de leeractietheorie van een werknemer – als ten aanzien van de inhoud van zijn werk en beroep – vergelijk zijn andere actietheorieën.

#### *Processen beïnvloeden*

Een zeer belangrijke ingang voor het reduceren van zijn problemen is het beïnvloeden van de processen. Uiteraard is dat op de eerste plaats de leerweg zelf, maar we moeten ons realiseren dat deze steunt op de ervaringen die een werknemer opdoet in andere processen zoals de dienstverlening, HRM en de andere HRD-processen zoals leertrajecten. Door in leertrajecten, dienstverlening en HRM-processen aan zijn problemen te werken kan een medewerker impulsen geven aan zijn leerweg. Door te werken aan bepaalde problemen in bepaalde processen kan hij zijn leerweg in bepaalde richtingen stimuleren, waardoor de oriëntatie op zijn werk, loopbaan en/of individuele ontwikkeling wat meer nadruk krijgt. Een andere aanpak is om in de andere processen aansluiting te zoeken bij andere actoren en bij hun pogingen om hun problemen via HRD te reduceren. Bijvoorbeeld indien managers proberen om de dienstverlening te verbeteren via scholing en trainingen, of managers die competentieontwikkelingsprogramma's in HRM aanbieden omdat ze voor bepaalde functies werknemers tekortkomen. Of indien collega's initiatieven nemen om vanuit de professie nascholing te organiseren, of indien leeradviseurs leermogelijkheden aanbieden.

Dan kan een werknemer zelf proberen om in die situaties die elementen te benadrukken die hij relevant vindt voor zijn leeridee of leerweg. Hij selecteert als het ware die elementen die hij functioneel vindt voor zijn eigen leerweg.

In principe gelden deze mogelijkheden voor alle processen waaraan een werknemer deelneemt. Maar de aanpak van zijn problemen op zijn manier zal waarschijnlijk succesvoller verlopen in processen waarin de werknemer een vrij sterke positie inneemt en voldoende krachten kan mobiliseren om zijn



Leerweg/professionaliseringsstrategieën van werknemers	Inhoudelijke accenten		
	Werkgericht	Loopbaangericht	Persoonsgericht
Professiegedreven strategie	xxxx	xxxx	xxx
Vakgedreven strategie	xxx	xx	x
Organisatiegedreven strategie	xx	xxx	x
Persoonsgedreven strategie	xx	xx	xxx
Werkgedreven strategie	x	xxx	x

Tabel 1: leerweg- of professionaliseringsstrategieën van werknemers

ideeën te realiseren. Ons inziens bieden met name de leertrajecten erg belangrijke aanknopingspunten om leerwegen bij te sturen in bepaalde richtingen zodat de problemen van werknemers gereduceerd worden.

#### **VANUIT LEERWEGSTRATEGIE STUREN**

Door een leerwegstrategie te ontwikkelen en te expliciteren kan een medewerker ook, een tamelijk sterke, sturing aan zijn leerweg en professionele ontwikkeling geven.

Een leerwegstrategie is een aanduiding voor de richting waarin een werknemer zijn professionele ontwikkeling wil sturen en kan tevens de wegen aangeven die een werknemer daartoe zou willen bewandelen. In de leerwegstrategie is aandacht voor zijn inhoudelijke oriëntatie en voor de soorten ervaringen die kunnen bijdragen aan zijn leerwegen en professionele ontwikkeling.

In een leerwegstrategie of professionaliseringsstrategie kan een werknemer bijvoorbeeld veel aandacht schenken aan zijn werkervaringen, hij kan zich richten op zijn loopbaan en employability en hij kan ook kiezen om zijn persoonlijke ontwikkeling te benadrukken. Uiteraard zal in zijn strategie vrijwel altijd sprake zijn van een combinatie, waarin wel accenten zijn te herkennen.

#### *Vijf leerwegstrategieën*

Leerwegstrategieën komen voort uit waarden die werknemers belangrijk vinden voor hun professionele ontwikkeling in verband met werk, loopbaan en persoonlijke ontwikkeling. Maar tevens zijn ze het resultaat van de ervaringen die een werknemer in de loop der tijd met zijn leerwegen heeft opgedaan. Maar waaraan moeten we dan denken?

We kunnen als eerste aanzet daarvoor vijf clusters aan waarden en normen onderscheiden die relevant zijn voor de professionele ontwikkeling van werknemers in dienstverlenende organisaties. Deze betreffen hun professe, hun vakmanschap, hun organisatieledenmaatschap, hun persoonlijk ondernemerschap en hun werknemerschap. Dit patroon aan waarden kan sturend worden voor de kennis en kunde die medewerkers willen ontwikkelen en de effecten die ze willen realiseren. We zouden, bij wijze van voorbeeld, op basis van deze waarden vijf leerwegstrategieën/professionaliseringsstrategieën voor medewerkers kunnen onderscheiden (zie tabel 1).

#### - Professiegedreven leerwegstrategieën

In de literatuur wordt het beroep of de professe vaak als drijvende kracht voor de verdere ontwikkeling van een werknemer beschouwd. Meestal wordt dan de methodisch-technische component van het vakmanschap genoemd; de kennis

en methodieken van een professionele beroepsbeoefenaar die richtinggevend zijn voor zijn handelen in het werk en ook voor zijn leren (Geurts, 2004). Maar een professie biedt meer. Deze is verankerd in belangrijke maatschappelijke waarden zoals ontplooiing, gezondheid, gelijkwaardigheid, rechtvaardigheid, kennisontwikkeling enzovoort.

In verband met de strategieën zijn deze achterliggende waarden van eminente betekenis; deze kunnen de professionele vakman inspireren tot het ondernemen en sturen van zijn verdere (methodisch-technische) ontwikkeling. Denk bijvoorbeeld aan respect voor cliënten, zelfbepaling, humaniteit, kwaliteit in termen van methodisch verantwoord handelen, deskundigheid en collegiale verantwoordelijkheid.

---

*Lokaal georiënteerde professionals laten zich in hun gedrag vooral inspireren door de waarden van de organisatie.*

---

- Vakgedreven leerwegstrategieën

In vergelijking met de professiegedreven strategie is de vakgedreven professionaliseringsstrategie vooral technisch-methodisch gefundeerd en heeft deze een veel mindere maatschappelijke waardenbasis. Het postinitiële beroepsonderwijs en de duale leerwegen spelen een heel belangrijke rol in de professionele ontwikkeling van vakmensen. Vakmanschap is de drijvende kracht. Dat dreigt overigens in het gedrang te komen door de nadruk op organisatiespecifieke functies en deskundigheden.

- Organisatiegedreven leerwegstrategieën

Naast de professionals die zich verbonden voelen met hun professie worden vaak de lokaal georiënteerde professionals genoemd. De lokaal georiënteerde professionals laten zich in hun gedrag meer inspireren door waarden die in de organisatie hoog in het vaandel staan. Deze zouden ook voor de strategieën kunnen gelden. Zij willen zich vooral ontwikkelen vanuit hun binding aan de organisatie; het behoren tot een orga-

nisatie of werkeenheid is voor hen een drive om te leren. De meer organisatiegebonden medewerkers zouden waarden als solidariteit, sociale binding, wederzijdse ondersteuning kunnen onderschrijven, maar ook uitdaging, individuele verantwoordelijkheid, competitie. Dat hangt af van de organisatie. Deze strategie heeft ook veel elementen in zich met betrekking tot de loopbaan die vooral gericht is op functies in de instelling. Door managers wordt de binding van (waardevolle) werknemers aan het bedrijf als een belangrijk vraagstuk ervaren.

- Persoonsgedreven leerwegstrategieën

Sinds enige jaren is het persoonlijk ondernemerschap sterk in de belangstelling komen te staan. Met persoonlijk ondernemerschap verwijst men naar het vermogen van een werkende om op eigen kracht en op basis van eigen drijfveren en doelen sturing te geven aan zijn werk en ontwikkeling. Hier treden waarden als persoonlijke creativiteit, persoonlijk initiatief, ondernemerschap, individuele verantwoordelijkheid, zelfsturing, zelfvertrouwen, uitdaging en geloof in eigen kracht sterk op de voorgrond. Deze waarden vormen de basis voor de keuzen voor bepaalde wijzen waarop men werkt, maar ook voor het leren (Aalfs, 2005; Kessels, 2004).

- Werkgedreven leerwegstrategieën

Door werknemerschap gedreven strategieën worden in de literatuur nauwelijks bediscussieerd in relatie tot leren, maar zijn voor werknemers toch van belang. Het ontwikkelen van werknemerschap kan voor werknemers een belangrijke motivatie zijn om te leren en daaraan zijn waarden verbonden als het hanteren van afhankelijkheden, invloed uitoefenen. Ook de instrumentele waarde van hun competenties, de waarde op de arbeidsmarkt, speelt een rol (Bollens, 2004).

In dit verband is het ook belangrijk om te constateren dat er ook werknemers zijn voor wie werk en leren op zichzelf niet zo'n grote betekenis hebben. Zouden ze werk en leren vooral instrumenteel zien? Zouden ze de nadruk leggen op het behoud van werk tegen gunstige arbeidsvoorwaarden en hun professionalisering ook in dat perspectief zien? Er is echter nog erg weinig bekend over de waardeoriëntaties van werknemers in verband met werk en leren. Relevante vragen in dit verband zijn bijvoorbeeld: is het verwerven van interessante

posities in organisaties een overweging voor werknemers bij hun leerwegstrategieën, ondernemen ze leeractiviteiten om beter voor hun belangen op te komen, willen ze leren als lid van een collectief te handelen en hun krachten te bundelen?

#### *Vanuit leerwegstrategie sturing geven*

De medewerker kan zijn, meer of minder geëxpliciteerde, leerwegstrategie vanuit individuele medij, hoe men met de man als leidraad gebruiken om een leeridee te ontwikkelen en relevante werk- en leerervaringen te creëren en deze te herdefiniëren.

In vergelijking met leerwegcreatie vanuit een leeridee ligt de nadruk meer op het creëren van leerrelevante situaties en

---

*Expliciete leerwegstrategie verschaft de werknemer mogelijkheden om te werken aan leerideeën die hij belangrijk vindt.*

---

ervaringen dan op het achteraf herdefiniëren. De verschillen met individuele leerwegcreatie vanuit een leeridee zijn eerder graduëel dan principieel. Indien een leeridee wat verder is uitgewerkt, is het verschil met een wat minder geëxpliciteerde leerwegstrategie niet zo groot.

Maar een expliciete leerwegstrategie verschaft een werknemer wel meer mogelijkheden om te werken aan leerideeën die hij zelf belangrijk vindt en dat op manieren die hij zelf prefereert en waarvan hij inmiddels heeft ervaren dat hem dat in deze organisatie ook kan lukken.

Een geëxpliciteerde leerwegstrategie vergroot de kans voor een werknemer om anderen te interesseren voor zijn thema's en aanpak. Dat betreft naast managers en leeradviseurs ook andere actoren als (interne en externe) collega's en zelfs cliënten zouden geïnteresseerd kunnen raken.

In de leernetwerktheorie wordt er nadrukkelijk rekening mee gehouden dat medewerkers ook beperkte leerwegstrategieën kunnen hebben – bijvoorbeeld wel een richting kunnen aan-

geven, maar nog niet helder hebben hoe ze die willen realiseren – en dat ze ook over weinig speelruimte beschikken om volgens hun eigen strategieën te opereren in die processen. Dat zal ertoe kunnen leiden dat hun leerwegen ook gefragmenteerd zijn of dat een van de oriëntaties overheerst en er eenzijdige leerwegen ontstaan.

## **ORGANISEREN VAN LEERWEGEN: EEN**

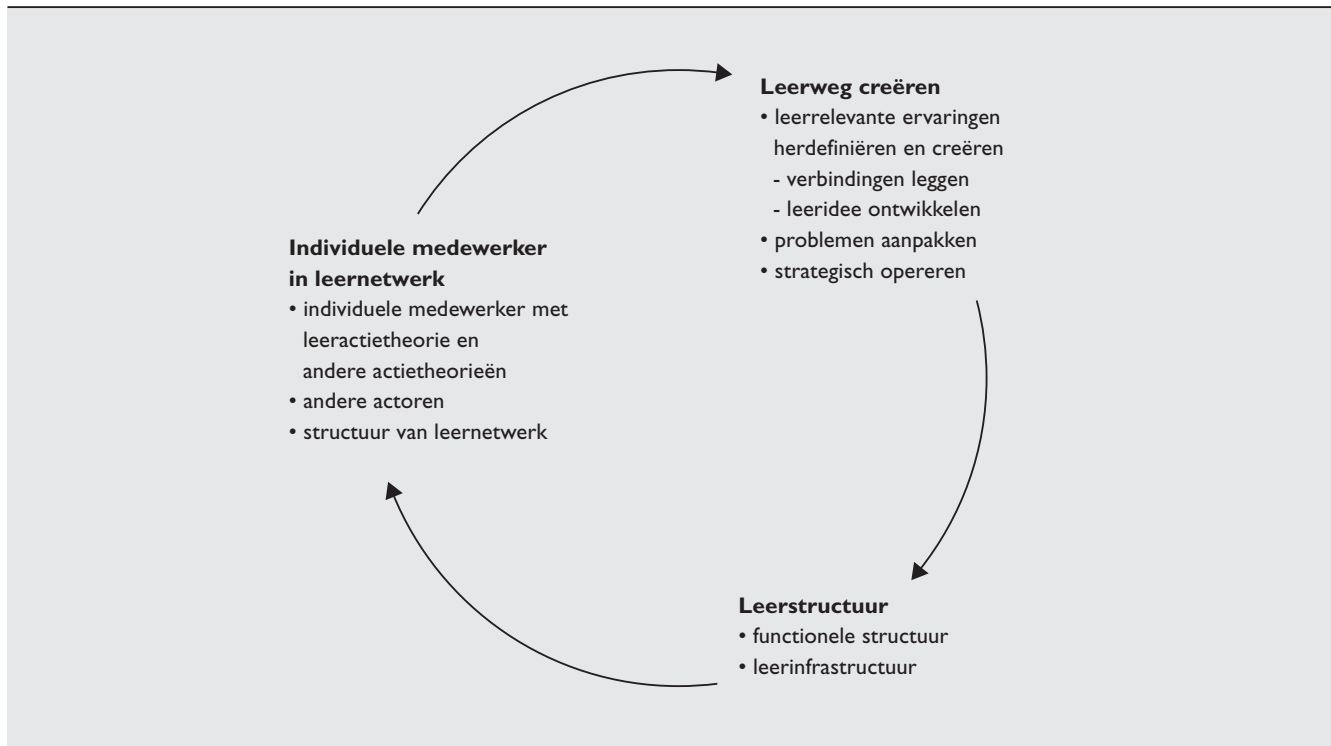
### **CYCLISCH PROCES**

Werknemers beschikken dus over diverse mogelijkheden om hun leerwegen te creëren. Ze kunnen hun leerrelevante ervaringen uit de verschillende processen (werk, loopbaan en HRD-processen) herdefiniëren en ze kunnen ook nieuwe ervaringen opdoen en daar zelf richting aan geven. Ze kunnen dat via een leeridee, door probleemgedreven te opereren en door waardengedreven leerwegstrategieën te ontwikkelen.

Waar ze het accent leggen is afhankelijk van hun eigen actietheorieën – inclusief de daaraan ten grondslag liggende waarden en normen – en van de organisatie waarin ze hun leerwegen creëren. In de leernetwerktheorie worden twee factoren onderscheiden die van invloed zijn op het verloop en resultaten van HRD-processen en dus ook op leerwegcreatie: de leerstructuur en de leernetwerken. In de procescyclus (figuur 3) is uitgedrukt dat leerwegcreatie voortkomt uit de leerstructuur en de leernetwerken van een organisatie. Tevens laat die cyclus zien dat de leerstructuur en leernetwerk een neerslag zijn van de activiteiten van de actoren bij het creëren van de leerweg (en andere HRD-processen). Het organiseren van leerwegen is dus een cyclisch proces dat actoren, en de werknemer in het bijzonder, vanuit het leernetwerk gestalte geven en daarbij hun leerweg creëren en tevens de leerstructuur en leernetwerk.

#### *Leerwegcreatie en leerstructuren*

In organisaties komen in de loop der tijd leerstructuren tot stand die werknemers kunnen ondersteunen en ook belemmeren bij hun leerwegcreatie. Gaandeweg ontstaan procedures voor het organiseren van leerwegen (en andere HRD-processen). Tevens komen infrastructurele voorziening tot stand, die actoren kunnen gebruiken. Denk bijvoorbeeld aan infrastructurele leervoorzieningen als tests en toetsen, leerprogramma's, workshops, audiovisuele en computerapparatuur.



Figuur 3 : de leerwegcyclus

Het is dan de vraag hoe werknemers met dergelijke leerstructuren omgaan bij het creëren van hun leerwegen. De werking van die structuren is sterk afhankelijk van de perceptie en interpretatie door de actoren die ermee gaan werken (Van Lakerveld, 2005; Van Woerkom, 2003). Zouden ze bijvoorbeeld de procedures en protocollen voor persoonlijke ontwikkelplannen als een ondersteuning ervaren?

*Leerwegcreatie vanuit leernetwerken: actoren als motoren*

Actoren zijn de motoren van HRD-processen. Hun mogelijkheden om bij te dragen aan deze processen zijn echter sterk afhankelijk van hun positie in de leernetwerken. Daarin komen de bevoegdheden van actoren en hun toegang tot andere actoren en faciliteiten tot uitdrukking. Anders gezegd: de onderlinge (machts)verhoudingen tussen de actoren bij het organiseren van HRD-processen en in dit geval de leerwegcreatie. Actoren met sterke posities in het netwerk beschikken over meer mogelijkheden om hun eigen ideeën en waarden tot

gelding te brengen in processen en om hun problemen aan te pakken. De invloed die werknemers op hun leerweg kunnen uitoefenen hangt sterk af van hun posities in de leernetwerken. Ook de ondersteuning die HRD'ers en managers kunnen geven aan werknemers hangt af van hun posities in de netwerken.

Leerwegen krijgen in de leernetwerktheorie dus – naast leerprocessen, leertrajecten en leerbeleidsvorming – een eigen plaats. Leerwegcreatie is een proces waardoor werknemers samenhang en richting in hun professionele ontwikkeling kunnen aanbrengen. Ze kunnen dat op verschillende manieren doen. Dat hangt sterk af van hun posities in de netwerken, de leerstructuur en van hun eigen actietheorieën.

**Ferd J. van der Krogt** is verbonden aan de Radboud Universiteit Nijmegen en is tevens zelfstandig onderzoeker/adviseur.

## LITERATUUR

- Aalfs, N. (2005). Zelfsturend leren ondersteunen in het werk. Empirische exploratie naar vorming van leerwegen van persoonlijk ondernemers. *Develop*, 1(2), 44-53.
- Argyris, C. & D. Schön (1996). *Organizational learning II*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Billett, S. (2001) *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Bolhuis, S.M. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat denken en doen docenten?* Apeldoorn: Garant.
- Bollens, J. (2004). *De kosten & baten van deelname aan arbeidsmarktgerelateerde opleiding vanuit het perspectief van de deelnemer*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Bronnemans- Helmers, R. (2006). *Duaal als ideaal. Leren en werken in het beroeps- en hoger onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Clardy, A. (2000). Learning on their own. Vocationally oriented self-directed learning projects. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 105-125.
- De Laat, M. & R. Poell (2003). Collectief leren op de werkplek. Spontane en gestuurde leerinitiatieven bijeen brengen. In: M. Bood & M. Coenders (red.) *Communities of practice: een innovatief perspectief op kenniswerken*. *HRD Thema*, 4(4), pp. 15-24. Deventer: Kluwer.
- Eimers, T. (2005). Regionale samenwerking: de moeizame weg naar versterking van de beroepskolom. *Meso magazine*, 25(140), 3-7.
- Geurts, J. (2004). Herontwerp beroepsonderwijs. Een strijdtoneel. In: W.J. Breebaard, J.A.T.M. Geurts & F. Meijers. *Beroepsonderwijs. Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum*.
- Habraken, M., Y. Buchel & K. Hafkamp (2004) *Professioneel werken met pop. Routekaart voor het invoeren persoonlijke ontwikkelplannen in organisaties*. Den Haag: Academic Service.
- Kessels, J. (2004). De noodzaak om aantrekkelijk te zijn voor autonome professionals. In: J. Methorst, & P. van Wijngaarden (red.) *De nieuwe professional: het belang van autonomie en persoonlijk ondernemerschap*, *HRD-Thema*, 4(1), 9-13, Deventer: Kluwer.
- Keursten, P. (1998). *Het organiseren van competentieontwikkeling. Opleiders in organisaties, capita selecta*, 36, 103-117.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Poell, R.F., F.J. van der Krogt (2003). Leertrajecten op maat van organisatie en medewerkers. Een onderzoek naar maatwerk van opleidingsadviseurs in leertrajecten. *M&O*, 57(5), 31-48.
- Pool, J. & T.C. van der Bijl (2000). *Persoonlijk ondernemerschap in bedrijf. De weg naar permanente personeelsontwikkeling*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Raemdonck, I. (2005). Zelfsturend leren en de invloed van individuele en contextuele factoren. *Develop*, (1) 2, 20-29.
- Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and careerprocesses. A study in lower-qualified employees in Flanders*. Dissertatie, Universiteit Gent.
- Roberson, jr. D.N. & S.B. Merriam (2005). The self-directed learning process of older, rural adults. *Adult Education Quarterly*, 55, 269-287.
- Sprenger, C. (2000). *Leerpraktijken. Een studie naar de wijze waarop leren vorm kan krijgen in op leren gerichte organisaties*. Dissertatie, Rotterdam.
- Tough, A. (2003). Episodes and learning projects. In: P. Jarvis & C. Grofin (eds.) *Adult and continuing education. Major themes in education*, 2, pp. 35-44. London: Routledge.
- Van der Krogt, F.J. (2007). *Organiseren van leerwegen. Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Performa
- Van Lakerveld, J. (2005). *Het corporate curriculum. Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn*. Dissertatie, Enschede: Universiteit Twente.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning*. Dissertatie, Enschede: Universiteit Twente.

**IN DEZE BIJDRAGE DOEN WE VERSLAG VAN HET EERSTE EMPIRISCHE ONDERZOEK NAAR VERSCHILLENDE TYPEN LEERWEGEN VAN WERKNEMERS. WE HEBBEN INDIVIDUELE LEERWEGEN VAN BIJNA HONDERD VERPLEEGKUNDIGEN WERKZAAM OP MEERDERE AFDELINGEN BINNEN VERSCHILLENDE ZIEKENHUIZEN IN KAART GEBRACHT. ONS DOEL WAS OM TOT EEN EMPIRISCHE TYPOLOGIE VAN LEERWEGEN TE KOMEN EN TE KIJKEN OF LEERWEGTYPEN VERSCHILLEN PER AFDELING EN/OF PER ZIEKENHUIS.**

# Op zoek naar leerwegtypen van verpleegkundigen

**ANOUK LISMAN, MARISKA NATTE EN ROB POELL**

Het begrip leerweg is relatief nieuw en qua conceptualisatie is er nog weinig over bekend (Van der Krogt, 2007; zie ook zijn theoretische bijdrage eerder in deze *Develop*). Een leerweg vatten we op als een combinatie van activiteiten van een individu die gericht zijn op het vergaren van kennis en het veranderen van houdingen en vaardigheden, zoals bijv. onbewust leren, zelfstudie of advies vragen aan een collega. Ons onderzoek beoogt meer inzicht te geven in het begrip leerweg door te focussen op de inhoud van de individuele leerwegen van een bepaalde beroepsgroep, namelijk verpleegkundigen in ziekenhuizen (Lisman & Natte, 2006). Deze doelgroep is gekozen omdat verpleegkundigen gedurende de uitoefening van hun beroep leren op continue basis. Tevens vindt veel van het leren en de ontwikkeling van verpleegkundigen op en in het werk plaats (Groen, 1995). Daarbij kent deze beroepsgroep voldoende autonomie om aannemelijk te maken dat we verschillende typen leerwegen zouden kunnen vinden.

We onderscheiden vier elementen waarmee men leerwegen kan beschrijven, namelijk het leerthema, de leervorm, het leerverband, en de leerfaciliteiten. Met deze indeling als uit-

gangspunt hebben we de volgende probleemstelling opgesteld: ‘Welke typen leerwegen kunnen op basis van de verbanden tussen de aspecten van individuele leerwegen van verpleegkundigen worden onderscheiden?’ Bovendien hebben we gekeken of de leerwegen verschillen tussen perifere en academische ziekenhuizen en tussen verpleegafdelingen, intensive care units en poliklinieken.

## **ELEMENTEN VAN DE INDIVIDUELE LEERWEG**

Het leerthema is het inhoudelijke aspect van een leerweg, met andere woorden, het onderwerp van de leerweg, datgene waarover men leert. In de literatuur bestaan verschillende indelingen van leerthema's. Zo gebruiken Berings, Gelissen en Poell (2007) op basis van een kwalitatieve analyse van interviews met verpleegkundigen een indeling bestaande uit vijf categorieën. De belangrijkste categorie uit deze indeling voor verpleegkundigen bestaat uit sociaal-emotionele vaardigheden. Hiermee wordt verwezen naar vaardigheden die te maken hebben met bijvoorbeeld diplomatie of sociale contacten met patiënten en collega's. De tweede categorie bestaat uit technisch-praktische vaardigheden. De derde categorie bestaat uit organisatorische vaardigheden, zoals taakmanagementvaardig-



heden, gecoördineerde taken en rol- en omgevingsvaardigheden. Op basis hiervan verwachten we dat in ons onderzoek de categorie sociaal-emotionele vaardigheden het meest genoemd worden als leerthema, gevolgd door technisch-praktische vaardigheden en organisatorische vaardigheden.

De leervorm is de manier waarop mensen leren, met andere woorden 'hoe' men leert, de aard van het leren (Simons, 2000). In de literatuur bestaan verscheidene conceptualisaties en onderverdelingen in de manier waarop mensen leren. Een van deze indelingen in leervormen is gemaakt door Bolhuis en Simons (2001). Zij onderscheiden vier manieren van leren. Op de eerste plaats is er leren door ervaring; vaardigheden en kennis worden vergaard door ervaring in de baan of binnen de organisatie. De tweede vorm is leren door sociale interactie; alle manieren van leren waarbij men van en met elkaar leert. De derde vorm is leren van theorie en de vierde leervorm betreft leren door kritische reflectie. Deze laatste vorm houdt in dat mensen leren door zichzelf en anderen kritische vragen te stellen. Het onderzoek van Berings et al. (2007) toonde aan dat verpleegkundigen het meeste leerden door het uitvoeren van de dagelijkse werkzaamheden (vgl. leren door ervaring bij Bolhuis en Simons, 2001). Een even belangrijke vorm van leren was leren door sociale interactie, gevolgd door leren door theorie. Verwacht wordt dat in het huidige onderzoek dezelfde rangorde in gebruikte leervormen gevonden wordt.

Het leerverband is de sociale component in een leerweg. Hierbij kan gedacht worden aan collega's, opleiders en de leidinggevende. Uit de reeds bestaande onderzoeken kwamen de volgende belangrijke elementen van leerverbanden naar voren: leidinggevend, collega's, patiënten, familie van patiënten, studenten en artsen (Keeris, 2006). Op basis hiervan verwachten we dat het belangrijkste element in het leerverband van verpleegkundigen bestaat uit de collega's van de verpleegkundigen, gevolgd door artsen en daarna door patiënten.

De leerfaciliteiten zijn de ondersteuningsmiddelen die mensen ervaren vanuit de omgeving, in het bijzonder de organisatie waarvoor zij werken. Indelingen van leerfaciliteiten zijn schaars. Tjepkema (2002) veronderstelt dat de leeractiviteiten van personen kunnen worden ondersteund door de leerinfrastructuur. Alle interventies, hulpmiddelen en activiteiten

die de leeractiviteiten kunnen ondersteunen behoren tot deze structuur. De leerinfrastructuur kan verdeeld worden in materiële steun en sociale steun.

Verwacht wordt dat verpleegkundigen meer sociale steun ervaren dan materiële steun. Verpleegkundigen hebben in hun werk namelijk veel contact met anderen, zoals collega's. Berings et al. (2007) lieten zien dat verpleegkundigen zelf aangeven het meeste te leren door sociale interactie. Bovendien hebben verpleegkundigen vaak te weinig tijd en te inflexibele roosters om formele programma's te doorlopen (O'Neill, 1998). Dit gebrek aan tijd kan ervoor zorgen dat verpleegkundigen de materiële steun als minder ervaren.

We verwachten tot slot dat de vier leerwegaspecten onderlinge verbanden laten zien. Zo stelt Yorks (2005) dat voor het leren van interpersoonlijke vaardigheden leervormen als demonstraties en experimenten het meeste effect hebben. Voor het verwerven van kennis zijn formele vormen van leren geschikt, zoals lezingen en cursussen. Berings et al. (2004) vonden in hun onderzoek naar het werkplekleren van verpleegkundigen dat bij verschillende leerthema's verschillende leervormen werden gebruikt. Wat betreft het leerverband is een verband aanmerkelijk met de leervorm. Als men bijvoorbeeld leert van theorie zal dit veelal individueel plaatsvinden, terwijl leren door sociale interactie uiteraard met anderen gebeurt. Als het gaat om leerfaciliteiten kan men veronderstellen dat sociale ondersteuning vooral wordt geboden bij leerwegen waarin sociale interactie een grote rol speelt, terwijl materiële steun onontbeerlijk lijkt voor individueel georiënteerde leerwegen. De precieze aard van de verbanden tussen de vier leerwegaspecten zal uit ons onderzoek moeten blijken.

#### **VERSCHILLENDE LEERWEGEN PER AFDELING EN PER ZIEKENHUIS?**

We verwachten dat individuele leerwegen van verpleegkundigen per type afdeling verschillen, op basis van het Job Demand-Control model van Karasek en Theorell (1990). De arbeidssituatie wordt in dit model bekeken op taakeisen en regelmatigheid. De taakeisen van een arbeidssituatie hebben betrekking op de complexiteit en de breedte van de functie, en op factoren als werkdruk (tijdsdruk) en rolconflict. Met regelmatigheid wordt de autonomie aan-

geduid die individuele werknemers hebben in hun werk. Het Job Demand-Control model veronderstelt dat arbeids-situaties met hoge taakeisen en veel regelmogelijkheden het grootste leerpotentieel kennen. Als ziekenhuisafdelingen in dit opzicht verschillen, zouden de leerwegen van de verpleegkundigen ook wel eens anders kunnen uitpakken per afdeling.

Afdelingen verschillen in ieder geval aanzienlijk in taakonzekerheid (Crom, 2005) en daarmee ook in complexiteit. Tevens verschillen afdelingen in regelmogelijkheden. Op afdelingen met lage taakonzekerheid werkt men veelal aan de hand van protocollen (Crom, 2005) waarbij de persoonlijke invulling nihil is. Petersen, Engelen en Knibbe (2004) constateerden bovendien dat afdelingen sterk verschillen in lichamelijke werkdruk en de voorzorgsmaatregelen die hiervoor genomen worden. Zij vonden tevens dat de mate van tijdsdruk sterk afdelingsgebonden was. Op grond van deze afdelingsverschillen en het Job Demand-Control model (Karasek & Theorell, 1990) verwachten we dat de individuele leerwegen van verpleegkundigen verschillen per type ziekenhuisafdeling.

Ook het type ziekenhuis zou van invloed kunnen zijn op de individuele leerweg van de verpleegkundigen die er werken. Individuen die leerwegen creëren maken gebruik van de aanwezige leerfaciliteiten (Van der Krogt, 2007). Als bepaalde faciliteiten afwezig zijn wordt het scala aan mogelijkheden voor leerwegcreatie beperkt. Berings et al. (2004) veronderstelden dat de leermogelijkheden in academische ziekenhuizen groter zijn dan in perifere ziekenhuizen. We verwachten daarom dat de individuele leerwegen van verpleegkundigen verschillen per type ziekenhuis.

#### **WAARUIT BESTAAN DE LEERWEGEN VAN VERPLEEGKUNDIGEN?**

Alle genoemde leerthema's zijn teruggebracht tot vier hoofd-categorieën: verpleegtechnische vaardigheden (42%); kennis over ziektebeelden (24%); begeleiding en voorlichting (23%); en kwaliteitsbewaking (12%). Deze indeling wijkt af van de vooraf veronderstelde categorieën, waarschijnlijk omdat de leerthema's nauw gekoppeld zijn aan het primaire proces waaraan verpleegkundigen gestalte geven.

Wat betreft de gebruikte leervormen is praktijkleren (leren door ervaring) binnen de leerwegen van verpleegkundigen het belangrijkste (4,33 op een vijfpuntsschaal). Ook leren door sociaal contact (leren door sociale interactie) komt veel voor in de leerweg (4,13). Vervolgens is leren van theorie het belangrijkste (3,31), gevolgd door leren in formele setting (3,11); dan leren door reflectie (2,83); gevolgd door leren door anderen te scholen (1,71) en leren van een voorval in de privésfeer (1,17), beide slechts van gering belang. Ten opzichte van de vooraf veronderstelde categorieën is de leervorm leren van theorie opgesplitst in leren door theorie en leren in formele setting. Leren van theorie houdt in dat mensen, binnen of buiten werktijd, informatie gaan zoeken in bijvoorbeeld boeken of op internet. Leren in formele setting houdt in dat men leert door deel te nemen aan georganiseerde leer-situaties zoals cursussen, symposia en workshops. De leervormen leren door een voorval in de privésfeer en leren door anderen te scholen vormen een aanvulling op Bolhuis en Simons (2001). Al met al is de verwachting omtrent het belang van de verschillende leervormen van verpleegkundigen bevestigd.

Als het gaat om de leerverbanden die een rol spelen in de leerwegen van verpleegkundigen, blijken de volgende van belang: collega's (4,07 op een vijfpuntsschaal); experts, waaronder artsen (3,46); zichzelf (3,28); personen in een onderwijssetting (2,30); leidinggevenden (2,13); patiënten (2,09); externen (1,83); en personen uit de privésfeer (1,48). Onze verwachting is grotendeels bevestigd. Het leerverband collega's is inderdaad het belangrijkste, gevolgd door experts, in hoofdmoot artsen. Tegen de verwachting in is vervolgens niet het leerverband patiënten het meest van belang, maar het leerverband zichzelf (sturing en invloed door het individu zelf). Het leerverband patiënten staat in de rangorde slechts op de zesde plaats.

De indeling in leerfaciliteiten is wat verfijnd ten opzichte van de literatuur. Sociale steun blijkt het meeste te worden aangesproken (2,63 op een driepuntsschaal), gevolgd door het formele scholingsaanbod (2,55); de materiële leerfaciliteiten (2,46); financiële middelen (2,29); en beschikbare tijd (1,95). Deze bevindingen komen overeen met de verwachting vooraf.



## Opzet van het onderzoek

Het onderzoek is verklarend en cross-sectioneel van aard. Data zijn verzameld bij 89 verpleegkundigen, te weten 75 vrouwen en 14 mannen, in twee academische en twee perifere ziekenhuizen, werkzaam op drie verschillende afdelingen (verpleegafdelingen, intensive care units en poliklinieken). Met het oog op de generaliseerbaarheid werden met name afdelingen interne geneeskunde en algemene heelkunde geselecteerd, die in elk ziekenhuis voorkomen. Leidinggevend namen niet deel aan het onderzoek. Er werd gebruikgemaakt van semi-gestructureerde interviews, die ongeveer een uur duurden. Het interview werd georganiseerd rondom de vier inhoudelijke aspecten van leerwegen. Verpleegkundigen werd gevraagd het belangrijkste onderwerp te kiezen waarover zij zelf in de afgelopen periode binnen het werk wilden leren; vervolgens werden tevens vragen gesteld over de daarbij gehanteerde leervormen, gevormde leerverbanden en gebruikte leerfaciliteiten.

De kwalitatieve analyse van de interviewdata is door drie onderzoekers uitgevoerd met het programma Atlas.ti op basis van de procedures beschreven door Miles en Huberman (1994). In eerste instantie is 20% van de interviews open gecodeerd, wat resulteerde in 220 verschillende codes. In een proces van voortdurende vergelijking en datareductie werden deze teruggebracht tot 24 categorieën. Deze zijn gebruikt om de overige 80% van de interviews deductief mee te coderen, waarbij steeds een open

oog is gehouden voor het toevoegen van eventuele nieuwe codes. Vervolgens zijn de kwalitatieve data omgezet naar kwantitatieve data, zodat statistische analyse mogelijk werd. Per interview werd hiertoe door drie onderzoekers aangegeven in welke mate elk van de 24 categorieën die de vier leerwegaspecten weergaven bij de betreffende leerweg voorkwamen (leervormen en leerverbanden op een vijfpunts Likertschaal, leerfaciliteiten op een driepuntsschaal, leerthema's op een nominale schaal). De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bedroeg 73%.

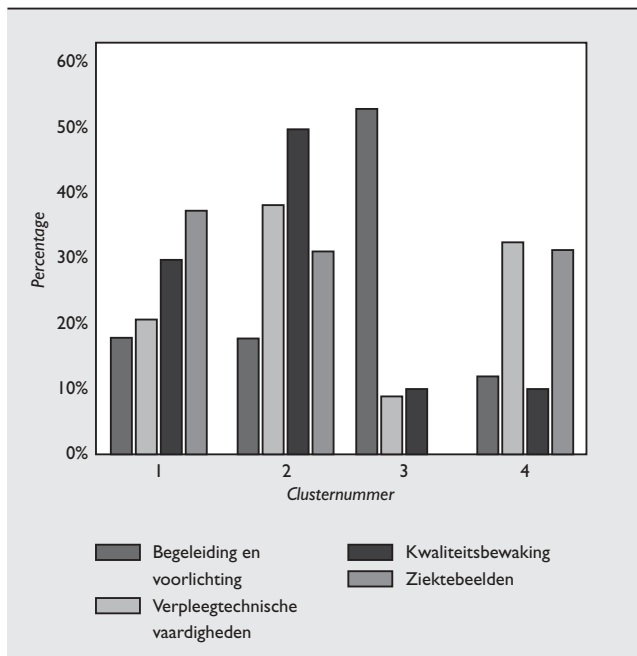
Om na te gaan welke leerthema's, leervormen, leerverbanden en leerfaciliteiten het vaakst voorkwamen zijn frequentietabellen opgesteld. Om de verbanden tussen de vier leerwegaspecten te exploreren is een hiërarchische clusteranalyse uitgevoerd over de 77 leerwegen waarvoor voldoende gegevens beschikbaar waren. Clusteranalyse is een methode om te zien welke cases, in dit geval leerwegen van verpleegkundigen, bij elkaar horen op basis van gelijkheid. Op de vier resulterende clusters is vervolgens de Kruskal-Wallis toets uitgevoerd, om te achterhalen op welke categorieën de gevonden clusters significant van elkaar verschilden. Elk cluster staat voor een bepaald leerwegtype. Om te kijken of de leerwegtypen al of niet gelijkelijk waren verdeeld over typen afdeling en typen ziekenhuis is gebruikgemaakt van chi-kwadraat toetsen. Details over de onderzoekopzet zijn te raadplegen bij Lisman en Natte (2006).

### VIER VERSCHILLENDE TYPEN LEERWEGEN

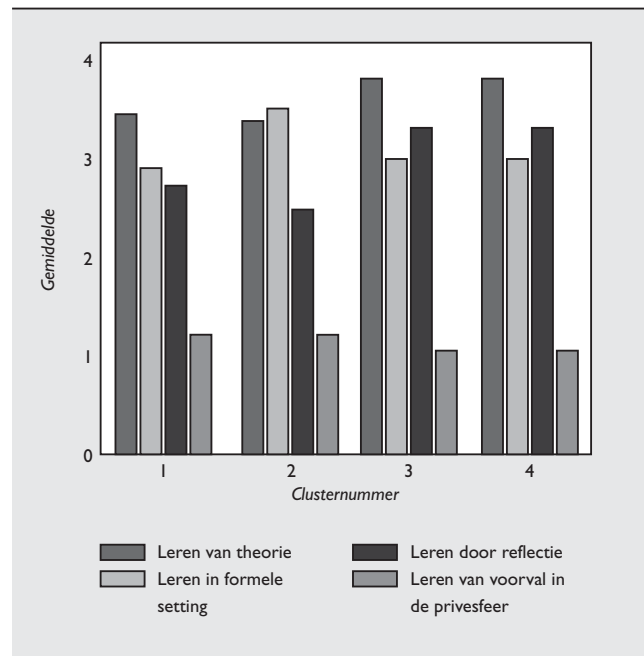
Er zijn vier verschillende leerwegtypen bij de verpleegkundigen aangetroffen. Het eerste type is zelfgestuurde leerweg genoemd (25%), met als hoofdkenmerken dat het leerverband 'zichzelf' erg belangrijk is en ook het leerverband 'leiding' relatief belangrijk is voor de verpleegkundigen in dit cluster. Het tweede type is als formeel-externe leerweg gelabeld (34%) en heeft als belangrijkste kenmerken dat verpleegkundigen in dit cluster hoog scoren op de leervorm 'leren in formele setting' en het leerverband 'personen in een onderwijssetting'. Het derde type is de sociaal-emotionele leerweg genoemd (25%), waarbinnen sociaal-emotionele

facetten een belangrijke rol spelen, met name door het hoge aantal verpleegkundigen in dit cluster dat begeleiding en voorlichting als leerthema hadden. Tevens scoorden de verpleegkundigen binnen dit cluster hoog op het leerverband 'patiënten' en 'familie'. Het laatste type is als informatiegeoriënteerde leerweg gelabeld (17%) op basis van de hoge scores op leren van theorie, leren door reflectie en het leerverband 'experts'.

