

HET CORPORATE CURRICULUM

Onderzoek naar werk-leeromstandigheden
in instellingen voor zorg en welzijn

Jaap van Lakerveld

PROMOTIECOMMISSIE

Voorzitter: Prof. dr. H.W.A.M. Coonen • University of Twente

Promotor: Prof. dr. J.W.M. Kessels • University of Twente

Assistent promotor: Dr. C.J. de Brabander • Universiteit Leiden

Leden: Prof. dr. J.J.H. van den Akker • Universiteit Twente
Prof. dr. J.M. Pieters • Universiteit Twente
Prof. dr. N. Verloop • Universiteit Leiden
Prof. dr. P.R.J. Simons • Universiteit Utrecht
Dr. R.F. Poell • Universiteit Tilburg

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Lakerveld, Jaap van.

Het corporate curriculum. Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn.

Proefschrift Universiteit Twente, Enschede – Met lit. opg. – Met Engelse samenvatting.
ISBN 90-365-2220-X

Layout: Sandra Schele

Press: PrintPartners Ipskamp - Enschede

© Copyright, 2005, Jacob Adriaan van Lakerveld.

All rights reserved. No part of this book may be produced in any form: by print, photocopy, microfilm, or any other means without written permission from the author.

HET CORPORATE CURRICULUM

ONDERZOEK NAAR WERK-LEEROMSTANDIGHEDEN
IN INSTELLINGEN VOOR ZORG EN WELZIJN

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van
de graad van doctor aan de Universiteit Twente,
op gezag van de rector magnificus,
prof. dr. W.H.M. Zijm,
volgens besluit van het College voor Promoties
in het openbaar te verdedigen
op woensdag 29 juni 2005 om 15.00 uur

door

Jacob Adriaan van Lakerveld

geboren op 26 februari 1953

te 's Gravenhage

Promotor: Prof. dr. J.W.M. Kessels

Assistent promotor: Dr. C.J. de Brabander

VOORWOORD

In de opvattingen over leren, opleiden en werken zijn de laatste decennia grote verschuivingen opgetreden. Om de uitdagingen van de hedendaagse ontwikkelingen aan te kunnen, wordt er gepleit voor levenslang leren. De Europese Commissie heeft *life-long learning* zelfs tot speerpunt verheven. In toenemende mate dringt het besef door dat het werk van een moderne professional een permanent leerproces vereist, of zelfs in hoge mate zelf een leerproces is. Werken en leren zijn samen versmolten in het professionele handelen.

In mijn werk als directeur van het Platform Opleiding, Onderwijs en Organisatie (PLATO) van de Universiteit Leiden, heb ik in projecten in binnen- en buitenland gewerkt aan de professionalisering van mensen in verschillende sectoren, aanvankelijk vooral in het onderwijs. Ook in mijn eigen werk is de genoemde verschuiving van opvattingen over het leren van professionals zichtbaar. PLATO heette voorheen het Platform Nascholing (van 1984-1995). Met nascholing probeerden wij in die tijd docenten te professionaliseren. Later volgden activiteiten die veel meer het karakter hadden van ontwikkelprojecten. Met mensen uit de praktijk ontwikkelden wij samen programma's en onderwijsmaterialen. Onze werkring breidde zich in die tijd uit naar de overheid, semi-overheid en het bedrijfsleven. Ook de inhoud van het werk verbreedde zich. Van ontwikkeling van leerplannen en materialen verschoof het accent naar ontwikkeling van organisaties. De naam Platform Nascholing begon te knellen. De vlag dekte de lading niet langer. 'Nascholing' werd vervangen door 'Opleiding, Onderwijs en Organisatie'. We probeerden het innovatievermogen en het vermogen van organisaties te vergroten door het idee van lerende organisaties toe te passen in projecten. We zetten die projecten zo op, dat ze voor de deelnemers een leerervaring opleverden. We probeerden de mensen ertoe te bewegen om de op leren gerichte projectstructuur vervolgens ook in de 'staande' organisatie in te voeren. In het onderwijs, de gezondheidszorg, de brandweer en rampenbestrijding, bij de rijksoverheid en lagere overheden, overal deden we ons werk vanuit de overtuiging, dat werken aan de ontwikkeling van mensen en organisaties gericht behoort te zijn op leren. Het was inmiddels midden jaren negentig.

In die periode kwam Joseph Kessels naar Leiden. Zijn ideeën en zijn theoretische begrippenapparaat betekenden voor onze gedachten en ervaringen een vertrouwd, maar ook opnieuw inspirerend kader. Vanaf het begin werden we vanuit PLATO betrokken bij de discussies over de betekenis van kennisproductiviteit en het *corporate curriculum*. Dankzij Joseph Kessels en Jeroen Imants, deed er zich al spoedig de mogelijkheid voor om vanuit de vakgroep een onderzoek te verrichten in de sector Zorg en Welzijn. De Sectorfondsen voor Zorg en Welzijn wilden graag een instrument laten ontwikkelen om de kennisproductiviteit van organisaties in hun werkveld te kunnen bepalen. Dat onderzoek betekende de eerste fase van het in dit proefschrift beschreven onderzoek.

Het onderzoek leek aanvankelijk het karakter te hebben van een opdracht, zoals we er bij PLATO wel meer hadden gehad. Het was echter wel vanaf het begin de bedoeling dat het onderzoek zou gaan uitmonden in een proefschrift. We moesten zoeken naar een evenwicht tussen de kwaliteitseisen van de opdrachtgever en de eisen die aan een dissertatie worden gesteld. Later in het onderzoek, toen het gedeelte voor de opdrachtgever was afgerond, werd het steeds moeilijker om in de drukte van het lopende werk van PLATO ruimte te vinden om het onderzoek voort te zetten. Het leerproces dat ik heb moeten doorlopen om een proefschrift te kunnen voltooien, bleek in veel mindere mate versmolten te zijn met mijn dagelijks werk, dan ik op grond van mijn onderzoek wenselijk vond. Ik moest de tijd en de ruimte bevechten. Mijn grootste opponent in dit gevecht was ikzelf. Ik kon mij maar moeilijk aan de eisen van mijn dagelijks werk en aan verzoeken van opdrachtgevers en collega's onttrekken, om te werken aan een wetenschappelijke opbrengst die pas op termijn zichtbaar zou worden. Geen van al degenen die mij hebben zien worstelen met mijn prioriteiten, heeft mij ooit gesuggereerd er dan maar vanaf te zien. Daar ben ik hen allemaal zeer dankbaar voor, want op dat punt zou ik op sommige momenten gemakkelijk te overtuigen zijn geweest.

Het werk is verzet en de resultaten zijn beschreven. Velen hebben aan het onderzoek meegewerkt. De Sectorfondsen voor Zorg en Welzijn hebben een belangrijke rol gespeeld in de financiering ervan. In de samenwerking tussen de Sectorfondsen en de Universiteit hebben we een mooi voorbeeld gezien van samenwerking tussen een maatschappelijke organisatie en de Universiteit in een toegepast onderzoek. Ik ben er dankbaar voor dat ik van die samenwerking heb kunnen profiteren. In de uitvoering van het onderzoek heeft Joukje van den Berg een grote rol gespeeld. Op onderdelen van de dataverzameling is door Katrien van

Hees, Ingrid Gussen en Matthieu Karel een bijdrage geleverd. Voor zijn bijdrage aan de data-analyse ben ik dank verschuldigd aan Kees de Brabander. Ook Daan Stam heeft mij op dat vlak veel steun geboden. Laura Trouwborst heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan de redactie van het proefschrift. Thea Koreman en Frowine den Oudendammer hielpen mij met de *lay-out* en als de strijd met de computer te heftig werd. Alle hier genoemde mensen, de leden van de begeleidingscommissie en leden van de expertgroep, die in het onderzoek een rol speelden wil ik bedanken voor hun inspirerende bijdrage aan mijn onderzoek. Sandra Schele vervulde bij de vormgeving van het eindproduct een belangrijke rol.