Naast deze verschillen zijn er ook een aantal opvallende overeenkomsten tussen de vier clusters gevonden. Zo hadden alle clusters een hoge gemiddelde score op de leervormen 'leren door sociaal contact' en 'praktijkleren'. Kennelijk zijn deze



Figuur 1: Procentuele verdeling van de personen in de clusters over de verschillende leerthema's.



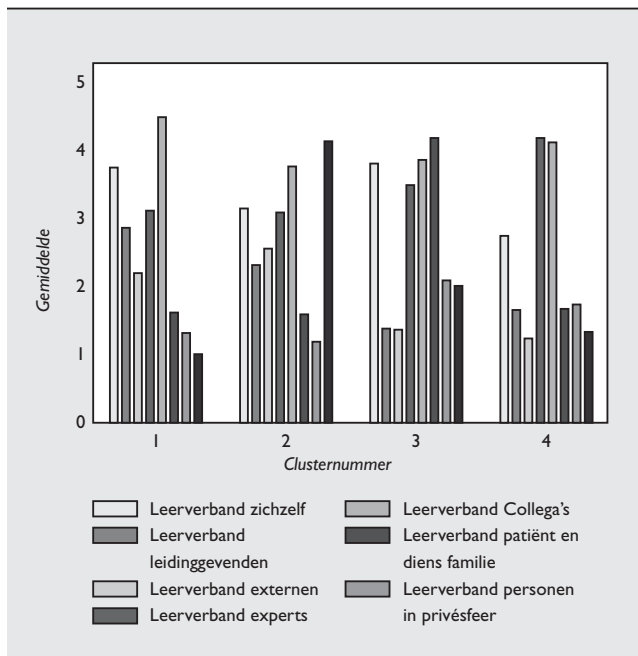
Figuur 2: Gemiddelde scores van de clusters op de verschillende leervormen.

leervormen voor alle verpleegkundigen, ongeacht het type leerweg, van groot belang. Ditzelfde geldt voor het leerverband 'collega's'. De leervorm 'leren door anderen te scholen' wordt door alle clusters juist als matig tot niet belangrijk betiteld. Ook de leerfaciliteiten (uitgezonderd de materiële) differentieerden onvoldoende tussen de vier leerwegtypen.

De figuren 1 tot en met 4 geven een volledig overzicht van de scores van de verschillende clusters/leerwegtypen op de verschillende leerwegaspecten. Figuur 1 geeft de procentuele verdeling van de verpleegkundigen binnen ieder cluster op de leerthema's weer. Figuren 2, 3 en 4 tonen de gemiddelde scores van de verschillende clusters op respectievelijk de leervormen, de leerverbanden en de leerfaciliteiten.

In de zelfgestuurde leerweg speelt zowel de verpleegkundige zelf als de leidinggevende een belangrijke rol. Dit is niet zo vreemd als het misschien lijkt; iemand die zichzelf stuurt zoekt veelal een (één-op-één)relatie met de leidinggevende. Deze fungeert in de relatie als kaderscheppend, waarbij voor de verpleegkundige duidelijk wordt wat hij of zij allemaal kan en mag binnen de leerweg. Bovendien fungeert de leidingge-

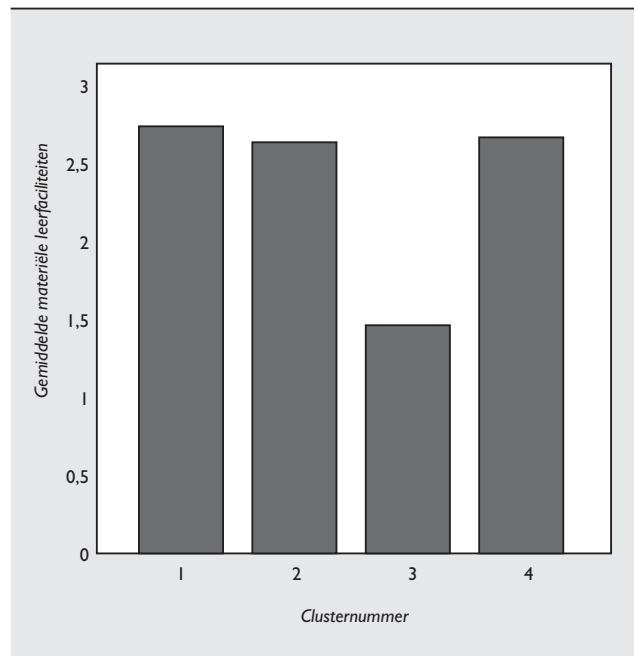
vende vaak als coach in het leren van de persoon. Het is verder opvallend dat deze leerweg geen kenmerkende leervormen bezit. Een mogelijke verklaring hiervoor zou zijn dat iemand die zichzelf als sturende factor in het leren ziet, het leren invult naar eigen inzicht; dat wil zeggen dat men leervormen kiest die het best bij de persoon of de situatie passen. De zelfgestuurde leerweg vertoont opvallende overeenkomsten met het liberale leersysteem van Van der Krogt (1995). In dit leersysteem is het leren voornamelijk de verantwoordelijkheid van de lerende personen zelf. Ook in het liberale leersysteem speelt leiding een belangrijke rol als deelnemende partij aan de onderhandeling, ruil en opstelling van contracten tussen management en opleiders (Van der Krogt, 1995). Tevens vertoont deze leerweg overeenkomsten met de kenmerken van een zelfsturend team. Zelfsturende teams worden gekenmerkt door hoge zelfsturing en regelvermogen in de processen. Van Amelsvoort & Scholtes (1994) geven aan dat de leden binnen een zelfsturend team tot op zekere hoogte verantwoordelijk zijn voor het managen van de teamprocessen. Hierin bewaken zij zelf de voortgang en lossen zij problemen op.



Figuur 3: Gemiddelde scores van clusters op de verschillende leerverbanden.

Over de zelfgestuurde leerweg zou hetzelfde gezegd kunnen worden; de personen zijn/voelen zichzelf verantwoordelijk voor hun ontwikkelproces. Zij houden de voortgang van de eigen ontwikkeling in de gaten en lossen de problemen die ontstaan zelf op door de leiding, collega's en externen in te schakelen. In zelfsturende teams zijn autonomie en zelfsturing iets van het team en niet van de individuele teamleden (Tjepkema, 2002). Echter in de praktijk blijkt dat er een of twee leiders optreden die de mensen binnen het team aansturen en zich daar verantwoordelijk voor voelen. Met name deze leider is te vergelijken met de verpleegkundigen binnen de eerste cluster.

De formeel-externe leerweg is enigszins vergelijkbaar het externe leersysteem van Van der Krogt (1995), waarin het complexe netwerk van aanbod van formele scholing centraal staat. Het externe leersysteem wordt gestuurd door de ontwikkelingen in de professie welke ook veelal buiten de eigen organisatie plaatsvinden. Deze ontwikkelingen worden, logischerwijze, door middel van formele scholing doorgegeven aan de personen werkzaam in het betreffende beroep.



Figuur 4: Gemiddelde scores van de clusters op materiële leerfaciliteiten.

De bevindingen rond de sociaal-emotionele leerweg komen grotendeels overeen met die van Berings et al. (2007). In hun onderzoek werd onder andere gekeken of de inhoud van het leren samenhang met de manier waarop men leerde. Uit de resultaten bleek dat verpleegkundigen die leerden omtrent sociaal-emotionele leerthema's (waaronder begeleiding en voorlichting) veel leerden door sociale interactie, in hoofdzaak met patiënt en familie. Het meest leerden zij echter door het uitvoeren van de dagelijkse werkzaamheden waarin (rond dit thema) de praktijk, het contact met collega's en het contact met de patiënt centraal stonden. Het leren van theorie en uit formele setting was van gering belang. Opvallend was verder dat in het onderzoek van Berings et al. (2007) het leren door levenservaring buiten het werk (parallel aan leren door een voorval in de privé sfeer) voor het sociaal-emotionele leerthema relatief belangrijker was dan voor de andere leerthema's. De informatiegeoriënteerde leerweg onderscheidt zich van de andere typen door de hoge score op leren van theorie, leren door reflectie en doordat de verpleegkundigen een belangrijke rol toekennen aan experts. De verpleegkundigen binnen

dit cluster scoorden laag op het element 'zichzelf' in het leerverband, waardoor het aannemelijk is dat zij hun eigen sturing en inbreng in hun leerweg als minder belangrijk in hun leerweg ervaren. Dit cluster wijkt af van de formeel-externe leerweg, omdat dat type gekenmerkt wordt door personen die aangeven het meest te leren in de formele leeromgeving waarin medestudenten en de docent (personen uit de onderwijssetting) centraal staan.

#### **NAUWELIJKS VERSCHILLEN PER AFDELING OF ZIEKENHUIS**

Tot onze verrassing bleken de leerwegtypen noch met het afdelingstype (verpleegafdeling, intensive care units, poliklinieken) noch met het ziekenhuistype (academisch, perifere) samen te hangen. De verschillende leerwegen komen op alle afdelingen en binnen beide ziekenhuistypen ongeveer even vaak voor.

Voor de zekerheid zijn we nog nagegaan of er verschillen waren in de afzonderlijke categorieën van de leerwegaspecten. Ook hier bleek echter weinig verband te zijn. Alleen het leerthema en het leerverband 'externen' bleken samen te hangen met afdelingstype. Op de intensive care units blijkt het leerthema 'verpleegtechnische vaardigheden' een zeer prominente rol in te nemen, terwijl dit thema op de poliklinische afdelingen relatief weinig voorkomt. Dit verschil lijkt logisch omdat de ICU-patiënten sterk afhankelijk zijn van de medische verzorging en zij over het algemeen continu verpleegtechnisch behandeld dienen te worden.

Externen bleken voor de verpleegafdelingen significant belangrijker dan voor de andere afdelingstypen. Dit verschil is wat lastiger te verklaren. Wellicht beschikken de vrij algemeen georiënteerde verpleegafdelingen over minder gespecialiseerde expertise intern dan poliklinieken en intensive care units. Dit zou ertoe kunnen leiden dat de mensen van de verpleegafdelingen deze expertise moeten zoeken buiten de eigen afdeling.

Het type ziekenhuis vertoonde wat meer samenhang met de losse categorieën van de leerwegaspecten. Zo werden de materiële leerfaciliteiten in academische ziekenhuizen als beter ervaren dan in perifere instellingen. Dit komt overeen met onze verwachting op grond van Berings et al. (2007). Acade-

mische ziekenhuizen zijn direct gekoppeld aan universiteiten, en daarmee aan kennisontwikkeling, wat een belangrijke stimulans is voor het bieden van voldoende leerfaciliteiten.

De leervorm leren door reflectie vertoonde eveneens samenhang met het type ziekenhuis. In academische ziekenhuizen werd meer door reflectie geleerd dan in perifere instellingen. Ook hierbij kan de link met universitair onderwijs en onderzoek een rol spelen. Wellicht is het in een dergelijk klimaat gebruikelijker om stil te staan bij het eigen dagelijkse handelen dan in de meer op standaardbehandelingen georiënteerde perifere ziekenhuizen.

Verpleegkundigen binnen perifere instellingen bleken vaker te leren uit een voorval uit de privésfeer dan hun vakgenoten werkzaam in academische ziekenhuizen. Deze bevinding is moeilijk te verklaren. Het zou wat te maken kunnen hebben met het meer wetenschappelijke klimaat in de academische ziekenhuizen, waarin misschien minder plaats is voor persoonlijk getinte leerervaringen. Overigens was er slechts een klein aantal verpleegkundigen dat deze leervorm noemden als onderdeel van hun leerweg (weliswaar allen uit perifere ziekenhuizen).

Met enkele achtergrondvariabelen werden evenmin verbanden gevonden: duur van de leerweg (korter of langer dan vijf jaar) en geslacht. Mannelijke en vrouwelijke verpleegkundigen verschillen niet qua typen leerweg die zij vormgeven. De invloed van omgevingsfactoren en controlevariabelen op leerwegen blijkt al met al beperkt te zijn.

#### **KANTTEKENINGEN BIJ HET ONDERZOEK**

Een eerste kanttekening die we bij ons eigen onderzoek willen plaatsen is dat het gebruik van semi-gestructureerde vragenlijsten kan hebben geleid tot het ontbreken van bepaalde informatie over sommige leerwegen. Het exploratieve karakter van het onderzoek maakte dit weliswaar tot de meest geschikte dataverzamelmethode, men weet echter nooit helemaal zeker of alle relevante gegevens naar voren zijn gekomen in het gesprek. Is iets niet gezegd omdat het niet aan de orde is gekomen of speelde het gewoon niet bij de betreffende verpleegkundige? Met het gebruik van een uitgebreide topiclijst (Lisman & Natta, 2006) is geprobeerd dit nadeel zoveel mogelijk te onderdrukken.

Ten tweede is met het oog op de generaliseerbaarheid zoveel mogelijk getracht de leerthema's in de interviews te koppelen aan het primaire zorgproces waaraan verpleegkundigen werken. Toch zijn soms leerthema's gekozen die wat verder van het dagelijkse werk afstaan. De reden was dat het voor de geïnterviewden niet altijd eenvoudig bleek om een leerthema te selecteren. Doordat er meerdere interviewers in het onderzoek betrokken waren, is er soms op verschillende wijze tot een leerthema gekomen (met meer of minder inbreng van de interviewer). Uit een analyse hiervan achteraf bleek echter geen versturende invloed.

Een derde kanttekening heeft meer inhoudelijke implicaties. De interviews zijn opgebouwd vanuit het leerthema van een leerweg als leidend principe. Hierdoor is alle verdere informatie over de leerweg meteen gekoppeld aan een bepaald onderwerp. Door eerst een leerthema concreet te maken gingen de geïnterviewden deze vervolgens pas koppelen aan hun ervaringen. Achteraf is de vraag of een dergelijke doel-middelrationaliteit wel recht doet aan het concept leerweg. Deze hoeft niet per se te worden gestuurd door een vooraf bepaald doel, waarvoor vervolgens bepaalde middelen ingezet worden. In de praktijk zal de samenhang tussen alle mogelijke leeractiviteiten die mensen ondernemen waarschijnlijk veel kleiner zijn dan bekeken door de onderzoekerslens van 'leerwegen'. Aan de andere kant heeft dit ons wel in staat gesteld om gericht en systematisch data te verzamelen over een groot aantal leerwegen. Bovendien doet de brede spreiding van leerthema's over de vier clusters vermoeden dat het gebruik hiervan als leidend dataverzamelingsprincipe de leerwegtypologie niet sterk heeft beïnvloed.

Ten vierde, en in het verlengde hiervan, bleek tijdens het afnemen van de interviews dat de meeste geïnterviewden zelf nog nooit bewust over hun eigen leerweg hadden nagedacht. Feitelijk werden hun leerwegen pas op dat moment door de interventie van de interviewer geconstrueerd. Verpleegkundigen gingen ervaringen en keuzes uit het verleden koppelen aan de leerweg die ze vlak tevoren voor het eerst hadden benoemd. De kennis die verpleegkundigen krijgen over hun eigen leerweg leidt volgens Berings et al. (2007) tot bewustwording van keuzes in het leergedrag. Dit kan leiden tot een verandering in leergedrag en daarmee in leerwegen. Dit

maakt het interessant om in vervolgonderzoek mensen op meerdere momenten te bevragen over hun leerwegen.

Een vijfde kanttekening betreft onze veronderstelling dat leerwegen slechts bestaan uit de vier genoemde aspecten (thema, vormen, verbanden, faciliteiten). Wellicht zijn er andere elementen die belangrijk zijn in leerwegen. Rekening houdend met deze mogelijkheid is er in het onderzoek een open oog gehouden voor aanvullende leerwegcategorieën. Zo kwamen de duur van de leerweg en de vraag wie het leerthema heeft geselecteerd naar voren, welke overigens geen verband lieten zien met de leerwegtypen. Zonder pretentie van volledigheid stellen we desalniettemin voor deze aspecten in vervolgonderzoek naar leerwegen mee te nemen (Baker, 1999).

#### **IMPLICATIES VOOR THEORIE OVER LEERWEGEN**

Dit onderzoek schept een duidelijker beeld en geeft dieper inzicht in het concept leerwegen. De resultaten leveren daarmee een bijdrage aan de kennis omtrent een concept waarvoorheen weinig over bekend was. Uit het onderzoek blijkt dat er vier verschillende typen leerwegen van verpleegkundigen te benoemen zijn. Deze typen kunnen als raamwerk gebruikt worden voor toekomstig onderzoek, ook bij andere beroepsgroepen. Verder blijken leerwegen niet samen te hangen met het type afdeling of het type ziekenhuis. Dergelijke omgevingsfactoren lijken dus geen invloed uit te oefenen op leerwegen. Dit laat zien dat de leerweg van een verpleegkundige daadwerkelijk sterk gebonden is aan haar of zijn persoonlijke keuzes.

Opvallend is dat om een leerweg te typeren alle vier de leerwegaspecten belangrijk zijn. Niet een van de leerwegaspecten (thema, vormen, verbanden, faciliteiten) kan als meest belangrijk in de typering van de leerweg bestempeld worden. Voor het bestuderen van leerwegen moeten dus al deze leerwegaspecten meegenomen worden. De exacte verhoudingen tussen deze leerwegaspecten en de sterkte van het onderlinge verband zijn echter vanuit onze onderzoeksresultaten niet af te leiden. Hoe sterk is het type leerweg bijvoorbeeld afhankelijk van de gebruikte leervormen of van de gevormde leerverbanden? Voor vervolgonderzoek is het interessant om dergelijke samenhangen tussen de leerwegaspecten verder te onderzoeken.

### **IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK**

De conclusie dat een leerweg sterk beïnvloed wordt door de persoonlijke voorkeur van de verpleegkundige (en nauwelijks door type afdeling of ziekenhuis) heeft interessante implicaties. Door inzicht te verwerven in de leerwegen van verpleegkundigen kunnen ziekenhuismanagers inspelen op de leervormen en leerverbanden waaraan deze de voorkeur schenken. De betreffende leerwegaspecten kan men vervolgens stimuleren teneinde het leren van individuele werknemers te bevorderen.

De vier aangetroffen leerwegtypen blijken zich te kenmerken door verschillende leerthema's, leervormen, leerverbanden en leerfaciliteiten. In praktische zin houdt dit in dat de personen in de verschillende leerwegtypen voorkeur hebben voor verschillende invullingen van deze elementen. Zo geven verpleegkundigen in de formeel-externe leerweg bijvoorbeeld de voorkeur aan leren in een formele setting en geven zij aan dat personen uit deze setting van groot belang zijn in hun leerweg. De werkgever zou hierop in kunnen spelen door mensen die dit type leerweg bewandelen te stimuleren door extra workshops, symposia, werkgroepen of cursussen aan te bieden. Aan de andere kant kunnen mensen die een sociaal-emotionele leerweg vormgeven in hun leren gestimuleerd worden door bijvoorbeeld het contact met collega's en patiënten aan te moedigen en wellicht op wat systematischer wijze te organiseren. Bij deze verpleegkundigen kunnen formele leeractiviteiten meer naar de achtergrond schuiven, aangezien zij zelf aangeven hier weinig mee te doen. Door het inspelen van de werkgever op de leerwegen van verpleegkundigen stimuleert deze hun continue leren, wat van cruciaal belang is temidden van de enorme expansie aan gezondheidsinformatie en -kennis (O'Neill, 1998).

### **VERDER ONDERZOEK NAAR LEERWEGEN**

Ons onderzoek onder verpleegkundigen heeft de leerwegen van een tamelijk specifieke beroepsgroep in kaart gebracht. Mensen in eenzelfde beroepsgroep lijken in zekere mate op elkaar. Zo blijken verpleegkundigen hoog te scoren op de persoonlijkheidskenmerken aandacht en liefde geven, het zoeken naar affectieve verzorging en sociale ondersteuning

en orde. Daarentegen scoren zij laag op zelfvertrouwen en komen de kenmerken dominantie en zoeken naar verandering zelden voor (Bailey & Claus, 1969). Het is plausibel dat de leerwegen van werknemers in een dergelijke beroepsgroep beïnvloed zijn door dergelijke kenmerken. Het is van belang om na te gaan in welke opzichten de leerwegtypen van andere beroepsgroepen afwijken van die van verpleegkundigen.

Wat voor toekomstig onderzoek tevens van belang is om te analyseren is het exacte effect van situationele factoren op de individuele leerweg (wat in onze studie gering was). Zo kan het bijvoorbeeld zinvol zijn om te kijken naar de invloed van omgevingscomplexiteit en veranderlijkheid van de omgeving op leerwegen. In het onderzoek naar de samenhang tussen omgevingsfactoren en leervormen van Keeris (2006) bleek omgevingscomplexiteit een negatieve invloed te hebben op leren door sociaal contact. Binnen de sociaal-emotionele leerweg is dit leren door sociale interactie erg belangrijk. Het kan dus zijn dat deze omgevingsfactor belangrijke invloed uitoefent op het leerwegtype. Met betrekking tot de veranderlijkheid van de omgeving is aangetoond dat men meer leert door theorie naarmate de omgeving dynamischer is (Keeris, 2006). Aangezien de formeel-externe leerweg en de informatiegerichte leerweg beide worden gekenmerkt door (elementen uit de verzamelterm) leren door theorie, in tegenstelling tot de sociaal-emotionele leerweg, lijkt het waarschijnlijk dat de veranderlijkheid van de omgeving van invloed is op het leerwegtype.

Een andere ingang voor toekomstig onderzoek is het persoonlijke aspect van de leerweg. Omdat in het huidige onderzoek het type ziekenhuis en het type afdeling geen effect hebben op de leerweg, wordt verondersteld dat het type leerweg dat een verpleegkundige bewandelt afhankelijk is van persoonlijke voorkeur. Om meer grip te krijgen op deze persoonlijke voorkeur is het van belang om de invloed van persoonlijkheid op leerwegen te bestuderen.

Daarnaast kan men naar de samenhang van leerwegen met persoonlijke voorkeursstijlen kijken, aangezien persoonlijke voorkeur sterk bepalend lijkt voor de leerweg. De Myers-Briggs type indicator is bijvoorbeeld een veelgebruikte methode om mensen te typeren op basis van hun persoonlijke voorkeuren (Jessup, 2002). Omdat persoonlijke voor-



keuren onder meer betrekking hebben op het vergaren van informatie kan er overlap zijn met leerwegtypen. Een voorbeeld is de denken-voelen dimensie, waarop mensen kunnen verschillen qua voorkeur. Wie een voorkeur heeft voor denken bekijkt informatie op basis van logica en principes, terwijl iemand met de voorkeur voor voelen zich richt op de perceptie van een ander of de eigen emoties op een gegeven moment. Het zou zo kunnen zijn dat iemand met een voorkeur voor denken eerder een formeel-externe leerweg vormt en iemand met een voorkeur voor voelen eerder een sociaal-emotionele leerweg.

**Rob F. Poell** is als hoogleraar HRD verbonden aan het departement Personeelwetenschappen van de Universiteit van Tilburg.

**Anouk Lisman** en **Mariska Natte** zijn onlangs bij hem afgestudeerd op het onderzoek waarover in dit artikel wordt gerapporteerd. Correspondentie via R.Poell@uvt.nl.

#### LITERATUUR

- Baker, T.L. (1999) *Doing social research*. Boston: McGraw-Hill.
- Berings, M.G.M.C., Gelissen, J.P.T.M., & Poell, R.F. (2007). The relationship between what nurses learn and how they learn it: A qualitative analysis. In S. Sambrook & J. Stewart (Eds.), *Human resource development in the public sector: The case of health and social care*. London: Routledge.
- Bolhuis, S.M., & Simons, P.R.J. (2001). *Naar een breder begrip van leren*. In J.W.M. Kessels & R.F. Poell (2001), *Human resource development: Organiseren van het leren*. Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Crom, B. (2005). *De invloed van externe budgetparameters op de interne budgettering van academische ziekenhuizen. Verklaringen voor verschillen in budgetteringssystemen en hun effecten*. Ridderkerk: Labyrinth.
- Groen, M. (1995). *Technology, work and organisation: A study of the nursing process in intensive care units*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Limburg.
- Jessup, C.M. (2002). Applying psychological type and 'gifts differing' to organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 15, 502-511.
- Karasek, R. & Theorell, R. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Keeris, P. (2006). *De werkplek als leeromgeving? Onderzoek naar de invloed van de aard van het werk en de werkcontext op de leervormen die verpleegkundigen hanteren*. Afstudeerscriptie Personeelwetenschappen, Universiteit van Tilburg.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- O'Neill, M.S. (1998). Developing and implementing an online nursing course. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4.
- Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Petersen, A., Engelen, M. & Knibbe, H. (2004). *Monitor Arboconvenant Ziekenhuizen: Een onderzoek in opdracht van Sectorfondsen Zorg en Welzijn*.
- Simons, P.R.J. (2000). Lerend werken: Tautologie of uitdaging? *Opleiding & Ontwikkeling*, 13, 7-12.
- Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Academisch proefschrift, Universiteit Twente.
- Tummers, G.E.R. (2003). *Organisational characteristics, work characteristics and psychological effects in nursing work*. Academisch proefschrift, Universiteit Maastricht.
- Van der Krogt, F.J. (1995). *Leren in netwerken*. Utrecht: Lemma.
- Van der Krogt, F.J. (2007). *Organiseren van leerwegen: Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Performa.
- Woerkom, M. van (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organisational learning*. Academisch proefschrift, Universiteit Twente.
- Yorks, L. (2005). *Strategic Human Resource Development*. Mason: Thomson South-Western.

Het onderzoek naar leerwegen van verpleegkundigen is mede totstandgekomen door een stipendium van de Stichting Opleidingskunde FCE.

*Enny Keijsers, Interstudie NDO:*

# ‘HRD’er: geen huurling maar procesbegeleider’

*Hoe zou u het begrip ‘leerwegen’ willen definiëren?*

Ik moet eerst even melden dat het vakgebied waarin ik werkzaam ben, wat bijzondere kenmerken heeft: we zijn vooral actief in het professionaliseren van werknemers op de onderwijsmarkt, en we hebben nauwelijks open aanbod, we werken praktisch altijd ‘op maat’. Dat maakt het mogelijk om voorafgaand aan leertrajecten bij de deelnemers een analyse te maken van hun leerbehoeften. Dat betekent overigens ook dat we bij Interstudie NDO niet de term leerweg hanteren, omdat die in ons vakgebied vooral gebruikt wordt in een andere context, bijvoorbeeld de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) in het MBO.

Een echt vaste andere term heb ik zo niet voorhanden, meestal praten we over een leertraject of professionaliserings-traject. Dat zien we als het pad waarlangs iemand leert, waarbij we nadrukkelijk zowel het impliciete als het expliciete leren betrekken. Met name het expliciet maken van de leerweg is onze taak. Van impliciet leren expliciet leren maken door mensen daarop te laten reflecteren. Leren wordt pas duurzaam als je je bewust bent van dat leren, en je losse leerervaringen kunt verbinden met elkaar. In die zin heeft een leerweg voor ons ook de betekenis van ‘leren leren’ of ‘leren reflecteren.’ Reflecteren, niet alleen op de problemen die mensen in hun werk tegenkomen, maar ook op de manier hoe ze daarmee omgaan, hoe ze daarvan leren.

*Kunt u een voorbeeld noemen van een succesvol leerwegtraject?*

Dan wil ik een MD-programma noemen dat we opgezet hebben voor en samen met een aantal samenwerkende schoolbesturen. Hun probleem was de krapte op de arbeidsmarkt en hoe ze vanuit dat gegeven de: de aanwas van hun leiding-

gevenden konden bewerkstelligen, vooral op het gebied van eindverantwoordelijke functies. Vragen waren: hoe selecteer je mensen uit je eigen organisatie; welke context kun je scheppen voor een uitdagend werk- en leerklimaat? We hebben toen een duaal leertraject opgezet voor mensen uit het middenmanagement die willen doorgroeien naar een eindverantwoordelijke functie of die daar al zitten en zich willen verbeteren, waarbij ze enerzijds ervaringen konden opdoen die met een eindverantwoordelijke functie te maken hadden, en anderzijds een onderzoek konden doen in een andere organisatie naar veranderingstrajecten daar.

De potentiële deelnemers hebben we geselecteerd via een assessment, waarin elke deelnemer zijn eigen ontwikkelingspunten en thema’s selecteerde. Daaruit ontstond een groep van twaalf mensen. Vervolgens startte een intensief traject van zo’n anderhalf jaar, waarin naast het doen van een veranderinggericht onderzoek op een andere school, onder andere een aantal tweedaagse bijeenkomsten rondom leiderschapsthe-ma’s zaten die de deelnemers zelf hadden aangedragen in de

---

Enny Keijsers werkt bij Interstudie NDO adviesbureau voor onderwijsmanagement en -ontwikkeling van de HAN. Zij is daar actief als senior adviseur, trainer, supervisor en coach en is marktmanager voor het VO. Zelf is ze na de studie biologie een aantal jaren werkzaam geweest in het onderwijs en na de post-acadmische leergang ‘Opleider in arbeidsorganisaties’ bij NDO gaan werken als trainer adviseur. Daarnaast heeft zij de supervisorenopleiding gedaan, een opleiding verandermanagement en vele in-companytrainingen op het terrein van advisering etc.

---



assessments. Daarin kwam theorie aan de orde, maar was ook veel ruimte voor de inbreng van eigen ervaringen, coaching en het onderzoeksproces. Onderdelen van het leertraject waren ook het bijhouden van een logboek en tussentijdse 360 graden feedback. Daardoor hielden de deelnemers goed zicht op de richting waarin ze zich ontwikkelden en bleef zelfreflectie via het logboek een belangrijke manier van leren.

Bijzonder was dat, hoewel deze deelnemers min of meer ‘gestuurd’ waren (ze werden geselecteerd door de besturen), het stuk voor stuk zeer gemotiveerde deelnemers waren. Daarin speelt mee dat de bewustwording dat ‘anderen’ in jou een eindverantwoordelijk leidinggevende zien, dat je werkgever graag in die richting verder met je wil, stimulerend werkt.

*Waarom kon u zien dat dit traject succesvol was?*

Allereerst: het doel van de organisatie is bereikt. Er is meer doorgroei, meer potentieel in de organisatie gekomen. We hebben bij de eerste groep gezien dat praktisch iedereen terechtgekomen is op meer eindverantwoordelijke functies, al dan niet in de eigen organisatie. Ook een goed teken: de schoolbesturen willen nu een tweede groep starten. Ten slotte zie je ook positieve effecten ontstaan in de schoolorganisaties waar de deelnemers uit kwamen: anderen worden zich bewust dat ze ook nog wel wat te leren hebben, en komen met vragen rond hun eigen professionalisering. De beroemde olieplekwerking dus.

*Kunt u ook een minder geslaagd voorbeeld geven op het gebied van leerwegen?*

Ik kan niet een specifiek traject noemen, maar ik merk wel dat het lastig is als je een van tevoren (inhoudelijk) vastgesteld traject moet uitvoeren voor een organisatie. En ook de trajecten waar mensen ‘gedwongen’ aan mee moeten doen verlopen vaak moeizaam. Neem nu zo’n item als ‘activerende didactiek’. Een bepaalde school wilde dat invoeren, want het was een hot item. Maar ja, als je eigen mensen niet zien dat deze vorm van lesgeven nut heeft, beklijft zo’n traject dus niet. Ze doen dan de nodige ervaringen in het traject op, maar het raakt hen niet echt omdat ze niet gemotiveerd zijn. Je hoort dan opmerkingen als: ‘Ik vind het interessant, maar bij mijn leerlingen kan dat niet.’ Als je na het traject dan ver-



*Enny Keijsers*

trekt als aanbieder, hoor je ze als het ware zeggen: ‘Mooi, kunnen we weer gewoon gaan doen.’

Om dit te voorkomen proberen we dan in het design van een leertraject een zodanige context te creëren dat praktijkervaring opdoen een grote plek krijgt. En veel aandacht besteden aan reflectie: het betekenis geven aan die praktijkervaringen. Daar zit wel een grens aan: je kunt mensen sturen, maar niet dwingen.

*Heeft u vanuit uw ervaringen een advies aan leerwegondersteuners?*

Doe vanuit de opdracht die je krijgt eerst goed onderzoek naar de motieven, de aanleidingen en naar de context waarin de deelnemers moeten leren. En doe dat integraal, dus zowel met de opdrachtgever als met de betrokken lerenden. Dat betekent: veel vragen stellen: wat betekent het, waar heb je het eerder gezien, hoe zou je het anders willen aanpakken? Daarmee maak je mensen bewust van hun eigen leren. Als dan uiteindelijk de externe begeleiding afgelopen is, kan het proces doorlopen en dat is toch wat we willen bereiken!

DE LEERWEG DIE EEN MEDEWERKER BEWANDELT, IS NIET ALTIJD DE GEWENSTE LEERWEG IN DE OGEN VAN HRD'ERS EN MANAGERS. ZIJ WILLEN GRAAG STUREN IN HET LEERTHEMA VAN MEDEWERKERS, MAAR STUITEN HIERBIJ SOMS OP – IN HUN OGEN – NIET ZO LEERBEREIDE MEDEWERKERS. DEZE SPANNING STAAT CENTRAAL IN DIT ARTIKEL. ER WORDT EEN MODEL AANGEREIKT OM TE KIJKEN IN HOEVERRE MEDEWERKERS IN STAAT EN BEREID ZIJN HUN EIGEN LEERWEG TE ORGANISEREN. OOK WORDT ER VERSLAG GEDAAN VAN EEN INTERVENTIEONDERZOEK ONDER NIET ZO LEERBEREIDE DOCENTEN.

# Leerbereidheid, een voorwaarde voor het zelf organiseren van leerwegen

**ILSE VAN EEKELEN**

Hoe kun je als HRD'er of leidinggevende invloed uitoefenen op het thema van de leerweg van de medewerker? Deze vraag draagt een tegenstelling in zich. Immers, een leerweg komt tot stand vanuit een leeridee van een werknemer, het is zijn leerweg (zie bijdrage Van der Krogt in dit nummer). Vanuit een organisatieperspectief zijn er echter situaties denkbaar waarbij de organisatie probeert te sturen op het ontstaan van een leerweg bij de werknemer of in het thema van de leerweg. Bijvoorbeeld omdat medewerkers oprecht van mening zijn dat ze niets meer kunnen leren in hun beroep. Zo gaf een docent communicatie aan dat hij na twintig jaar onderwijs geven in het HBO niets meer kon leren. Reacties van studenten waren voorspelbaar geworden na al die jaren. Buiten zijn werk om leerde hij wel veel. Hij was geïnteresseerd geraakt in het fenomeen dementie (niet zijn vakgebied). Niet alleen las hij wetenschappelijke artikelen op dit gebied, ook organiseerde hij een gesprek met een psychiater en liep hij twee dagen mee in een verzorgingshuis. Buiten zijn werk wilde en

kon hij wel leren, op het werk vertoonde hij dat gedrag niet (meer). Dit had een grote weerslag op zijn werkmotivatie.

Ook ontmoette ik (naast een heleboel docenten die volop bezig waren met het continu invullen van hun leerweg!) medewerkers die expliciet aangaven dat ze niet mee wilden gaan in de ontwikkeling die hun organisatie voorstond. Zo gaf een docent geschiedenis met bijna 25 jaar ondervinding aan dat hij niet mee wilde gaan in de ontwikkeling rondom activerende didactiek in het voortgezet onderwijs. Hij is er eenvoudigweg van overtuigd dat 'het gewoon niet zo werkt'. Zijn lesmethode, waarbij leerlingen 90% van de tijd naar zijn verhalen luisteren en af en toe een vraag beantwoorden, bood volgens hem gegarandeerd wel resultaat. Dus waarom zou hij zijn stijl van lesgeven gaan veranderen? Het gaat toch goed?

Ten slotte kwam ik mensen tegen die aangaven dat ze op zich wel iets zouden willen leren, maar niet wisten hoe te beginnen, of hoe door te zetten na een eerdere mislukte poging. Deze docenten leken min of meer vast te zitten in hun eigen denk- en gedragspatroon. Ze waren op zoek naar pasklare

antwoorden voor de problemen die ze tegen kwamen in hun werk. Een van de docenten, werkzaam in het voortgezet onderwijs, vertelde: 'Ik zou graag mijn manier van lesgeven veranderen, maar het lukt me niet. De leerlingen werken gewoon niet hard genoeg. Bijvoorbeeld vanochtend hadden 12 van de 27 leerlingen hun huiswerk niet gemaakt. En ze bleven maar praten tijdens de les. Ik kreeg die les niet op orde. Ik bleef maar gewoon de oefeningen nakijken en heb ze wel zes keer gevraagd of ze wilden luisteren. Ik weet dat het een slechte les was, maar ik weet niet hoe ik het kan veranderen.'

Als het gaat over het sturen van leerwegen door de organisatie, zal deze laatste categorie medewerkers (mensen die iets willen leren, maar niet weten hoe) weinig discussie uitlokken. Er is immers een leeridee, het leerproces hoeft 'alleen maar' te worden ondersteund. Dit vereist echter wel wat doorvragen omdat op het eerste gezicht of 'vanaf de buitenkant' het lijkt dat deze mensen niet willen leren (er verandert immers lange tijd niets aan hun lessen).

De eerste twee voorbeelden (niet meer hoeven leren of iets niet willen leren) roepen wel vraagtekens op wanneer we denken vanuit het concept van leerwegen. Vanuit het organisatieperspectief zijn deze medewerkers 'niet leerbereid' (zie verder) op thema's die voor de organisatie van belang zijn. Maar het eerste voorbeeld maakt ook duidelijk dat deze docenten op eigen thema's wel willen leren en leerwegen voor zichzelf creëren. Dit zijn echter niet de leerwegen waar de organisatie op zit te wachten. Is het mogelijk om deze docenten te bewegen ook leerwegen te gaan bewandelen die voor de organisatie van belang zijn en zo ja, hoe dan? In de rest van dit artikel geef ik antwoord op deze vraag.

## LEERBEREIDHEID

Het thema leerbereidheid bij docenten speelde een centrale rol in mijn promotieonderzoek. Hierin heb ik onderzocht hoe niet zo leerbereide docenten (in de ogen van de organisatie) toch 'verleid' konden worden tot leren. Iemand die leerbereid is op een bepaald thema, benadert situaties op het werk niet alleen anders (bijvoorbeeld met een open, actieve houding), maar gaat vervolgens ook anders met deze situaties om (actievare opstelling, eigen rol bekijken, zichzelf vragen stellen, voornemens maken en uitvoeren). In het onderzoek heb ik de mate van leerbereidheid gekarakteriseerd aan de

---

*Is het mogelijk om docenten ertoe te bewegen ook leerwegen te gaan bewandelen die voor de organisatie van belang zijn?*

---

hand van een ontwikkelingsmodel met vijf fasen en een extra 'nulfase'. Dit model heb ik afgeleid van een wetenschappelijk model, die de bereidheid tot veranderen in vijf fasen beschrijft (Het Trans Theoretical Model of Change, Prochaska, Diclemente & Norcross, 1992). De fasen van leerbereidheid kunnen hiermee als volgt worden omschreven.

Docenten in fase nul vertonen geen leerbereidheid. Sterker nog, ze zijn niet van plan om nu of in de toekomst van een bepaalde werksituatie te leren. Ze nemen informatie selectief waar: met name die zaken die de eigen opvattingen bevestigen worden waargenomen. Werksituaties die moge-

Fase 0	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
Niet leerbereid	Probleem-ontkenning	Voorzichtige erkenning	Voorbereiding	Uitvoering	Handhaving

Figuur 1: Vijf+ fasen die de leerbereidheid van docenten beschrijven

lijk nieuwe inzichten verschaffen, dringen als gevolg van deze selectieve perceptie niet tot de docent door. Ook leggen ze makkelijk 'de schuld' bij een ander neer: het ligt niet zozeer aan hen dat sommige leerlingen weinig van de lessen opsteken, maar aan die leerlingen zelf. Deze docenten staan niet open voor invloeden uit hun werkomgeving. Als gevolg hiervan treden er bij deze groep docenten nauwelijks leerprocessen op, ze zien hooguit bevestigd wat ze al wisten. Docenten in fase 1 van het leerbereidheidsmodel, de fase van probleemontkenning, realiseren zich in tegenstelling tot de

---

*Leraren voelen zich vaak het slachtoffer van de politiek en de schoolleiding die 'almaar' veranderingen aankondigen.*

---

docenten in fase nul dat het misschien ook anders kan, maar ze betrekken dit voorlopig nog niet op zichzelf of hun eigen lessen. Ze zijn herkenbaar aan uitspraken zoals: 'Waarom zou ik mijn lessen veranderen, mijn leerlingen halen toch goede cijfers?', 'Bij mijn vak kan het niet, bij andere vakken wellicht wel'. Ze voelen zich vaak het slachtoffer van de politiek en de schoolleiding die 'almaar' veranderingen aankondigen. Deze docenten zijn echter niet zo sterk overtuigd van hun gelijk als docenten in fase nul, staan iets meer open voor hun omgeving en kunnen daardoor onder begeleiding zich ontwikkelen naar een volgende fase.

Docenten in fase 2, de fase van voorzichtige erkenning, zien in dat er sprake zou kunnen zijn van een probleem of een bepaalde gewenste ontwikkeling. Bijvoorbeeld de gedachte dat voor sommige leerlingen een meer activerende vorm van leren misschien wel beter is. Ze denken dat ze daar binnen nu en een half jaar ook wel mee aan de slag zullen gaan. Eigenlijk weten deze docenten niet goed hoe ze dit moeten aanpakken of waar ze zouden moeten beginnen. Dat zorgt ervoor dat op de korte termijn ze zelf niet snel tot een leerwegstrategie zullen komen. Wel zullen deze docenten tijdens het werk meer open staan voor externe vormen van sturing

in het leren. Hierdoor kunnen er spontane leerprocessen optreden. Bij spontane leerprocessen is er 'iets' in de omgeving dat het leren veroorzaakt; de docent is er zelf niet actief op uit om iets te leren. Bijvoorbeeld naar aanleiding van een gesprek of een situatie in de les realiseert de docent zich opeens hoe hij iets in het vervolg moet aanpakken (vergelijk Van der Krogt: vanuit een leeridee ervaringen verbinden).

Docenten in fase 3 van het model, de fase van de voorbereiding, zijn bereid om op korte termijn aan de slag te gaan met het oplossen van een werkprobleem of het zich ontwikkelen in een bepaalde richting. Ze zijn bereid om iets uit te proberen, maar zien er wel tegenop. Ze hebben behoefte aan voorlichting over mogelijk te nemen stappen, met name concrete informatie over het 'wat' en het 'hoe' en ze vragen daarnaar in hun omgeving. Door deze informatie worden ze optimistischer over het eigen vermogen tot veranderen. Sommige docenten in deze fase proberen op onderdelen wat uit. Hierdoor voltrekt zich mogelijk een tweede vorm van leren, het niet-lineair leren (zie 'Impulsen van leerwegen' in de bijdrage van Van der Krogt). Het niet-lineaire leren van de docent wordt in gang gezet doordat de docent een probleem probeert op te lossen. Hoewel het probleem afkomstig is uit een werksituatie, besluit de docent zelf actief op zoek te gaan naar een oplossing. Door deze actieve opstelling van de docent (hij moet er echt iets voor doen) onderscheidt deze vorm zich van de hiervoor genoemde spontane vorm. Het leerproces bij deze vorm van leren is dus probleemgestuurd. Het verwarrende is echter dat de docent zich niet zozeer een leerdoel stelt, maar een werkdoel (oplossen van dit probleem). Hij plant dus niet wát hij gaat leren en ook niet hóe hij dit gaat doen, maar wel dát hij ermee aan de slag wil.

Docenten in fase 4, de fase van de uitvoering, weten van tevoren wat ze gaan leren en hoe ze dat gaan doen. In termen van Van der Krogt is hier sprake van een leerwegstrategie om de leerweg te sturen. Ze hebben een leerdoel voor ogen en richten daar de (werk)situatie op in. Dit is een geplande vorm van leren. De docent ruimt bijvoorbeeld tijd in om vakliteratuur te lezen; hij gaat op lesbezoek bij een collega of oefent bewust met een andere didactische aanpak. In tegenstelling tot het niet-lineaire leren is de docent

bewust bezig met leren en pas in de tweede plaats met het oplossen van een probleem. Echter, de verleiding om terug te vallen in de oude werkwijze is nog groot.

Docenten in de laatste fase van het model, fase 5 handhaving, zijn reeds een half jaar bezig met het geleerde in de praktijk te brengen. De nieuwe kennis en vaardigheden zijn inmiddels een vast onderdeel van het gedragsrepertoire geworden. Ze blijven hun kennis en vaardigheden voortdurend uitbreiden en maken hierbij gebruik van alle drie de vormen van leren.

---

*De fase van leerbereidheid van een leraar beïnvloedt of deze persoon zelf in staat is om zijn eigen leerweg te creëren.*

---

#### **STUREN OP LEERBEREIDHEID**

De fase van leerbereidheid waarin iemand zich bevindt, beïnvloedt dus of deze persoon zelf in staat is om zijn eigen leerweg te creëren. Hierboven heb ik een verband gelegd tussen de fasen van leerbereidheid en de manier waarop de lerende samenhang en richting geeft aan zijn leerweg. Hieruit blijkt ook dat sommigen medewerkers (fase 1 en 2) voor het aangaan van een leerweg 'die ze niet zien zitten' afhankelijk zijn van externe ondersteuning door bijvoorbeeld een HRD'er of leidinggevende. Als het vanuit het organisatiebelang nodig is mensen te verleiden tot leren, dan is het voor mensen in deze twee fasen cruciaal om hun leerweg te organiseren, zelf komen ze er niet toe.

Het oorspronkelijke onderzoek van Prochaska en Diclemente heeft richtlijnen opgeleverd over welke interventies in welke fasen van leerbereidheid effectief zijn. Het belangrijkste motto is om aan te sluiten bij de fase van leerbereidheid waarin iemand zit; op maat bedienen dus.

Globaal zijn hun interventies op te delen in twee verschillende aanpakken. De eerste soort interventie is van experimentele aard. Deze focust op de opvattingen van de medewerker over het gewenste onderwerp van leren en probeert

daar een verandering in aan te brengen. Dit hoeft niet te betekenen dat er rechtstreeks aan de opvattingen wordt 'gesleuteld'. Het kan ook op een meer indirecte, doch zeer krachtige, manier gebeuren, bijvoorbeeld door mensen ander gedrag te laten uitproberen en te laten ervaren dat hun opvattingen misschien niet altijd 'waar' zijn. Deze manier is met name toepasbaar (en beproefd) bij mensen in de eerste drie fasen van leerbereidheid. De tweede set van interventies is er meer op gericht om het gewenste gedrag te bestendigen van mensen die in de uitvoerings- en onderhoudsfase zitten. Bijvoorbeeld door mensen in een zodanige omgeving te plaatsen dat terugval zoveel mogelijk wordt belemmerd.

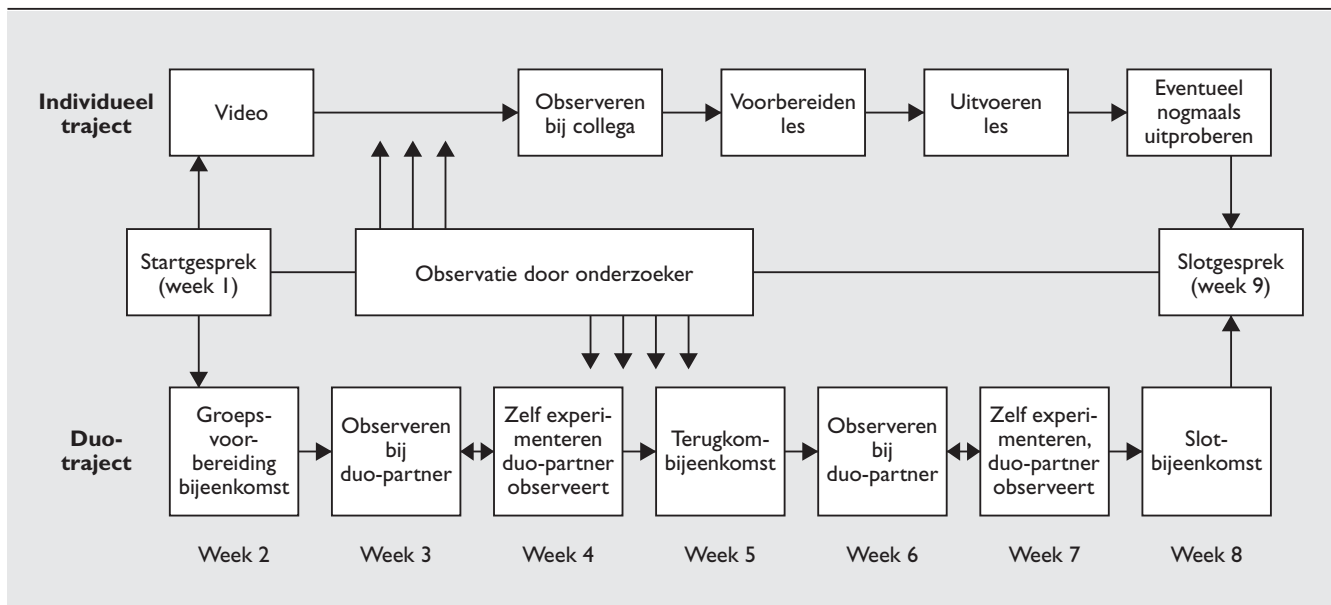
Daarnaast is het bij het vormgeven van een interventie verstandig om ook de volgende kenmerken van het leerbereidheidsmodel voor ogen te houden:

- sommige mensen willen niet (meer werkgericht) leren en zullen ook niet leren;
- de wil om te leren hangt samen met het herkennen en erkennen van een probleem en het zich zorgen maken over het bemerkte probleem;
- de wil om te leren hangt samen met een inschatting van het eigen vermogen om te kunnen leren;
- soms is iemand al wel aan het leren, zonder dat dit zichtbaar is in het gedrag (in fase 1 tot 3);
- de toename van de leerbereidheid verloopt niet zo lineair als het model beschrijft, eerder cyclisch (mensen hebben regelmatig een terugval naar een van de vorige fasen).

#### **HET ONDERZOEK**

In mijn promotieonderzoek heb ik aan de hand van dit model gekeken hoe VO-docenten die niet (zo) leerbereid zijn ten aanzien van samenwerkend leren in de klas (werken in groepjes), hiertoe toch verleid konden worden. In een kleinschalig kwalitatief onderzoek participeerden op vrijwillige basis, zeven niet zo leerbereide docenten op het gebied van samenwerkend leren.

In het onderzoek volgden drie docenten, die bij de start van het onderzoek in de eerste fase van leerbereidheid zaten, een individueel traject. De vier overige docenten, die in de tweede en/of derde fase zaten, volgden het zogenoemde duo-



Figuur 2: De onderdelen van het individuele en duo-traject

traject. Beide trajecten vonden gelijktijdig plaats en besloegen ieder negen weken.

In figuur 2 is schematisch weergegeven uit welke onderdelen de twee trajecten waren opgebouwd. Daaronder worden de onderdelen in detail toegelicht. Cursief zijn daarbij een aantal reacties op de onderdelen weergegeven.

#### *Startgesprek*

In het startgesprek werd de uitgangssituatie van de individuele docent vastgelegd. Een belangrijk instrument hierbij was het tekenen van een begrippennetwerk, ook wel mindmap genoemd. De docent tekende dit figuur aan de hand van twee vragen: 'waar denk ik aan bij samenwerkend leren?' en 'wat moet ik als docent doen om samenwerkend leren vorm te geven?'. Bij het tekenen liet ik de docent hardop denken om overtuigingen en opvattingen, over hoe leren het beste kan worden vormgegeven, boven tafel te krijgen. Ik ging niet in discussie over hetgeen de docent tekende, maar probeerde juist de invalshoek van de docent zo goed mogelijk te begrijpen. Aan het einde van dit gesprek had ik hierdoor inzicht in hoeverre de docent de intentie had om met samenwerkend leren aan de slag te gaan (de fase van leerbereidheid).

#### *Individueel traject*

Een belangrijk uitgangspunt van het individuele traject was de aandacht en acceptatie van de zorgen van de docent rondom samenwerkend leren. Er werd voor de drie docenten in de eerste fase van leerbereidheid een traject op maat gemaakt, dat weliswaar bestond uit een aantal vaste onderdelen. Deze waren: het becommentariëren van een video, het observeren bij een collega, het voorbereiden, het uitproberen en evalueren van een eigen samenwerkend-leren-les. De individuele docent bepaalde het tempo en hoe vaak hij een onderdeel wilde doen. Eén docent ging bijvoorbeeld niet één, maar twee keer observeren, voordat hij het zelf ging uitproberen. Een andere docent besloot meerdere malen iets uit te proberen. Hieronder worden deze onderdelen uitgewerkt. In het eerste onderdeel van het individuele traject bekeek de docent samen met mij een video. De video laat een les zien waarin leerlingen samenwerkend leren. De docent werd gevraagd om hardop te denken bij het bekijken van de video. Dat leverde bij ieder van deze drie docenten met name veel commentaar op in de trant van: 'bij mijn leerlingen werkt dit niet', 'de klas is zo stil vanwege de cameraman, anders zouden ze veel meer herrie maken'. Het viel op dat de docenten



scherp zagen wat er in hun ogen allemaal niet goed ging in de les. Over de goede dingen van de video waren ze minder uitgesproken. De drie docenten leken dus vooral te zien wat ze wilden zien!

Achteraf gaven de docenten aan dat de video hen wel een concreet beeld had gegeven over hoe een samenwerkend-leren-les eruit zou kunnen zien. Op een heel concreet niveau had de video hen aanwijzingen gegeven die ze onthouden hadden, bijvoorbeeld hoe je groepen kunt samenstellen.

Naar aanleiding van de video ging ik nu wél in discussie over de opvattingen en onderliggende overtuigingen. Bijvoorbeeld door middel van vragen als: 'hoe weet je dat?', 'waarom denk je dat?', 'op welke feiten baseer je je nu?'. Het doel hiervan was om de docent te confronteren met overtuigingen, waarvoor geen feitelijke gronden bestaan. De belemmerende overtuigingen kwamen weliswaar op tafel, maar werden in het gesprek niet of nauwelijks bijgesteld. De standpunten werden uitgewisseld, maar we kwamen niet nader tot elkaar. De docenten leken zich eerder dieper in te graven in hun standpunten. In dit opzicht bleek deze aanpak voor deze drie docenten niet zo effectief.

Een docent (K) tegen de onderzoeker (O) over de video:

K: ...Die kinderen denken na afloop van de les: 'Bij meneer X hebben we leuk zitten spelen'.

O: Waar leid je dat vanaf?

K: Die kinderen weten helemaal niet wat ze willen. Die komen binnen voor een les maatschappijleer en dan denken ze dus dat ze een paragraaf gaan behandelen en bespreken, en dan krijg je plotseling dit voor je neus en dat vergt een hoop omzetting en geeft een hoop nutverlies.

O: Ik weet niet of het nutverlies is, want volgens mij zijn ze een soort samenvatting aan het maken over het hoofdstuk.

K: Dat zou best kunnen, maar ik denk dat zij zelf op een bepaald moment aan het zweven zijn.

O: Waarom denk je dat?

K: Men is niet gericht bezig, men is heel erg aan het rond kijken.

O: Hoe zie je dat?

K: Ja gevoel, ik kan het niet precies terugbrengen.

Als tweede onderdeel van het individuele traject gingen de docenten observeren bij een collega, die een les verzorgde met daarin een vorm van samenwerkend leren. Zeker voor docenten die zich in de eerste fase van het leerbereidheidsmodel bevinden, is de keuze bij welke collega geobserveerd wordt belangrijk. De te observeren docent moet werkzaam zijn in hetzelfde domein (bijvoorbeeld ook bètavakken geven) en qua beleving niet te ver weg staan van de deelnemende docent. Dit betekent dat niet automatisch de 'beste' docenten op het

---

*Een docent evalueert: '...Die kinderen denken na afloop van de les: Bij meneer X hebben we leuk zitten spelen'*

---

gebied van samenwerkend leren binnen de school een kandidaat voor observatie hoeven te zijn! Hiermee identificeren niet zo leerbereide docenten zich meestal niet meteen.

De logistiek rondom de observatie (wanneer, docent vrijroosteren) werd, indien gewenst, voor de docent geregeld, zodat deze belemmeringen geen excuus meer waren. Ook kreeg de docent een observatieformulier om zijn observatie te 'richten'. Alhoewel de docent vrij was in het wel of niet gebruiken van het formulier, gebruikten de meeste het wel. De drie docenten waren enthousiast over het observeren. Ze vonden het leuk om bij een collega in de klas te zitten. Ook de nabesprekingen, die ze zelf organiseerden, leidden tot verrassende inzichten: 'hij doet dit niet alleen nu voor mij, maar de hele dag', 'de kinderen waren erg zelfstandig bezig'. Het observeren daagden de betrokken docenten uit om het ook eens zelf te proberen.

---

Het was op zich een leuke opdracht, die mijn collega had bedacht. Maar ik dacht: dat kan ik wel beter. Dat is heel stom, want dat is helemaal niet zo! Maar ik dacht in ieder geval: dat ga ik ook eens doen, maar dan ga ik het wel zo en zo aanpakken.

---



Onderdeel van het individuele traject was het uitproberen en evalueren van een eigen samenwerkend-leren-les.

In het derde onderdeel gingen de drie docenten zelf een les voorbereiden, waarin ze de leerlingen samenwerkend zouden laten leren. Ik benadrukte a) dat het maar om één les hoefde te gaan, of zelfs maar een onderdeel van een les, b) dat ze het zo eenvoudig mogelijk mochten houden, en c) dat het maar een experiment was, dat ook mocht mislukken. Op deze manier werd de drempel zo laag mogelijk gehouden. Bovendien hadden de docenten niet het gevoel dat ze hun hele aanpak moesten veranderen, maar dat ze gewoon eens iets nieuws gingen proberen.

Afhankelijk van de behoefte van de docent werd bij deze lesvoorbereiding geholpen. Eén docent hoefde helemaal geen ondersteuning, de ander vroeg per e-mail feedback op de opdracht die hij had voorbereid en met de derde docent werd de les tot in detail voorbereid ('ja, ik zou de instructie op het bord zetten'). De begeleiding bij de voorbereiding was dus 'op maat'. Opvallend was het feit dat de

drie docenten geen uitstelgedrag vertoonden, de lessen werden voorbereid en vaak dezelfde week nog uitgetoet. Als laatste onderdeel werd de les uitgevoerd. De drie docenten reageerden verschillend op het uitproberen. Een docent had tijdens de les met name de dingen waargenomen die hij niet goed vond gaan en had (daardoor) een negatief gevoel aan de les overgehouden. In feite waren zijn vooroordelen bevestigd. De twee andere docenten zagen ook dingen die niet goed waren gegaan, maar hadden ook positieve dingen waargenomen. Dit wil niet zeggen dat hun opvattingen over samenwerkend leren door het uitproberen meteen veranderden. Het leverde wel op dat ze nogmaals een experiment wilden doen.

#### *Het duo-traject*

De vier overige docenten die in fase 2 of 3 zaten, werkten alle vier op dezelfde school. Ze werden willekeurig ingedeeld in



twee duo's; zo gaven ze bijvoorbeeld niet hetzelfde vak. Het duo-traject besloeg twee cyclussen, waarin een docent samen met zijn duo-partner een eigen les voorbereidde, uitvoerde terwijl zijn duo-partner toekeek, observeerde bij de duo-partner terwijl die zijn les uitvoerde, terugkeek op de lessen en weer een volgende voorbereidde. Hieronder worden deze onderdelen uitgewerkt.

Het eerste onderdeel van het duo-traject was de voorbereidingsbijeenkomst. Alvorens de vier docenten (twee duo's) hun les gingen voorbereiden, werd er eerst naar dezelfde video gekeken als in het individuele traject. Tijdens het kijken schreven de docenten hun vragen en opmerkingen over de video op. Vervolgens werden deze door middel van een werkvorm, waarin samenwerkend leren plaatsvond, besproken. Indien het expliciet gevraagd werd of er sprake bleek van onmisbare/niet praktische kennisachterstand, gaven ik en een co-trainer kort inhoudelijke informatie over samenwerkend leren ('just-in-time'-instructie). In het tweede deel van de bijeenkomst spraken de duo's onderling af wanneer ze in de daaropvolgende twee weken bij elkaar zouden komen kijken en wat ze zouden uitproberen.

Het tweede onderdeel besloeg het experimenteren en observeren bij elkaar. Opvallend was dat de docenten in meer lessen iets gingen uitproberen dan gevraagd: één docent behandelde met een klas een heel wiskundehoofdstuk door middel van samenwerkend leren, twee andere docenten gingen ongevraagd hun samenwerkende lessen opnemen met de video! Als reactie op het experimenteren en het observeren gaven alle docenten aan dat het zelf experimenteren heel belangrijk is geweest. Zelf ervaren dat het (wel) werkt, was voor hen de meest effectieve interventie.

Over het 'rendement' van het observeren dachten ze verschillend. Hoewel ze het leuk vonden om te doen, was het niet voor iedereen even leerzaam: sommigen haalden er ideeën uit, maar anderen zagen vooral hoe zij het zeker niet zouden doen. Dit had overigens meer te maken met de stijl van lesgeven en omgang met de leerlingen, dan met de structuur van het samenwerkend leren. De vier docenten vonden het observeren wel een noodzakelijk onderdeel, omdat het hen dwong om ook daadwerkelijk de plannen uit te voeren.

Een docent zei hierover:

Als je zegt: we gaan in groepjes werken en niemand komt kijken en je hebt er geen afspraken over, is het makkelijk om te zeggen: 'nou ik doe het gewoon toch lekker klassikaal.'

Op de helft van het duo-traject werd een terugkombijeenkomst georganiseerd. Het grootste gedeelte van de bijeenkomst besloeg het bespreken van de vragen waarmee de docenten zelf kwamen naar aanleiding van de experimenten. Opvallend was dat de vier docenten zelf goed in staat waren om antwoorden te formuleren op hun eigen vragen. Uit de bespreking van de vragen kwamen automatisch

---

*Zelf experimenteren is heel belangrijk.  
Zelf ervaren dat het (wel) werkt, is vaak de meest effectieve interventie.*

---

nieuwe vragen voort, die de richting zouden geven aan de experimenten van de tweede cyclus.

Ieder ontving de ingevulde observatieformulieren van de geobserveerde lessen. Op deze manier maakten de docenten kennis met de verschillende werkvormen die ze ieder hadden uitgeprobeerd en werd hun eigen repertoire uitgebreid. Daarnaast ontvingen ze (gretig!) van de trainers een boekje, waarin verschillende samenwerkend-leren-vormen stonden uitgewerkt. Op deze twee manieren werd ingespeeld op hun vraag, dat ze nu weliswaar één vorm hadden uitgeprobeerd, maar nu weer iets anders wilden proberen. Aan het einde van de bijeenkomst was er geen tijd meer om de lessen voor de komende twee weken voor te bereiden. Wel werden er afspraken gemaakt wanneer die zouden plaatsvinden. De voorbereiding deden de docenten vervolgens in eigen tijd. Daarvan werd geen probleem gemaakt. Na het voor de tweede maal uitproberen en bij elkaar observeren, vond de derde en laatste groepsbespreking plaats.

Wederom werden kort de lessen besproken aan de hand van de observatieformulieren. Daarna werden de vragen verder uitgediept. Een aantal vragen uit de tweede bijeenkomst kwamen opnieuw naar voren, maar er werden ook nieuwe vragen gesteld. Tot slot werd vooruitgeblikt op de vraag hoe andere docenten bij het ontwikkelen van samenwerkend leren, op hun school zouden kunnen worden betrokken. Hierbij werd het plan voorgesteld om als duo's uit elkaar te gaan en alle vier een nieuwe duo-partner te gaan zoeken. Hetgeen zou resulteren in een mooie olievlekwerking. De docenten stemden hiermee in!

---

*De meeste docenten bleken minimaal één en maximaal drie fasen in het leerbereidheidsmodel te zijn opgeschoven.*

---

#### *Het slotgesprek*

Als afsluiting van het traject vond met iedere docent een slotgesprek plaats. Hierbij stond wederom het maken van een begrippennetwerk centraal. Het tweede netwerk werd vervolgens vergeleken met het eerste netwerk. De docent werd gevraagd welke verschillen hij zag tussen de twee netwerken. Op deze wijze werd een eventuele verandering ten opzichte van het samenwerkend leren door de docent zelf waargenomen, uitgesproken én bestendigd. Bovendien werd aan de docenten het vijfphasenmodel uitgelegd met de vraag in welke fase zij zichzelf zouden plaatsen, voor en na het onderzoek. Daarna werd ingegaan op de vraag wat de verandering in leerbereidheid had veroorzaakt (welk deel van de interventie).

#### **DE RESULTATEN**

Als gevolg van de interventie bleken zes van de zeven docenten minimaal één en maximaal drie fasen in het leerbereidheidsmodel te zijn opgeschoven. Dit betekent niet dat ze nu allemaal dagelijks 'in groepjes' werken, wel dat hun opvattingen over samenwerkend leren in positieve richting zijn bijgesteld.

Ik vond het vooraf vrij moeilijk om me veel voor te stellen bij samenwerkend leren. Mijn beeld was wat vaag en niet echt positief. Het riep bij mij veel vraagtekens op. Vooral m.b.t. de werkvorm en het uiteindelijke rendement. Ik zou de meerwaarde niet direct kunnen noemen, eerder de nadelen. Algemene conclusie: ik zal er aan meedoen als het moet, maar voel er nog weinig voor!

Inmiddels heb ik zelf enkele vormen van samenwerken uitgeprobeerd en met collega's over hun aanpak en ervaring gesproken. Ook heb ik enkele lessen geobserveerd. Ik denk nu eerder aan de veranderde rol die de docent en de leerling krijgen en wat daarvan de meerwaarde is. Een aantal vormen van samenwerken spreken mij aan. Ik ben bereid ze uit te testen en te evalueren en ze zo te verbeteren. Ik zie er meer uitdaging in. Mijn conclusie: Samenwerkend leren levert meer op dan op het eerste gezicht lijkt. Het is de moeite waard om het te doen.

Waar voor deze docent het thema samenwerkend leren eerst niet op de agenda stond van zijn eigen leerweg, heeft het onderzoek ervoor gezorgd dat het nu wel zijn aandacht heeft.

De al eerder aangehaalde docent K was de enige die bleef 'steken' in de eerste fase. Achteraf is daarom besloten om aan het model een fase toe te voegen: de nulfase.

O: Als ik zo dit model schets, in welke fase zit je dan?

K: In welke fase ik zit, nou dat kan ik je op een briefje geven. [Doet dit ook letterlijk en schrijft op:] Begin: 1. Eind: 1, klein beetje deels soms richting 2.

O: Waar zit dat kleine beetje hem in?

K: Je hebt me wel weer herinnerd dat ik af en toe ook in tweetallen kan werken. Dat deed ik vroeger eigenlijk wel wat meer, realiseerde ik me. Dus vandaar.

O: Had ik jou op een of andere manier nog verder in beweging kunnen krijgen en zo ja, hoe dan?

K: Nee!

## CONCLUSIES

De docenten die in het onderzoek participeerden, zouden uit zichzelf niet tot het leerthema 'samenwerkend leren in de klas' zijn gekomen. Voor de organisaties waarin zij werken was dit echter wel een belangrijk thema. Participatie in het onderzoek 'dwong' deze docenten hun aandacht te richten op dit leerthema. De manier waarop dit gebeurde was zeker niet dwangmatig.

Het uitgangspunt in het onderhavige onderzoek was dat leren mocht. Docenten werden als het ware 'verleid' tot leren. Bijvoorbeeld door te spreken over 'een experiment', 'een keertje uitproberen', 'iets heel simpels mag ook'. Hierdoor werden de docenten over de drempel geholpen voor ze er zelf erg in hadden. Ook het bij de docent laten (autonomie) van de beslissing rondom welke werkvorm, bij welke klas en het verstrekken van concrete informatie (voorbeelden van mogelijke werkvormen) speelden hierbij een rol. Bovendien werd er niet alleen gesproken over de inhoud van het samenwerkend leren (het wat en hoe), maar ook over wat de docent er echt van vond.

De vier docenten in het duo-traject gaven aan dat het voor hen goed gewerkt heeft om samen met collega's in een overzichtelijke periode (twee maanden) te werken aan een nieuwe vorm van leren. Voor het individuele traject geldt dat het aan de desbetreffende drie docenten de gelegenheid bood in hun eigen tempo, op hun eigen niveau te leren. De persoonlijke aandacht hierbij werd zeer gewaardeerd. Beide trajecten infiltreerden op natuurlijke wijze in het dagelijkse werk van de docenten, waardoor het weliswaar weer iets extra's was, maar niet als erg zwaar (extra werkdruk) werd ervaren.

De docenten werden steeds meer eigenaar van het leertraject. Wat oorspronkelijk begon als het organiseren van een leerproces, werd steeds meer het organiseren van een eigen leerweg (zie bijdrage Van der Krogt). Dit was bijvoorbeeld zichtbaar in het feit dat de docenten veel vaker iets uitprobeerden dan voor het onderzoek strikt noodzakelijk was, dat docenten ongevraagd video-opnames maakten van hun experimenten en dat ze opeens collega's aanspraken om te vragen welke werkvormen zij gebruikten. De nieuwe ervaringen die ze tijdens het onderzoek opdeden, waren hiertoe de aanleiding. Om leren in leerwegen op gang te brengen, is het bij niet zo leerbereide medewerkers dus handig om het leren door middel van een

leerproces op gang te brengen, ook al is dit tegenstrijdig aan het basisuitgangspunt van leerwegen. Het vergroot de kans dat medewerkers een nieuw eigen leerthema ontdekken.

## TOT SLOT

Het denken in leerbereidheid benadrukt veelal het (soms eenzijdige) perspectief van de werkgever. Het denken in leerwegen benadrukt het (soms eenzijdige) perspectief van de werknemer. In dit artikel heb ik een koppeling tussen deze twee begrippen aangebracht, die voor mijn gevoel meer evenwicht brengt tussen beide begrippen (een soort 'Yin-Yan' eenheid). Voor mij is dat winst omdat ik nog wel eens de vraag voorgelegd kreeg: waarom moeten die mensen dat leren? Wie bepaalt dat? Ze doen het toch best goed? Ik beantwoordde deze vragen meestal vanuit het perspectief van de organisatie. Ik realiseer me nu dat ik in en als gevolg van mijn aanpak wel degelijk ook geprobeerd heb de medewerkers hun eigen leerweg op te laten pakken. Leerproces werd steeds meer leerweg (zie hierboven). Ook in toekomstig onderzoek naar bijvoorbeeld interventies t.b.v. leerbereidheid is dit evenwicht tussen leerproces en leerweg van groot belang. Te veel leerproces zou wel eens tot te weinig leerweg kunnen leiden (en dus te weinig leerbereidheid). Omgekeerd leidt te weinig leerproces soms helemaal niet tot een leerweg! De kunst is dus om het goede evenwicht te zoeken. Dat lijkt me een uitdagend onderzoek!

**Ilse van Eekelen** is per 1 mei benoemd als secretaris van de Commissie Leraren. Deze commissie komt na de zomer met een advies aan de regering over het lerarenbeleid. Daarnaast runt ze parttime haar eigen adviesbureau de Learning Paradox. Voor meer informatie over het onderzoek of bestellingen van het proefschrift (20 euro alleen te bestellen bij de auteur): [ilse@vaneekelen.net](mailto:ilse@vaneekelen.net).

## LITERATUUR

- Prochaska, J.O., Diclemente, C.C., & Norcross, J.C. (1992). In search of how people change. Applications to addictive behaviors. *American psychologist*, 9, 1102-1114.
- Van Eekelen, I.M. (2005). Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn and their willingness to do so. Wageningen: Ponsen en Looijen BV.

*Joep Straathof, Bureau Zuidema:*

## ‘Leerweg in dienst van organisatie’

*Hoe zou u het begrip ‘leerwegen’ willen definiëren?*

Mijn associatieve reactie van de kern van het begrip leerweg is: de ontwikkeling die medewerkers doormaken om de groei van de organisatie te stimuleren. Voor Zuidema is het leren dus duidelijk een middel, en geen doel op zich. Vanuit de verbondenheid van de werknemer met de organisatie, zou dat leren ook een natuurlijk proces moeten zijn; samen doorloop je als het ware een strategische weg. Dat klinkt alsof het een doordacht, volgordelijk proces is, maar zo eenvoudig ligt dat niet. Leren verloopt immers niet altijd gepland, het kan altijd en overal, formeel en informeel plaatsvinden. We streven dan ook niet een van te voren vastgelegde structuur na, maar bepalen samen met onze werknemers wel een einddoel, en vullen gaandeweg de leerroute in.

*U benadrukt dus sterk het strategische aspect: waar ligt dan de rol van de werknemer?*

Het begint bij de werknemer! Die moet zich willen ontwikkelen en zijn loopbaan mede willen vormgeven. Daar ligt vaak wel een spanningsveld; ieder mens is verschillend, en niet iedereen weet goed te expliciteren wat hij wil. Daarom ligt er een duidelijke taak voor de organisatie (lees: de HR-adviseur) om goed te motiveren tegenover die werknemer welke stappen genomen zouden kunnen worden en waarom.

*Kunt u een voorbeeld noemen van een succesvol leerwegtraject?*

Zo'n vier jaar geleden hebben we een traject begeleid in een gemeentelijke omgeving, met als doel om meer projectmatig te gaan werken. Vooraf hebben we met die gemeente doorgepraat over wat er geleerd zou moeten worden op de deelgebieden kennis, gedrag, processen en systeem. Daar kwam een combinatie uit van formele en informele leermethoden. Grappig was, dat het tweede element achteraf het meeste effect heeft gehad. Het formele traject is inmiddels afgelo-

pen, maar het informele traject blijft zich steeds verder ontwikkelen. Er zijn nu een aantal medewerkers uitgezwermd, en het blijkt dat deze medewerkers op andere plekken in de organisatie de opgedane ervaringen verder vertellen en in praktijk brengen. Het mooie daarvan is dat het initiatief en de motivatie op die manier sterk bij de personen zelf komt te liggen. Er is een persoonlijke leerweg ontstaan.

Ik wil nog een tweede voorbeeld noemen, dat van een groep directeuren binnen een grote re-integratieorganisatie. Die hadden als centrale vraag: wij moeten meer mensen naar banen plaatsen: hoe krijgen wij bij onze medewerkers voor elkaar dat ze meer met werkgevers/werknemers in contact komen en resultaat bereiken? We hebben toen ontwikkelgroepen opgezet, die in zes sessies op zoek gingen naar het antwoord op die vraag. Niet vanuit die organisatievraag, maar vooral vanuit de vraag: wat betekent dat voor mij persoonlijk? Het effect van deze wijze is enorm: men leert al discussiërend van elkaar, er ontstaat inspiratie, motivatie en men staat open voor verandering. Ook hier geven deze mensen hun eigen leerweg vorm, en dat blijkt heel waardevol.

*Heeft u ook een minder succesvol voorbeeld?*

Vanuit een brancheorganisatie kwam eens de vraag bij ons terecht: we moeten naar buiten toe beter communiceren, hoe doen we dat? In overleg met die organisatie is toen een tra-

---

Drs Joep G. J. Straathof MEM studeerde Nederlands, Theaterwetenschappen Educational en Business Management. Hij is directeur van Bureau Zuidema – The Influence Company –, is betrokken bij performanceverbetering van organisaties en leiderschapsvraagstukken. Daarnaast is hij bestuurslid van NVO2 en Vetron.

---

ject opgestart dat vooral te maken had met invloed vergroten. Via coaching, training en interventies op groepsniveau hebben we een resultaat bereikt waar de organisatie tevreden mee was. Echter, tijdens het traject merkten we dat dat gebrek aan goede externe communicatie eigenlijk heel veel te maken had met een slechte interne communicatie. Daar hebben we bij het opzetten van het traject te weinig aandacht aan geschonken, en tijdens het traject waren er niet echt mogelijkheden om daarop bij te stellen. Misschien hebben wij – en de organisatie – iets te veel zelf bedacht hoe het zou moeten, en te weinig geluisterd naar de medewerkers. Dat heeft er, zoals gezegd, toe geleid dat er wel veel verbeterd is, maar het basisprobleem, de gebrekkige interne communicatie, ligt er nog steeds.

*Heeft u vanuit uw ervaringen een advies aan leerwegondersteuners?*

In mijn optiek bestaat ontwikkelen en leren uit durven loslaten. Hoewel nieuwe kennis vaak ontstaat vanuit bestaande kennis, is het heel goed om bestaande patronen en aangeleerde materie los te laten en te focussen op het doel dat je wilt bereiken. Om het tweede voorbeeld aan te halen, daar zijn wij als aanbieder van organisatie te veel uitgegaan van onze eigen methoden en gedachten over het leertraject, terwijl er waarschijnlijk een beter resultaat zou zijn ontstaan als we meer vanuit effect hadden gedacht en van daaruit hadden teruggeredeneerd. Dat geeft veel meer vrijheid van handelen. Mijn advies is dus: denk vanuit effect, niet vanuit bestaande problemen. Stem daarop de leertrajecten af en durf steeds te toetsen en tussendoor bij te stellen. Daar heb je overigens wel de hulp nodig van de betrokken organisatie: die moet bestaande structuren in debat durven te zetten, moet durven veranderen. En ook de werknemer moet zijn gedrag durven aanpassen. Dat vergt veel inspanning en frustratie.

In de eerste twee voorbeelden kregen werknemers veel meer de mogelijkheid zelf hun leerweg vorm te geven, vanuit hun eigen enthousiasme en betrokkenheid. Ze droegen zelf thema's aan, waardoor wij ook konden variëren in onze interventies.

Een tweede advies is: faciliteer vooral kennisdeling. Werk niet alleen aan de ontwikkeling van individuele werknemers, laat ze vooral van elkaar leren. In mijn optiek is leren zonder ken-



Joep Straathof

nisdeling onmogelijk; alleen door kennis te delen kun je effectief leren. Maar ook bereik je dan dat mensen zelf gemotiveerd blijven. Kennis aan anderen overdragen werkt immers uitermate stimulerend! Op die manier nemen mensen het heft in eigen hand; nemen ze verantwoordelijkheid voor hun eigen leren, hun leerstrategie, en dan kunnen ze erg waardevol zijn voor de organisatie.

IN WELKE RICHTINGEN STUREN HRD'ERS HUN PROFESSIONELE ONTWIKKELING? OP WELKE THEMA'S RICHTEN ZE ZICH? LATEN ZIJ ZICH DAARBIJ LEIDEN DOOR PERSOONLIJKE WAARDEN, NEMEN ZE HUN HRD-WERK ALS RICHTSNOER, OF FUNGEERT HUN LOOPBAAN ALS LEIDRAAD VOOR HUN PROFESSIONELE ONTWIKKELING? WELKE ACCENTEN BRENGEN HRD'ERS AAN IN HUN LEERWEGEN EN PROFESSIONELE ONTWIKKELING EN IN HOEVERRE SPOREN DIE MET HUN EIGEN WAARDEN EN NORMEN? DAT ZIJN ONS INZIENS VRAGEN NAAR HET STRATEGISCH OPEREREN VAN HRD'ERS BIJ HET ORGANISEREN VAN HUN EIGEN LEERWEGEN.

# HRD'ers en hun professionele ontwikkeling

**CARA VALK & FERD J. VAN DER KROGT**

Aan de hand van enkele casestudies verkennen we de mogelijkheden om met behulp van de leernetwerktheorie, en het concept leerweg in het bijzonder, de professionele ontwikkeling van HRD'ers te analyseren.

Eerst beschrijven we enige inhoudelijke richtingen waarin de professionele ontwikkeling van HRD'ers zich kan voltrekken. Daarna lichten we toe dat het sturen van professionele ontwikkeling in de leernetwerktheorie opgevat wordt als het strategisch opereren in leerwegen. Vervolgens presenteren we de casestudies over zes HRD'ers en bediscussiëren we onze bevindingen.

## **RICHTINGEN VOOR PROFESSIONELE ONTWIKKELING**

*In welke richtingen zouden HRD'ers hun professionele ontwikkeling (willen) sturen?*

Twee invalshoeken zijn interessant om deze vraag te bestuderen: HRD'ers als professionals en HRD'ers als werknemers.

*HRD'ers als professionals: vakmanschap en professionele waarden*

HRD'ers worden vaak als professionals beschouwd. Het professionele karakter van hun werk komt op twee manieren naar voren. Op de eerste plaats zijn professionals deskundige beroepsbeoefenaren. In hun werk als HRD'er gaan ze verantwoord en systematisch te werk, ze hanteren de procedures en methodieken die door hun professe zijn ontwikkeld en in initiële opleidingen en in na- en bijscholing worden uitgedragen.

Maar een (HRD-)professional is meer dan een vakman. Hij maakt deel uit van een professe, in dit geval de HRD-professe. Een professe bewaakt en stimuleert niet alleen de kwaliteit van het werk van de aangesloten professionals, maar zorgt ook voor maatschappelijke fundering. Een professe vindt immers haar basis en legitimiteit in maatschappelijke waarden en normen. Vergelijk bijvoorbeeld profesies in de gezondheidszorg (artsen, verpleegkundigen) of in de juridische wereld (advocaten, rechters), die een stevige basis hebben in het belang dat in onze maatschappij aan gezondheid en recht gehecht wordt. De HRD-professe



vindt haar basis ons inziens in het maatschappelijk belang van een verantwoorde ontwikkeling van werknemers.

De professionele ontwikkeling van HRD'ers betreft dan ook niet alleen hun vakmanschap, maar ook de waarden die met hun professe verbonden zijn. Zij werken aan hun professionele ontwikkeling door mee te doen met de activiteiten die hun professe initieert, bijvoorbeeld na- en bijscholing, conferenties, het lezen van vakbladen en door contacten met hun (interne en externe) collega-professionals.

#### *HRD'ers als werknemers in organisaties: drie oriëntaties*

HRD'ers zijn ook werknemers, ze zijn in dienst van opleidingsinstituten – soms hun eigen organisatie/opleidingsbureau – of maken deel uit van opleidingsafdelingen in arbeidsorganisaties. Ze kunnen zich in hun professionele ontwikkeling in een organisatie laten leiden door drie oriëntaties. Ze kunnen zich vooral richten op het uitvoeren van hun HRD-werk in de organisatie. De tweede oriëntatie heeft betrekking op hun loopbaan en employability, ze willen werken aan een perspectiefrijke positie op de interne en externe arbeidsmarkt. Ten derde kunnen HRD'ers zich ook richten op hun persoonlijke ontwikkeling, zij werken aan de ontwikkeling van waarden, kennis en kunde die zij zelf belangrijk vinden. Door mee te doen in een organisatie, ontwikkelen HRD'ers zich als werknemer.