Soms was ik er met mijn hoofd niet zo bij, zat ik weer aan mijn proefschrift te denken. Soms ging ik in het weekend op mijn werk zitten. Ik liet me de morele steun, en als dat nodig was andere steun, soms gemakkelijk aanleunen. Dat is allemaal waar, maar Barbara en ik zijn het erover eens dat daarin geen reden schuilt om daaraan in het voorwoord van een boek een week dankwoord te wijden. ‘Dat het zonder haar’; ‘dat er achter elke man’, enz. Het is allemaal wel waar en ik ben er ook erg dankbaar voor, maar dat vertel ik haar zelf wel.

Joseph Kessels heeft me met zijn gedetailleerde, wijze en inspirerende suggesties weten te motiveren. De motivatie voor het onderzoek heeft wel eens een deukje opgelopen, maar de animo voor het onderwerp en de opvattingen eromheen nooit. Als hij bladzijden van een concepttekst helemaal zwart had gemaakt met zijn terechte commentaar, wist hij nog een beminnelijke toon te kiezen om de boodschap over te brengen. Ik ben hem dankbaar voor zijn toewijding en steun. Het verheugt me wel dat het proces van schaven aan de tekst voorbij is. Het lijkt me heerlijk om nu weer iets nieuws te gaan schrijven.

Door dit onderzoek en door daarover met zovelen van gedachten te hebben kunnen wisselen, voel ik me inhoudelijk gesterkt en heb ik nieuwe ideeën kunnen ontwikkelen voor toekomstige onderzoeken en projecten. In die rijkdom van plannen voor de toekomst ligt voor mij een belangrijke opbrengst van dit onderzoek.

Leiden, 29 maart 2005,

Jaap van Lakerveld

VOORWOORD

INHOUDSOPGAVE

1. INLEIDING	1
2. CONCEPTUEEL KADER EN ONDERZOEKSAANPAK	5
2.1 Van leren om te werken naar werken om te leren	7
2.1.1 Opleidingsoptimisme	8
2.1.2 Transfergericht opleiden	8
2.1.3 Versmelting van werken en leren	9
2.2 Het corporate curriculum	10
2.2.1 Typering van het corporate curriculum	10
2.2.2 De beoogde leerprocessen	13
2.3 Algemene voorwaarden voor leren	17
2.3.1 Een motiverende werkomgeving	18
2.3.2 Een rijke omgeving	20
2.3.3 Een reflectieve omgeving	21
2.4 Werkomstandigheden die het leren bevorderen	22
2.5 Relevantie voor de sectoren Zorg en Welzijn	25
2.5.1 Vraagsturing	26
2.5.2 Kwaliteitszorg	27
2.5.3 Maatschappelijke verandering	28
2.6 Doel van het onderzoek	29
2.6.1 Wetenschappelijke doelen	29
2.6.2 Maatschappelijke doelen	29
2.7 Onderzoeksvragen	29
2.7.1 Hoofdvragen	29
2.7.2 Deelvragen	29
2.8 Naar een onderzoeksopzet	30
2.8.1 Kennisproductiviteit als inspiratie; corporate curriculum als object	30
2.8.2 Een plan van aanpak	33

3.	DE WERKING VAN HET CORPORATE CURRICULUM	35
3.1	Doel en opzet eerste onderzoeksfase	35
3.1.1	Selectie van instellingen	36
3.1.2	Achtergrond van de onderzoekers	36
3.1.3	Documentenstudie	37
3.1.4	Selectie van respondenten	37
3.1.5	Een kennisproductieve aanpak	38
3.1.6	Casusbeschrijving en focusgroepsbesprekingen	38
3.1.7	Bespreking in de expertgroep	38
3.1.8	Kennis van het werkveld	39
3.1.9	Theoretisch kader	39
3.2	Informatieverzameling en -verwerking	40
3.2.1	Documentenstudie	40
3.2.2	Interviews	41
3.3	Interviewvragen vanuit twee invalshoeken	41
3.3.1	Biografische invalshoek	41
3.3.2	Organisatiekundige invalshoek	42
3.4	Bespreking van de gegevens in de focusgroepen	42
3.5	Analyse van de resultaten	44
3.5.1	Within-site analyse	44
3.5.2	Cross-cases analyse	45
3.6	Conclusies uit de eerste onderzoeksfase	53
4.	EXPLORATIE VAN DE THEORIE	55
4.1	Doel van de tweede fase van het onderzoek	55
4.2	Onderzoeksvragen	56
4.3	Operationalisering van gehanteerde begrippen	57
4.3.1	De functies van het corporate curriculum	57
4.3.2	Elementen in de werk-leeromgeving	58
4.3.3	Vermogen om in te spelen op veranderingen (Innovatief vermogen)	59
4.3.4	Kwaliteit van werkprocessen, producten en diensten (Kwaliteit)	60
4.3.5	Resultaat	60
4.4	Onderzoeksopzet	61
4.4.1	Instrumentontwikkeling	61
4.4.2	Steekproeftrekking	64

4.4.3	Dataverzameling	65
4.4.4	Verwerking van gegevens	67
4.4.5	Plan voor de analyse van gegevens	67
4.5	Analyse van de onderzoeksresultaten	69
4.5.1	Principale componentenanalyses	69
4.5.2	Beschrijvende statistiek	83
4.5.3	Correlatieanalyses	87
4.5.4	Nadere analyse van de samenhang tussen de vragen per leerfunctieschaal	93
4.5.5	Op zoek naar andere verbanden met achtergrondvariabelen	98
4.5.6	Analyse van de onderzochte eenheden in het werkveld	102
4.6	Onderzoeksconclusies (Exploratie)	104
4.6.1	Conclusies ten aanzien van het instrument (onderzoeks vraag 5)	105
4.6.2	Conclusies ten aanzien van de theorie (onderzoeks vraag 2, 3 en 4)	105
4.6.3	Conclusies ten aanzien van de onderzochte eenheden in Zorg en Welzijn (onderzoeksvraag 1)	108
5.	REPLICATIEONDERZOEK NAAR DE WISSELWERKING TUSSEN DE WERKOMGEVING EN LEREN	109
5.1	Aanpak	110
5.2	Analyses	110
5.2.1	Herhaalde principale componentenanalyse van de Leerfuncties	111
5.2.2	Herhaalde principale componentenanalyse van de Elementen in de werk-leeromgeving	114
5.2.3	Relatie van de Elementen in de werk-leeromgeving met de Leerfuncties	118
5.3	Onderzoeksconclusies	119
6.	ONDERZOEK NAAR DE LEERFUNCTIES RUST & STABILITEIT EN CREATIEVE ONRUST	123
6.1	Inleiding	123
6.1.1	Rust & Stabiliteit	124
6.1.2	Creatieve Onrust	124
6.1.3	Een optimale match	125

6.2 Doel van het onderzoek	128
6.3 Onderzoeksvragen	128
6.4 Operationalisatie van begrippen en ontwikkeling van een aanvullend instrument	128
6.5 Kritische reflectie voorafgaand aan het onderzoek	129
6.6 Onderzoeksopzet en onderzoeksverloop	130
6.6.1 Instrumentontwikkeling	130
6.6.2 Steekproeftrekking	131
6.6.3 Dataverzameling	131
6.6.4 Verwerking van gegevens	132
6.6.5 Analyse van gegevens	132
6.6.6 Principale componentenanalyses	132
6.6.7 Beschrijvende statistiek	135
6.7 Conclusies	137
7. VERKORTING VAN HET INSTRUMENT	143
7.1 Evaluatie van de gebruikersvriendelijkheid van het diagnose-instrument	143
7.2 Overwegingen op basis waarvan de vragenlijst is ingekort	146
8. VALIDERING VAN HET VERKORTE INSTRUMENT	149
8.1 Inleiding	149
8.2 Een zich uitbreidend databestand	149
8.3 Doelstellingen van het valideringsonderzoek	149
8.4 De onderzoeksopzet	150
8.5 Resultaten	151
8.5.1 Structuur van de vragen over de Leerfuncties.	151
8.5.2 Structuur van de vragen over de Elementen in de werk-leeromgeving	153
8.5.3 De relatie tussen de Leerfuncties en de Elementen in de werk-leeromgeving	158
8.6 Conclusies	160
9. CONCLUSIES	163