#### **STRATEGISCH OPEREREN BIJ HET ORGANISEREN VAN LEERWEGEN**

Opereren HRD'ers strategisch in hun professionele ontwikkeling? In de leernetwerktheorie wordt het sturen van de professionele ontwikkeling door medewerkers beschouwd als het strategisch opereren bij het organiseren van hun leerwegen. Dit doen zij in verschillende gradaties en in verschillende vormen. Dat geldt ook voor HRD'ers. We zullen een en ander hier kort toelichten en daarbij de bijdrage Leerwegcreatie in organisaties (Van der Krogt, 2007) aan dit Developnummer als uitgangspunt nemen.

#### *Leerwegen van HRD'ers: op basis van ervaringen in drie processen*

In een organisatie doen ook HRD'ers ervaringen op die relevant zijn voor hun leerwegen en professionele ontwikkeling.

Dat gebeurt in drie processen:

- in hun HRD-werk. HRD'ers leren on the job. Dat gebeurt bij het organiseren van leerbelevingsvorming, bij het ontwikkelen en uitvoeren van leertrajecten en bij het stimuleren en begeleiden van leerprocessen en leerwegen (!) van medewerkers.
- in hun loopbaan. HRD'ers werken aan hun loopbaan en doen daar ervaringen op. Ze proberen interessante posities in een organisatie te verwerven, deze te behouden resp. te verbeteren en overstappen te maken naar banen in andere organisaties.

---

*In een organisatie doen ook HRD'ers ervaringen op die relevant zijn voor hun leerwegen en professionele ontwikkeling.*

---

Ze doen dat bijvoorbeeld door aan leerzame opdrachten mee te doen, andere interessante taken op zich te nemen, te publiceren over hun werk, in beoordelings- en functioneringsgesprekken hun loopbaanwensen kenbaar te maken, door gunstige arbeids- en leervoorwaarden te bedingen.

- in activiteiten expliciet gericht op hun eigen professionele ontwikkeling. HRD'ers doen mee aan na- en bijscholingen (van hun beroepsvereniging of andere instituten die een gespecialiseerd HRD-aanbod verzorgen), zij bezoeken congressen, doen aan zelfstudie en vormen bijvoorbeeld studiegroepjes om systematisch aan hun eigen professionele ontwikkeling te werken.

Deze ervaringen kunnen bijdragen aan de professionele ontwikkeling van HRD'ers, ze vormen de basis voor hun leerwegen. Willen HRD'ers effectief gebruikmaken van deze verzameling van ervaringen, dan is het wenselijk dat zij een zekere ordening en inhoudelijke accenten aanbren- gen, met andere woorden: dat zij hun leerwegen gaan organiseren.

HRD'er:	Tien M, 55 jaar	Boom V, 45 jaar	Bloem V, 60 jaar	Pan V, 50 jaar	Kers V, 45 jaar	Ven M, 60 jaar
Organisatie:	zelfstandig	zelfstandig	zelfstandig	Hoofd opleidingsafdeling	Adviseur P&O-afdeling	Adviseur P&O-afdeling
Sector:	ouderenzorg	zorg, onderwijs, publieke dienstverlening	zorg, welzijn	ouderen- en thuiszorg	ziekenhuis	ziekenhuis

Figuur 1: zes HRD'ers, de organisaties en sectoren waarin zij werkzaam zijn.

#### *Organiseren van leerwegen: drie invalshoeken*

HRD'ers kunnen op drie manieren hun leerwegen richting geven en zodoende meer of minder strategisch opereren:

- 1 vanuit leeridee activiteiten ondernemen;
- 2 problemen in leerweg aanpakken;
- 3 leerwegstrategisch opereren.

De minst strategische manier om een leerweg te sturen, is dat HRD'ers een leeridee ontwikkelen en dit gebruiken om hun leeractiviteiten en ervaringen richting te geven. Het leeridee

---

*Het opereren van een HRD'er in een leerweg wordt beïnvloed door zijn positie in het actornetwerk en zijn actietheorie.*

---

of thema ontstaat min of meer spontaan, bijvoorbeeld door veranderingen in het werk, naar aanleiding van een beoordelingsgesprek, of een probleem met een cliënt.

Een meer strategische manier is om bij het aanpakken van hun problemen in de leerweg/professionele ontwikkeling eigen accenten aan te brengen. Bijvoorbeeld wanneer manifest wordt dat de leerweg niet voldoende aansluit bij eigen kennis en kunde, te veel gericht is op het dienstverleningswerk en te weinig op de loopbaan of persoonlijke ontwikkeling.

De derde en meest strategische manier waarop HRD'ers hun leerwegen kunnen sturen, is om expliciet een leerwegstrategie te ontwikkelen en deze als leidraad voor hun professionele ontwikkeling te gebruiken. Hierbij hebben de HRD'ers expliciete aandacht voor de inhoudelijke richting en de soort ervaringen die kunnen bijdragen aan hun leerwegen. Achterliggende waarden zetten HRD'ers aan tot het bewust ondernemen en sturen van hun leerweg.

#### *Actornetwerken en strategisch operen in leerwegen*

In de leernetwerktheorie wordt verondersteld dat het (meer of minder strategisch) opereren van een HRD'er in een leerweg beïnvloed wordt door zijn positie in het actornetwerk en door zijn actietheorie, inclusief de waarden die daaraan ten grondslag liggen. Er zijn dus verbanden te verwachten tussen het actornetwerk van waaruit een HRD'er in een organisatie opereert en zijn actietheorieën aan de ene kant en de leerweg aan de andere kant.

#### **EXPLORATIEF ONDERZOEK: VERGELIJKENDE CASESTUDIES BIJ ZES HRD'ERS**

Het is heel opvallend dat er vrijwel geen onderzoek is gedaan naar de professionele ontwikkeling van HRD'ers. Er zijn wel studies uitgevoerd naar de taken en functies van HRD'ers (Nijhof, 2004) en er wordt zeer veel gepubliceerd over de procedures en methodieken die HRD'ers zouden kunnen gebruiken in hun werk. Tevens wordt na- en bijscholing aangeboden gericht op hun vaktechnische ontwik-

keling – zoals didactisch handelen en leertrajecten ontwikkelen – maar systematisch onderzoek over de professionele ontwikkeling van HRD'ers zijn we nog niet tegengekomen.

#### *Zes cases*

Om deze reden hebben we case studies gedaan over de leerwegen van zes ervaren leeradviseurs. Drie van hen hebben een eigen bureau en de drie andere HRD'ers zijn werkzaam op de opleidingsafdeling van grote organisaties. We hebben met elk van de zes een open interview, van ongeveer twee uur, gehouden over twee onderwerpen.

Op de eerste plaats over hun werk als HRD'er en de organisatie (of eigen bureau) waarin zij werken, over hun loopbaan en over hun deelname aan expliciete activiteiten gericht op hun professionele ontwikkeling. Vervolgens hebben we met hen gesproken over een thema dat ze zelf belangrijk vonden voor hun professionele ontwikkeling en wat ze de afgelopen jaren aan dat thema gedaan hebben. Hoe zijn ze tot dat thema gekomen, welke leeractiviteiten hebben ze ondernomen, welke ervaringen vinden ze relevant voor dit thema, welke problemen hebben ze ervaren bij het werken aan dit thema, door welke overwegingen hebben ze zich laten leiden?

#### *Analyse*

Deze zes gesprekken hebben we geanalyseerd met de leernetwerktheorie als kader. We hebben ons drie vragen gesteld:

- 1 Hoe organiseren HRD'ers hun leerwegen? In hoeverre opereren deze HRD'ers strategisch in hun leerwegen, welke oriëntaties zijn herkenbaar in hun leerwegen?
- 2 Zijn er verschillen tussen de leerwegen en zijn die in verband te brengen met hun positie en hun opereren in die organisatie (werk, loopbaan en systematische professionele ontwikkeling).
- 3 Zijn er aanwijzingen dat hun actietheorieën, en de waarden die daaraan ten grondslag liggen, van invloed zijn op hun leerwegen?

#### **ZES HRD'ERS IN HUN ORGANISATIES**

Hieronder beschrijven we de zes HRD'ers. We schetsen van elk van hen de achtergronden en hoe ze in het verleden aan hun HRD-actietheorie gewerkt hebben (hun leerloopbaan),

hun huidige positie en opereren in de processen in de organisatie en het derde aspect gaat over hun actuele leerweg. In tabel 3 zijn deze samengevat.

#### **Tien**

- *Achtergronden en ontwikkelingen in zijn HRD-actietheorie*

Tien heeft een achtergrond als werker in de jeugdhulpverlening en docent in het basisonderwijs. Als HRD'er heeft hij gewerkt in dienst van een groot opleidingsinstituut ten behoeve van de ouderenzorg. Sinds zeven jaar oefent hij dit werk als zelfstandige uit. Zijn professionele ontwikkeling is vooral gericht op het verbeteren van zijn vakmanschap wat betreft het observatievermogen tijdens zijn werk, werkvormen in trainingen en op zijn kennis van ontwikkelingen in het werkveld van zijn doelgroepen.

- *Huidige organisatie en opereren in processen*

Tien is zelfstandig HRD'er. Hij ontwikkelt en voert leertrajecten uit voor leidinggevenden en medewerkers in de ouderenzorg. Tevens coacht en adviseert hij individuele leidinggevenden en managers. Hij werkt vooral alleen en van tijd tot tijd samen met specifiek deskundige collega's.

---

*In hoeverre opereren HRD'ers strategisch in hun leerwegen, welke oriëntaties zijn herkenbaar in hun leerwegen?*

---

Tien is gericht op ondernemerschap. Hij gaat stelselmatig nieuwe en meer uitdagende opdrachten aan en is sterk gericht op het behoud van werk. Hierbij creëert hij ad hoc expliciete leeractiviteiten vooral door consultatie van en samenwerking met voor een opdracht specifiek deskundige collega's.

Hij verbindt zijn ervaringen in zijn werk, loopbaan en de expliciete leeractiviteiten stelselmatig. Hierbij zijn de opgedane ervaringen in het werk sterk sturend.

- *Actuele leerweg*

Voor de toekomst overweegt Tien een reguliere opleiding te volgen gericht op coaching of breder gericht op een functie als HRD'er, maar hij twijfelt over de opbrengst voor hem. Tien stuurt zijn leerweg vooral vanuit de vragen die zich tijdens de uitvoering van zijn werk en bij de voorbereiding van nieuwe opdrachten aandienen. De aanpak van Tien is te karakteriseren als ondernemend en gestuurd vanuit een leer-idee.

### **Boom**

- *Achtergronden en ontwikkelingen in haar HRD-actietheorie*

Boom heeft een achtergrond als andragoog en was werkzaam als opleider en adviseur in de volwasseneneducatie, arbeidsbemiddeling en beroepsopleidingen in de gezondheidszorg. Als HRD'er heeft zij gewerkt voor een groot opleidingsinstituut in de ouderenzorg. Sinds tien jaar werkt zij als zelfstandig HRD'er in de zorg, onderwijs en publieke dienstverlening.

Haar professionele ontwikkeling is vooral gericht op het verbeteren van vakmanschap wat betreft veranderingsprocessen in organisaties. Hiertoe heeft zij diverse gespecialiseerde opleidingen gevolgd. Boom laat zich leiden door het belang dat zij hecht aan leren en personeelontwikkeling.

- *Huidige organisatie en opereren in processen*

Boom is zelfstandig HRD'er. Zij ontwikkelt en voert leertrajecten uit voor leidinggevenden en medewerkers in de bovengenoemde sectoren. Tevens coacht en adviseert zij individuele leidinggevenden en medewerkers. Zij werkt individueel en met regelmaat samen met andere adviseurs. Haar opdrachten hebben vooral betrekking op het integreren van nieuwe werkwijzen in de beroepsuitoefening van werknemers.

Met een vaste groep collega's bespreekt ze opdrachten en consulteert ad hoc individuele deskundigen. Zij bezoekt nu en dan studiedagen en volgt een individueel leertraject. Ook onderhoudt ze contacten met een universiteit en houdt zo de ontwikkelingen in het HRD-domein bij.

- *Actuele leerweg*

Boom is bezig met een heroriëntatie in haar loopbaan. Door persoonlijke omstandigheden heeft Boom de omvang van haar werkzaamheden teruggebracht. Ze is nu bezig om een visie op haar rol en positie als HRD'er in organisaties verder te ontwikkelen. Deze thematiek is ontstaan in contacten met een externe collega en het voorbereiden van een opdracht. In die contacten, in haar opdrachten en in een individueel leertraject werkt ze ook systematisch aan het uitwerken van dat thema. De aanpak van Boom is te karakteriseren als het opereren vanuit een leeridee.

---

*Zijn er verschillen tussen de leerwegen en zijn die in verband te brengen met positie en opereren in de organisatie?*

---

### **Bloem**

- *Achtergronden en ontwikkelingen in haar HRD-actietheorie*

Bloem heeft een achtergrond in de sociologie en was werkzaam als docent maatschappijleer. Als zodanig heeft zij gewerkt in het voortgezet onderwijs, volwassenenonderwijs en voor een opleiding in de gezondheidszorg.

In een werkgroep heeft zij stelselmatig gewerkt aan de ontwikkeling van het maatschappijleeronderwijs. In de jaren negentig was zij als HRD'er in dienst van een groot opleidingsinstituut voor de ouderenzorg. Hiertoe heeft zij diverse gerichte modules en een leergang gevolgd.

Sinds vijf jaar werkt zij als zelfstandig HRD'er. Haar professionele ontwikkeling als HRD'er is vooral gericht op het hanteren van inhoud en proces in haar begeleidende rol. Zij laat zich hierbij leiden door een uitgesproken visie op haar persoonlijke aanleg en kwaliteiten en de leermogelijkheden van de doelgroepen waarmee zij werkt.

- *Huidige organisatie en opereren in processen*

Bloem is zelfstandig HRD'er. Zij verzorgt programma's voor medewerkers en leidinggevenden in zorg en welzijn. Zij werkt individueel en soms samen met andere adviseurs. Haar opdrachten betreffen vooral het integreren van nieuwe werkwijzen in de beroepsuitoefening van werknemers. Met regelmaat consulteert zij collega's en volgt studiedagen. Bloem verbindt haar ervaringen in expliciete leeractiviteiten, haar loopbaan en haar werk stelselmatig.

- *Actuele leerweg*

Bloem zou een specifiek op HRD-werk gerichte opleiding wenselijk vinden. Gezien haar relatief korte toekomstperspectief wat betreft haar werk, kiest ze hier niet voor. Momenteel beperkt Bloem haar expliciete leeractiviteiten tot het volgen van studiedagen en collegiale consultatie, en ruimt zij meer plaats in voor persoonlijke ontwikkeling, gericht op het eindigen van haar loopbaan. Haar aanpak is te karakteriseren als sturend vanuit een leeridee.

## Pan

- *Achtergronden en ontwikkelingen in haar HRD-actietheorie*

Pan heeft als verpleegkundige gewerkt in de verpleeghuiszorg. Zij heeft de overstap gemaakt naar de functie van opleidingsfunctionaris in het verpleeghuis waar zij werkte. Hiervoor heeft zij onder andere een HBO Opleiden en Leren gevolgd.

Haar professionele ontwikkeling als HRD'er is vooral gericht op het verbeteren van haar vakmanschap wat betreft de methodisch-didactische aanpak van leertrajecten. Hierbij laat zij zich primair leiden door de vragen uit haar organisatie en door het belang dat zij hecht aan het behouden van of verkrijgen van een goede positie hierin. In tweede instantie is zij gericht op haar persoonlijke waarden en interesse. In dit kader heeft zij onder andere workshops persoonlijk werken en persoonlijk leiderschap gevolgd.

- *Huidige organisatie en opereren in processen*

Pan is hoofd van de opleidingsafdeling van een grote stichting voor ouderen- en thuiszorg. Naast het coördineren van praktijkopleidingen houdt zij zich bezig met het adviseren

van het management over opleidingstrajecten die veranderingen in de organisatie ondersteunen. Zij geeft leiding aan een zestal praktijkopleiders in reguliere opleidingen. Tevens voert zij trainingen uit voor verzorgenden en verplegenden en schrijft zij werkinstructies ten behoeve van de reguliere praktijkopleidingen. Pan zoekt voor haar expliciete leeractiviteiten consequent HRD-deskundige actoren buiten haar organisatie. Het zijn vooral veranderingen in haar werk of werkomstandigheden die Pan aanzetten tot het ondernemen van nieuwe expliciete leeractiviteiten. Haar ervaringen hierin verbindt zij stelselmatig met haar werk.

---

*Zijn er aanwijzingen dat de actietheorieën en de waarden die daaraan ten grondslag liggen, van invloed zijn op de leerwegen?*

---

- *Actuele leerweg*

Door een fusie is Pan genoodzaakt om haar functie andere accenten te geven. Zij wil zich daarom in de toekomst meer oriënteren op organisatieontwikkeling en procesmatig denken. De aanpak van Pan is dan ook vooral te karakteriseren als het opereren vanuit een leeridee.

## Kers

- *Achtergronden en ontwikkelingen in haar HRD-actietheorie*

Kers heeft van verpleegkundige in een algemeen ziekenhuis de overstap gemaakt naar het HRD-werkterrein. Hiertoe heeft zij een masteropleiding Learning and Development gevolgd. Zij heeft gewerkt in dienst van ziekenhuizen, scholen, een groot openbaarvervoersbedrijf en in een opleidingsafdeling van een algemeen ziekenhuis. Sinds een half jaar werkt zij in een P&O-afdeling van een groot ziekenhuis. Haar professionele ontwikkeling is vooral gericht op specifieke HRD-thema's en zij laat zich leiden door haar expliciete en onderbouwde visie op het werk van HRD'ers in organisaties. Ook heeft zij een expliciete visie op haar professionele ont-

<b>HRD'er</b>	<b>Accenten in HRD-actietheorie</b>	<b>Actornetwerk en processen</b>	<b>Strategisch opereren in leerweg</b>
Tien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• instrumentele HRD-visie</li> <li>• ondernemend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zelfstandig</li> <li>• voelt zich afhankelijk van opdrachtgever?</li> <li>• persoonlijk losgekoppeld netwerk</li> <li>• individueel opereren in processen</li> </ul>	geen duidelijk leeridee
Boom	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ontwikkelingsgerichte sociale HRD-visie</li> <li>• professionele HRD'er met oriëntatie op lerende cliënt in organisatie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zelfstandig en onafhankelijk</li> <li>• persoonlijk losgekoppeld netwerk</li> <li>• individueel opereren in processen</li> </ul>	werkt aan een inhoudelijk leeridee n.a.v. loopbaan-probleem
Bloem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ontwikkelingsgerichte sociale HRD-visie</li> <li>• leertechnisch georiënteerd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zelfstandig en onafhankelijk</li> <li>• persoonlijk losgekoppeld netwerk</li> <li>• individueel opereren in processen</li> </ul>	werkt aan een leeridee n.a.v. eindigen loopbaan
Pan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• leertechnische HRD-visie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hoofd opleidingsafdeling</li> <li>• intern en extern netwerk</li> </ul>	beginnend leeridee n.a.v. accentverschuiving in functie
Kers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• integrale HRD-actietheorie</li> <li>• typische professionele HRD'er</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grote autonomie</li> <li>• adviseur in P&amp;O-afdeling en claimt grote professionele autonomie</li> <li>• bezig met inwerken</li> <li>• intern en extern netwerk</li> </ul>	leerwegstrategisch opereren expliciete leerweg
Ven	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inhoudelijke expertise</li> <li>• organisatiegerichte adviseur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adviseur in P&amp;O-afdeling met grote autonomie</li> <li>• werkt aan integratie in actornetwerk van organisatie</li> </ul>	geen duidelijk leeridee

Figuur 2: Professionele ontwikkeling en leerwegen van HRD'ers: een overzicht



wikkeling. Zij onderneemt hiertoe weloverwogen loopbaan-stappen en haar ervaringen in de diverse banen koppelt zij uitdrukkelijk aan haar visie op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden voor haar rol als HRD'er in organisaties. Kers volgt graag opleidingen en laat zich hierbij leiden door haar expliciete voorkeuren voor leren. Zij probeert de opgedane kennis en ervaring in haar werk toe te passen.

- *Huidige organisatie en opereren in processen*

Als HRD'er houdt Kers zich in een P&O-afdeling van een groot ziekenhuis bezig met een leergang voor leidinggevend en artsen. Tevens is ze belast met de ontwikkeling van een MD-beleid voor het ziekenhuis. Ze heeft veel speelruimte vanuit de afdeling om haar werk te doen.

Op eigen initiatief besteedt Kers systematisch aandacht aan haar professionele ontwikkeling. Ze ondervindt (nog) geen impulsen voor systematische professionele ontwikkeling vanuit de afdeling waar zij werkt.

- *Actuele leerweg*

In haar huidige baan wil Kers verder werken aan haar professionele ontwikkeling vanuit haar visie op HRD. In het bijzonder in haar werk voor artsen die hun professionele beroepsuitoefening moeten combineren met een managersrol. Kers' aanpak is te karakteriseren als zeer strategisch vanuit een duidelijke visie op HRD-werk, loopbaan en professionele ontwikkeling.

## Ven

- *Achtergronden en ontwikkelingen in zijn HRD-actietheorie*

Ven is twintig jaar werkzaam op de P&O-afdeling van een groot ziekenhuis. Hij heeft een P&O/HRD-achtergrond, is in het bezit van een HBO-diploma P&O en heeft later in zijn loopbaan een masteropleiding Learning and Development gevolgd.

In zijn professionele ontwikkeling laat Ven zich vooral leiden door de projecten die hij uitvoert. Hij verzorgt al jaren een groot traject voor leidinggevend in het ziekenhuis en ontwikkelt sinds enkele jaren het competentiebeleid voor het ziekenhuis. Tevens voert hij diverse projectopdrachten uit

voor het ziekenhuis. Zijn professionele ontwikkeling brengt hij in verband met zijn functie als adviseur en is hierbij zeer sterk gericht op de organisatie waarin hij werkzaam is.

- *Huidige organisatie en opereren in processen*

In zijn werk vanuit de P&O afdeling heeft Ven veel speelruimte. Hij heeft veel relaties en geniet erkenning binnen deze organisatie. Hij is bezig om dit takenpakket en zijn ervaringen over te dragen aan zijn opvolger en ziet dit in verband met het beter functioneren van de P&O-afdeling en het ziekenhuis. Hij wil de komende jaren als adviseur in het ziekenhuis blijven werken.

Hij werkt momenteel aan het vergroten van zijn kennis over leiderschap en competentie management omdat op dat gebied vanuit deze organisatie vragen komen.

- *Actuele leerweg*

Ven werkt de laatste jaren niet systematisch aan zijn professionele ontwikkeling. Vanwege de vragen die vanuit de organisatie komen, houdt hij de ontwikkelingen bij op het gebied van leiderschap. Deze verwerkt hij in de trajecten die hij voor leidinggevend ontwikkelt en uitvoert.

## BESCHOUWING EN DISCUSSIE

Wat kunnen we naar aanleiding van de cases zeggen over de bruikbaarheid van de leernetwerktheorie en leerwegen om zicht te krijgen in professionele ontwikkeling en deze te sturen?

### *Organiseren van leerwegen en professionele ontwikkeling*

Wat opvalt in de cases is dat vijf van de zes geïnterviewde HRD'ers geen expliciete leerweg aangeven. Er zijn geen duidelijke thema's te herkennen, bij enkelen wel leerideeën en ook het werken daaraan. Alleen Kers verwoordt een actuele leerweg op een wijze die we geïntegreerd en in grote mate strategisch zouden kunnen noemen.

Toch doen ze wel ervaringen op die bijdragen aan hun professionele ontwikkeling. De professionele ontwikkeling lijkt bij drie van de zes geïnterviewden (Tien, Pan, Ven) vooral voort te komen uit de ervaringen die zij in hun werk opdoen. Professionele ontwikkeling alleen baseren op werkervaringen

kan leiden tot inhoudelijke accenten die vooral zijn ingegeven door (waarden van) het werkveld en de daarin opererende doelgroepen. De kans is groot dat de professionele ontwikkeling als HRD'er zich vooral beperkt tot een leertech- nisch en werkveldgeoriënteerd vakmanschap.

De overigen laten zich bij hun professionele ontwikkeling meer inspireren door hun persoonlijke kwaliteiten (Bloem) of visie op de HRD-professie (Boom, Kers). Bloem gaat duidelijk uit van haar visie op persoonlijke kwaliteiten en mogelijkheden, kiest hierop expliciete leeractiviteiten en HRD-opdrachten. Boom en Kers sturen hun professionele ontwik- keling meervan uit een oriëntatie op de HRD-professie.

---

*Werknemers met minder autonomie kunnen hun werk niet makkelijk afstemmen op hun loopbaan en persoonlijke ontwikkeling.*

---

#### *Invloed van positie in organisatie*

Zou er verband kunnen zijn tussen de positie van de HRD'ers, hun opereren in processen en het weinig syste- matisch organiseren van hun leerwegen?

Het is heel opvallend dat de HRD'ers een grote autonomie hebben in hun werk, zeker in vergelijking met andere beroepsbeoefenaren. Ook de mensen die aan een grote organisatie verbonden zijn (Pan, Kers en Ven) hebben veel speelruimte. Maar bij de uitvoering van hun werk – bijvoor- beeld bij het ontwerpen en uitvoeren van leertrajecten met opdrachtgever en met lerende werknemers of bij het coachen van werknemers – lopen ze toch wel tegen grenzen op. Ze zijn afhankelijk van de opdrachtgever die hen de financiële middelen verschaft en de inzet van de deelnemers. Boven- dien sluipen er in hun werk ook veel vanzelfsprekendheden in, die hun activiteiten sterk beïnvloeden.

Desondanks zou in die betrekkelijk grote autonomie wel eens een belangrijke verklaring kunnen liggen voor het feit dat hun professionele ontwikkeling vooral gestalte krijgt door hun werk en weinig door expliciete leeractiviteiten. Ze

kunnen zelf hun eigen werk 'kiezen' (leertrajecten, coachingstrajecten) en daarmee ook hun eigen professione- le ontwikkeling richting geven.

Ook hun loopbaan (Boom, Kers, Ven, Bloem) kunnen ze in functie stellen van hun professionele ontwikkeling; ze kie- zen banen waardoor ze hun eigen HRD-visie en professio- nele ontwikkeling kunnen realiseren.

Voor werknemers die minder autonomie bezitten is dat veel lastiger. Die kunnen hun werk waarschijnlijk niet zo gemak- kelijk afstemmen op hun loopbaan en persoonlijke ontwik- keling. Ze zullen zelf meer moeten sturen via HRM en hun expliciete leeractiviteiten zoals scholing en zelfstudie, om eigen accenten in hun professionele ontwikkeling aan te brengen. Bij werkers met minder autonomie zal het organi- sieren van leerwegen door te werken aan leerthema's en problemen herkenbaarder zijn.

Maar we moeten ons wel realiseren dat het sterk koppelen van professionele ontwikkeling aan het werk ook het risico met zich brengt dat de werknemers niet al te veel nieuwe impulsen aan hun werk kunnen geven. De kans dat ze hun werk verder perfectioneren en daardoor in hun loopbaan en persoonlijke ontwikkeling blijven 'stilstaan', is aanzien- lijk.

#### *Actietheorieën van HRD'ers*

Deze zes HRD'ers hebben verschillende (HRD-)actietheo- rieën. Ze hebben ook veel speelruimte om volgens hun eigen actietheorieën te handelen en kunnen zodoende hun actie- theorie verder ontwikkelen: hun professionele ontwikkeling stimuleren door het toepassen van hun actietheorie, door werkervaring op te doen. Maar ze sturen hun professionele ontwikkeling weinig expliciet, maar impliciet en indirect door het kiezen van hun werk.

Bij deze zes HRD'ers zien we dat professionele ontwikke- ling op verschillende manieren gerelateerd is aan hun werk, loopbaan en persoonlijke ontwikkeling.

We zien bij Boom en Kers nadrukkelijk een stevig gefun- deerde professionele oriëntatie. Deze steunt op waarden (hoewel beiden weinig binding hebben met de HRD-pro- fessie). Andere HRD'ers zien hun professionele ontwikke-

ling meer in functie van hun positie in de organisatie waarin ze werkzaam zijn (Ven, Pan) respectievelijk zijn eigen onderneming (Tien).

#### *Praktische relevantie*

Het concept leerweg vestigt de aandacht op het (meer of minder) systematisch bezig zijn met de eigen professionele ontwikkeling. Dit blijkt zelfs voor ervaren HRD'ers niet zo eenvoudig.

In de gesprekken met deze zes HRD'ers werd begonnen met hun levenslange leerloopbaan. Daarover hebben ze enthousiast verteld. Over hun wijzen waarop ze de afgelopen twee jaar

---

*We moeten nadrukkelijker aansluiting zoeken bij de problemen die werknemers ervaren in hun werk en loopbaan.*

---

bezig waren met hun professionele ontwikkeling konden ze veel minder vertellen. Wel over hun werk en ideeën over hun loopbaan, maar niet over hun professionele ontwikkeling. Ons inziens liggen in hun werkmotivatie en loopbaan dan ook belangrijke aanknopingspunten voor het organiseren van leerwegen en professionele ontwikkeling van werknemers. Voor deze HRD'ers zijn hun plezier in hun HRD-werk en hun positie in de organisatie erg belangrijke drijvende krachten. Ze willen werk waarin ze hun eigen ideeën kwijt kunnen, ze proberen projecten te doen waarin ze hun waarden en deskundigheid kunnen realiseren en zoeken ook banen en functies waarin dat mogelijk is. Dit komt bij alle zes HRD'ers duidelijk naar voren. Boom en Kers zoeken mogelijkheden om hun eigen professionele identiteit te realiseren, Tien werkt aan zijn ondernemerschap, Bloem wil haar eigen persoonlijke ontwikkeling stimuleren, Ven wil zijn krachten aan deze organisatie blijven geven, en Pan zoekt een betere positie in de huidige organisatie. Ze hebben elk hun eigen drijvende krachten en ervaren dat ze aan hun professionele ontwikkeling moeten werken om die te realiseren.

Wat voor deze HRD'ers geldt, gaat wellicht op voor werknemers in het algemeen. We zouden dus in het organiseren van leerwegen en professionele ontwikkeling van werknemers nadrukkelijker aansluiting moeten zoeken bij de problemen die ze ervaren in hun werk en loopbaan. Het plezier in hun werk en hun visie op hun loopbaan zou hen kunnen bewegen om met hun professionele ontwikkeling aan het werk te gaan. Deze hangen sterk samen met de actietheorieën en achterliggende waarden en met hun positie in de organisatie.

Een heel intrigerende constatering is dat deze HRD'ers zelf weinig systematisch bezig zijn met hun eigen leerwegen en professionele ontwikkeling. In veel beschouwingen over het organiseren van professionele ontwikkeling wordt benadrukt dat werknemers zelf meer moeten reflecteren op hun werk en leren. Denk bijvoorbeeld aan persoonlijke ontwikkelplannen en zelfsturend leren. Dat wordt ook in HRD-kringen onderschreven. Maar het lijkt ons zinvol als HRD'ers – en de HRD professie – nadenken over de wijze waarop ze zelf hun professionele ontwikkeling organiseren en wat ze van andere werknemers verwachten. Zou dat ertoe kunnen leiden dat ze wat andere – minder hoge? – verwachtingen hebben van werknemers en dat ze leertrajecten anders organiseren en zoeken naar alternatieven voor persoonlijke ontwikkelplannen?

De bescheiden manier waarop deze HRD'ers hun professionele ontwikkeling organiseren toont ons inziens de noodzaak om te werken aan uitvoerbare procedures en stimulerende kaders voor werknemers om hun eigen leerwegen te sturen en zich niet te veel te laten leiden door de krachten die uitgaan van vanzelfsprekendheden in organisaties.

#### **LITERATUUR**

- Krogt, F.J. van der (2007). Leerwegen creëren in organisaties. *Develop* 2007-2, p.10
- Krogt, F.J. van der (2007). *Organiseren van Leerwegen, strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Performa
- Nijhof, W.J. (2004). Is the HRD profession in the Netherlands changing? *Human Resource Development International*, 7(1), 57-72.

*Pieterjan van Wijngaarden, Kessels & Smit:*

# ‘Informeel leerervaringen zijn vaak cruciaal’

*Hoe zou u het begrip ‘leerwegen’ willen definiëren?*

Het begrip leerweg doet mij denken aan het concept leerloopbaan, wat ik veelvuldig gebruik in mijn werk. Dat begrip is in de jaren negentig geïntroduceerd door Piet Boekhoud, voorzitter van het college van bestuur van het Rotterdamse Albeda College.

Zelf doe ik hiernaar al een aantal jaar onderzoek. De leerloopbaan is heel in het kort een weergave van iemands leer geschiedenis, die de mogelijkheid biedt om het leren vanuit individueel perspectief te bestuderen. Tegelijkertijd is de leerloopbaan een concept dat het leren beschouwt als holistisch proces. Mensen ontwikkelen zich continu en volgen daarbij een persoonlijk pad, dat nauw gerelateerd is aan de ontwikkeling van iemands persoonlijkheid en omgeving. Het holistisch perspectief van de leerloopbaan heeft ook betrekking op het feit dat in de leerloopbaan verschillende vormen van leren tot hun recht komen:

- formeel leren: leren in het reguliere onderwijs;
- non-formeel leren: leren buiten het reguliere onderwijs dat soms ook wordt gewaardeerd met een diploma;
- informeel leren: leren buiten het reguliere onderwijs.

De leerloopbaan van een individu kun je reconstrueren door het opstellen van een leerbiografie, aan de hand van informatie die je verkrijgt uit een semi-gestructureerd interview, gericht op de cruciale keuzemomenten in de leerloopbaan van de persoon. Vaak blijken die cruciale keuzemomenten te liggen op het gebied van non-formeel leren, bijvoorbeeld ontmoetingen met belangrijke personen die iets hebben bewerkstelligd bij de lerende (zie bijvoorbeeld het interview met Lenie ‘t Hart in *Develop* 2005-3/4, p. 39).

De leerloopbaan kan worden ingezet om alle ervaringen die een persoon opdoet in zijn leven te analyseren, en vervolgens te gebruiken in het vormgeven van de verdere leerweg.

*Dat reconstrueren van een leerloopbaan lijkt me goed mogelijk, zeker met behulp van een HRD’er. Maar hoe gebruikt de lerende die informatie om richting te geven aan zijn verdere leerweg?*

Een belangrijke opbrengst van het opstellen van een leerloopbaan van een individu, is dat deze persoon zich bewust wordt van zijn/haar eigen leerstijl. De rol van de HRD’er daarbij is vooral reflectief en ondersteunend. Het resultaat is dat die persoon voor de toekomst die interventies kan selecteren die overeenkomen met de eigen leerstijl. En dat is een belangrijke succesfactor voor leren. Bovendien blijkt uit een opgestelde leerloopbaan vaak dat mensen al heel wat in hun mars hebben, meer dan ze zelf dachten. Leven is leren. Dat werkt zeer stimulerend bij het vormgeven van de verdere leerweg.

*Kunt u wat meer vertellen over het onderzoek dat u heeft uitgevoerd?*

Met kwalitatieve onderzoeken naar succesvolle immigranten en succesvolle voortijdig schoolverlaters hebben we de ‘fenomenen’ immigratie en schoolverlaten in een ander daglicht willen zetten. De onderzoeken zijn afstudeerprojecten die zijn uitgevoerd aan de Faculteit der Gedragwetenschappen aan de Universiteit Twente, in 2003 en 2004. De centrale onderzoeksvraag richtte zich op succesvolle personen binnen de groepen immigranten (zes) en voortijdig schoolverlaters (zestien). Hoe zijn deze personen succesvol geworden, en welke factoren zijn daarbij bepalend geweest?

Drs. P.J. van Wijngaarden (p.j.vanwijngaarden@kessels-smit.nl) is als HRD-adviseur verbonden aan Kessels & Smit, The Learning Company. Hij verdiept hij zich in het verbinden van leren en werken in de leerloopbaan. Met de website [www.leerloopbaan.nl](http://www.leerloopbaan.nl) wil hij daarvoor een platform bieden.

Om tot een antwoord te komen op deze vraag zijn de leerloopbanen van deze personen gereconstrueerd. Op basis daarvan zijn de factoren geïdentificeerd die de leerloopbaan beïnvloeden.

De analyse van de leerbiografieën van de immigranten bracht twaalf factoren aan het licht die bepalend blijken voor het succes dat deze immigranten in Nederland hebben.

Die factoren zijn in drie hoofdgroepen in te delen: persoonlijke factoren (plezier, basisbehoeften, zelfverwerkelijking, zelfvertrouwen en focus), (onder)steunende factoren (sociaal netwerk en sociale inspiratie) en sociaalpersoonlijke factoren (waardering, erbij horen, bekwaamheid en taalbeheersing). Het stimuleren van een van deze factoren brengt de persoon meteen tot actie; men neemt een belangrijke loopbaantrap, waardoor een cruciaal keuzemoment ontstaat in de leerloopbaan.

Het interessante aan voortijdig schoolverlaters (ook wel drop-outs genoemd) is dat zij per definitie een korte schoolloopbaan en een interessante leerloopbaan hebben. Ook bij hen kwamen een aantal factoren bovendien die hun leerloopbaan beïnvloeden: vermogen, gelegenheid, wil, basisbehoeften, interesse, plezier en waarde. Deze factoren leiden ertoe dat voortijdig schoolverlaters stappen zetten in de leerloopbaan. Ook hier ontstaan cruciale keuzemomenten.

De twee onderzoeken naar leerloopbanen leveren vergelijkbare resultaten op. De modellen van factoren hebben overeenkomstige aspecten. Een eerste aspect is dat de modellen dezelfde factoren benoemen. Deze factoren zijn de 'motivatiefactoren', namelijk basisbehoeften, interesse, plezier en waarde, en enkele 'overige' factoren: gelegenheid en vermogen.

Een tweede aspect is de 'focus' van de modellen. Beide zijn gericht op de actie van het individu. Actie slaat terug op de cruciale keuzemomenten in de leerloopbanen van de immigranten en voortijdig schoolverlaters. De leerloopbaanfactoren geven informatie over hoe deze actie in gang is gezet en hoe de feitelijke handelingen zijn verlopen.

Een derde aspect is het gegeven dat beide modellen duidelijk onderscheid maken tussen individu en omgeving.



*Pieterjan van Wijngaarden*

Concluderend kunnen we zeggen dat leerloopbanen (en leerbiografieën) de sterktes van mensen aan het licht kunnen brengen en hun leerstijl.

Het wordt inzichtelijk hoe zij handelen op specifieke momenten. Dit kan de HRD-professional een nieuwe methode geven voor de recruitment- en selectieprocedure. Wij hebben deze methodes onder meer ingezet in een onderzoek naar leerlijnen van topmanagers voor het Bureau van de Algemene Bestuursdienst (ABD) bij het Rijk.

*Heeft u vanuit uw ervaringen een advies aan leerwegondersteuners?*

Mijn advies komt voort uit mijn enthousiasme voor het concept van de leerloopbaan: betrek bij het analyseren van iemands leerloopbaan en het samen vormgeven van de toekomstige leerweg nadrukkelijk ook leerervaringen buiten het werk. Die kunnen grote waarde hebben bij de selectie van leertrajecten die de leerweg van de deelnemer ondersteunen.

**VANUIT HET IDEE DAT PERSOONLIJKE VERANTWOORDELIJKHEID VOOR JE EIGEN LEERPROCES EEN BELANGRIJK VER-  
TREKPOINT IS, WERKEN WE DE LAATSTE JAREN STEEDS MEER MET PERSOONLIJKE ONTWIKKELINGSPLANNEN (POP'S).  
MET DIE POP'S IS IETS RAARS AAN DE HAND. ZE WORDEN LANG NIET ALTIJD UITGEVOERD ZOALS BEDOELD, EN TÓCH  
IS HET EEN KRACHTIG INSTRUMENT. ALS MENSEN LEERVOORNEMENS MAKEN, GAAN ZE LEERKANSEN GRIJPEN. DAAR-  
MEE KRIJGEN KUN LEERIDEEËN NIET ALLEEN CONCREET VORM IN EEN LEERWEG, MAAR DIENEN ZE OOK ALS KRACHT  
WAARMEE DE RICHTING EN HET TEMPO GAANDEWEG BEPAALD WORDT TIJDENS WERKGERELATEERD LEREN.**

# De verborgen kracht van POP's

**ANJA DOORNBOS & JACOBIE PHAFF**

Vanuit het idee dat persoonlijke verantwoordelijkheid voor je eigen leerproces een belangrijk vertrekpunt is, werken we de laatste jaren steeds meer met POP's. Met die Persoonlijke Ontwikkelingsplannen is iets vreemds aan de hand. Ze worden lang niet altijd uitgevoerd zoals bedoeld, en tóch is het een krachtig instrument. De kracht van POP's ligt namelijk in de voornemens die mensen maken ten aanzien van hun eigen ontwikkeling. Als mensen leervornemens maken, gaan ze leerkansen grijpen. Het gaat dan niet alleen om de leeractiviteiten die je plant in je POP, maar ook om kansen die zich voordoen op de werkplek, vaak buiten formele leeractiviteiten om. Iemand die zich bijvoorbeeld heeft voorgeno- men zijn mentorvaardigheden te versterken, zal veel meer tijd nemen om een jonge collega die met een lastig vraagstuk langskomt even te ondersteunen. Dit gaat op een vanzelf- sprekende en vaak onbewuste manier.