10. DISCUSSIE	175
10.1 Vasthouden aan het eenmaal gekozen analysekader?	176
10.2 De reikwijdte van het onderzoek	178
10.3 De operationalisering van Kwaliteit en Innovatief vermogen	180
10.4 Het corporate curriculum als leerplan	181
10.5 Op de grens van wetenschap en dienstverlening	183
10.6 Geen momentopname maar een tijdopname	184
10.7 Van universele theorie naar theorie over verschillen	185
10.8 Parsimonie	186
10.9 Dilemma's van een kennisproductieve onderzoeker	187
10.10 Verdere validering	188
10.11 Vervolgonderzoek	190
10.12 Ervaringen met het instrument	194
 ENGLISH SUMMARY	 197
 LITERATUUR	 207
 BIJLAGEN	
A Organisatie van het onderzoek	219
B Deelinstrumenten	221
C Instrument: Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust	237
D Mogelijke elementen in het leerlandschap	241
E De casestudies	247
 CURRICULUM VITAE	 269

INHOUDSOPGAVE

OVERZICHT VAN TABELLEN EN FIGUREN

TABELLEN

4.1	Ladingen van vragen over de Leerfuncties in een geroteerde principale componentenoplossing met vijf componenten	71
4.2	Ladingen van vragen over de Elementen in de werk-leeromgeving in een geroteerde principale componentenoplossing met acht componenten	76
4.3	Ladingen van vragen over de Innovatief vermogen in een geroteerde principale componentenoplossing met twee componenten	79
4.4	Ladingen van vragen over de Kwaliteit in een geroteerde principale componentenoplossing met twee componenten	80
4.5	Ladingen van vragen over de componenten van de lerende organisatie in een geroteerde principale componentenoplossing met vier componenten	82
4.6	Gemiddelden, gemiddelde afwijking, betrouwbaarheid en samenhang van de functies en elementen	84
4.7	Gemiddelden, gemiddelde afwijking, betrouwbaarheid en samenhang van het Innovatief vermogen en Kwaliteit	86
4.8	Gemiddelden, gemiddelde afwijking, betrouwbaarheid en samenhang van de vier competenties van de lerende organisatie	86
4.9	Canonische correlatieanalyse van de Leerfuncties en Elementen van de werk-leeromgeving	88
4.10	Canonische correlatieanalyse van de Leerfuncties en Competenties van de lerende organisatie	90
4.11	Canonische correlatieanalyse van Innovatief vermogen en Competenties van de lerende organisatie	91
4.12	Canonische correlatieanalyse van Kwaliteit en Competenties van de lerende organisatie	91
4.13	Canonische correlatieanalyse van de Leerfuncties en het Innovatief vermogen	92
4.14	Canonische correlatieanalyse van de Leerfuncties en Kwaliteit	93

4.15	Ladingen van de vragen over Vakkundigheid in een geroteerde principale componentenoplossing met drie componenten	94
4.16	Ladingen van de vragen over Probleemoplossende vaardigheden in een geroteerde principale componentenoplossing met twee componenten	95
4.17	Ladingen van de vragen over Reflectie in een geroteerde principale componentenoplossing met twee componenten	96
4.18	Ladingen van de vragen over Communiceren in een geroteerde principale componentenoplossing met twee componenten	97
4.19	Ladingen van de vragen over Zelfregulatie in een geroteerde principale componentenoplossing met twee componenten	98
4.20	Gemiddelden van medewerkers en leidinggevendenden op de Leerfuncties	99
4.21	Gemiddelden van medewerkers en leidinggevendenden op de Elementen in de werk-leeromgeving	100
4.22	Correlaties van vooropleiding met Elementen van de werk- leeromgeving	100
4.23	Correlaties van aantal voltijdsequivalenten per instelling en de Leerfuncties	101
4.24	Gemiddelden van kleine en grote instellingen op de Leerfuncties	101
4.25	Correlaties van aantal voltijdsequivalenten per instelling met Elementen van de werk-leeromgeving	101
5.1	Aantallen werkeenheden en respondenten	110
5.2	Componentladingen van de vragen over de Leerfuncties	112
5.3	Componentladingen van de vragen over Elementen in de werk- leeromgeving	115
5.4	Canonische analyse leerfunctievariabelen en werk-leeromgeving variabelen	119
6.1	Ladingen van vragen over Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust	133
6.2	Gemiddelden, standaarddeviaties van Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en Resultaten en hun onderlinge correlaties	135
6.3	Correlaties Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en resultaten met de Leerfuncties	136
6.4	Correlaties Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en resultaten met de Elementen in de werk-leeromgeving	136
7.1	Wijze van invullen van het vrageninstrumentarium	144
7.2	Beoordeling van de helderheid van de vragen	145

8.1	Aantallen werkeenheden en respondenten	150
8.2	Ladingen van vragen over de Leerfuncties in een geroteerde principale componentenanalyse met vijf componenten	152
8.3	Ladingen van vragen over de Elementen in de werk-leeromgeving	155
8.4	Relatie tussen de Leerfuncties en de Elementen in de werk- leeromgeving	159
8.5	Ladingen van de vragen over Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust	160

FIGUREN

1.1	Deelonderzoeken en opbrengsten per hoofdstuk	3
2.1	Het HRD-kwadrantenmodel	25
3.1	Theoretisch kader	40
4.1	Theoretisch kader	56
4.2	Onderzoekskader survey-onderzoek	61
4.3	Gemiddelden op de leerfuncties	85
4.4	Gemiddelden op de elementen in de werk-leeromgeving	85
4.5	Gemiddelde scores op de Leerfuncties per instellingstype	102
4.6	Elementen in de werk-leeromgeving, de Leerfuncties, Kwaliteit en Innovatief vermogen	107
5.1	Onderscheiden componenten van de werk-leeromgeving en de Leerfuncties	109
5.2	Onderscheiden componenten van de werk-leeromgeving en de leerfuncties	120
6.1	Conceptueel kader Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust	127
6.2	Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en Resultaten	138
6.3	Verbanden tussen Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust, de Leerfuncties en Resultaten	139
6.4	Verbanden tussen Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust, de Elementen in de werk-leeromgeving en Resultaten	140
8.1	Onderscheiden componenten van de werk-leeromgeving en de Leerfuncties	161
9.1	Elementen in de werk-leeromgeving en de Leerfuncties	166
9.2	Verbanden tussen Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en Resultaten	168
9.3	Verbanden tussen Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust, de Elementen in de werk-leeromgeving en Resultaat	168

9.4	Elementen in de werk-leeromgeving, de Leerfuncties, Kwaliteit en Innovatief vermogen	170
9.5	Totaaloverzicht van Elementen in de werk-leeromgeving, de Leerfuncties, Kwaliteit, Innovatief vermogen en Uitkomsten en hun onderlinge samenhang	173
10.1	Conceptueel kader voor het onderzoeken van kennisproductiviteit	192

1

INLEIDING

Het onderzoek naar de kennisproductiviteit in instellingen voor Zorg en Welzijn is begonnen in 1997. Het eerste doel was de stand van zaken met betrekking tot kennisproductiviteit in de sectoren Zorg en Welzijn in kaart te brengen. Daarnaast hebben we het onderzoek verricht om een praktisch instrument te ontwikkelen, waarmee instellingen hun kennisproductiviteit zouden kunnen beschrijven en beoordelen. Het onderzoek is deels gefinancierd door de gezamenlijke Sectorfondsen voor Zorg en Welzijn (Stichting Arbeidsmarkt, Werkgelegenheids- en Opleidingsfonds Ziekenhuizen, AWOZ; Stichting Arbeidsmarkt, Werkgelegenheids- en Opleidingsfonds Bejaardenoorden, AWOB; en de Stichting Arbeidsmarkt, Werkgelegenheids- en Opleidingsfonds voor de sector Zorg en Welzijn, AWO); deels door de Universiteit Leiden. Vanaf het begin van het onderzoek was het doel om naast een praktisch product (een instrument), ook een theoretische meeropbrengst te realiseren en dat te laten uitmonden in een proefschrift. Dat streven heeft geresulteerd in de voorliggende rapportage over het verrichte onderzoek. Deze publicatie bevat een beschrijving van een reeks onderzoeken op het terrein van kennisproductiviteit. Elk van de verrichte deelonderzoeken is gewijd aan de vraag wat de werksomstandigheden zijn die ervoor zorgen dat medewerkers in een organisatie van hun werk leren. Het gaat tevens om de vraag hoe de kwaliteit van een werkomgeving als leeromgeving zodanig kan worden versterkt, dat de organisatie er beter door gaat functioneren en presteren.