We willen in dit artikel de kracht van leervornemens onder- strepen vanuit gegevens uit een eerder uitgevoerd onderzoek naar werkgerelateerd leren bij de politie (Doornbos, 2006). We vragen ons daarbij af wat er in de politieorganisatie gebeurt aan het organiseren van leerwegen (Van der Krogt,

2007) bij de 'start' en welk effect dat heeft gaandeweg. We hebben een analyse uitgevoerd waarin we de mate van werk- gerelateerd leren, dat gaandeweg plaatsvindt, vergeleken tus- sen mensen die wel en geen POP hebben.

We leggen een praktisch relevant theoretisch kader uit over werkgerelateerd leren. In tweede instantie gaan we op zoek naar hoe de inzichten uit deze analyse en de literatuur kun- nen helpen om POP's nóg effectiever in te zetten. Door werkprincipes te formuleren die voor medewerkers te hante- ren zijn bij het ontwerpen van hun POP hopen we bij te dra- gen aan het krachtiger maken van leervornemens. Of in ter- men van het leerwegenkader: die losgekoppelde leerwegen helpen te ontwikkelen richting geïntegreerde leerwegen vanaf het moment dat een leeridee ontstaat. We sluiten af met reflectie waarin we de werkprincipes koppelen aan het leer- wegenkader.

## **THEORIE OVER WERKGERELATEERD LEREN**

In toenemende mate erkennen organisaties dat medewerkers hun bekwaamheden niet alleen ontwikkelen door leren in formele settings. Je versterkt bekwaamheden in interactie met mensen op het werk, dus in de directe werkcontext. Werkge- relateerd leren komt voort uit wat de medewerker doet voor



het werk, waarbij de medewerker te maken heeft met interactiepartners. Interactiepartners zijn personen met wie je contact hebt en die bijdragen aan je ontwikkeling (Doornbos, Koopmans, Van Eekelen, 2006). Denk bijvoorbeeld aan collega's, leidinggevenden, familieleden, vrienden en klanten. In het dagelijks werk wordt veel geleerd door te reageren op problemen en veranderende omstandigheden en door deze te bespreken met elkaar.

Activiteiten waar mensen veel van leren zijn bijvoorbeeld iets aan een ander vragen, discussies voeren, naar de inbreng van een collega luisteren, een nieuwe taak uitvoeren, voorbereiden op een taak, een nieuwe toepassing uitproberen, terugkijken op een gebeurtenis en daar lering uit trekken, een informeel praatje aanknopen, een collega als rolmodel zien enz.

Werken en leren zijn in de directe werkcontext dus nauw met elkaar verweven. Het gevolg hiervan is dat het leren vaak niet als zodanig wordt herkend. Dat maakt werkgerelateerd leren deels een 'verborgen en onuitgesproken' fenomeen. Daardoor vinden medewerkers het soms lastig of denken er niet aan om in het overleg met hun leidinggevende leerwegen te plannen waarin ook leerrelevante ervaringen in informele settings bewust worden ingezet om hun leervoornemens vorm te geven. Zij nemen nauwelijks elementen van werkgerelateerd leren op in hun POP.

Met het onderzoek waarop dit artikel is gebaseerd, willen we bijdragen aan het zichtbaar maken van werkgerelateerd leren zodat medewerkers hun POP's effectiever inzetten. Werkgerelateerd leren maken we zichtbaar aan de hand van een praktisch relevant perspectief. Dit perspectief wordt ten eerste gekenmerkt door terug te kijken op de leeruitkomsten en thema's die voor een medewerker bewust zijn (geworden). Van daaruit kun je makkelijker terugredeneren naar de momenten en praktijken in het werk die betekenis hebben gehad. De vraag naar wat relevant was en bijdroeg aan een succesvolle ontwikkeling in je bekwaamheden staat centraal. Deze inzichten bieden de mogelijkheid om in toekomstige leerwegen meer aandacht te schenken aan dit soort leermomenten. Het tweede kenmerk van het praktisch relevante perspectief is de herkenbaarheid in activiteiten in de directe werkcontext. De activiteiten in de directe werkcontext zijn altijd sociaal in de zin dat er interactie tussen medewerkers en hun interac-

tiepartners herkenbaar is. Deze interactiepartners kunnen op meerdere manieren bijdragen aan het feit dat een activiteit in de directe werkcontext een leermoment voor de medewerker is. We maken daarom onderscheid naar manieren van werkgerelateerd leren op basis van de ontwikkelingsrelatie tussen de lerende medewerkers en de interactiepartners.

#### **ONTWIKKELINGSRELATIES MET INTERACTIEPARTNERS**

Ontwikkelingsrelaties hebben betrekking op de interactie tussen lerende medewerkers en hun interactiepartners (D'abate, Eddy & Tannenbaum, 2003). Deze relaties kunnen direct of indirect bijdragen aan professionele ontwikkeling van de medewerkers of van beide partners.

---

*Ontwikkelingsrelaties hebben betrekking op de interactie tussen lerende medewerkers en hun interactiepartners.*

---

- Wanneer de interactie indirect bijdraagt aan de leeruitkomsten van medewerkers, spreken we van een indirecte ontwikkelingsrelatie in de vorm van individueel leren. Een voorbeeld van individueel leren is het lezen van een boek dat je op een idee brengt of bevestigt in je eigen opvattingen en gedragingen. Een ander voorbeeld is dat mensen voor zichzelf nadenken over een werksituatie die ze hebben meegemaakt waarin er iets gebeurde tussen hen en andere interactiepartners. Door een intern en persoonlijk reflectieproces ontdekken ze wat de situatie voor hen betekent en hoe deze hen kan scherpen in hun eigen bekwaamheden.
- Wanneer de interactie direct bijdraagt aan een leeruitkomst van medewerkers, spreken we van een directe ontwikkelingsrelatie in de vorm van leren van anderen. Een voorbeeld van leren van anderen is feedback krijgen van je leidinggevende op het werk dat je uitgevoerd hebt. Een ander voorbeeld is dat medewerkers in hun collega een rolmodel zien en aan hun gedrag een voorbeeld nemen om hun eigen handelingsrepertoire uit te breiden of bij te stellen.

- Wanneer de interactie bijdraagt aan leeruitkomsten van beide interactiepartners, spreken we van een wederzijdse ontwikkelingsrelatie in de vorm van gezamenlijk leren. Voorbeelden van het gezamenlijk leren zijn groeps-evaluaties of het discussiëren over een casus en daarover een gemeenschappelijk standpunt formuleren.

Studies naar werkplekleren laten zien dat leren van anderen heel belangrijk is voor je ontwikkeling. In het onderzoek waar we dit artikel op baseren maken we onderscheid tussen verschillende soorten interactiepartners. Deze zijn relevant en herkenbaar binnen de context van de politieorganisatie waar we het onderzoek uitvoerden, maar ook voor andere organisaties. Interactiepartners bevinden zich binnen en buiten de primaire arbeidsorganisatie. Binnen de arbeidsorganisatie onderscheiden we collega's met meer ervaring, evenveel ervaring en minder ervaring. Het interesseerde ons om te ontdekken van wie je nu eigenlijk geneigd bent om te leren in een hiërarchische organisatie. Buiten de organisatie onderscheiden we buitenstaanders, zoals klanten, samenwerkingspartners, vrienden en familie als interactiepartners. Deze

Ontwikkelingsrelatie	Interactiepartners
Gezamenlijk leren	Allerlei partners
Leren van anderen	Leren van een collega met meer ervaring
	Leren van een collega met evenveel ervaring
	Leren van een collega met minder ervaring
	Leren van buitenstaanders
Individueel leren	Allerlei partners (indirect)

Figuur 1: zes manieren van werkgerelateerd leren

mensen helpen je bijvoorbeeld om te reflecteren en evalueren. Uitgaande van de ontwikkelingsrelatie en de soorten interactiepartners komen we tot zes manieren werkgerelateerd leren (Doornbos, 2006). Deze staan in figuur 1.

We geven hier drie voorbeelden uit het onderzoek die overeenkomen met de drie soorten ontwikkelingsrelaties:

- 1 Indirecte ontwikkelingsrelatie (individueel leren): 'Ik heb mijn eigen functioneren onder de loep genomen en me afgevraagd wat ik ervan vond.'
- 2 Directe ontwikkelingsrelatie (leren van collega met meer ervaring): 'Ik keek doelbewust naar een ervaren collega om aan hem een voorbeeld te nemen in mijn eigen ontwikkeling.'
- 3 Wederzijdse ontwikkelingsrelatie (gezamenlijk leren): 'Door te brainstormen over de aanpak van een gezamenlijk probleem, leerden we toevalligerwijs van elkaar.'

#### WERKGERELATEERD BINNEN DE POLITIE

Binnen de politie is werkgerelateerd leren een belangrijk issue. De Nederlandse politie geeft steeds meer invulling aan de ambitie om leren en werken te integreren. De bedoeling is om voortdurende professionalisering van 'blauw vakmanschap' hiermee te stimuleren. Dat zie je aan een opleidingsbestel dat uitblinkt in duaal onderwijs, aan initiatieven van politieregio's om zich te ontwikkelen richting een lerende organisatie en aan de aandacht voor activiteiten en instrumenten die het leren van individuele medewerkers kunnen bevorderen. Wordt op het niveau van individuele medewerkers leren en werken ook meer geïntegreerd? Meer specifiek: in welke mate maken politiemedewerkers mét leervoornemens gebruik van werkgerelateerd leren? En verschilt dat van politiemedewerkers zónder leervoornemens? We gebruiken gegevens uit het onderzoek van Doornbos (2006) om deze vraag te beantwoorden (zie kader hiernaast voor de onderzoeksopzet).

#### ONDERZOEK NAAR WERKGERELATEERD LEREN, POP'S EN LOOPBAANAFSPRAKEN

Als we de gegevens uit het onderzoek analyseren op de relatie tussen POP's of loopbaanafspraken en werkgerelateerd

## Onderzoeksopzet

In 2004 voerden we een vragenlijstonderzoek uit naar manieren van werkgerelateerd leren bij de politie bij tien politiekorpsen in Nederland. Eén van die korpsen was Rotterdam-Rijnmond. De vraag die we met het onderzoek wilden beantwoorden was in welke mate politiemedewerkers informeel leren van hun werk.

In de vragenlijst werden respondenten leergebeurtenissen voorgelegd met de vraag hoe vaak dat voor hen voorkomt, van 0 = nooit tot 6 = elke dag. Deze gebeurtenissen verwijzen naar de

zes manieren van informeel leren zoals we die onderscheiden op basis van de ontwikkelingsrelatie en het type interactiepartner (zie figuur 1).

Van de ongeveer 200 politiemedewerkers uit Rotterdam-Rijnmond die gevraagd zijn mee te doen, hebben er 81 gereageerd door een vragenlijst in te vullen. Deze medewerkers zijn allemaal werkzaam in de basispolitiefunctie (blauw op straat) en hebben minstens twee jaar werkervaring.

leren, blijkt dat die er inderdaad is: mensen mét een POP of loopbaanafspraken leren meer van hun werk dan mensen zonder POP of loopbaanafspraken. In onderstaande tabellen vergelijken we politiemedewerkers mét en zonder POP en politiemedewerkers mét en zonder loopbaanafspraken op de mate waarin ze werkgerelateerd leren.

Wanneer we onderzoeken of de gemiddelde scores op de zes manieren van werkgerelateerd leren aan elkaar gelijk zijn, zien we dat dat voor drie van de zes niet het geval is. Politie-medewerkers mét loopbaanafspraken leren meer van buitenstaanders ( $F=7.12$ ,  $\alpha=.01$ ), van collega's met meer ervaring ( $F=4.16$ ,  $\alpha=.05$ ) en collega's met minder ervaring ( $F=5.72$ ,

$\alpha=.01$ ) dan politiemedewerkers zonder loopbaanafspraken. Hetzelfde fenomeen zien we nog sterker terug bij politiemedewerkers met en zonder persoonlijk ontwikkelingsplan. Politie-medewerkers mét een POP leren meer volgens alle zes manieren van werkgerelateerd leren dan politiemedewerkers zonder een POP.

Dit gegeven maakt ons nieuwsgierig naar de voornemens en gang van zaken rondom het jaargesprek waarin het POP en de loopbaanafspraken aan de orde komen bij Rotterdam-Rijnmond. De vraag die centraal staat, is wat de leervoornemens in een POP of in loopbaanafspraken krachtig maakt zodat mensen meer werkgerelateerd leren. We hebben een

	Mét loopbaanafspraken			Zonder loopbaanafspraken		
	N	Gemiddelde	Standaard dev.	N	Gemiddelde	Standaard dev.
Gezamenlijk leren	21	3.10	1.19	60	2.71	1.12
Leren van een collega met meer ervaring	22	2.98	1.09	58	2.44	1.05
Leren van een collega met evenveel ervaring	23	2.93	1.11	57	2.50	.93
Leren van een collega met minder ervaring	22	2.54	.96	60	1.94	.91
Leren van buitenstaanders	22	2.76	1.31	60	2.09	.89
Individueel leren	21	2.68	1.15	59	2.33	1.31

Tabel 1: werkgerelateerd leren van politiemedewerkers met en zonder loopbaanafspraken

	Mét POP			Zonder POP		
	N	Gemiddelde	Standaard dev.	N	Gemiddelde	Standaard dev.
Gezamenlijk leren	21	3.32	1.27	60	2.63	1.07
Leren van een collega met meer ervaring	20	3.23	1.12	60	2.38	1.00
Leren van een collega met evenveel ervaring	22	3.22	.94	58	2.40	.93
Leren van een collega met minder ervaring	22	2.64	1.00	60	1.92	.87
Leren van buitenstaanders	22	2.87	1.15	60	2.05	.93
Individueel leren	21	3.17	1.32	59	2.15	1.04

Tabel 2: werkgerelateerd leren van politiemedewerkers met en zonder POP

kort gesprek met districtchef André Krak, en halen daar drie elementen uit die werkzaam zijn.

Ten eerste staan de leervoornemens niet op zichzelf. Het is gekoppeld aan de te behalen resultaten en het huidige functioneren. De redenering daarachter is, dat je eerst verkent wat je de komende tijd wilt gaan doen, wat je wilt bereiken en wat daarvoor nodig is. Pas als je de taken helder hebt, weet je wat je wilt leren en op welk gebied. Doordat je leervoornemens in dienst staan van wat je tot stand wilt brengen in je werk, zijn mensen meer alert om in het werk ook de leermomenten

---

*Wat maakt de leervoornemens in een POP of in loopbaanafspraken krachtig, zodat mensen meer werkgerelateerd leren?*

---

op te pakken die daaraan bijdragen. Een voorbeeld is dat een agent zichzelf voorneemt om door te groeien naar wijkagent. Daartoe zijn cursussen beschikbaar. Tegelijkertijd zoekt deze agent mogelijkheden om met een ervaren collega diensten te plannen om mee te kijken en te leren.

Het tweede element dat leervoornemens krachtig maakt voor werkgerelateerd leren, is dat de te behalen resultaten vastge-

steld worden op grond van de doelstellingen uit o.a. de jaar(werk)plannen van district, dienst, afdeling en/of team. Er is een verbinding tussen de individuele leervoornemens en de gemeenschappelijke teamdoelen. Een voorbeeld hiervan is, dat een politiemedewerker zich meer wilde gaan inspannen voor een veilige school in de buurt. Daartoe wilde hij graag pedagogisch didactische competenties ontwikkelen om met de leerlingen te kunnen werken. Doordat dit voornemen aansloot bij het teamdoel om je als politie meer te richten op de externe partners, kreeg hij daartoe alle ruimte. Tegelijkertijd leert hij van en met docenten door het oppakken van dit project en samen te verkennen wat nodig is voor de school. De docenten en leerlingen zijn daarmee voor hem interactiepartners in werkgerelateerd leren.

Het derde element dat leervoornemens krachtig maakt voor werkgerelateerd leren is dat de bekwaamheden zowel binnen als buiten de context van het werk ontwikkeld kunnen worden en relevant zijn. Zonder dat hier altijd expliciet rekening mee wordt gehouden in het jaargesprek, blijkt dit wel een relevant en krachtig kenmerk is van een voornemen dat verwezenlijkt wordt. Een voorbeeld van een bekwaamheid die binnen en buiten de context van het werk relevant is, is leiding geven op een zodanige manier dat mensen zelf in beweging komen. Een leidinggevende die sinds kort in die functie werkzaam is, wilde deze bekwaamheid meer ontwikkelen. Daartoe volgde hij een leergang. Tegelijkertijd kocht hij een

hond, een husky. Deze hond bleek niet van bevelen te houden en ging absoluut niet luisteren als je hem commandeerde. Hij experimenteerde met een andere aanpak om de hond te verleiden naar hem te luisteren. Door het positieve effect dat dit had, is hij hier ook mee gaan experimenteren bij zijn collega's aan wie hij leiding geeft. Dit voorbeeld laat zien dat zowel in de werkcontext, als privé het ontwikkelen van deze bekwaamheid loont. Deze drie elementen laten zien wat de leervooremens in een POP of in loopbaanafspraken krachtig maakt zodat mensen meer werkgerelateerd leren: ze zijn gekoppeld aan het werk en doen er echt toe, ze zijn verbonden aan teamdoelstellingen en ze zijn zowel van belang binnen als buiten het werk.

#### **IMPLICATIES VAN HET ONDERZOEK: KRACHTIGE LEERVOORNEMENS MAKEN**

De inzichten uit de analyse van de casus van de politie Rotterdam-Rijnmond kunnen helpen om leervooremens nog effectiever in te zetten. We richten onze aandacht op de kwaliteit van de leervooremens en de plek die werkgerelateerde leeractiviteiten van meet af aan in nemen bij het ontwerpen van de leerweg (Van der Krogt, 2007). We onderscheiden vijf werkprincipes die hierbij helpen. De eerste drie baseren we rechtstreeks op de casus van de politie Rotterdam-Rijnmond

---

*Pas als taken en benodigde competenties helder zijn, kan medewerker vaststellen wat hij wil leren, en op welk gebied.*

---

en de andere twee zijn in onze ogen aanvullend vanuit de literatuur en met name gericht op de rollen die interactiepartners om je heen spelen in het bewandelen van de leerwegen en voor kortere of langere tijd je weggenoten zijn.

##### *1. Leren is aandacht geven aan wat er écht toe doet*

Vanuit het huidige functioneren en de gewenste resultaten wordt, samen met anderen, vastgesteld waar de wens om te

ontwikkelen naar uitgaat. Pas als de taken helder zijn en de competenties die de medewerker nodig heeft duidelijk naar voren komen, kan deze exact vaststellen wat hij wil leren en op welk gebied (zie ook het voorbeeld van de casus bij de politie). Alles staat of valt met die analyse (Higson & Wilson, 1995). Hierin moet ook duidelijk worden wat de verwachte resultaten zijn. Oftewel; waarom is het zo belangrijk dat de

---

*Niet altijd worden bekwaamheden die relevant zijn voor een organisatie, ook door medewerkers als relevant beschouwd.*

---

medewerker bepaalde competenties gaat ontwikkelen? Wat betekent het voor de organisatie? En wat betekent het voor de persoonlijke ontwikkeling als de medewerker deze competenties vergroot?

Het helpt daarbij om de verwachtingen, het doel, de inhoud en het proces helder te formuleren (Higson & Wilson, 1995). Wat er écht toe doet is helder uit te leggen (denk aan de SMARTi – Specifiek, Meetbaar, Actief, Resultaatgericht, Tijd, Inspirerend). Op deze manier houdt de medewerker het overzicht. Je zou bijvoorbeeld niet meer dan drie leervooremens kunnen vaststellen die je wilt versterken.

##### *2. Leren doe je in dienst van jezelf en in verbinding met organisatiedoelen*

Dat betekent dat de lerende zich inzet voor wat hij zélf graag wil bereiken en dat dit tevens bijdraagt aan gemeenschappelijke doelen. Je leervooremens liggen in het verlengde van de organisatiedoelstellingen (zie ook het voorbeeld uit de casus van de politie). Over het algemeen kun je niet aannemen dat bekwaamheden die relevant zijn voor een organisatie automatisch door medewerkers als relevant worden beschouwd, zodat ze deze wensen te ontwikkelen. Het is dus van groot belang de spanning tussen organisatie en individuele doelen te herkennen en op te lossen. Op het moment dat dit lukt, is de leerweg zowel vruchtbaar voor de

medewerker als voor de organisatie. De organisatie krijgt hierdoor ook de investering in de werknemer terug door betere werkresultaten.

### *3. Leren loont in verbonden contexten*

Er is een balans tussen werk en privé en dat houdt in dat de leervoornemens zowel passen in het privéleven als in de werkcontext. In contact met interactiepartners in deze verschillende contexten blijf je je ontwikkelen volgens voor-nemen (zie ook het voorbeeld uit de casus bij de politie). Op het moment dat je leervoornemens lijnrecht tegenover de behoeften staan die een medewerker heeft ten aanzien van

---

*Tijdens het bewandelen van je leerweg moet je steeds weer de vraag stellen: is deze in balans met mijn privéleven?*

---

het privéleven, ontstaat een spanningsveld dat stress oplevert en het leren negatief beïnvloedt. Tijdens het bewandelen van de voorgenomen leerweg is het belangrijk om steeds weer de vraag te stellen of deze in balans is met het persoonlijk leven. Hiertoe stel je voortdurend de volgende vragen: Heb ik bij deze ontwikkeling baat in meerdere contexten van mijn leven? Moet ik een stap terug doen? Kan ik een stap harder lopen? Ben ik nog op de goede weg of moet ik een andere richting inslaan? Deze vragen komen steeds terug om de balans tussen werk, leren en privé te behouden.

### *4. Leren betekent verantwoordelijkheid geven en nemen*

De lerende ervaart eigenaarschap van zijn leervoornemens en krijgt ruimte van de leidinggevende. De lerende ziet en creëert ruimte waardoor hij zelf (mede)vormgever is van zijn leerweg. Dit eigenaarschap is een absolute voorwaarde voor een succesvolle leerweg (Tamkin, 1996). Hierdoor wordt namelijk een plan opgezet, gedreven door eigen verlangens en behoeften. Het POP raakt aan je eigen identiteit en voelt als iets dat bij je hoort. Omdat een krachtig POP zo passend

is, zullen medewerkers sterk gemotiveerd zijn dit te volgen en met succes te volbrengen. Aan de hand van je leervoornemens creëer je samen niet alleen formele leersituaties maar ook werkgerelateerde leermomenten. De formele leersituaties passen bij de wensen van de medewerker, waardoor deze makkelijk in staat is om het geleerde te implementeren in de praktijk (Higson & Wilson, 1995). Een voorbeeld hiervan bij de politie is dat politiemedewerkers die door willen groeien naar een leidinggevende functie liever buiten de politieorganisatie een leergang willen volgen dan daarbinnen. De kracht van de vrijheid die de leidinggevende daarin geeft en de verantwoordelijkheid die de medewerker daarin neemt is dat de medewerker de leergang met succes afrondt en zijn bekwaamheden heeft uitgebreid.

### *5. Leren is rechtvaardig en 'rechtplichtig'*

Het gevoel van rechtvaardigheid ontstaat bij een medewerker als een persoonlijke leerweg onderdeel is van de organisatiecultuur. Het moet duidelijk zijn dat iedereen, vanaf de werkvloer tot raad van bestuur, een POP heeft en zich inzet voor zijn ontwikkeling. Het is ook 'rechtplichtig' in de zin dat je oog hebt voor waar je kunt bijdragen aan het ontwikkelen van de ander. Het is een herkenbaar aspect in de cultuur om te leren en elkaar te ondersteunen. Op deze manier wordt het leerplan algemeen gedachtegoed en ervaren mensen het als normaal dat ze werken aan hun ontwikkeling. Je zou bijvoorbeeld onderlinge supportgroepjes op kunnen richten. Binnen deze supportgroepjes is het gebruikelijk dat je elkaar aanspreekt op je leervoornemens, en elkaar ondersteunt ook in het dagelijks werk.

## **DISCUSSIE: LEERWEGEN ORGANISEREN MET DE VERBORGEN KRACHT**

Het onderzoek heeft laten zien dat leervoornemens in de vorm van POP's of loopbaanafspraken bij de het politiekorps samen gaan met meer werkgerelateerd leren. Dit gegeven onderstreept de kern van leerwegcreatie: medewerkers doen vanuit een krachtige start (leeridee) leerrelevante ervaringen op en verbinden die met elkaar in hun leerwegen zodat zij hun professionele ontwikkeling richting geven. De theoretische verkenning rondom het organiseren van leerwegen van



Van der Krogt, krijgt met deze empirische bevestiging en praktische uitwerking handen en voeten voor medewerkers zelf. De bruikbaarheid zit hem dan met name in de combinatie van twee manieren van leerwegcreatie; de kracht van een goed leeridee dat gecombineerd wordt met gaandeweg werkgerelateerd leren op grond van problemen die je tegenkomt in je werk, maakt dat medewerkers zich professioneel ontwikkelen.

De vijf werkprincipes helpen de medewerker om goede voorname te maken en daarmee zijn leerweg te organiseren op basis van een krachtige start. De ervaringen die de medewerker opdoet zijn niet langer alleen ongericht, maar worden sys-

---

*De kracht van een goed leeridee combineren met werkgerelateerd leren op grond van problemen die je tegenkomt.*

---

tematischer naarmate het leeridee meer aandacht krijgt in het werk en daarmee sturing geeft. Het leeridee ontwikkelt zich tot een leidraad (Van der Krogt, 2007). Juist doordat een leeridee eenvoudig kan zijn vanuit wat er écht toe doet (zie principe 1), geeft het medewerkers kansen om hun losgekoppelde leerwegen te organiseren zodat meer geïntegreerde leerwegen ontstaan.

De werkprincipes helpen de medewerker ook om bij de start van de leerweg invloed te nemen op de richting. Van der Krogt (2007) benoemde de onbalans tussen werk, loopbaan en persoonlijke ontwikkeling die kan ontstaan bij leerwegcreatie. Door bij de start aandacht te schenken aan de vraag hoe leren loont in verschillende contexten (zie principe 3), kan de medewerker besturingsproblemen voorkomen. Sterker nog, hij kan zelf meer invloed nemen op wat hij zelf belangrijk vindt.

De werkprincipes helpen tot slot ook om een leerwegstrategie in verbinding met anderen uit te zetten. Met werkprincipe 5 geven we aan dat hoe meer medewerkers zelf expliciet

zijn over hun leerideeën, hoe groter de kans is dat anderen ook geïnteresseerd raken en zich op kunnen stellen als interactiepartner in hetzelfde thema.

Kortom: als mensen leervoornemens maken, gaan ze leerkansen grijpen. Daarmee krijgen hun leerideeën niet alleen concreet vorm in een leerweg, maar dienen ze ook als kracht waarmee de richting en het tempo gaandeweg bepaald wordt tijdens werkgerelateerd leren.

**Anja Doornbos** is als adviseur en onderzoeker verbonden aan Kessels & Smit, the Learning Company. Centrale thema's in haar werkzaamheden zijn het ontwerpen van leertrajecten en omgevingen die mensen in hun eigen context in staat stellen te leren voor hun functie en beroep; competentiebeoordeling, vormgeven van leren op de werkplek en professionalisering van docenten.

**Jacobien Phaff** is onderzoeker en stagiaire Arbeids- en Organisationspsychologie bij Kessels & Smit, The Learning Company. Motivatie, positieve psychologie en leren zijn de onderwerpen waar haar passie naar uitgaat.

#### LITERATUUR

- D'abate, C., Eddy E.R. & Tannenbaum, S. I. (2003). *What's in a name? A literature based approach to understanding mentoring and coaching, and other constructs that describe developmental interactions*. Human Resource Development Review, 2 (4), 360-384.
- Doornbos, A.J., Van Eekelen, I. Koopmans, H. (2006). *Learning in interactive work situations: it takes two to tango, why not invite both partners to dance?* Human Resource Development Quarterly, 17, 135-158.
- Doornbos, A.J. (2006). *Work-related learning at the Dutch police force*. Proefschrift, Apeldoorn, Politieacademie.
- Higson, M., & Wilson, J. P. (1995). Implementing personal development plans: a model for trainers, managers and supervisors. *Industrial and Commercial Training*, 27, 25-29.
- Tamkins, P. (1996). Practical implications for personal development plans. *Management Development Review*, 9, 32-36.
- Van der Krogt, F. (2007). *Leerwegen creëren in organisaties*. Develop 2007-2, p.10

# 'Ieder gaat zijn eigen (leer)weg'

*Hoe zou u het begrip 'leerwegen' willen definiëren?*

Voor mij is de leerweg de manier waarop werknemers het pad in hun ontwikkeling afleggen. Dat kan op alle manieren gebeuren; via opleiding, ontwikkelen en gewoon werken. Het begrip leerweg impliceert naar mijn mening een zekere doelgerichtheid; een weg leidt immers ergens naartoe. De vraag die ik mezelf dan stel is: hebben mensen wel altijd een doel voor ogen? En is dat wel nodig voor het doormaken van een leerweg: een doel nastreven? Er kan bewust en onbewust geleerd worden. Naar mijn idee is het voldoende als mensen zich ervan bewust zijn dat ze nieuwsgierig zijn, meer willen weten van een bepaalde thematiek. Ik zie om me heen dat mensen voortdurend leren, maar zich daarbij niet bewust zijn dat ze een echte 'leerweg' afleggen.

*Kunt u een voorbeeld noemen van een succesvol leerwegtraject?*

Als leidinggevende probeer ik mijn medewerkers voortdurend te stimuleren tot leren. Zo begeleidde ik een medewerker naar een nieuwe functie met meer klantcontacten. Op een gegeven moment had ze die materie prima onder de knie en functioneerde goed. Alleen, ze vroeg zich af of dit nu wel de baan was die ze werkelijk ambieerde. Want eigenlijk wilde ze al heel lang de tuinarchitectuur in. Daar lag haar hart. Toen zijn we in een aantal gesprekken, waarin ik een coachende rol vervulde, gaan exploreren wat daarvoor nodig was. Het bleek haar vooral te schorten aan ondernemerschap, lef om zaken zelf aan te pakken, te initiëren. Door de gesprekken heeft zij een beter beeld gekregen van wat haar doel was, en heeft ze haar eigen leerweg vorm gegeven. Uiteindelijk heeft zij de stap genomen en onze organisatie verlaten om zelfstandig tuinarchitect te worden. Dat was jammer voor S&N, maar voor haar was het goed. En dat is toch de visie van S&N: mensen moeten bij ons werken om er beter van te worden.

Die visie van S&N gaat zelfs zo ver dat we in principe de ambities van onze medewerkers als leidraad nemen. Zijn management en medewerker het niet eens over een te volgen koers, dan is S&N geneigd de weg die de medewerker wil volgen te stimuleren. Simpelweg omdat tegenwerken tot niets leidt. We willen een brede ontwikkeling van onze medewerkers stimuleren, met het accent op het huidige functioneren. Wil iemand zich op een ander terrein verder ontwikkelen, dan is die ruimte er tot op zekere hoogte. Onze trainers zijn professionals, die heel goed in staat zijn tot zelfsturing. Daar hebben ze nauwelijks een manager voor nodig (is zelfs een van hun kerncompetenties, zelfsturing).

*Kunt u ook een minder geslaagd voorbeeld geven op het gebied van leerwegen?*

Dan moet ik het verhaal vertellen van een medewerker die al tijden goed functioneerde in onze organisatie, zo goed dat hij zelfs gestart is met het opzetten van een nieuwe vestiging van S&N. Door allerlei zakelijke oorzaken lukte dat echter niet, de medewerker raakte na enige tijd tamelijk gedesillu-

Dr. W.J.P.A. van Beers (1947) studeerde psychologie in Nijmegen en promoveerde op het proefschrift "Stress en de Personeelfunctionaris" in 1982. Van 1982 tot 1987 werkte hij als intern adviseur bij de Nederlandse Philipsbedrijven. Sinds 1989 werkt hij bij Schouten & Nelissen als sectorleider Organisatieontwikkeling, en is sedert 1993 als directielid verantwoordelijk voor Kwaliteit- Competentie- en Kennismanagement. Van 1998 tot 2002 was hij directeur van KDI te Rotterdam en Zaltbommel, daarnaast is hij ook zelf uitvoerend actief als organisatieadviseur (CMC), coach, mediator (NMI) en als interimmanager.

sioneerd. En daarna is het deze medewerker eigenlijk niet meer gelukt om het juiste spoor op te pakken. Hij heeft diverse nieuwe functies vervuld, heeft een aantal mogelijkheden aangegrepen om zich verder te professionaliseren op andere terreinen, maar eigenlijk was dat geen groot succes. Momenteel praten we met hem over een vervroegd uittreden. Ik heb natuurlijk uitgebreid nagedacht over waarom het deze medewerker niet lukte de draad weer op te pakken. Het had veel te maken met het doel dat hij eerst voor ogen had (nieuwe vestiging) en dat in duigen viel. Vervolgens was het erg moeilijk om zich op iets anders te richten (willen) en nog een nieuwe weg in te slaan (kunnen). En ten derde heeft S&N ook geen onbeperkte financiële ontwikkelingsbudgetten. De middelen voor ons om mensen te stimuleren in hun leerweg zijn helaas beperkter dan hun behoeften. Dat is jammer en leidt in sommige gevallen (zoals het bovenstaande voorbeeld) wel eens tot frustraties.

*Heeft u vanuit uw ervaringen een advies aan leerwegondersteuners?*  
Mijn adviezen zijn meer gericht tot werkgevers. Het eerste advies hangt direct samen met het bovenstaande voorbeeld: hou als werkgever voortdurend de balans in de gaten tussen wat je wilt bieden en wat je kunt bieden, en communiceer dat helder naar je medewerkers. De sky is nooit de limit bij een commerciële organisatie, er moet toch ook geld verdiend worden.

Verder denk ik dat organisaties veel moeten investeren in de coachende vaardigheden van hun leidinggevenden, om het concept leerweg goed van de grond te krijgen. Blijft een leidinggevende tijdens functioneringsgesprekken steken in: 'Oh, je wilt die-en-die cursus, nou dat is prima' of 'daar is helaas geen budget voor', dan zal een medewerker ook in die fase blijven hangen, tenzij hij zelf verdere initiatieven neemt. De leidinggevende zou energie moeten steken in het samen met de medewerker scherper stellen van zijn/haar leerdoelen, deze medewerker te laten nadenken in over wat hij/zij nu wil met de eigen loopbaan en waarom. Op basis van hoe de medewerker nu functioneert kunnen eventuele leervragen geanalyseerd worden. Pas als dat helder is, kun je gaan nadenken over specifieke oplossingen.



Wim van Beers

Overigens kunnen leeradviseurs daar ook een grote rol in spelen, maar die zijn nu eenmaal niet in iedere organisatie aanwezig. De taak van het stimuleren van de leerweg van medewerkers ligt naar mijn idee overigens primair bij het lijnmanagement. Maar dat is uit dit interview denk ik wel duidelijk geworden!

WERKNEMERS ZIJN MAAR TEN DELE VRIJ IN DE WIJZE WAAROP ZE WILLEN EN KUNNEN WERKEN AAN HUN PROFESSIONELE ONTWIKKELING IN ORGANISATIES. IN MIJN PROMOTIEONDERZOEK VERKLAARDE IK DIT DOOR DE AANWEZIGHEID VAN LEERPATRONEN. DIT ZIJN GEKRISTALLISEERDE CONFIGURATIES VAN LEERMOGELIJKHEDEN IN ORGANISATIES DIE HET RESULTAAT ZIJN VAN EEN MACHTSPEL VAN ACTOREN DIE ELK ANDERE BELANGEN HEBBEN BIJ DE WIJZE WAAROP AAN HET LEREN IN ORGANISATIES WORDT VORMGEGEVEN.

# Leerbeleid als bemiddelende factor in de leerarena

## GEERT STERCK

Nadat ik in deze bijdrage heb toegelicht wat ik precies onder leerpatronen versta en hoe ze te verklaren zijn, sta ik stil bij de invloed die deze leerpatronen hebben op de professionele ontwikkeling van werknemers. Vraag is ten slotte wat dan ‘optimale’ leerpatronen zijn en of ze beleidsmatig kunnen worden aangestuurd.

In mijn promotieonderzoek ontdekte ik dat er in iedere organisatie (meer of minder) duurzame en gekristalliseerde configuraties van leermogelijkheden voor medewerkers zijn. Tenminste voor zover ze eenzelfde soort arbeid uitoefenden en voor zover ze tot een ‘community of practice’ behoorden. Dit heb ik leerpatronen van organisaties genoemd. Dit betekent bijvoorbeeld dat in organisatie x de medewerkers vooral leren via intervisiegroepen, interne vergaderingen, tijdens de koffiepauzes, door intensief gebruik te maken van vaktijdschriften en bij specifieke problemen telefonisch een beroep te doen op specialisten. In organisatie y daarentegen wordt voornamelijk geleerd via externe trainingen, door te leren uit feedback van leidinggevendenden, door inten-

se discussies met collega’s over problemen die zich hebben voorgedaan. Beide organisaties hebben een ander leerpatroon.

Om leerpatronen te beschrijven maak ik de volgende tweedeling:

1. De verscheidenheid van formele leeractiviteiten  
Dit zijn leeractiviteiten die uitdrukkelijk gecreëerd worden met de bedoeling te leren (bijvoorbeeld trainingen, mentorsystemen, intervisies, supervisies, functioneringsgesprekken).
2. De condities voor informele leeractiviteiten  
Deze condities heb ik verder opgesplitst in de functiekenmerken (bijvoorbeeld werkdruk, variatie, complexiteit, mate van autonomie, mogelijkheid tot reflectie), de informatieomgeving (bijvoorbeeld de informatiedoorstroom in de organisatie, aanwezigheid van informatiemappen, boeken, fiches) en de sociale werkomgeving (bijvoorbeeld het informeel overleg, de open communicatie, de feedbackmechanismen, het informeel overleg, de interne en externe contacten).

Ik geef een voorbeeld van een dergelijk leerpatroon. In een dienst bijzondere jeugdzorg waar ongeveer twintig personen werken zijn er de volgende formele leeractiviteiten: externe opleidingen van maximaal één dag, meerdaagse externe opleidingen, een mentorsysteem voor nieuwkomers, interne opleidingen en interne intervisies. De condities die informeel leren bepalen zijn de volgende: uitdagende functiekenmerken (vrij veel mogelijkheid tot reflectie, vrij grote autonomie en veel variatie, complexe vraagstukken die out-of-the-box denken veronderstellen), een stimulerende informatieomgeving (medewerkers werken samen in één werkruimte, tal van tijdschriften en informatiemappen) en erg veel overleg in de werkomgeving (zowel informeel tussen collega's als via teamvergaderingen, erg open feedback naar elkaar, deelname aan interne en externe werkgroepen). Al deze elementen vormen samen de grote lijnen van het leerpatroon van deze organisatie. Dit leerpatroon bestaat in deze organisatie reeds vele jaren, zelfs na een verloop van 70% van de medewerkers zijn de contouren van het leerpatroon hetzelfde. Het is dan te betwijfelen of deze leerpatronen dan tegemoetkomen aan de leervoorkeuren van de medewerkers of aan de leernoden die de organisatie in een turbulente interne of externe omgeving heeft.

#### **LEERPATRONEN ALS DE UITING VAN MACHTSRELATIES**

Een vraag die mij intrigeerde was waarom medewerkers die eenzelfde soort arbeid uitoefenen en opereren binnen eenzelfde community of practice opereren binnen eenzelfde leerpatroon. Tijdens de interviews met actoren in organisaties bleek dat leren bij uitstek voorwerp is van een expliciet of impliciet overleg tussen actoren over hun voorkeuren omtrent leren of met andere woorden leerpatroonbelangen. Leerpatroonbelangen kunnen we definiëren als belangen die – bewust of onbewust – aan de basis liggen van de opvattingen van actoren over de vormgeving van (elementen van) het leerpatroon en die actoren willen realiseren, vrijwaren of herstellen. De opvattingen van een actor over (elementen van) het leerpatroon worden gedragen door de leerpatroonbelangen die bij die actor bedreigd worden en die hij/zij dient te vrijwaren. Voor bepaalde elementen (wanneer de actor zich bedreigd voelt) zullen dus bepaalde leerpatroonbelangen meer op de voorgrond treden dan bij andere elementen.

Doorheen het onderzoek kon ik acht soorten leerpatroonbelangen onderscheiden:

- kennis en competenties verwerven om de arbeid goed te kunnen blijven doen of te verbeteren;
- verspreiden van de visie of waarden van de organisatie;
- effectief en/of efficiënt (blijven) werken;
- arbeidssatisfactie handhaven;
- sociale relaties onderhouden;
- de loopbaan verder ontwikkelen;
- de positie in de organisatie vrijwaren of verbeteren;
- professionaliteit respecteren.

---

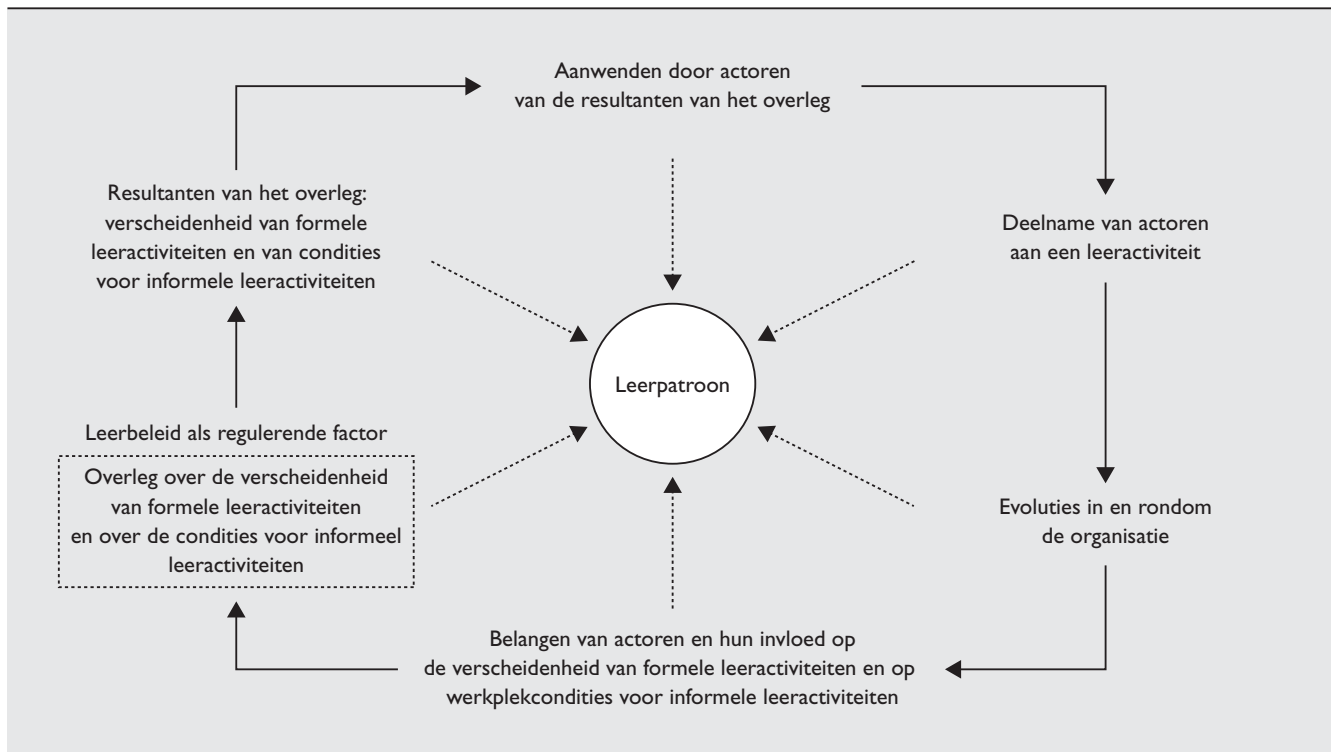
*Leren is bij uitstek voorwerp van een expliciet of impliciet overleg tussen actoren over hun voorkeuren omtrent leren.*

---

Ik geef een aantal voorbeelden:

- kennis en competenties verwerven om de arbeid goed te kunnen blijven doen of te verbeteren: alle medewerkers worden in organisatie x naar een training gestuurd om een nieuw softwarepakket te leren waar iedereen in de toekomst mee zal moeten werken.
- verspreiden van de visie of waarden van de organisatie: in organisatie y is er een zeer lange inwerkperiode voor nieuwe medewerkers. Zij lopen mee met meer ervaren medewerkers en krijgen erg veel feedback waardoor zij gesocialiseerd worden in de organisatiecultuur.

Nu bleek verder in mijn promotieonderzoek dat verschillende actoren in organisaties andere leerpatroonbelangen nastreven. Sommige medewerkers zullen bijvoorbeeld voorstander zijn van meer overleg, terwijl de directie dit wil afremmen. Of bijvoorbeeld een manager die wil dat zijn secretariaatsmedewerker een bepaalde training zou volgen, maar deze medewerker ziet dat absoluut niet zitten. Verschillende actoren hebben te winnen of te verliezen bij het leren van andere actoren. Gevolg is een overleg over de leer-



Figuur 1: Verklaring van de totstandkoming van leerpatronen en van de afstemming tussen leerpatroon en leerbeleid

patroonbelangen. In iedere organisatie krijgen verschillende actoren de kans om deel te nemen aan het overleg, bovendien kan dit overleg meer of minder expliciet zijn. Wanneer bepaalde actoren uitgesloten zijn van het overleg, betekent dit dat ze hun leerpatroonbelangen niet (rechtstreeks) kunnen laten gelden. Ten slotte zijn het vaak dezelfde actoren met een bepaalde positie die impact hebben op het overleg. De machtsposities van de respectievelijke actoren en de manier waarop het overleg inzake leerpatroonbelangen gevoerd wordt blijkt immers in het geheugen van de organisatie vastgelegd te zijn, bijvoorbeeld in de cultuur, structuren, communicatielijnen, procedures. Daarom veranderen deze machtsverhoudingen ook weinig wanneer actoren de organisatie verlaten of andere tot de organisatie toetreden.

#### EEN VERKLARING VAN LEERPATRONEN

Figuur 1 presenteert een verklaring voor de totstandkoming van een leerpatroon en positioneert de potentiële rol van het

leerbeleid (via bijvoorbeeld beleidsplannen of het expliciet creëren van condities die het leren bevorderen, zoals mentorship, budgetten vrijmaken, leerbehoeften detecteren, aandacht schenken aan ROI,...).

Dit globale raamwerk heeft een cyclisch karakter. Dit cyclische is belangrijk omdat het aangeeft dat een leerpatroon nooit 'af' is. Het leerpatroon is voortdurend in de maak (het overleg tussen actoren met hun leerpatroonbelangen is immers permanent, al dan niet bewust gaande), wat ook kan betekenen dat het permanent herbevestigd wordt.

Uit de empirische resultaten van mijn promotieonderzoek bleek dat het leerpatroon weliswaar tot op zekere hoogte uitgekristalliseerd is, maar dat wanneer bepaalde elementen veranderen, ook het leerpatroon kan veranderen, zoals bijvoorbeeld leerpatroonbelangen van actoren die veranderen of de wijze waarop het overleg gevoerd wordt veranderd.



Ik overloop de verschillende componenten van het model. Deze componenten volgen elkaar chronologisch op in de tijd. Dit wordt aangeduid door de volle pijlen. Alle componenten van dit raamwerk dragen op hun manier bij tot een beter begrijpen van een leerpatroon en de rol van het leerbeleid in de totstandkoming ervan. Dit wordt aangeduid door de stippellijnen. Elke component kan, gezien het cyclisch karakter, als insteek genomen worden in het cyclische, chronologische proces.

#### *1. Evoluties in en rondom de organisatie*

In organisaties zijn er interne en externe evoluties. Hierdoor verouderen kennis en competenties en is leren noodzakelijk om de doelstellingen (blijvend) te kunnen bereiken. Verschillende actoren in de organisatie percipiëren de evoluties echter op een andere manier.

#### *2. Belangen van actoren inzake de verscheidenheid van formele leeractiviteiten en de condities van informele leeractiviteiten*

Actoren hebben belangen inzake leren (hetzij omtrent de vormgeving van formele leeractiviteiten, hetzij omtrent de condities in functie van informele leeractiviteiten). Voor ieder aspect kunnen deze leerpatroonbelangen die verschillende actoren erop nahouden meer of minder convergent zijn.

#### *3. Overleg over de verscheidenheid van formele leeractiviteiten en de condities voor informele leeractiviteiten*

Er is in organisaties een voortdurend, meer of minder expliciet, overleg tussen actoren met elk hun leerpatroonbelangen. Er zijn tussen organisaties verschillen omtrent welke actoren aan het overleg deelnemen, welke actoren de output van het overleg bepalen en wat de feitelijke vormgeving van het overleg is. Leerbeleid is een manier om dit overleg te reguleren.

#### *4. Resultanten van het overleg: de verscheidenheid van formele leeractiviteiten en condities voor informele leeractiviteiten*

De verscheidenheid van formele leeractiviteiten en van de condities voor informele leeractiviteiten is de resultante van het permanente overleg tussen actoren met elk hun leerpatroonbelangen.

#### *5. Aanwenden door actoren van de resultanten van het overleg*

Er zijn verschillen in de mate waarin actoren gebruikmaken van de uitkomsten van het overleg, dus van de verschillende elementen van het leerpatroon. Sommige maken gebruik van deze leermogelijkheden, andere niet.

#### *6. Deelname van actoren aan een leeractiviteit*

De uitkomsten van het overleg, de verscheidenheid van formele leeractiviteiten en de condities voor informele leeractiviteiten geven vervolgens aanleiding tot leeractiviteiten bij medewerkers.

Al deze componenten dragen bij aan het leerpatroon in organisaties. De mate van kristallisatie van het leerpatroon is gerelateerd met de mate waarin de uitkomsten van het overleg

---

*Er is in organisaties een voortdurend, meer of minder expliciet, overleg tussen actoren met elk hun leerpatroonbelangen.*

---

meer of minder constant zijn. De uitkomsten van het overleg zijn constant wanneer ofwel de machtsposities van de dominante actoren stabiel zijn én wanneer hun leerpatroonbelangen stabiel zijn en/of wanneer de consensus respectievelijk het compromis van de belangenafweging geaccepteerd blijft.

#### **WEERSPIEGELING VAN MACHTSVERHOUDINGEN EN BELANGEN**

In iedere organisatie zijn er bepaalde actoren die met hun leerpatroonbelangen het overwicht halen in het overleg. Dit kan de directie zijn, dit kan de leeradviseur zijn, dit kan een groep medewerkers zijn, maar dit kan ook in samenspraak gebeuren. Leerpatronen zijn dus allesbehalve neutraal. Ze zijn steeds de weerspiegeling van de belangen van bepaalde actoren in de organisatie. De verschillende actoren zien hun belangen op verschillende wijze vertegenwoordigd, wat zich uit in meer of mindere tevredenheid met elementen van het

leerpatroon. In die zin is er volgens mij maar in beperkte mate ruimte om de individuele leerbelangen van verschillende medewerkers aan bod te laten komen.

#### **RUIMTE VOOR EIGEN PROFESSIONELE ONTWIKKELING**

Aangezien er leerpatronen in organisatie zijn en actoren hun belangen trachten door te drukken in deze leerpatronen, betekent dit dat medewerkers in hun professionele ontwikke-

---

*Actoren kunnen zich niet ontwikkelen als het leren niet volgens hun eigen opvattingen en mogelijkheden kan gebeuren.*

---

ling deel zijn van het machtsspel dat aan de basis ligt van leerpatronen. Zij moeten zich hiernaar schikken ofwel hun belangen in het machtsspel trachten door te drukken. Dit betekent dat de wijze waarop actoren willen of kunnen leren beperkt is en dat leren in organisaties betekent dat men zich begeeft in een machtsspel met andere actoren.

#### **LEERPATRONEN BELEIDSMATIG BEÏNVLOEDEN**

Op uiteenlopende wijzen kan men elementen van een leerbeleid terugvinden in arbeidsorganisaties (bijvoorbeeld bij het voeren van competentie management, het uittekenen van een leervisie, het maken van strategische leerbeleidsplannen of POP's, het uitklaren van rollen en bevoegdheden inzake leren, het beheren van middelen voor het leren, het programmeren of ontwerpen van leeractiviteiten). Voortbouwend op voortgaande waarbij leerpatronen resultaat zijn van een overleg, kan leerbeleid volgens mij worden beschouwd als een manier om op een expliciete wijze het overleg omtrent leerpatroonbelangen te reguleren. Meer bepaald kan een leerbeleid de output van het overleg inzake leerpatroonbelangen aansturen door:

- de leerpatroonbelangen van de verschillende actoren maximaal aan bod te laten komen;
- de machtsverhoudingen in het overleg trachten te beïnvloeden.

Volgens mij kan een leerbeleid pas impact hebben als het aanvaard wordt door de dominante actoren in het overleg inzake leerpatroonbelangen. Immers, degene die een bepaalde leerbeleidsmaatregel introduceert in een organisatie, wil hiermee een belang realiseren (bijvoorbeeld trainingen moeten aansluiten bij de competenties die relevant zijn om te anticiperen op externe ontwikkelingen).

#### **EEN PLEIDOOI VOOR MEDEWERKERS- EN ORGANISATIEGERICHTE LEERPATRONEN**

Kennis en competenties van actoren worden genoemd als één van de belangrijkste factoren binnen organisaties om te beantwoorden aan de snelle evoluties waarmee organisaties geconfronteerd worden. Leren is daarom een strategische factor. Gevolg is dat een leerpatroon de mogelijkheden moet bieden om deze strategische functie waar te maken voor de organisatie en haar actoren. Biedt het leerpatroon met andere woorden de mogelijkheid aan de verschillende actoren om die kennis op te nemen en te ontwikkelen om een antwoord te bieden op de professionele uitdagingen waarmee ze geconfronteerd worden? Dit is een voorwaarde voor het voortbestaan van de organisatie op de langere termijn.

Aan de andere kant hebben actoren eigen leerpatroonbelangen die niet noodzakelijk een strategische oriëntatie hebben. Een extreem voorbeeld is bijvoorbeeld dat een medewerker best geïnteresseerd kan zijn in een cursus Chinees zonder dat dit een directe strategische relevantie heeft voor de organisatie. Een ander voorbeeld is dat de ene medewerker liever klasieke trainingen volgt, een ander voor zelfstudie kiest. Toch kan dit persoonlijke perspectief niet genegeerd worden. Actoren kunnen zich niet ontwikkelen wanneer het leren niet overeenkomstig hun eigen opvattingen en individuele mogelijkheden kan gebeuren. Actoren hebben eigen ideeën over de inrichting van hun werk en hun leren, die niet noodzakelijk beantwoorden aan de strategische eis om in te spelen op interne of externe evoluties van organisaties.

Vraag is daarom hoe dit individuele perspectief met het organisationele perspectief gecombineerd kan worden. Een dergelijke optimale convergentie van deze (soms tegengestelde)

belangen komt niet toevallig tot stand. Het is het streven naar een moeilijk evenwicht tussen enerzijds sturing en systematiek (in functie van het strategisch belang van leren, dus een zuiver organisationeel perspectief) en anderzijds betrokkenheid (in functie van medewerkersbelangen). Leerbeleid kan hier, als regulator van belangen, een belangrijke rol spelen door alle stemmen, betekenisgevingen en perspectieven aan bod te laten komen, zonder vooraf gedetermineerde uitsluitingsme-

---

*De vraag is: Wie zal binnen de organisatie als bewaker van het strategische leerbelang optreden in het leerpatroon?*

---

chanismen. Dit maakt overleg vanuit verschillende perspectieven daadwerkelijk mogelijk. Een coöperatieve sturing met volwaardige participatie van verschillende actoren in de vormgeving van leerpatronen is volgens mij optimaal. Dit vergroot de kans dat medewerkers hun belangen zullen herkennen in het leerpatroon van de organisatie en optimaal zullen leren.

Vraag is wie als bewaker van het strategische leerbelang zal optreden in het leerpatroon. Is dit de leidinggevende, de leeradviseur of de medewerker zelf? Ik meen dat allen hierin een rol kunnen spelen, in die mate dat deze vraag uitdrukkelijk aan de orde wordt gesteld in het overleg bij het leerbeleid.

Een gevolg van dit streven naar een optimale consensus tussen organisatiebelangen (en dus leren met het oog op de interne en externe uitdagingen waarmee de organisatie wordt geconfronteerd) en medewerkersbelangen, is dat het beleid zich best beperkt tot een eerder kleine groep medewerkers die allen samen opereren. Binnen een beperkte groep met een gedeelde realiteit (zoals in een team, afdeling of een projectgroep) is overleg met alle betrokkenen beter mogelijk. Dit vergroot de kans tot compromis of consensus. Hoe meer betrokkenen, hoe moeilijker echter deze opgave. Het lijkt dan evident in één organisatie te differentiëren tussen meer-

dere types van leerbeleid, elk aangepast aan een bepaalde groep medewerkers en aan de uniciteit van hun belangen (en hun behoefte aan een welbepaald leerpatroon).

#### **DE ROL VAN DE LEERADVISEUR**

In het overleg inzake leerpatroonbelangen spelen niet alleen de leeradviseur, maar ook andere actoren een rol. Enkel wanneer de leeradviseur daadwerkelijk een machtspositie heeft in het overleg, bijvoorbeeld door een formele positie in de organisatie of door zijn kennisachtergrond, kan hij daadwerkelijk wegen op het leren in de organisatie.

Gezien het pleidooi voor een overlegbenadering is leerbeleid per definitie een gedeelde verantwoordelijkheid tussen diverse actoren. De leeradviseur heeft hierbij de rol van moderator tussen belangen, maar ook de rol van coach en adviseur, ontwerper van leeromgevingen en facilitator van leerprocessen. Ten slotte heeft de leeradviseur volgens mij ook een bijzondere rol in het bewaken van de strategische functie van leren. Dit kan hij niet rechtstreeks aansturen (in de zin van hier autonoom over te beslissen), wel kan hij items die hiermee verband houden op de (overleg)agenda plaatsen. Oog hebben voor het organisatieperspectief, betekent dat de leeradviseur

---

*Leeradviseur: moderator tussen belangen, coach, ontwerper van leeromgevingen, adviseur en facilitator van leerprocessen.*

---

seur aandacht moet hebben voor de principes die hiermee verband houden (bijvoorbeeld welke relevante evoluties dienen zich aan en wat impliceert dit voor te ontwikkelen kennis en competenties in de organisatie). De werkplek moet dan zo worden ingericht dat zij het leren ondersteunt in functie van de organisatie én van de medewerkers.

In die zin is de functie van leeradviseur erg veelzijdig. Hij/zij is zowel de facilitator van een dynamisch, evoluerend leerpatroon, een brugfiguur (tussen belangen van actoren en organisatiebelangen), en een actor in het krachtenspel.

## IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Het geschetste kader biedt een raamwerk waarmee men in de praktijk (als werkhypothese) aan de slag kan. Ik noem een aantal praktische implicaties:

1. Het concept leerpatroon biedt een bril om naar de organisatie te kijken vanuit het perspectief 'leermogelijkheden'. Inzicht in het leerpatroon van een organisatie daagt uit tot reflectie. Bewustzijn hiervan daagt uit om maatregelen te nemen om het leerpatroon eventueel bij te sturen (in functie van medewerkers én organisatie).

---

*Het inzicht in het machtsspel van de leeradviseur is even belangrijk als zijn inhoudelijke vakdeskundigheid.*

---

2. Gevolg van leerpatronen is dat de richting die werknemers willen geven aan hun professionele ontwikkeling wordt sterk bepaald door deze leerpatronen. Veel wordt bepaald door de krachten die het leerpatroon mee bepalen (zoals de machtsverhoudingen tussen de actoren, de wijze waarop aan het overleg wordt vormgegeven of de belangen van andere actoren). Het organiseren van leerwegen kan dus vanuit dit perspectief van leerpatronen en de onderliggende machtsmechanismen benaderd worden.
3. Het leerpatroon is het resultaat van een (al dan niet) expliciet belangenspel. Leerbeleid voeren impliceert daarom steeds dat men inzicht moet hebben in de leerpatroonbelangen van de betrokken actoren. Er moet gestreefd worden naar een win-winsituatie tussen de verschillende belangen in de organisatie, tussen medewerkers- en organisatiegerichtheid. Het volstaat niet om allerhande plannen te maken en deze vervolgens te implementeren. Beleid voeren is zich begeven in een machtsspel. Het leerbeleid kan beschouwd worden als een manier om op expliciete wijze het overleg omtrent leerpatroonbelangen te reguleren.

4. Een leerbeleid kan pas impact hebben als het aanvaard en ondersteund wordt door de dominante actoren in het overleg inzake leerpatroonbelangen én er minstens compromis, liefst consensus, is omtrent de belangenafweging. Concreet betekent dit bijvoorbeeld dat zowel het programmeren van leeractiviteiten (zoals behoefte-detectie of het formuleren van leerdoelstellingen), het creëren van condities voor informele leeractiviteiten, het bepalen van middelen voor het leren als het vastleggen van rollen en bevoegdheden inzake leren voorwerp zijn van overleg.
5. Voor goedmenende leeradviseurs die met uitgekiende beleidsplannen, een expertbenadering en een planmatige aanpak toch weinig verandering bewerkstelligen, biedt het perspectief van macht en belangen binnen organisaties de nodige troost en handvatten. Zij worden uitgedaagd om een actor in het politieke spel te worden. Het inzicht in het machtsspel van de leeradviseur is even belangrijk als zijn inhoudelijke vakdeskundigheid. Van leeradviseurs worden specifieke competenties verondersteld. Men moet, naast een goede vakkennis inzake leerprocessen en organisatieprocessen, ook over competenties beschikken zoals communicatievaardigheden, zelfinzicht, overtuigingskracht, emotionele intelligentie. Bovendien is de positie van de leeradviseur in het overleg cruciaal om impact te kunnen hebben.

**Dr. Geert Sterck** is consultant bij het advies- en trainingsbureau Kenaz. Daarnaast is hij verbonden als wetenschappelijk medewerker bij het Centrum voor Sociale- en Beroepsdidactiek van de K.U.Leuven.

## LITERATUUR

- Sterck, G. (2004). *Leerbeleid en leerpatronen in kennisintensieve arbeidsorganisaties. Concepten en praktijken*. Dissertatie, Katholieke Universiteit Leuven.

DE DISCUSSIE RONDOM EFFECTIVITEIT VAN BEDRIJFSOPLEIDINGEN EN DE INVLOED VAN DE WERKCONTEXTOORDT VOORAL GEVOERD VANUIT ORGANISATIEPERSPECTIEVEN. HOE KOMT HET EFFECTIVITEITSVRAAGSTUK RONDOM FORMELE LEERACTIVITEITEN NU TERUG NAARMATE WERKNEMERS EEN STERKERE ROL IN HET ORGANISEREN VAN DE EIGEN LEERWEG GAAN KRIJGEN, EN WAT HOUDT DIT IN VOOR DE EVENTUELE ROL VAN LEIDINGGEVENDEN IN? IN DIT ARTIKEL WORDT NADER INGEGAAN OP DE ROL VAN LEIDINGGEVENDEN TEN AANZIEN VAN DE EFFECTIVITEIT VAN FORMELE LEERACTIVITEITEN VAN WERKNEMERS, MAAR BEREDENEERD VANUIT DE INDIVIDUELE LEERWEGEN VAN DIE WERKNEMERS.

# Formeel leren binnen leerwegen

*Effectiever met leidinggevende aan zijlijn?*

## DERK-JAN NIJMAN

Bedrijfsopleidingen en andere formele leeractiviteiten vormen belangrijke onderdelen van ontwikkelingstrajecten van werknemers in organisaties, maar de effectiviteit van dergelijke activiteiten staat ter discussie.

Onderzoek heeft uitgewezen dat de werkcontext van werknemers een niet te onderschatten rol speelt bij de bepaling van die effectiviteit (bijv. Nijman, 2004), en leidinggevendenden hebben daarin mogelijk een sleutelpositie.

De discussie rondom effectiviteit van bedrijfsopleidingen en de invloed van de werkcontext wordt echter vooral gevoerd vanuit organisatieperspectieven.

De vraag hierbij is hoe het effectiviteitsvraagstuk rondom formele leeractiviteiten terugkomt naarmate werknemers – zoals eerder in dit nummer bepleit – inderdaad een sterkere rol in het organiseren van de eigen leerweg gaan krijgen, en wat dit voor de eventuele rol van leidinggevendenden inhoudt.

## TRANSFER ALS EFFECTIVITEITSNORM VOOR FORMEEL LEREN

Recente cijfers geven aan dat in 2005 zo'n 35% van de werknemers in particuliere bedrijven in Nederland deel heeft genomen aan een bedrijfsopleiding, wat een gezamenlijke investering van ongeveer 2 miljard euro inhield (CBS, 2006). Dergelijke opleidingen zijn gericht op de ontwikkeling van het potentieel van werknemers in organisaties, het gaat hier dus om het creëren van leervoorwaarden voor werknemers om hun mogelijkheden volledig te benutten. Die ontwikkeling wordt vooral gemotiveerd vanuit de belangen van de werkgeveende – en meestal financierende – organisatie; investeringen in leeractiviteiten van werknemers worden verwacht bij te dragen aan organisatieresultaten in termen van bijvoorbeeld omzet en winst. Deelname aan formele leeractiviteiten, zoals trainingen/cursussen, lezingen en workshops, wordt daarom vooral relevant geacht voor zover die deelname vanuit organisatieperspectief (kosten)efficiënt is. De leeractiviteiten dienen toegevoegde waarde te hebben, en transfer is hierbij een sleutelbegrip. Transfer van bedrijfsopleidin-

gen betreft de mate waarin kennis, vaardigheden en attitudes die in een bedrijfsopleiding zijn verworven op effectieve en gecontinueerde wijze worden toegepast in de context van het werk. Uitgangspunt hier is dus de doelstelling van de opleiding; transfer refereert aan een intentioneel veranderingsproces dat tot uitdrukking komt door de mate waarin leerresultaten behaald door deelname aan een formele leeractiviteit leiden tot een beoogde verandering in functioneren.

Hoewel de doelstelling van het formeel opleiden van werknemers vooral ligt in een directe of toekomstige verandering in functioneren, kennen dergelijke leeractiviteiten meer voordelen voor werknemer en organisatie. Zo beschouwen veel werknemers die voor hun werk een training volgen dit als een teken dat de werkgever aandacht heeft voor hun verdere ontwikkeling, wat positieve gevolgen heeft voor bijvoorbeeld hun werkgerelateerde moreel en motivatie. Daarnaast lijkt het opleidingsbeleid een steeds belangrijker criterium voor het kiezen van een werkgever; hoe meer aandacht een organisatie voor het leren van haar werknemers tentoonspreidt, hoe aantrekkelijker zij mogelijk wordt voor potentiële sollicitanten. Hoewel het veelal moeilijk is om te bepalen in hoeverre for-

---

*Veel werknemers die training volgen, beschouwen dit als teken dat werkgever aandacht heeft voor hun ontwikkeling.*

---

mele leeractiviteiten van werknemers concreet bijdragen aan (veranderingen in) hun functioneren – zeker als dit bijvoorbeeld gaat over cognitieve vaardigheden die over langere termijn tot toepassing moeten leiden –, zijn bestaande indicaties van transfer van bedrijfsopleidingen weinig bemoedigend. De meer positieve schattingen geven aan dat ongeveer de helft van de investeringen in bedrijfsopleidingen wordt doorvertaald naar veranderingen in werkgedrag, terwijl negatievere opvattingen soms aangeven dat slechts een kwart van de deelnemers aan bedrijfsopleidingen een poging doet de leerinhoud in het werk te gaan toepassen (Nijman, 2004).

## **TRANSFER BINNEN DE ZELFGESTUURDE**

### **LEERWEG: MEER OF MINDER?**

Van der Krogt (2007, Van der Krogt & Markus, 2006) geeft aan dat de leerweg van een individuele werknemer bestaat uit de ervaringen en activiteiten die deze werknemer relevant vindt voor de eigen professionele ontwikkeling over een bepaald thema. Het kan hier om een breed scala aan ervaringen en activiteiten gaan, maar de kern ligt in de ervaring van een gezamenlijke betekenis: leerervaringen en -activiteiten vullen elkaar aan ten aanzien van de beoogde professionele ontwikkeling. Formeel en informeel leren liggen hierbij zodoende ook in elkaars verlengde, en meer impliciete leerervaringen in het werk worden door de werknemer thematisch gekoppeld aan de inhoud van formele leeractiviteiten. Een belangrijke formele leeractiviteit van werknemers bestaat uit deelname aan bedrijfsopleidingen of bijvoorbeeld lezingen of workshops. De transferproblematiek raakt zodoende ook aan individuele leerwegen van werknemers. Werknemers nemen zoals vermeld in het algemeen deel aan opleidingen die door de werkgever worden gefinancierd en die passen binnen de strategie van de werkgevendende organisatie. In termen van leerwegcreatie door werknemers gaat het in de eerste plaats echter om belangen en motieven van de individueel lerende zelf. Voor transfer is het daarom een belangrijke vraag of een werknemer vanuit het perspectief van eigen belangen en motieven de behoefte aan de leerinhoud en vormgeving van een formele leeractiviteit (h)erkent? Het is niet onwaarschijnlijk dat een oorzaak voor gebrekkige transfer te vinden is in het feit dat (deelname aan) een bedrijfsopleiding inhoudelijk of qua vormgeving niet aansluit bij de motieven van een werknemer, en mogelijk niet past in het beeld dat hij of zij heeft van de eigen leerweg. Dit lijkt bevestiging te krijgen in de resultaten van onderzoek naar bijvoorbeeld de vrijwilligheid van deelname aan bedrijfsopleidingen. Werknemers die op vrijwillige basis deelnemen aan formele leeractiviteiten blijken vaak gemotiveerder om te leren dan werknemers die daar door de werkgever in meer of mindere mate toe verplicht worden (bijv. Cohen, 1990). Ook het verwachte belang en de verwachte waarde van de bedrijfsopleiding dragen bij aan werknemers' motivatie om door middel van dergelijke leeractiviteiten te leren (Colquitt et al., 2000).



Werknemers die het belang van (deelname aan) een bedrijfsopleiding onderschrijven, leren door hun deelname zodoende waarschijnlijk meer en zijn vervolgens beter in staat hun werkgedrag hierop aan te passen. Dit geldt overigens niet alleen voor het leren zelf. Verschillende auteurs geven aan dat de tevredenheid van een werknemer met een gevolgde opleiding, bijvoorbeeld in termen van de ervaren relevantie voor het werk, een belangrijke voorspeller kan zijn van de intentie van werknemers om op het werk iets met het geleerde te gaan doen (bijv. Elangovan & Karakowsky, 1999). Op basis van bovenstaande is het daarom logisch te veronderstellen dat werknemers die hun leerweg aan de hand van onder meer bedrijfsopleidingen zelf kunnen invullen gemotiveerder zijn om te leren, en gemotiveerder zijn om de leerinhoud te vertalen naar veranderingen in hun werkgedrag. Met andere woorden; door werknemers zelf nadrukkelijker met het organiseren van eigen leerwegen bezig te laten zijn kunnen motivationele factoren die ten grondslag liggen aan het transferprobleem (bij formele leeractiviteiten) mogelijk worden tegengegaan. Een tweede argument om gezien de transferproblematiek voor verdere zelfsturing van leerwegen door werknemers te pleiten

---

*Kiezen werknemers die hun leerweg zelf sturen wel voor leeractiviteiten die aansluiten bij de belangen van de organisatie?*

---

is dat werknemers de meest aangewezen personen zijn om de leerweg te sturen. Alleen werknemers zelf zijn bij alle leer- en werksituaties betrokken (Van der Krogt, 2007). Juist van hen mag daarom worden verwacht dat zij in staat zijn om te bepalen welke kennis en vaardigheden voor het optimaal uitoefenen van de eigen functie noodzakelijk en bruikbaar zijn, en in hoeverre zij hierover reeds beschikken. Bovendien zijn werknemers waarschijnlijk goed op de hoogte van eventuele mogelijkheden in het eigen werk om bepaalde informatie op andere manieren te verwerven, zoals langs informele weg. Vanuit de transferproblematiek bezien kan een sterkere betrokkenheid

van werknemers bij hun eigen leerwegen er zodoende voor zorgen dat formele leeractiviteiten zoals bedrijfsopleidingen beter worden afgestemd op functie en functioneren, wat positieve gevolgen voor transfereffecten kan hebben.

Hoewel het op basis van bovenstaande vanuit transferperspectief goed lijkt werknemers zelf hun leerweg geheel te laten vormgeven, zijn er ook een aantal kanttekeningen te plaatsen. In de eerste plaats is het de vraag of werknemers in het geval van zelfsturing van de eigen leerweg voor leeractiviteiten kiezen die aansluiten bij de belangen en strategie van de werkgevende organisatie. Dit geldt voor zowel inhoud als procesgang en vormgeving van de leeractiviteiten. Zelfsturing van de leerweg kan ook betrekking hebben op een keuze voor persoonlijke of bijvoorbeeld bredere (leer)loopbaandoelstellingen, of voor een andere manier van leren. Dit impliceert de mogelijkheid dat er door werknemers voor leeractiviteiten wordt gekozen die niet passen in de ontwikkelingsstrategie van de organisatie – nog afgezien van de vraag of verschillende actoren binnen een leersysteem in een organisatie het eens zijn over welke leerinhoud precies relevant is voor functie en organisatie. De formele leeractiviteit kan dus wel onderdeel zijn van de leerweg van een werknemer, maar verliest mogelijk haar binding met de functie en werkgevende organisatie.

Ten tweede bestaat er een gerede kans dat zelfs wanneer een werknemer kiest voor een functie-relevante leerinhoud, de context van het werk alsnog een belemmering vormt voor transfer van het geleerde. Transfer vraagt veelal betrokkenheid van anderen binnen de context van het werk en de organisatie, en naarmate leerwegen van werknemers onafhankelijker hiervan worden vormgegeven, worden de kansen om het geleerde op de werkplek toe te passen zeker niet groter. Zelfs een gemotiveerde werknemer zal problemen ondervinden bij toepassing van nieuwe vaardigheden of kennis als daarvoor op de werkplek bijvoorbeeld de juiste instrumenten ontbreken.

Ten slotte is ook een vraagteken te plaatsen bij het argument van motivatie. Hoewel veel onderzoeksresultaten inderdaad laten zien dat bijvoorbeeld vrijwilligheid van deelname aan bedrijfsopleidingen positief samenhangt met de motivatie om te leren, zijn er ook aanwijzingen dat verplichte deelname aan bedrijfsopleidingen de motivatie om deel te nemen ver-

groot (bijv. Tsai & Tai, 2003). Als verklaring wordt aangeduid dat die verplichting mogelijk wordt opgevat als aanduiding van het belang dat de werkgever aan de opleiding hecht. Uit een studie van Borghans, Golsteyn en De Grip (2006) komt naar voren dat ruim een kwart van de onderzochte werkenden die eigenlijk niet aan bedrijfsopleidingen deel wilden nemen dit uiteindelijk wel heeft gedaan, vooral als gevolg van stimulanzen van de werkgever. Bovendien geven juist deze werknemers aan profijt te hebben van de gevolgde bedrijfsopleiding door de complementariteit van de opleiding en het werk.

### **ORIËNTATIE BINNEN DE LEERWEG ALS VOORSPELLER VAN TRANSFER?**

In het laatste punt raken belangen en motieven van de lerende werknemer en de werkgevende organisatie elkaar. Beide onderschrijven het belang van bepaalde leeractiviteiten voor werk en organisatie, ook al is dit voor de werknemer mogelijk afgeleid van het gepercipieerde belang dat de organisatie hieraan hecht. Werknemers leren (mede) vanuit het perspectief van eigen werk en functioneren, en daar waar zowel werknemer als organisatie de relevantie van een bepaalde formele leeractiviteit onderschrijven zijn de voorwaarden voor transfer van het geleerde optimaal.

Het onderscheid tussen organisatiedoelen en organisatieverantwoordelijkheid enerzijds en persoonlijke doelen, zelfsturing, en individuele verantwoordelijkheid van werknemers anderzijds is zodoende minder scherp dan in eerste instantie geschetst. Werknemers hebben meerdere belangen en motieven, en baseren de keuze voor leeractiviteiten op verschillende overwegingen. Als de uitvoering van de huidige functie geen motief is om aan een bepaalde bedrijfsopleiding deel te nemen, kan een mogelijk loopbaanperspectief dat tegelijkertijd wel zijn. De verplichting om aan een bedrijfsopleiding deel te nemen staat in relatie tot bijvoorbeeld promotiekanalen, en niet elke werknemer hecht daar evenveel belang aan. Aan de andere kant kan bijvoorbeeld sociale druk van anderen op de werkplek 'vrijwillige' deelname aan een bedrijfsopleiding als dwingend doen ervaren. Ten aanzien van de richting van de eigen ontwikkeling onderscheidt Van der Krogt (2007) drie oriëntaties binnen de opvattingen van werknemers; een oriëntatie op het werk (functioneren), een oriënta-

tie op de positie op de interne en externe arbeidsmarkt (loopbaan), en een oriëntatie op persoonlijke ontwikkeling. Werknemers kunnen zich in hun leerweg richten op een combinatie van deze oriëntaties en leggen daarin bovendien verschillende accenten: voor de ene werknemer zijn loopbaanperspectieven belangrijker als motiverende factor om deel te nemen dan voor een ander.

Met het oog op transfer van formele leeractiviteiten is het onderscheid tussen deze oriëntaties van belang. Het lijkt logisch om aan te nemen dat de oriëntatie binnen een leerweg medebepalend is voor de keuze voor meer of minder functie-relevante leeractiviteiten, en voor de motivatie om aan formele leeractiviteiten deel te nemen en met het geleerde iets te doen. Werknemers die zich in hun leerweg vooral oriënteren op hun huidige werk of bijvoorbeeld doorstroming binnen de organisatie kiezen waarschijnlijk eerder voor een opleiding die binnen hun werk en de organisatie van belang is. Het – vanuit organisatieperspectief beredeneerde – risico op transferproblemen lijkt hier zodoende kleiner dan bij bijvoorbeeld werknemers die bij de vormgeving van de eigen leerweg de accenten vooral leggen vanuit een oriëntatie op persoonlijke ontwikkeling.

Tegelijkertijd kan overigens ook gesteld worden dat het belang van werkgevende organisaties niet stopt bij (formele) leeractiviteiten die uitsluitend gericht zijn op het optimaliseren van functiegerelateerde kennis en vaardigheden van werknemers. Met het oog op (interne) doorstroming en beschikbaarheid is een loopbaanoriëntatie binnen leerwegen van werknemers belangrijk, en om personeel te behouden wordt ook een oriëntatie op persoonlijke ontwikkeling voor organisaties een punt van aandacht.

### **ONDERSTEUNING VAN TRANSFER BINNEN LEERWEGEN**

Het voorgaande maakt duidelijk dat het voor een organisatie goed is om in het kader van transfer van formele leeractiviteiten een bepaalde mate van betrokkenheid bij de vormgeving van leerwegen van werknemers te hebben. Met name de rol van leidinggevenden wordt daarbij van specifiek belang geacht. Dat is in de eerste plaats omdat vooral leidinggevenden waarschijnlijk al een belangrijke – zij het mogelijk vrij impliciete – rol spelen in de organisatie van leerwegen van werkne-

mers, afhankelijk van bijvoorbeeld leerklimaat en leernetwerk (zie Van der Krogt, 1995, 2007). In veel gevallen zijn zij betrokken bij de invulling van functie-inhoud of werktaken van werknemers, en zijn zij daardoor medebepalend voor bijvoorbeeld informele leermogelijkheden. Daarnaast zijn leidinggevend vaak betrokken bij de beslissing over deelname van werknemers aan formele leeractiviteiten. In de tweede plaats zijn er aanwijzingen dat leidinggevend vanuit hun functie en positie mogelijk een belangrijke rol kunnen innemen ten aanzien van leerwegen van werknemers. Leidinggevend zijn op de hoogte van de inhoud en functie-eisen van het werk van de werknemer, en zijn eerder in staat dit te koppelen aan bijvoorbeeld de missie van de organisatie. Tegelijkertijd is er ook vaak sprake van een zekere persoonlijke band en betrokkenheid, en

---

*Werkgevers zijn soms zelfs beter in staat keuzes te maken die leiden tot een goed doorlopende leerlijn binnen leerwegen.*

---

zijn leidinggevend via informeel en formeel (bijv. POP- en functioneringsgesprekken) vormgegeven contacten op de hoogte van persoonlijke (ontwikkelings)wensen van werknemers. Juist zij zijn daarmee in staat de oriëntatie binnen leerwegen van werknemers te herkennen en te helpen bij een invulling die tegemoetkomt aan de oriëntatie van de werknemer en die van de organisatie.

Naast het perspectief van transfer van formele leeractiviteiten binnen leerwegen is de rol van leidinggevend ook van belang voor de vormgeving en organisatie van leerwegen als geheel. Leerwegen (kunnen) bestaan uit veel verschillende ervaringen en activiteiten, en deze worden een leerweg door de betekenis die zij voor de werknemer in samenhang hebben. Veel van deze ervaringen krijgen deze betekenis en de plaats in de leerweg mogelijk pas achteraf, in een mentale reconstructie van de leerweg. En in dat kader blijkt dat werkenden na deelname aan bedrijfsopleidingen vaak van mening zijn dat de keuzes van hun werkgever ten aanzien

van leerwegen van werknemers tot een beter doorlopende leerlijn leiden dan de keuzes die zij zelf maken, zowel wat betreft onderwerp als timing van de formele leeractiviteiten (Borghans e.a., 2006). Dit geeft aan dat werknemers van mening zijn dat hun werkgevend organisatie in ieder geval op het gebied van functiegerelateerde scholing een goede bijdrage aan de invulling van hun leerwegen kan bieden, en dat werkgevers soms zelfs beter in staat zijn keuzes te maken die leiden tot een goed doorlopende leerlijn binnen leerwegen.

Poell, Van der Krogt, Vermulst, Harris en Simons (2006) verwijzen voor de invloed van leidinggevend – en andere relevante actoren – binnen het leersysteem van een organisatie naar de term *informal workplace trainers*. Zij beschrijven deze als organisatieleden die een bijdrage leveren aan het informele leren van werknemers in een organisatie en deze werknemers ondersteunen bij formele leeractiviteiten, maar van wie de positie in dat leersysteem niet geformaliseerd is. Op basis van 32 onderscheiden gedragsbeschrijvingen onderscheiden Poell e.a. drie dimensies binnen de rol voor deze actoren in dat leersysteem: het ondersteunen van werknemers in hun leren, het vormgeven en structureren van het werk van werknemers om leren te bevorderen, en het gericht zijn op het functioneren in het werk zelf.

Deze dimensies en enkele eerder beschreven vormen van ondersteuning (Nijman, 2004) bieden zicht op een aantal componenten in de mogelijke rol van leidinggevend ten aanzien van transfer binnen leerwegen. Een eerste component betreft het motiveren van werknemers. Zoals aangegeven zijn leidinggevend in staat invloed uit te oefenen op de motivatie van werknemers om te leren en om het geleerde in het werk toe te passen. Dit heeft zowel betrekking op motivatie om in het algemeen te leren, als op de motivatie om aan specifieke, op leerinhoud en leerproces gestuurde leeractiviteiten deel te nemen. Door werknemers te wijzen op de relevantie van formele leeractiviteiten voor werk en organisatie en dit afhankelijk van bijvoorbeeld de oriëntatie van werknemers te koppelen aan hun belangen en motieven, kan motivatie toenemen. Onderzoek naar verschillende vormen van steun van leidinggevend laat ook zien dat de motivatie van werknemers om te leren bijvoorbeeld toeneemt naar

mate hun leidinggevende heeft aangegeven de leeractiviteit te waarderen, bovendien leidt de ervaring van waardering door leidinggevend tot een betere toepassing van het geleerde (Nijman, 2004).

In de tweede plaats kan binnen de rol van leidinggevend een faciliterende component ten aanzien van het leren en de vormgeving van leerwegen van werknemers worden onderscheiden. Behalve door deelname aan formele leeractiviteiten zelf mogelijk te maken, bijvoorbeeld in de vorm van deelname aan een opleiding of congres, kan informeel leren worden gestimuleerd door werknemers te laten rouleren of hun takenpakket te verbreden. Belangrijk ten aanzien van transfer zijn aanwijzingen dat formeel en informeel leren voor het opdoen van kennis complementair zijn (Borghans e.a., 2006). Beide leerprocessen kunnen elkaar ondersteunen, en voor formele leeractiviteiten kan dit betekenen dat informeel leren de kans op transfer doet toenemen. De effecten van formele leeractiviteiten worden bekrachtigd doordat werknemers in hun werk herkenning vinden van wat is geleerd, of bijvoorbeeld leren in welke specifieke werksituatie het geleerde gebruikt kan worden. Werknemers die na deelname aan een bedrijfsopleiding informatie (en instrumentele steun) van hun leidinggevende krijgen over bijvoorbeeld de situatie waarin het geleerde gebruikt kan worden, blijken hun werk als meer stimulerend te ervaren, en zijn gemotiveerder om het geleerde te gebruiken (Nijman, 2004). Tegelijkertijd zullen (informele) leerervaringen in het werk een verdere stimulans zijn voor het deelnemen aan andere formele leeractiviteiten.

In het verlengde van de faciliterende component kunnen leidinggevend zelf ook als bron van leren dienen. Leidinggevend zijn als verschafter van feedback belangrijk voor de informatie die werknemers over het eigen functioneren krijgen, en informatie over bijvoorbeeld werkwijzen kunnen belangrijke leersituaties vormen – denk aan de leidinggevende als rolmodel. De hiervoor beschreven vormen van informatie en instrumentele steun van leidinggevend kunnen worden opgevat als informele leersituaties voor werknemers, bijvoorbeeld met betrekking tot de mogelijkheden om nieuwe kennis en vaardigheden toe te gaan passen, en de manier waarop. Leidinggevend die voor een bedrijfsopleiding deelnemende werknemers informeren over de relevantie

van de opleiding zorgen voor betere leerresultaten bij die werknemers (Nijman, 2004).

Dat genoemde componenten belangrijk zijn voor de effectiviteit van formele leeractiviteiten binnen leerwegen van werknemers is duidelijk, tegelijkertijd staat een optimale compositie van componenten binnen de rol van leidinggevend niet vast. Zo is bekend dat hogeropgeleide werknemers vaker aan post-initiële leeractiviteiten zoals bedrijfsopleidingen deelnemen dan lager opgeleiden (De Mooij & Houtkoop, 2005), wat bijvoorbeeld zou kunnen betekenen dat de motivationele component in de rol van leidinggevend voor lageropgeleide werknemers belangrijker is. Onderzoek onder relatief autonome professionals heeft laten zien dat emotionele ondersteuning door leidinggevend aan werknemers voor de start van een bedrijfsopleiding de motivatie van die werknemers om het geleerde na afloop in het werk toe te passen juist kan verminderen, wat wordt verklaard doordat werknemers die steun mogelijk als dwingend en onnatuurlijk ervaren (Nijman, 2004). Afhankelijk van bijvoorbeeld de oriëntatie van werknemers, de organisatiecultuur en het leerklimaat (zie ook Van der Krogt, 1995) zal de rol van leidinggevend daardoor soms meer op motiverende en soms meer op faciliterende aspecten komen te liggen.

## CONCLUSIE

Wat komt uit voorgaande naar voren? Poell en Van der Krogt (2007) geven aan dat het perspectief van managers en leeradviseurs totnogtoe sterk aanwezig is bij de organisatie van leerwegen van werknemers, maar dat er een aantal argumenten zijn om werknemers hier zelf een belangrijker stem in te laten krijgen. Vanuit het perspectief van transfer van formele leeractiviteiten – zoals bedrijfsopleidingen – wordt dit deels onderschreven. Hiervoor zijn twee argumenten beschreven; zelfsturing van leerwegen door werknemers kan leiden tot betere afstemming van functie-eisen en (formele) leeractiviteiten en vergroot de motivatie van werknemers om te leren en geleerde te gebruiken. Aan de andere kant zijn hierbij ook een aantal risico's vastgesteld; leeractiviteiten van werknemers krijgen mogelijk minder betrekking op het werk en de organisatie, en de kans dat er binnen het werk rekening wordt gehouden met transferproblemen neemt af. Op basis hiervan is gesteld

dat er voor organisaties wel degelijk een rol is in de vormgeving van leerwegen van werknemers, maar dat die rol een minder inhoudelijk sturend en een meer faciliterend en motiveerend karakter heeft – of dient te krijgen. In termen van typen leerklimaat gaat de nadruk van een regulerend naar een meer explorerend leerklimaat (Baars-van Moorsel, 2006). Vanuit hun positie binnen het arbeidsnetwerk wordt verwacht dat met name leidinggevendenden hier een belangrijke bijdrage aan kunnen leveren. Binnen bijvoorbeeld POP-gesprekken kunnen werknemer en leidinggevende leeractiviteiten vaststellen en afstemmen op de leerweg van een werknemer.

Hoewel in dit artikel vooral is ingegaan op de rol van leidinggevendenden in het kader van transfer van formele leeractiviteiten binnen leerwegen van werknemers, is naar voren gekomen dat er ook ten aanzien van de vormgeving van de leerweg als geheel een rol voor organisaties en leidinggevendenden kan bestaan. Leidinggevendenden en andere actoren kunnen bijdragen aan het expliciet maken van de leerwegen van werknemers, onder meer door te wijzen op eerdere leerervaringen. Zij hebben daarin de mogelijkheid afstemming te (helpen) zoeken tussen leerwegen en organisatieperspectieven, en kunnen werknemers bijvoorbeeld ook bijstaan in het combineren van verschillende persoonlijke oriëntaties binnen een leerweg. Daarnaast kunnen zij helpen in het herkennen van nieuwe leer- en loopbaanmogelijkheden. Op die manier draagt de rol van leidinggevendenden binnen het organiseren van leerwegen van werknemers bij aan zowel de effectiviteit van formele leeractiviteiten – in termen van transfer – als aan de vormgeving van de leerwegen van werknemers.

**Derk-Jan Nijman** is onderzoeker bij IVA beleidsonderzoek en advies, unit Werken & Leren, en richt zich met name op het raakvlak van HRD, HRM en beroepsonderwijs.

#### LITERATUUR

- Baars-van Moorsel, M. (2006). Leerklimaat. De cultuur van leren in organisaties. *O&O*, 19(12), 20-25.
- Borghans, L., Golsteyn, B. & De Grip, A. (2006). *Meer werken is meer leren. Determinanten van kennisontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

- CBS (2006). *One in three employees do company course*. Verkregen op 3-04-2007, [www.cbs.nl/en-gb/menu/themas/onderwijs/publicaties/artikelen/archief/2006/2006-2093-wm.htm](http://www.cbs.nl/en-gb/menu/themas/onderwijs/publicaties/artikelen/archief/2006/2006-2093-wm.htm)
- Cohen, D.J. (1990). What motivates trainees? *Training and Development Journal*, 36, 91-93.
- Colquitt, J.A., LePine, J.A. & Noe, R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of applied psychology*, 85(5), 678-707.
- De Mooij, A.M. & Houtkoop, W.A. (2005). *Scholing op afspraak. Sectorale scholingsafspraken en stand van zaken O&O-fondsen 2004*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.
- Elangovan, A.R. & Karakowsky, L. (1999). The role of trainee and environmental factors in transfer of training: an exploratory framework. *Leadership and Organization Development Journal*, 20(5), 268-275.
- Nijman, D.J.J.M. (2004). *Supporting Transfer of Training. Effects of the supervisor*. (dissertatie). Enschede: Universiteit Twente.
- Poell, R.F. & Van der Krogt, F.J. (2007). Proloog. Organiseren van leerwegen. *Develop*, 3(2), 5
- Poell, R.F., Van der Krogt, F.J., Vermulst, A.A., Harris, R. & Simons, M. (2006). Roles of informal workplace trainers in different organizational contexts: empirical evidence from Australian companies. *Human Resource Development Quarterly*, 17(2), 175-198.
- Tsai, W.-C. & Tai, W.-T. (2003). Perceived importance as a mediator of the relationship between training assignment and training motivation. *Personnel Review*, 32(2), 151-163.
- Van der Krogt, F.J. (1995). *Leren in netwerken. Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*. Utrecht: LEMMA.
- Van der Krogt, F.J. (2007). *Organiseren van leerwegen. Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlennende organisaties*. Rotterdam: Performa.
- Van der Krogt, F.J. & Markus, E.S. (2006). Waarom medewerkers leeractiviteiten ondernemen. Een onderzoek naar de leerstemmen van verpleegkundigen in ziekenhuizen. *Opleiding & Ontwikkeling*, 19 (9), 16-19.



Tom Koot, KPC Groep

# ‘Bescheiden start is soms het beste’

*Hoe zou u het begrip ‘leerwegen’ willen definiëren?*

Voor mij is een leerweg de individuele leerroute die een werknemer in zijn/haar werk aflegt, met als doel de eigen persoonlijke ontwikkeling, het versterken van de eigen mobiliteit, het behoud van de eigen authenticiteit en het vergroten van het vermogen tot samenwerken. De leerweg bestaat uit die activiteiten die nodig zijn om dat voor elkaar te krijgen. Ik trek daarbij de vergelijking met de leerroutes zoals die uitgestippeld worden in ROC/HBO-opleidingen, met dit verschil dat die puur leiden tot een zo goed mogelijke uitoefening van een beroep. De authenticiteit van een persoon is daarbij niet zo in beeld. Bovendien is een belangrijk verschil dat in een schoolse situatie de leerroute van te voren is vastgelegd, er is slechts variatie in de modules die gevolgd kunnen worden. In arbeidsorganisaties is het buitengewoon lastig om te bekijken wat je nu eigenlijk verder moet/wilt scholen als werknemer. Daarbij spelen zaken mee als: zit ik nu wel op de juiste plek? En wat wil ik nu eigenlijk: goed worden in wat ik doe, of verticaal in mijn carrière doorgroeien? Dat zijn lastige keuzes die ook lang niet altijd bewust gemaakt worden.

Bovendien is men zich vaak niet bewust van wat men al in huis heeft. Ik wil een voorbeeld noemen van een leergang voor leidinggevenden die ik eens begeleid heb. Dan stel je van te voren een aantal vragen over wat men wil leren in zo’n leergang. Dan wordt bijvoorbeeld genoemd: projectmanagement. Als je dan echter doorvraagt, blijkt dat deelnemers al heel succesvolle projecten hebben gedraaid: dat ze dus al heel veel in hun mars hebben. Daar ligt dus een taak voor een leeradviseur: expliciteren wat mensen al kunnen, en daarop voortbouwen.

Nu heb ik persoonlijk bij het begrip ‘leerweg’ het gevoel dat het impliceert dat een werknemer min of meer planmatig bezig is met het verder professionaliseren. Ik kom heel vaak tegen dat mensen over hun leerweg niet zo expliciet naden-

ken. Nu moet ik daarbij opmerken dat ze daarin vaak ook niet gestimuleerd worden door hun organisaties: dan ontbreken elementaire zaken als een goede gesprekscyclus, waarin tijd is voor het stellen van reflectievragen. De waan van de dag overheerst, en de tijd wordt dan niet genomen om een stap terug te doen en te reflecteren op wat men doet en waar men naartoe wil.

*Kunt u een voorbeeld noemen van een succesvol leerwegtraject?*

We hebben eens een MD-traject opgezet bij een organisatie. De vraag van de organisatie was om een negendaags traject te organiseren voor hun high potentials, met die-en-die onderwerpen.

We zijn toen eerst gaan praten met de deelnemers, en hebben hen vragen gesteld als: wat maak je mee, waar krijg je energie van? Op basis daarvan hebben we een tweedaagse sessie georganiseerd, waarin we zijn vertrokken vanuit drie vragen:

- 1 Waarom zit je waar je nu zit? Welke weg heb je afgelegd en wat waren je angsten daarin?
- 2 Welke denkvoorkeuren heb je?
- 3 Hoe vinden je collega’s dat je functioneert in je werk?

Dan komt bijvoorbeeld bij een succesvolle verkoopmanager naar voren dat hij altijd veel moeite heeft om met zijn leidinggevende in gesprek te zijn, omdat die fors hoger opgeleid

---

Tom Koot is senior adviseur bij KPC Groep. Hij is opgeleid aan de Lerarenopleiding, voltooide zijn vervolgstudie Geschiedenis aan de Rijksuniversiteit Leiden. Hij heeft een masteropleiding afgerond over leren en ontwikkelen bij Tias Business School. Hij adviseert al meer dan 15 jaar onderwijsinstellingen en bedrijven over talentontwikkeling, verzorgt workshops en voert onderzoek uit naar denkkracht in organisaties.

---



is. Tja, dan kun je MD-vaardigheden leren wat je wilt, maar eigenlijk moet je eerst iets met die angst doen.

De resultaten die uit die tweedaagse naar voren kwamen, hebben we per deelnemer neergelegd in een persoonlijk ontwikkelplan (POP), van waaruit we een aantal ontwikkelvragen hebben geformuleerd. Daarbij was er alle aandacht voor de thema's die hen interesseerden, en veel ruimte voor de ervaringen van anderen, de collega's.

In een dergelijk traject blijkt dat het vormgeven van leerwegondersteuning veel lastiger is dan het simpelweg aanbieden van kant-en-klare programma's, maar wel uitdagender. Dit vereist maatwerk.

Lastig is ook dat je als ondersteuner eroverheen moet stappen dat mensen voortdurend onder werkdruk staan. Ze moeten uit die dagelijkse drukte stappen en reflecteren op wat men wil. Dat moet je als adviseur steeds expliciteren, zowel naar de werknemer als naar de organisatie. Een goede gesprekscyclus helpt daarbij, en een POP ook: dan blijft het bewandelen van een leerweg werkbaar.

*Kunnen ook uitvoerenden omgaan met het begrip leerweg?*

Ja, maar je merkt wel dat voor deze medewerkers reflectie op hun eigen handelen nog veel lastiger is. Zij hebben meestal niet de faciliteit van een gesprekscyclus. Dat maakt dat ze meer met het hier-en-nu bezig zijn dan met hun toekomst. Dat leidt er vaak toe dat ze scholing willen volgen die sterk werkgerelateerd is: om kennishiaten op te lossen. Dan komt het erop aan dat er een goede transfer nodig is naar de werkplek.

*Al met al klinkt u niet erg enthousiast over de mogelijkheid tot het vormgeven van leerwegen?*

Dat ben ik toch wel: ik ben ervan overtuigd dat het goed is om met werknemers te praten over hun leerweg. Je moet alleen zowel bij de betreffende werknemer (werkdruk), als bij de organisatie (kortetermijndenken) de weg plaveien. De organisatie moet echt in het spoor van ontwikkeling gebracht worden. Pas dan ontstaat er immers innovatief vermogen!

Een voorbeeld daarvan is een onderzoek dat wij in opdracht van een aantal woningcorporaties uitvoerden naar de denkkracht in hun organisaties. Wat bleek: medewerkers zeiden: 'Wij weten heel veel, maar we worden niet geacht om te den-



Tom Koot

ken: we moeten uitvoeren!' Kortom, we maken mee dat organisaties nog niet altijd zijn ingericht om leerwegen van medewerkers mogelijk te maken. En dan is het misschien ook niet realistisch om heel ambitieus zo'n leerwegstructuur uit te rollen. Nee, begin dan in een bescheiden vorm.

*Heeft u vanuit uw ervaringen een advies aan leerwegondersteuners?*

Mijn voornaamste advies is: zorg dat je bij het topmanagement commitment krijgt voor je aanpak. Vaak is voor leeradviseurs de P&O-manager het aanspreekpunt. Maar lang niet altijd is P&O betrokken bij het strategisch beleid van de organisatie, spijtig genoeg. Dan hangt het heel erg van de betrokken P&O-manager af of trajecten een kans van slagen hebben. We zijn momenteel bezig met een strategisch verandertraject in een organisatie, waarbij P&O zelfs nauwelijks betrokken wordt! De beleidstop bemoeit zich intensief met het opzetten van het traject, P&O mag alleen meedenken over de uitvoering. Dat is niet voor niets, P&O staat in die organisatie mijlenver af van de strategie. Dan zit je als leeradviseur in een spagaat, en dat kan erg lastig zijn.

**WERKNEMERS DRAGEN IN TOENEMENDE MATE VERANTWOORDELIJKHEID VOOR HET ORGANISEREN VAN HUN LEREN EN LOOPBAAN. TOCH IS ER WEINIG BEKEND OVER DE FACTOREN DIE HET ORGANISEREN VAN LEREN EN LOOPBANEN BEÏNVLOEDEN, WAARDOOR CONCRETE IMPULSEN TER STIMULERING ERVAN SOMS UITBLIJVEN. DIT IS VOORAL VAN BELANG VOOR GROEPEN DIE IN TOENEMENDE MATE MET UITSLUITING BEDREIGD WORDEN. DENK MAAR AAN LAAGGESCHOOLDE WERKNEMERS.**

# Het organiseren van leren en loopbaan Ook voor laaggeschoolde werknemers?

**ISABEL RAEMDONCK**

In dit artikel wordt aan de hand van recent onderzoek inzichtelijk gemaakt welke factoren het organiseren van leren en loopbaan bij laaggeschoolde werknemers beïnvloeden. Tevens wordt ingegaan op de implicaties van deze resultaten voor het organiseren van leerwegen. Het artikel eindigt met een aantal adviezen voor de HRD-praktijk.

Door de toenemende complexiteit van de kennismaatschappij is kennis opdoen en het beschikken over informatie de manier om ons staande te kunnen houden en om goed te kunnen blijven functioneren in de samenleving van vandaag. Kennis is macht en het belang hiervan neemt op allerlei terreinen toe. Ook in arbeidsorganisaties zijn de gevolgen van de kennismaatschappij duidelijk zichtbaar (Sprenger, 2001). Steeds minder mensen werken in een baan die levenslange werkzekerheid biedt, laat staan dat ze werken in een baan die nooit verandert. Technologische ontwikkelingen, een grote internationale competitie en de introductie van nieuwe organisatie modellen maken een grotere flexibiliteit, complexere taken en stijgende kwalificatie-eisen noodzakelijk (Onstenk,

1997). Om niet te worden uitgesloten van het arbeidsproces en te kunnen voldoen aan de steeds veranderende eisen, is het een vereiste dat men tijdens het arbeidsleven blijft leren en het loopbaanverloop bewaakt. De regie voor het organiseren van leren en loopbaan wordt in toenemende mate bij de individuele werknemers gelegd, wat betekent dat het initiatief tot leer- en loopbaanactiviteiten en het uittekenen van leer- en loopbaantrajecten door de persoon zelf wordt gestuurd en niet door de organisatie. De opkomst van de kenniseconomie gaat dus gepaard met een toenemende noodzaak tot het zelf organiseren van leren en loopbaan. Het zelf organiseren van leren en loopbaan blijkt nauw verbonden te zijn met de stijgende nadruk op de zelfredzaamheid van het individu op de arbeidsmarkt oftewel het vermogen om je baan te kunnen behouden of een andere baan te krijgen (ook wel employability genoemd). De verwachting is echter dat er onder hedendaagse personeelsleden verschillen bestaan in de mate waarin zij hun leren en loopbaan organiseren (zie Van der Krogt, 2007). Er wordt vaak verondersteld dat scholingsniveau een belangrijke voorspeller is, ook al bestaan voor die stelling weinig empirische bewijzen. Onderzoek van Uhland (1996) en Raemdonck (2005, 2006)

toont aan dat scholingsniveau niet de meest belangrijke voorspeller is voor de mate waarin leren en loopbanen worden georganiseerd. Verschillen tussen werknemers worden dus verklaard door andere factoren dan scholingsniveau. Dus ongeacht een vergelijkbare scholingsachtergrond, moeten er andere redenen zijn waarom sommige laaggeschoolde werknemers succesvol zijn in het organiseren van hun leren en loopbaan en andere laaggeschoolde werknemers niet. Welke factoren maken dat sommige laaggeschoolde werknemers meer initiatief nemen in het organiseren van leren en loopbaan dan andere? Deze vraag staat centraal in het artikel.

#### **HET BEGRIIP 'ORGANISEREN VAN LEREN EN LOOPBAAN'**

Als in een organisatie de verantwoordelijkheid voor het organiseren van leren en loopbaan bij de medewerkers wordt gelegd, betekent dit dat werknemers hun leren en loopbaan zelf trachten vorm te geven en te beïnvloeden om zo hun positie op de interne en externe arbeidsmarkt te kunnen handhaven of te verbeteren. Het organiseren van leren en loopbaan benaderen we hierbij als een psychologisch kenmerk van een individu dat zich ontwikkelt in interactie met de omgeving. We gaan er dus van uit dat het organiseren van leren en loopbaan bepaald wordt door de kenmerken van de persoon, zijn/haar sociale omgeving en de interactie tussen beide. Dergelijk psychologisch kenmerk wordt ook wel een karakteristieke adaptatie genoemd. Het is karakteristiek omwille van de invloed van relatief vaststaande persoonlijkheidskenmerken en het is een adaptatie omdat het vormgegeven wordt door de vragen en mogelijkheden uit de omgeving. Karakteristieke adaptaties zijn dus veranderlijk in de tijd en variëren naargelang de omstandigheden, d.w.z. de persoonlijke ontwikkeling, de veranderingen in de omgeving of door bewuste interventies (McCrae & Costa, 1999, 2003). Dit betekent dat het organiseren van leren en loopbaan kan worden aangeleerd en verbeterd.

Het organiseren van het leren definiëren we als een karakteristieke adaptatie tot het beïnvloeden van de eigen leerprocessen ten behoeve van de individuele zelfredzaamheid op de arbeidsmarkt. Parallel hiermee definiëren we het organiseren van de loopbaan dan als een karakteristieke adaptatie tot het beïnvloeden van je loopbaanprocessen ten behoeve van

de individuele zelfredzaamheid op de arbeidsmarkt. Leerproces wordt gedefinieerd als een reeks van informele en formele werkgerelateerde leeractiviteiten die resulteren in het bereiken van leerdoelen. Loopbaanproces wordt gedefinieerd als een reeks van loopbaanactiviteiten die resulteren in het bereiken van loopbaandoelen. Voorbeelden van leeractiviteiten zijn: deelname aan training, workshops, cursussen, kennisdeling met collega's, het opzoeken van informatie in handboeken. Voorbeelden van loopbaanactiviteiten zijn: netwerking, werkexploratie, zelfpresentatie, enz.

Het beïnvloeden van je leren en loopbaan betekent dat je initiatief neemt tot leer- en loopbaanactiviteiten, daarbij obstakels kunt overwinnen en het goed verloop van die activiteiten bewaakt, evalueert en eventueel bijstuurt.

---

*Het organiseren van leren en loopbaan wordt bepaald door persoonskenmerken, sociale omgeving en de interactie ertussen*

---

#### **WELKE FACTOREN BEÏNVLOEDEN HET ORGANISEREN VAN LEREN EN LOOPBAAN?**

Een literatuurstudie maakte inzichtelijk dat er twee clusters van factoren zijn die samenhangen met het organiseren van leren en loopbaan.

##### *Individuele factoren*

De eerste cluster zijn de individuele factoren (zie figuur 1). Hiertoe behoren een aantal demografische factoren zoals leeftijd en sekse, een aantal human capital-factoren en enkele persoonlijkheidskenmerken. Human capital-factoren worden omschreven als de cumulatieve opleidingskundige, persoonlijke en professionele ervaringen die je als werknemer hebt en die een meerwaarde kunnen bieden voor de werkgever (Van Loo, 2005). Typische voorbeelden zijn het aantal jaren werkervaring, de verschillende bijscholingscursussen waaraan je hebt deelgenomen en je voorafgaande loopbaanervaringen. Tot de persoonlijkheidskenmerken rekenen we de

proactieve persoonlijkheid en de loopbaanambitie van de werknemer. Een proactieve persoonlijkheid is een stabiele geneigdheid tot het bewerkstelligen van verandering in de omgeving. Het is een relatief stabiele dispositie tot het nemen van persoonlijk initiatief in een breed scala aan activiteiten en situaties (Seibert, Kraimer & Crant, 2001). Een typisch proactief persoon is iemand die mogelijkheden ziet, initiatief toont, actie neemt en doorzet tot er verandering is. Minder proactieve persoonlijkheden zien geen kansen en laten mogelijkheden liggen ter verandering in tegenstelling

---

*Een hoge score voor het organiseren van je leren gaat vaak samen met een hoge score voor het organiseren van je loopbaan.*

---

tot de proactieve persoonlijkheden. Ze zijn passief en reageren, in plaats van te anticiperen. Ze passen zich aan aan de bestaande situatie in plaats van verandering op gang te brengen.

Loopbaanambitie omvat het streven naar kenniswerk gedefinieerd als de mate waarin de persoon behoefte heeft aan stimulerend en uitdagend werk en kansen tot persoonlijke ontplooiing, en de mobiliteitswens van de werknemer (het functieniveau dat de persoon prefereert).

#### *Contextuele factoren*

Tot het tweede cluster behoren de contextuele factoren (zie figuur 1). Deze vallen uiteen in indirecte organisatiegebonden kenmerken, met name sector en grootte van de arbeidsorganisatie, en directe organisatiegebonden kenmerken zoals personeelsbeleid (waaronder het opleidingsbeleid, loopbaan- en participatiebeleid) en een aantal werkplekgebonden kenmerken zoals autonomie (de mate waarin de werknemer in zijn/haar baan een eigen werktempo en de manier van werken kan bepalen), taakvariatie (de mate waarin de baan het uitvoeren van een gevarieerd aantal activiteiten of de inzet van verschillende vaardigheden vereist), groeipotentieel (de

mate waarin de baan leer- en loopbaankansen biedt), en complexiteit (de mate waarin de baan de inzet van complexe vaardigheden vereist).

#### **RESULTATEN**

Op deze plaats worden op hoofdlijnen de resultaten van het onderzoek weergegeven. Allereerst zullen we ingaan op de relatie tussen het leren en de loopbaan van werknemers, vervolgens op de factoren die het organiseren van leren en loopbaan beïnvloeden en ten slotte belichten we de samenhang tussen het organiseren van leren en loopbaan en de zelfredzaamheid op de interne (binnen de organisatie) en externe arbeidsmarkt.

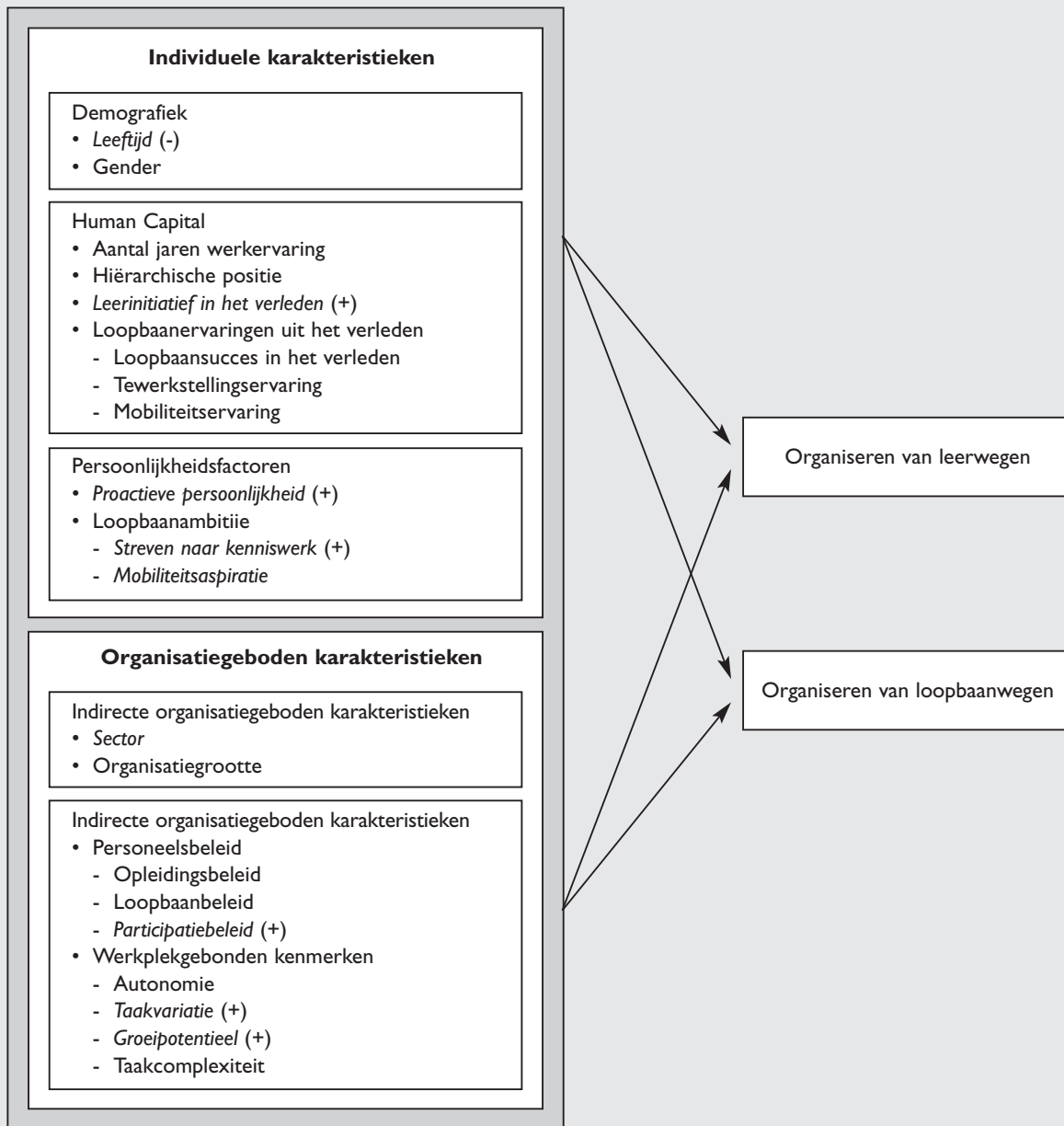
#### *De relatie tussen organiseren van leren en het organiseren van loopbanen*

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat een hoge score voor het organiseren van je leren doorgaans samengaat met een hoge score voor het organiseren van je loopbaan. Wie leerprocessen creëert, geeft ook meestal gestalte aan zijn/haar eigen loopbaanprocessen. Wie minder komt tot het organiseren van leren, doet dit ook minder op vlak van de loopbaan. Er is dus duidelijk een samenhang tussen beide.

#### *Factoren die het succesvol organiseren van leren en loopbaan voorspellen*

De resultaten tonen aan dat verschillende categorieën van factoren relevant zijn in het voorspellen van de mate waarin werknemers hun leren en loopbanen organiseren. Meest opvallend is de sleutelrol die het hebben van een 'proactieve persoonlijkheid' speelt. Werknemers met een proactieve persoonlijkheid (een stabiele geneigdheid tot het bewerkstelligen van verandering in de omgeving) zijn meer succesvol in het organiseren van hun leren. De andere persoonsfactoren 'streven naar kennisintensief werk' en 'mobiliteitswens' (streven naar een job op hoger niveau en streven naar taakuitbreiding binnen de huidige job versus geen mobiliteitswensen hebben) waren eveneens significante voorspellers voor de mate van initiatief tot het organiseren van leren en loopbaan. Andere voorspellers zoals leeftijd, leerinitiatief in het verleden, sector, personeelsbeleid en werkplekge-

**Figuur 1: Model voor organiseren van leren en loopbaan**



NB: Factoren in *italic* zijn de factoren die een significante rol spelen bij het organiseren van het leren en/of de loopbaan, (+) duidt op een positieve invloed; (-) geeft een negatieve invloed aan.

## Het onderzoek

### De vragenlijst

In de afgelopen periode werden op basis van een literatuurstudie twee schalen ontwikkeld om na te gaan te gaan in welke mate de werknemers hun leren organiseren en in welke mate de werknemers hun loopbanen organiseren. De schalen peilen zowel naar iemands opvattingen, houding, intenties als gedrag ten aanzien van het zelf beïnvloeden van je leerprocessen, respectievelijk loopbaanprocessen. Voorbeeldstellingen van organisatie van het leren zijn: Ik onderneem graag leeractiviteiten op eigen initiatief, ik praat met anderen over bijkomende opleidingen of praktijkervaringen die mij kunnen helpen mijn plannen te verwezenlijken, ik vind altijd wel tijd als ik iets wil leren voor mijn baan. Voorbeelden van organisatie van de loopbaan zijn: Ik vind het belangrijk na te denken over het verloop van mijn loopbaan, ik houd me op de hoogte van nieuwe mogelijkheden om mijn loopbaan uit te bouwen, als ik een nieuwe stap wil zetten in mijn loopbaan vertrek ik altijd van wat ik zelf wil bereiken.

Beide schalen werden vooraf getest onder een grote groep van laaggeschoolde én hooggeschoolde werknemers en toonden een goede betrouwbaarheid en validiteit.

Voor het meten van de individuele en contextuele factoren werd gebruikgemaakt van bestaande vragenlijsten (Bateman & Crant, 1993; Hackman & Oldham, 1975; Kuijpers, 2003; Pollet et al., 2000; Van den Brande, 2002). Voor het onderzoek naar de zelfredzaamheid van de werknemer op de arbeidsmarkt een jaar later (zie infra) werd een zelfontwikkelde vragenlijst ontwikkeld.

### De procedure

Het onderzoek werd uitgevoerd in twee fases: de eerste fase bij aanvang van de studie en de tweede fase één jaar na de eerste fase. 408 laaggeschoolde werknemers uit 35 bedrijven in Vlaanderen werden in 2004-2005 bevraagd. Een jaar na de eerste afname werden deze werknemers opnieuw gecontacteerd

over hun tewerkstellingssituatie om zo hun zelfredzaamheid op de arbeidsmarkt in kaart te kunnen brengen en de samenhang te onderzoeken met de mate waarin het leren en de loopbaan werden georganiseerd.

Organisaties werden geselecteerd uit de energiesector, de chemische industrie en de voedingsindustrie op basis van de BELFIRST-database. Per organisatie zijn minimaal tien laaggeschoolde werknemers in het onderzoek betrokken, allen met ten minste een half jaar werkervaring.

De keuze voor deze drie sectoren was gebaseerd op twee criteria:

1. aanwezigheid van laaggeschoolde werknemers;
2. de mate van investering in formele training.

Beide aspecten zijn essentieel om variatie te garanderen in de directe organisatiegebonden kenmerken om zo de invloed te kunnen bestuderen op de organisatie van leer- en loopbaanwegen.

Een laaggeschoolde werknemer werd gedefinieerd als een werknemer die geen diploma secundair onderwijs heeft. Bij de selectie speelde de functie die de werknemer uitoefende binnen de organisatie geen enkele rol.

Gezien de beperkingen die verbonden zijn aan het invullen van schriftelijk afgenomen vragenlijsten, met name omdat het lager geschoolden betreft, is gekozen voor een individuele afname van de vragenlijst bij elke werknemer. In de eerste fase van het onderzoek werden de stellingen door de onderzoeker telkens hardop voorgelezen om leesproblemen te vermijden. Ter ondersteuning werden antwoordkaarten voorzien. In de tweede fase werden de werknemers telefonisch gecontacteerd door de onderzoeker.

De gemiddelde leeftijd van de respondentengroep was 38 jaar, de gemiddelde werkervaring 20 jaar. 65% van de respondenten was man, 35% vrouw.



bonden kenmerken werden eveneens relevant gevonden. Hoe ouder hoe minder sprake is van het organiseren van leren en loopbaan. 'Deelname aan training of cursussen in het verleden' voorspelt organiseren van leren in positieve zin. De 'economische sector' waartoe de organisatie behoort speelt eveneens een rol. Er worden hogere scores voor het organiseren van leren en loopbaan gevonden in de chemische industrie in vergelijking met de voedingsindustrie. Significante verschillen tussen de chemische industrie en de energiesector worden er enkel gevonden bij het organiseren van de loopbaan. Een verklaring waarom de economische sector waartoe de organisatie behoort een rol speelt is moeilijk aan te wijzen. Een mogelijke verklaring is dat de rekrutering in de chemische industrie strenger gebeurt omdat banen in de chemische sector vaak ook risicowerk inhouden. Wegens het risicowerk worden er meer eisen gesteld en worden dus ook 'superieure' werknemers gerekruteerd. Doorgaans krijgen werknemers in de chemische industrie een hogere verloning dan in de voedingsindustrie. Een 'participatief personeelsbeleid' zorgt dan weer wel voor hogere scores op het vlak van het organiseren van leren. In organisaties waar een actieve participatie en inspraak van medewerkers wordt ondersteund, worden meer leerprocessen gecreëerd. Ook de werkplekgebonden contextuele factoren 'taakvariatie' en 'groeipotentieel' (leer- en loopbaanmogelijkheden) van de baan voorspellen in positieve zin een hoge mate van organiseren van het eigen leren en de loopbaan.

Samengevat kunnen we stellen dat het hebben van een proactieve persoonlijkheid, het streven naar kenniswerk en de factor leeftijd de belangrijkste individuele factoren zijn die zowel de mate waarin werknemers hun leren als hun loopbaan organiseren beïnvloeden (zie figuur 1, factoren in italic). Belangrijke contextuele factoren zijn de sector waarin de werknemer is tewerkgesteld, het groeipotentieel van de baan en het aanwezige participatiebeleid.

#### *Een samenspel van individuele en contextuele factoren?*

Bijkomende analyses toonden aan dat de combinatie van individuele en organisatiegebonden factoren geen verklaring

bieden voor de mate waarin het leren en de loopbaan door werknemers zelf worden georganiseerd, wat concreet betekent dat het in combinatie aanwezig zijn van individuele en organisatiegebonden factoren geen hogere mate van organiseren van leren en loopbaan oplevert. Deze bevinding strookt niet met wat in de literatuur wordt gezegd, namelijk

---

*Individuele én organisatorische factoren bepalen de mate waarin werknemers leer- en loopbaanprocessen creëren.*

---

dat het om een interactie gaat tussen individuele en organisatorische factoren. Onze bevindingen bevestigen wél dat zowel individuele als organisatorische factoren verantwoordelijk zijn voor de mate waarin werknemers leer- en loopbaanprocessen creëren. Beide factoren opereren echter relatief onafhankelijk van elkaar in het voorspellen van het organiseren van leren en loopbaan. Een partnerschap d.w.z. een interactie werd niet gevonden.

Deze resultaten impliceren dat de impact van organisatorische factoren zoals taakvariatie, groeipotentieel en een stimulerend participatiebeleid niet afhangt van bijvoorbeeld de mate waarin de persoon een proactieve persoonlijkheid heeft of de mate waarin de persoon streeft naar kenniswerk of de mate waarin hij al of niet participeert in trainingen of cursussen. We verwachten dat werknemers profiteren van het werken in een stimulerende werkomgeving die taakvariatie, groeipotentieel biedt en waar een participatief personeelsbeleid wordt geïmplementeerd ongeacht hun individuele verschillen.

#### *Meer zelfredzaam op de interne en externe arbeidsmarkt?*

Een positieve link is gevonden tussen het organiseren van leren en het nemen van leerinitiatief in de toekomst. Een dergelijke link werd niet gevonden voor het organiseren van loopbanen. Het organiseren van loopbanen hangt dus niet samen met het nemen van toekomstig leerinitiatief. Het

organiseren van je eigen leren binnen de organisatie hangt ook samen met het hebben van geen initiële verloopintentie en daaraan gekoppeld ook geen verloopgedrag. Medewerkers die hun eigen leren creëren, zijn dus doorgaans medewerkers die niet geneigd zijn de organisatie te verlaten.

Het organiseren van de loopbaan voorspelt in positieve zin de toekomstige realisatie van mobiliteitswensen en in negatieve zin het hebben van geen initiële verloopintentie en ook geen toekomstig verloopgedrag. Wie de loopbaan zelf organiseert heeft dus meer kans op het daadwerkelijk realiseren van zijn loopbaanwensen en minder kans op het niet vertonen van verloopintentie en -gedrag. Andere variabelen zoals leeftijd, leerinitiatief in het verleden, het streven naar kenniswerk, de sector, taakvariatie en groeipotentieel van de job, en mobiliteitsmogelijkheden op de arbeidsmarkt zijn eveneens voorspellers van employability-uitkomsten. Zo hangt toenemende leeftijd samen met een afname in verticale en laterale functieveranderingen, het ontbreken van verloopintentie en -gedrag en het niet realiseren van mobiliteitswensen. Deelname aan levenslang leren in het verleden leidt tot meer toekomstige leerinitiatieven, laterale functieveranderingen en de afwezigheid van verloopintenties. Werken in de energiesector verhoogt de kans op laterale functieveranderingen in vergelijking met werken in de

---

*Het zelf organiseren van de loopbaan voorspelt in positieve zin de toekomstige realisatie van mobiliteitswensen.*

---

chemische sector en de voedingsindustrie. Wie tewerkgesteld is in de voedingsindustrie loopt meer risico op het niet realiseren van mobiliteitswensen en wie streeft naar kenniswerk, slaagt dan weer wel meer in het realiseren van loopbaanwensen en daadwerkelijk verloopgedrag. Taakvariatie verhoogt de kansen op laterale functieveranderingen en het hebben van geen verloopintenties.

## **BETEKENIS VAN DE RESULTATEN VOOR HET ORGANISEREN VAN LEERWEGEN**

De onderzoeksresultaten tonen een sterke samenhang tussen het organiseren van leren en het organiseren van loopbanen. Het bestaan van deze samenhang bekrachtigt het belang van begrippen als 'leerweg'; begrippen die leren en loopbanen van werknemers koppelen. Het begrip leerweg vestigt volgens Van der Krogt (proloog) immers de aandacht op het combineren van leer- en loopbaanervaringen, het banen van wegen in die ervaringen en het bewust creëren en

---

*Samengaan van organiseren van leren en organiseren van loopbaan is essentieel voor de professionele ontwikkeling.*

---

sturen ervan door werknemers. In samenstel krijgt het organiseren van leren en loopbanen pas echt betekenis voor de werknemer op het moment dat hij zijn weg baant door deze verschillende activiteiten en ervaringen en deze met elkaar verbindt. Het samengaan van organiseren van leren en organiseren van loopbaan is dus essentieel voor de professionele ontwikkeling van werknemers, voor het uitbouwen van een brede en geïntegreerde leerloopbaan en het afstemmen ervan op de ontwikkelingen in de arbeidsmarkt.

De resultaten van het onderzoek naar de beïnvloedende factoren voor organiseren van leren en loopbaan bij laaggeschoolde werknemers kunnen bestaande denkbeelden over het organiseren van leerwegen van deze specifieke groep van werknemers ontkrachten. Uit de studie kunnen we afleiden dat leefbaarheidsproblemen, ontstaan doordat de leerweg niet spoort met de kunde van de werknemer, niet voor elke laaggeschoolde werknemer opgaan. Er bestaan wel degelijk verschillen tussen laaggeschoolde werknemers op het vlak van organiseren van leren en loopbaan. Bovendien zijn deze bestaande verschillen tussen laaggeschoolde werknemers niet enkel toe te schrijven aan individuele factoren.

De context waarin ze werken speelt wel degelijk een rol, met name de vraag of hun positie op de werkplek, in de sector etc. hen toestaat om veel leerrelevante en loopbaanrelevante ervaringen op te doen. Interessant is na te gaan welke soorten leerwegen zij prefereren en welke ondersteuning daarbij nodig is.

#### **BETEKENIS VAN DE RESULTATEN VOOR DE HRD-PRAKTIJK**

De resultaten van deze studie leveren inzichten op die belangrijke praktische implicaties hebben voor de praktijk van HRD.

Hieronder volgen enkele richtlijnen voor het creëren van krachtige werkomgevingen waarin werknemers gestimuleerd worden tot het organiseren van hun eigen leren en loopbaan:

1. Als u groepen van werknemers in uw organisatie wilt onderscheiden en vergelijken, gebruik dan niet de scholingsgraad van werknemers als onderscheidende factor. Beter criteria zijn: de mate van proactieve persoonlijkheid, de mate waarin de werknemer streeft naar kenniswerk, de mobiliteitswens van de werknemer of de mate waarin groeikansen worden geboden.
2. De ontwikkelde meetinstrumenten voor organiseren van leren en loopbaan kunnen door HRD-professionals worden gebruikt om werknemers te ondersteunen die lagere niveaus van organiseren van leer- en loopbaanprocessen tonen of voor werknemers die beperkte zelfreflectievaardigheden hebben.
3. Onafhankelijk van de individuele verschillen; iemand profiteert van het werken in een stimulerende werkomgeving die taakvariatie biedt, groeipotentieel heeft en een participatief personeelsbeleid toepast. Enkele veelbelovende en directe effecten kunnen worden verwacht van het implementeren van deze contextuele factoren.
4. Meest opvallend is de rol die een proactieve persoonlijkheid speelt. Omdat proactieve persoonlijkheid een relatief stabiele factor is die moeilijk te beïnvloeden is, zouden HR-professionals moeten focussen op coaching en training van proactief gedrag voor die mensen die een lage proactieve persoonlijkheid hebben.

5. Omdat leerinitiatief in het verleden een belangrijke voor-speller is voor de mate waarin werknemers hun leren zelf vorm geven, is een stimulerend levenslang-lernen-beleid noodzakelijk om werknemers te motiveren hun leren zelf te organiseren. Plezier leren beleven aan 'leren' en inzicht hebben in de voordelen ervan is een eerste stap in het stimuleren van het zelf organiseren van leren. Vooral voor laaggeschoolde werknemers die vaak negatieve ervaringen hebben met formele opleidingscontexten is dit een belangrijk aandachtspunt.

---

*HR-professionals: focus op coaching en training van proactief gedrag voor mensen met een lage proactieve persoonlijkheid.*

---

6. Een stimulerend participatiebeleid voorspelt creatie van leerprocessen. Het is dus aangewezen om een beleid te voeren dat participatie van werknemers bevordert. Dit kan door het implementeren van gedecentraliseerde organisatie-modellen zoals het werken in zelfsturende teams, de mening te vragen van werknemers bij het nemen van beslissingen, het positief waarderen van werknemers die de ruimte tot inspraak positief benutten, het aanbieden van informatie over een breed aantal onderwerpen aan alle geledingen in een organisatie etc.

Een aantal specifieke acties kunnen worden geformuleerd ter bevordering van de inzetbaarheid van laaggeschoolde werknemers:

7. Het organiseren van leren en loopbaan, het zich actief engageren in leeractiviteiten en het streven naar zinvol en uitdagend werk (kenniswerk) zijn specifieke acties die iemand kan ondernemen om de kans op een succesvolle inzetbaarheid te vergroten. Organisaties en leer- en loopbaanconsultants kunnen deze resultaten gebruiken bij het ontwikkelen van employabilityprogramma's.

8. Herontwerp banen zodanig dat ze veel taakvariatie bieden. Dit verhoogt de kans op laterale jobveranderingen en taakuitbreidingen.
9. Organisaties dienen leerinitiatief te stimuleren. Een krachtig leerbeleid is een sleutelstrategie voor alle groepen van werknemers inclusief laaggeschoolde werknemers gezien de impact van leerinitiatief in het verleden.

## CONCLUSIE

Investeringen in leren en loopbanen van werknemers moeten niet enkel focussen op de ontwikkeling van hogergeschoold en uitzonderlijk talent. Veranderingen in de aard van het werk en loopbanen gebeuren op alle niveaus in de organisatie en dit maakt dat initiatieven ter stimulering van het zelf organiseren van leren en loopbanen niet enkel een privilege kan zijn voor hoger geschoolden. De onderzoeksresultaten in dit artikel tonen aan dat het nuttig is om naar mogelijkheden te zoeken die het zelf organiseren van leren en loopbaan bevorderen bij laaggeschoolde werknemers.

**Isabel Raemdonck** is universitair docent bij de afdeling onderwijsstudies aan de Universiteit Leiden. Ze is actief op het gebied van levenslang leren, zelfgestuurd leren, loopbaanontwikkeling, employability en het leren van laaggeschoolde groepen. In november 2006 doctoreerde ze in de Pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Gent. Ze schreef haar doctoraat over zelfsturing in leren en loopbaan bij laaggeschoolde werknemers.

E-mail: IRaemdonck@FSW.leidenuniv.nl

## LITERATUUR

- Bateman, T.S. & Crant, J.M. (1993). The proactive component of organizational behaviour. *Journal of Organizational Behaviour*, 14,103-118.
- Krogt, van der F.J. (2007). *Organiseren van leerwegen. Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in diensverleende organisaties*. Rotterdam: Performa.
- Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'* [Career development. Research on 'competencies']. Enschede: Twente University Press.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1999). A five-factor theory of personality. In L.A. Pervin, & O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 139-153). New York: Guilford Press.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (2003). *Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective*. New York: Guilford Press.
- Onstenk, J. (1997), *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Pollet I., De Weerd Y., Van Hootegem G. & De Witte, H. (2000). *Pizza's, software en jobs? Laaggeschoold en dienstverlenend: met hoeveel zijn ze, wat doen ze?*, Viona-project in opdracht van het Ministerie van Werkgelegenheid en Toerisme, Leuven: Hiva.
- Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes. A study in lower-qualified employees in Flanders*. Doctoral Dissertation. Ghent: Ghent University.
- Raemdonck, I. (2005). Zelfsturend leren en de invloed van individuele en contextuele factoren. *Develop*, 2, 20-29.
- Seibert, S.E., Kraimer, M.L. & Crant, J.M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54, 845-874.
- Sprenger, C. (2001). *Leerpraktijken. Lerend werken aan organisatie-verandering*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Uhland, R.L. (1996). Learning strategy behaviours demonstrated by low-literate adults engaged in self-directed learning. *Dissertation Abstracts International*, 56, 3417A.
- Van den Brande, I. (2002). Het psychologisch contract tussen werknemer en werkgever. Een survey-onderzoek bij Vlaamse werknemers, Leuven, K.U. Leuven, Faculteit Economie en Toegepaste economische Wetenschappen.
- Van Loo, J. (2005). *Training, Labor Market Outcomes, and Self-management*. Doctoral Dissertation. Research Centre for Education and the Labour Market. Utrecht: Universiteit Utrecht.

*Meer lezen over....*

# Leerwegen organiseren

---

Van der Krogt, F.J. (2007).

**Organiseren van leerwegen: Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties.**

*Rotterdam: Performa*

---

Naslagwerk waarin Ferd van der Krogt een uitgebreide, sterk herziene update presenteert van de leernetwerktheorie (oorspronkelijk verschenen in 1995 bij Lemma). Vanuit een actorperspectief kijkt hij naar de manieren waarop leerwegen van werknemers totstandkomen en de factoren die daarop van invloed zijn, zoals HRD, HRM en arbeid. Verschillende typen leerwegen worden behandeld in meerdere organisatiecontexten. Tevens komt de vraag aan de orde op welke wijzen managers en leeradviseurs werknemers (kunnen) ondersteunen bij het vormgeven van hun eigen leerweg.

---

Habets, L. (2007)

**Hoe creëert een werknemer zijn eigen leerweg?**

*Masterthesis Human Resource Studies, Universiteit van Tilburg.*

*Te downloaden via <http://en.scientificcommons.org/> (zoek op auteursnaam).*

---

Recent afstudeeronderzoek van Lisette Habets, die de leerwegen van operators en customer service medewerkers probeert te typeren en vergelijken. Op basis van semi-gestructureerde gesprekken met 25 werknemers komt zij tot een indeling in de persoonsgerichte, organisatiegerichte, vaardigheidsgerichte en veiligheidsgerichte leerweg. De twee groepen werknemers blijken aanzienlijk te verschillen in de leerwegen die zij vormgeven.

---

Lisman, A., & Natte, M. (2006)

**Op zoek naar leerwegtypen van verpleegkundigen: Kwalitatief en kwantitatief onderzoek in perifere en academische ziekenhuizen**

*Doctoraalscriptie Personeelwetenschappen, Universiteit van Tilburg.*

*Te downloaden via <http://en.scientificcommons.org/> (zoek op auteursnamen)*

---

Uitgebreide beschrijving van het afstudeeronderzoek van Anouk Lisman en Mariska Natte onder verpleegkundigen, waarover in deze Develop al gerapporteerd is. De scriptie bevat meer theorie en meer details over de onderzoeksopzet (waaronder de volledige interviewhandleiding).

---

Poell, R. F. (2005)

**HRD beyond what HRD practitioners do: A framework for furthering multiple learning processes in work organizations.**

*In C. Elliott & S. Turnbull (Eds.), Critical thinking in human resource development (pp. 85-95). London: Routledge*

---

Hoofdstuk in een overigens lezenswaardig boek met kritische perspectieven op het HRD-vak, waarin Rob Poell laat zien dat werknemers zelf actief zijn in het organiseren van hun leerwegen. HRD is dus veel meer dan wat de HRD'er zoal doet. De leerweg wordt hier opgevat als een combinatie van alledaagse, zelfgestuurde en begeleide leeractiviteiten. Afhankelijk van de nadruk die werknemers op bepaalde activiteiten leggen komen verschillende typen leerwegen tot stand. HRD'ers kunnen hierop wel een zekere invloed uitoefenen, maar de feitelijke sturing (zij het vaak impliciet) zit bij werknemers zelf en hun leidinggevendenden.

---

Van der Krogt, F.J., Vermulst, A., & Westerveen, P. (2004)

**Kenniswerkers en hun leerstrategieën**

*Opleiding & Ontwikkeling*, 17(5), 15-20

---

De auteurs vragen zich af wat kenniswerkers beweegt om de kennis te ontwikkelen die in moderne kennisintensieve organisaties nodig is om bij te blijven. Zij kijken tevens naar de posities die deze professionals in de organisatie innemen en de belangen die zij zelf hebben bij leren. Een empirische studie laat zien dat er in organisaties verschillende typen kenniswerkers te onderscheiden zijn en dat deze groepen verschillende leerstrategieën hanteren. De auteurs stellen zich de vraag wat dit betekent voor de strategieën die managers en HRD'ers (kunnen) inzetten om de leerwegen van kenniswerkers te sturen.

---

Weyergraf, B. (2006)

**Zorgend leren: Een exploratief onderzoek naar verbanden tussen de organisatie van het zorgproces en leerwegen van verpleegkundigen, gebaseerd op de leernetwerktheorie**

*Masterthesis Onderwijskunde, Radboud Universiteit Nijmegen*

---

Bianca Weyergraf heeft voor haar afstudeeronderzoek de data van Lisman en Natte aangevuld met gegevens over de afdelingen waarin de verpleegkundigen werkzaam zijn. Zoals verwacht blijken de zorgprocessen op de verpleegafdeling, intensive care unit en polikliniek anders te worden georganiseerd.

Bovendien is er een zekere samenhang te constateren met de leerwegen van de verpleegkundigen op deze afdelingen. Op de verpleegafdeling trof zij de sociaal-emotionele en (vooral) de zelfgestuurde leerweg aan, op de poli kwam daar nog bij de formeel-externe leerweg, terwijl de IC unit tevens de informatiegerichte leerweg herbergde (hoewel beide laatste slechts weinig). De organisatie van zorgprocessen op een afdeling lijkt derhalve samen te hangen met de aard van de leerwegen en de breedte in het 'aanbod' aan leerwegen.

---

Poell, R. F. & Van der Krogt, F. J. (2006)

**Tailoring learning programmes to every-day employee learning: Customisation strategies of HRD practitioners in health care.**

*In S. Sambrook & J. Stewart (Eds.), Human resource development in the public sector: The case of health and social care (pp. 239-252).*

*London: Routledge*

---

Hoofdstuk in een eveneens interessant boek over HRD in de zorgsector, waarin Rob Poell en Ferd van der Krogt een kwalitatieve studie beschrijven onder zes HRD-adviseurs. De onderzoeksvraag was in hoeverre zij bij het maken van leertrajecten eigenlijk rekening houden met de alledaagse leerwegen van de deelnemers (werknemers), wat men als 'maatwerk' zou kunnen betitelen. Op basis van dertien leertrajectcases moet de conclusie echter zijn dat dergelijke overwegingen nauwelijks een rol spelen bij leerwegcreatie door deze HRD'ers. De auteurs bespreken de implicaties hiervan en stellen onder meer vast dat er eerst nog veel meer duidelijkheid moet komen over de leerwegen van werknemers.

---

Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2003)

**Learning strategies of workers in the knowledge creating company**

*Human Resource Development International*, 6(3), 387-403

---

Wetenschappelijk onderzoeksartikel waarin Rob Poell en Ferd van der Krogt zich afvragen of en hoe er in theorieën over kenniscreatie rekening wordt gehouden met de eigen strategieën van werknemers bij leren. Als uitgangspunt voor dergelijke theorieën geldt het werk van Nonaka en Takeuchi, empirische data zijn afkomstig uit het proefschrift van Poell (KUN, 1998). De conclusie is dat er weinig oog is in de theorie voor het feit dat werknemers vanuit hun eigen belangen (al dan niet) aan kennisontwikkeling doen. Het artikel bevat tevens een overzicht van de verschillende strategieën die werknemers, leidinggevenden, HRD'ers in diverse arbeidscontexten gebruiken als het om het organiseren van het leren gaat.



---

Laming, J. (2007)

**Typen leerwegen van medewerkers en de rol van taakautonomie: Twee groepen werknemers van de NS vergeleken**

*Doctoraalscriptie Personeelwetenschappen, Universiteit van Tilburg.*

*Te downloaden via <http://en.scientificcommons.org/> (zoek op auteursnaam).*

---

Zeer recent afstudeeronderzoek van Jeroen Laming, die bij rijdend personeel en opleiders van de NS de leerwegen in kaart heeft gebracht. Semi-gestructureerde gesprekken met 40 werknemers brengen hem tot een indeling in zes leerwegtypen: de cursorische, sociale/teamgerichte, ervaringsgerichte, vaardigheidsgerichte, instructiegerichte en klantgerichte leerweg. Ook hij vindt verschillen tussen de twee functiegroepen en weet deze tot op zekere hoogte te relateren aan de mate van autonomie die werknemers in hun functie ervaren.

---

Aalfs, N. (2005)

**Zelfsturend leren ondersteunen in het werk: Empirische exploratie naar vorming van leerwegen van persoonlijk ondernemers**

*Develop, 1(2), 44-53*

---

Tien ondernemers zijn door Nina Aalfs ondervraagd over hun leerwegen, uiteengelegd in vier dimensies: leermotivatie, sturing van het leren, leerstijl en plaats van het leren. De vijf 'persoonlijk' ondernemers (duidend op zelfverantwoordelijkheid en autonomie) bleken andere leerwegen voor zichzelf te creëren dan de controlegroep van 'gewone' (niet-persoonlijk) ondernemers. Belangrijkste verschil lijkt te zitten in de hoge mate van bewustzijn van leren en zelfsturing die de eerste groep kenmerken. Aalfs sluit af met enkele principes voor de HRD'er die dergelijke mensen effectief wil ondersteunen.

# develop

GRATIS OP PROEF

**DEVELOP IN 2005** HRD: Trend en Fundament • Zelfsturend leren in het werk • Perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan

**DEVELOP IN 2006** Large group interventions • Onderzoekend leren, lerend onderzoeken • Learning to change • HRD en HRM: maakt één letter een wereld van verschil?

**DEVELOP IN 2007** HRD loont • Leerwegen van werknemers organiseren • Leren van oudere werknemers • Erkennen van Verworven Competenties (EVC)

**Ik ben geïnteresseerd in Develop en wil vrijblijvend gratis een proefnummer ontvangen.**

Naam	:
Adres	:
Postcode/woonplaats	:
Functie	:
Datum	:
Handtekening	:
E-mailadres	:

Deze invulbon mailen naar [info@performa.nl](mailto:info@performa.nl), faxen naar (010) 243 90 28 of opsturen naar HRD Fonds, Postbus 28000, 3003 KA Rotterdam.

## Epiloog

# Lessen voor het organiseren van leerwegen

**FERD J. VAN DER KROGT & ROB F. POELL**

In de proloog van deze Develop stelden we onszelf drie vragen:

1. Wat zijn leerwegen?
2. Wat gebeurt er in organisaties aan het organiseren van leerwegen?
3. Welke ondersteuning bieden leeradviseurs aan werknemers bij hun leerwegen?

In deze epiloog kijken we terug op de artikelen en interviews vanuit het perspectief van deze vragen. Wat leren de bijdragen ons over het organiseren van leerwegen en wat kunnen we er verder mee in studie en praktijk? De visie op het organiseren van leerwegen uit de leernetwerktheorie vormt daarbij het vertrekpunt.

### **LEERWEGEN ORGANISEREN, WAT IS DAT?**

Het organiseren van leerwegen wordt in de leernetwerktheorie opgevat als een cyclus: de leerwegcyclus (zie figuur 1).

De cyclus bestaat uit drie elementen:

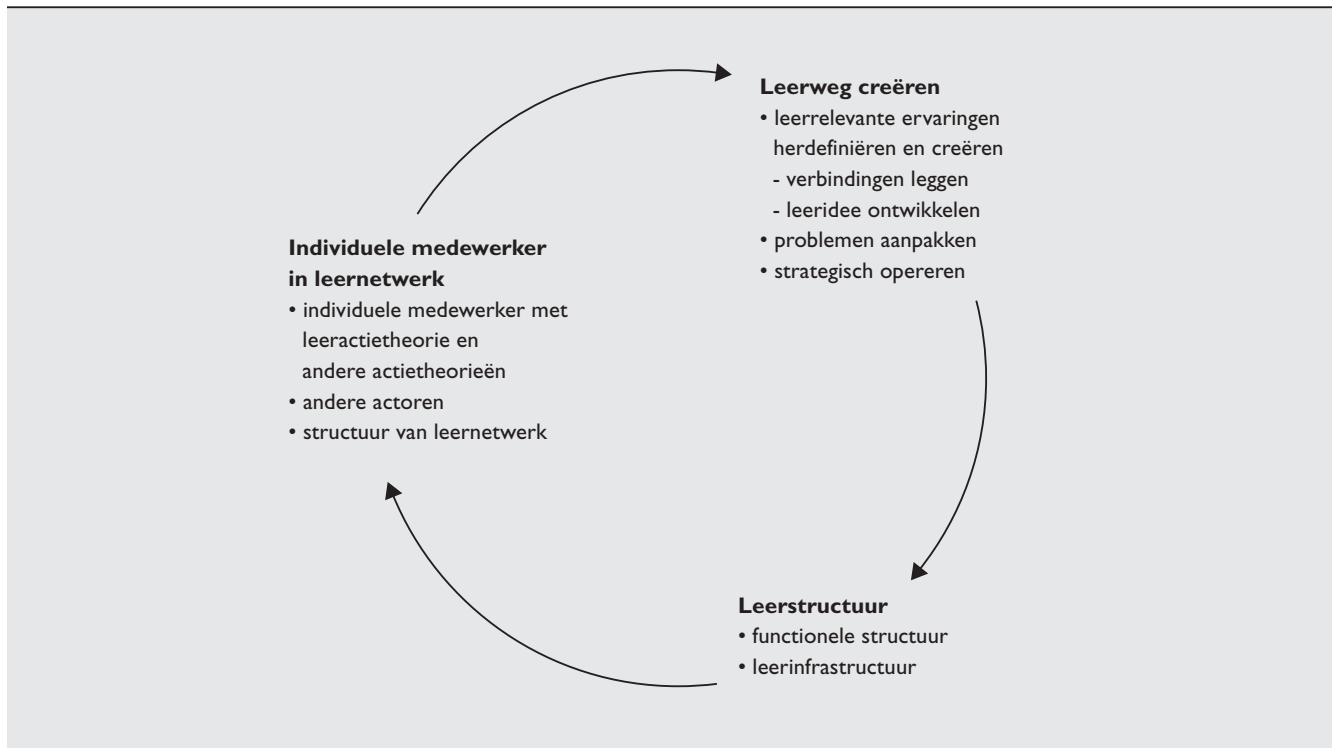
1. werknemer in netwerk: de individuele medewerker die vanuit het leernetwerk met andere actoren overeenkomstig zijn actietheorieën zijn leerweg creëert;
2. leerwegcreatie: zijn leerweg creëren door leerrelevante ervaringen in zijn werk, HRM en HRD te herdefiniëren en te creëren, door problemen in de leerweg aan te pakken en daarin meer of minder strategisch te opereren;
3. structuren creëren: daardoor ontstaan leerstructuren en leernetwerken die weer sturend werken ten aanzien van de activiteiten van de actoren in de leerwegcreatie.

In deze cyclus ontwikkelt een werknemer zijn actietheorie (hij leert dus) en doet hij ook ervaringen op met het organiseren van zijn leerwegen.

In de meeste bijdragen aan deze Develop is er aandacht voor het opdoen van leerrelevante ervaringen in het werk. Deze ervaringen worden beschreven, zoals ervaringen van verpleegkundigen bij leerwegcreatie (Lisman, Natte & Poell), ervaringen die HRD'ers zelf in hun werk opdoen (Valk & Van der Krogt), en de plaats van expliciete, geformaliseerde leerervaringen in een leerweg (Nijman). Het is opvallend dat zowel het opdoen van nieuwe leerervaringen als het herdefiniëren van eerdere ervaringen zo weinig aan de orde komt (slechts in het interview met Enny Keijsers). Ook het opdoen van ervaringen in het kader van HRM en de expliciete leerervaringen in het kader van de andere HRD-processen (leertrajecten of leerprocessen) komen weinig aan bod.

Het leggen van verbindingen tussen de verschillende ervaringen wordt door Nijman in het kader van transfer aan de orde gesteld en door Raemdonck wordt dat beschouwd als een planningsopgave. Er worden ook aanbevelingen gedaan voor het organiseren van leerwegen die vooral betrekking hebben op het maken van plannen (Doombos & Phaff; Raemdonck). De verschillende manieren om leerwegen te coördineren en te sturen worden weinig bekeken. Slechts het ontwikkelen van leerideeën die sturend kunnen werken voor de leerweg wordt door Van Eekelen en door Doombos & Phaff geanalyseerd. Het aanpakken van problemen en strategisch opereren in de leerwegen komen nauwelijks aan de orde.

Er wordt wel gewezen op de opvattingen (actietheorieën) van werknemers, die van invloed zijn op de leerwegcreatie (Van Eekelen). Ook de invloed van andere actoren komt aan de orde, zoals die van de leidinggevenden, HRD'ers en die van collega's (Nijman, Van Eekelen). In de interviews is nadrukkelijk gevraagd naar de acties van HRD'ers bij leerwegcreatie door werknemers. In het algemeen zijn de leeradviseurs echter van mening dat de motivatie van de deelnemers en de betrokkenheid van het management door-



De leerwegcyclus

slaggevend zijn; zij zien zichzelf eerder als faciliteerders. De invloed van de leerstructuur en van het leernetwerk is slechts in de bijdrage van Sterck nadrukkelijk aan de orde gesteld.

We kunnen concluderen dat uit het onderzoek waarover de artikelen rapporteren en uit de interviews met HRD-adviseurs een beperkte opvatting over het organiseren van leerwegen spreekt. De nadruk ligt op één van de drie elementen, namelijk de leerwegcreatie, en daarbinnen dan nog op het opdoen van leerrelevante ervaringen in het kader van werkprocessen. De andere elementen van de procescyclus (leernetwerken met actoren en leerstructuren) en de andere aspecten van leerwegcreatie (ervaringen in HRM, het probleemgedrevene, het strategische) komen weinig aan bod. Natuurlijk moeten in onderzoek beperkingen aangebracht worden, maar de probleemstellingen en aanbevelingen zouden wel wat breder mogen.

#### LEERWEGEN ORGANISEREN IN ORGANISATIES, HOE GAAT DAT?

De kwaliteiten en opvattingen van werknemers zijn belangrijk bij het organiseren van leerwegen. De leerbereidheid (Van Eekelen), een proactieve persoonlijkheid (Raemdonck) en het zelf actief zoeken naar thema's (Doombos & Phaff) zijn voor leerwegen van belang. De leerwegcyclus maakt inzichtelijk dat ook de leerstructuren van invloed zijn op leerwegcreatie. De analyses van Sterck maken inderdaad plausibel dat de patronen die in de loop der tijd in organisaties ontstaan en het leerbeleid hun stempel op leerwegen drukken. Uit de interviews met HRD'ers blijkt ook wel dat ze de leerstructuur en leernetwerken relevant vinden. De participatie van leidinggevendenden aan de leerwegen wordt eveneens van belang geacht (Nijman). Het beperkte aantal cases over de leerwegen van HRD'ers zelf (Valk & Van der Krogt) levert geen harde indicaties dat de formele posities van werknemers in het leernetwerk van invloed zijn op de leerwegen.

Wat verder opvalt is dat het merendeel van de bijdragen gaat over leerwegen van werknemers uit vrij sterke beroepen: politiemensen, verpleegkundigen, HRD'ers, leraren, hulpverleners. De inhoud van hun functies in organisaties en de vereiste kwalificaties voor deze werknemers zijn betrekkelijk ver uitgekristalliseerd. Zouden deze beroepsbeoefenaren zich kunnen verlaten op de kaders die in de maatschappij en de betreffende sector voor hun beroep zijn gevormd? Zouden dergelijke beroepsbeoefenaren in organisaties daarom ruimte hebben om eigen accenten in hun leerwegen te leggen en zouden ze door hun beroepsgroepen daarin ondersteund worden? Het onderzoek van Raemdonck lijkt daarop te wijzen: mensen met een proactieve persoonlijkheid geven zelf meer sturing aan hun professionele ontwikkeling. Vrijgevestigde HRD'ers zouden zelf ook meer sturing aan hun professionele ontwikkeling en leerwegen moeten geven en kunnen zich minder verlaten op de kaders die anderen aanreiken. Dit zou kunnen impliceren dat werknemers met zwakkere bindingen aan beroep of professe zelf meer sturing aan hun professionele ontwikkeling en leerwegen moeten geven.

We hebben de indruk gekregen dat er in organisaties weinig systematisch gewerkt wordt aan het organiseren van leerwegen. Een wat speculatieve – maar erg interessante – conclusie zou kunnen zijn dat naarmate hun beroep sterker en dus hun functie binnen de organisatie meer uitgekristalliseerd zijn, werknemers minder expliciet hoeven te werken aan hun leerwegen, maar dat het hun ook meer moeite kost om nieuwe impulsen aan hun eigen professionele ontwikkeling te geven. Meedoen met de dominante krachten in en rond een organisatie, die vaak gebaseerd zijn op breed geaccepteerde vanzelfsprekendheden, leidt voor werknemers tot aanpassing aan het werk en nauwelijks tot strategisch verantwoorde leerwegen.

#### **ONDERSTEUNING VAN WERKNEMERS BIJ HUN LEERWEGEN?**

Uit de onderzoeksartikelen en de interviews komen geen aanwijzingen naar voren dat werknemers bewust en expliciet ondersteund worden bij het systematisch organiseren van hun leerwegen. Het faciliteren en ruimte verschaffen voor het maken en uitvoeren van plannen worden het meest

genoemd. De afstand van potentiële leerwegondersteuners tot de werknemers zelf blijft echter groot. Leeradviseurs zien het organiseren van leerwegen als eigen verantwoordelijkheid van werknemers en richten zich op het scheppen van faciliteiten en condities, onder meer door het betrekken van het management. De directe interactie met werknemers is beperkt, maar ons inziens wel cruciaal voor de ondersteuning van hun professionele ontwikkeling. Of zouden uitvoerende werknemers geen behoefte hebben aan onafhankelijke coaches, zoals managers wel voor zichzelf regelen? Hoe lang duurt het nog voordat werknemers de retoriek omtrent employability gaan gebruiken om bij hun organisaties begeleiding en andere ondersteuning af te dwingen bij het ontwikkelen van hun (loopbaan)competenties? Of blijft strategisch HRD voorlopig met name verwijzen naar de strategie van het management en niet die van de werknemers?

#### **HOE VERDER MET HET ORGANISEREN VAN LEERWEGEN?**

In de proloog zijn vier argumenten genoemd om aandacht te besteden aan de leerwegen van werknemers en met name aan het werknemersperspectief daarbij. Werknemers zouden, op grond van maatschappelijke veranderingen en die in organisaties, zelf meer richting moeten geven aan hun professionele ontwikkeling en daarbij zowel aan hun werk, loopbaan als persoonlijke ontwikkeling aandacht moeten schenken. Dat is niet zo eenvoudig, omdat andere actoren zelf ook hun ideeën hebben over de richting waarin de professionele ontwikkeling van werknemers zou moeten gaan. Bovendien is het leeraanbod erg diffuus en verschaft het weinig richting. Tevens heersen er in en rond organisaties veel vanzelfsprekendheden over de aanpak van leren, waarvan de functionaliteit voor de leerwegen van werknemers niet erg overtuigend is.

De bijdragen uit deze Develop laten zien dat onderzoek, praktijk en theorievorming vooralsnog bescheiden aanzetten leveren om het organiseren van leerwegen systematisch aan te pakken. Organiseren van leerwegen wordt vooral beschouwd als een didactisch vraagstuk, waarbij de werknemers gebruik kunnen maken van de beschikbare faciliteiten en waarbij de andere actoren, zoals HRD'ers en managers, op afstand faciliteren.

Twee thema's lijken ons erg belangrijk en interessant bij het verder werken aan het organiseren van leerwegen in theorie en praktijk. Het eerste betreft een accentverschuiving in het opereren van werknemers en het tweede gaat over een verbreding in het werk van leeradviseurs.

#### *Van didactisch naar strategisch opererende werknemers*

In veel beleidsplannen over professionele ontwikkeling en employability wordt aan medewerkers een zware en belangrijke rol toegekend. Daarbij wordt veel nadruk gelegd op het leren leren. Werknemers zouden hun eigen leerprocessen beter moeten managen, dat wil zeggen: ze moeten leren om didactisch te opereren. Dat zien we in veel bijdragen terugkomen. Werknemers beschikken over enige vorm van leerbaarheid (Van Eekelen) en zouden die moeten stimuleren, ze maken hun eigen leer- en loopbaanplannen (Raemdonck, Doornbos & Phaff), ze pakken signalen in de organisatie voor relevante leerthema's op (Doornbos & Phaff), ze kiezen hun thema en leervormen (Lisman, Natta & Poell), ze bouwen voort op de ervaringen in hun werk (Valk & Van der Krogt). Ook in het literatuuroverzicht (Bruining) zien we het accent op didactisch handelen regelmatig terugkomen.

Nu is didactisch handelen erg belangrijk in leerprocessen, maar we vragen ons af welke werknemers daartoe eigenlijk in staat zijn en of zij geen andere ingangen hebben om hun leerwegen te beïnvloeden en te sturen. Om twee redenen lijkt nadere studie naar het strategisch opereren van werknemers ons erg belangrijk en praktisch relevant. De eerste reden is dat het didactisch 'handwerk' voor veel werknemers niet zo eenvoudig blijkt. Didactisch handelen is met andere woorden een 'vak op zich', waarvoor opleiders en andere HRD'ers beter geëquipeerd lijken. Werknemers zouden wel globaal richting kunnen geven aan hun professionele ontwikkeling door te werken aan de problemen die ze tegenkomen in hun werk, leren en loopbaan. De tweede reden is dat er in organisaties veel krachten werkzaam zijn die de leerwegen en professionele ontwikkeling van werknemers sturen, zonder dat werknemers en andere actoren dat in de gaten hebben. Zo stuurt het leerklimaat bijvoorbeeld stevig. Door strategisch te opereren kunnen werknemers daaraan weerstand bieden. Bovendien kunnen ze dan andere invloedrijke, maar didac-

tisch weinig onderlegde actoren mobiliseren om hen te ondersteunen in het onderhandelen over hun professionele ontwikkeling. Denk bijvoorbeeld aan interne en externe collega's, vakbonden en ook cliënten. Maar ook het strategisch opereren blijkt, zelfs voor ervaren HRD'ers (zie Valk & Van der Krogt), niet eenvoudig te realiseren. De oorzaak ligt ons inziens vooral in de geringe aandacht die dat strategisch opereren krijgt en in de hoge eisen die aan strategieën en strategievorming worden gesteld. Een realistischer, minder bureaucratische en minder planningachtige benadering van strategisch opereren is nodig. Het werken aan problemen in leerwegen biedt ons inziens interessante aanknopingspunten om meer richting te geven aan de eigen professionele ontwikkeling en het ontwikkelen van leerwegstrategieën. We lichten dat kort toe.

Leerwegcreatie is een HRD-proces. Essentieel is echter dat leerwegen elementen bevatten uit andere processen; de leerrelevante ervaringen in werk en loopbaan leveren belangrijke bijdragen aan de leerwegen. De gang van zaken in het werk en binnen HRM is van grote invloed op de leerwegen. Echter: medewerkers kunnen meer of minder elementen uit die processen in hun leerwegen opnemen. Ze kunnen hun leerwegen meer of minder verbinden met hun werk en meer of minder koppelen aan hun positie op de arbeidsmarkt. Daarin kunnen ze zelf accenten aanbrengen, waarbij het losser koppelen van leerwegcreatie aan de andere processen een optie is, die zowel voor werknemers als voor managers het overwegen waard is. Leren en werken integreren is volgens de leernetwerktheorie dus slechts een van de mogelijkheden om de professionele ontwikkeling van medewerkers in organisaties te organiseren!

Op deze wijze strategisch opereren kan heel goed verbonden worden met het aanpakken van problemen in de leerwegcreatie. Werknemers kunnen bijvoorbeeld de indruk hebben dat ze te weinig aandacht schenken aan hun persoonlijke ontwikkeling of dat ze te weinig mogelijkheden hebben om aan hun positie op de arbeidsmarkt te werken. Zonder daar een plan voor te maken kunnen ze aan hun leerweg werken en daar verder richting aan geven.

Werknemers hebben dus keuzen bij het vormgeven van hun leerwegen en professionele ontwikkeling. Ze kunnen die ver-

schillend organiseren en ze kunnen ook inhoudelijke accenten leggen. Ze kunnen hun professionele ontwikkeling meer of minder richten op hun dienstverlenende werk, meer of minder richten op hun positie op de arbeidsmarkt en de derde optie is dat ze die meer of minder richten op hun persoonlijke ontwikkeling.

*Naar didactisch sturende en de werknemersstrategie ondersteunende HRD'ers*

Het werk van HRD-professionals bestaat uit het opereren in HRD-processen: leerbelevingsvorming, leertrajecten, leerprocessen en leerwegen. De basis daarvoor ligt in de waarden waarvoor de HRD-professie staat: het ontwikkelen van werknemers in verband met hun werk, loopbaan en persoonlijke ontwikkeling. Anders gezegd: het leveren van maatschappelijk verantwoord vakwerk, zodat werknemers verantwoord kunnen werken aan hun professionele ontwikkeling en daarin hun eigen accenten kunnen aanbrengen.

Ons inziens is een herbezinning op de kern van de HRD-professie nodig, die nauw verbonden is met het organiseren van leerwegen. De laatste jaren is het accent sterk komen liggen op het werkplekleren, waarin het handelen van werknemers zelf en hun collega's en leidinggevendenden zeer belangrijk zijn. Het echte HRD-vakwerk (interventies plegen met het oog op de professionele ontwikkeling) en de strategische component (het ondersteunen van de strategievorming zoals leerbelevingsvorming en de strategieën van individuele actoren) zijn daardoor naar de achtergrond geschoven. De HRD-professie dreigt de werknemers uit het oog te verliezen.

Voor het organiseren van leerwegen zou de herbezinning kunnen betekenen dat leeradviseurs zich nadrukkelijk moeten richten op hun didactisch handelen. Dat is ook voor leeradviseurs geen geringe opgave: didactisch vakwerk leveren waardoor werknemers direct steun krijgen in hun leerprocessen. Dat zou hun specifieke vakdeskundigheid moeten zijn. In die zin kunnen ze werknemers concreet helpen bij hun professionele ontwikkeling. De HRD-professie en de HRD'ers zelf zouden, direct en indirect, meer moeten doen aan de ontwikkeling van dit vakmanschap van de leeradviseur.

Maar een HRD-professional en de HRD-professie zouden meer moeten bieden, met name bij het organiseren van leerwegen. De primaire verantwoordelijkheid voor het organiseren van de leerwegen ligt bij de werknemers, ze leggen hun eigen accenten en voeren naar vermogen zelf de regie over hun leerwegen. Dat is strategisch opereren. Maar de HRD-professie en de HRD-professional zouden die werknemers daarbij moeten ondersteunen en ook daarin concrete handreikingen moeten bieden aan werknemers. Zoals ze ook andere actoren in en rond organisaties ondersteunen bij het ontwikkelen van hun strategische opties, bijvoorbeeld als ze leerbelevingsplannen maken en managers coachen bij hun professionele ontwikkeling. HRD is niet alleen een vak, maar is ook een professie die staat voor belangrijke maatschappelijke waarden die ze uit het oog dreigt te verliezen: het ondersteunen van de verantwoorde professionele ontwikkeling van werknemers.

Voor HRD'ers is dat niet eenvoudig. Hun posities in organisaties zijn meestal niet sterk, ze zijn sterk afhankelijk van managers. Maar ze zouden zich, met hun professie, meer moeten bekommeren om hun maatschappelijke verantwoordelijkheid en de invloed die ze vanuit hun professionele deskundigheid en daarmee verbonden machtsbasis in organisaties kunnen uitoefenen.

Het samenspel van actoren in netwerken is volgens de leernetwerktheorie bepalend voor het verloop en de resultaten van HRD-processen zoals leerwegcreatie. Werknemers zouden ons inziens strategischer moeten leren opereren bij het organiseren van hun leerwegen en professionele ontwikkeling. Daarbij is een probleemgedreven benadering, waarbij ze aandacht schenken aan hun eigen waarden en normen, voor veel werknemers – en waarschijnlijk ook voor managers – in veel organisaties een nastrevenswaardig en realistisch perspectief. Adequate ondersteuning van professionele HRD'ers is daarbij onmisbaar.

**Rob F. Poell** is als hoogleraar HRD verbonden aan het departement Personeelwetenschappen van de Universiteit van Tilburg.

**Ferd J. van der Krogt** is verbonden aan de Radboud Universiteit Nijmegen en is tevens zelfstandig onderzoeker/adviseur.