Hoofdstuk 2 bevat een beschrijving van de theorie die dient als conceptueel kader voor de ondernomen deelonderzoeken. Het centrale begrip in de deelonderzoeken is het begrip *corporate curriculum* (Kessels, 1996a, 1996b), ofwel het geheel van condities in een werkomgeving dat bijdraagt aan het leren van de medewerkers en daarmee aan hun individuele en collectieve vermogen tot verbetering en vernieuwing van hun werk.

Middels een aantal *case studies* wordt in *hoofdstuk 3* een eerste uitwerking gegeven aan de begrippen die in het onderzoek centraal staan. Het hoofdstuk mondt uit in een aanscherping van die begrippen, zodanig dat daarop een instrument kon worden geënt waarmee een survey gedaan is onder een grote steekproef van instellingen voor Zorg en Welzijn.

Van dat survey-onderzoek onder meer dan tachtig werkeenheden in het genoemde werkveld volgt een verslag in *hoofdstuk 4*. In dit hoofdstuk wordt antwoord gezocht op de volgende vraag:

Wat is de relatie tussen de werkomgeving waarin mensen werken en de mate waarin diezelfde mensen leren? In het verlengde daarvan is ook de vraag aan de orde of mensen die meer leren in hun werksituatie beter in staat zijn de kwaliteit van hun werk te behartigen en waar nodig hun werk te verbeteren of te vernieuwen.

Het instrument dat we ontwikkeld hebben voor het eerste survey-onderzoek, hebben we nadien nog meermaals afgenomen in uiteenlopende instellingen. Dat heeft ons de gelegenheid geboden de resultaten van het aanvankelijke survey onder een grotere steekproef van werkeenheden nogmaals te toetsen. Deze (gedeeltelijke) replicatie vormt de inhoud van *hoofdstuk 5*.

Hoofdstuk 6 bevat een verslag van een deelonderzoek naar Rust & Stabiliteit aan de ene kant, en Creatieve Onrust aan de andere kant. Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust vatten we deels op als condities voor leren en deels als terreinen waarop medewerkers kunnen leren. Die leerprocessen zijn erop gericht een goede balans te leren vinden tussen enerzijds Rust en Stabiliteit als gelegenheid om te werken aan verbetering en verfijning van het werk en anderzijds Creatieve Onrust om uitgedaagd te worden om dat werk te veranderen. In de eerder beschreven onderzoeksfasen zijn Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust niet meegenomen.

Na de afname van het aanvankelijk ontwikkelde onderzoeksinstrumentarium (bestaande uit 5 deelinstrumenten), is besloten uit die deelinstrumenten een gebruikersvriendelijk totaalinstrument te ontwikkelen. *Hoofdstuk 7* bevat een beschrijving van het proces van verkorting en synthese van de instrumenten in een hanteerbaar instrument.

Het verkorte instrument is sinds de totstandkoming ervan al weer in een groot aantal afdelingen toegepast. Als gevolg daarvan was het mogelijk ook op de met dat herziene instrument verzamelde gegevens analyses te plegen. Aldus kon worden vastgesteld of het verkorte instrument een deugdelijk instrument is. Tevens boden de met het

verkorte instrument verzamelde gegevens de gelegenheid nogmaals te analyseren of er ondersteuning voor de veronderstelde theoretische samenhang gevonden kon worden. De beschrijving van dit deelonderzoek is te vinden in *hoofdstuk 8*.

In onderstaand overzicht (zie figuur 1.1) staat weergegeven welke deelonderzoeken zijn gedaan en waar ze in de onderscheiden hoofdstukken terugkeren.

Deelonderzoek	Opbrengst	Hoofdstuk
Literatuurstudie	Conceptueel kader	Hoofdstuk 2
<i>Case studies</i>	Operationalisaties ten behoeve van instrumenten	Hoofdstuk 3
Verkennd onderzoek onder 271 respondenten <i>In het jaar 1998</i>	Exploratie van de theorie	Hoofdstuk 4
Herhalingsonderzoek onder 543 respondenten. <i>In het jaar 2000</i>	Replicatie/confirmering	Hoofdstuk 5
Onderzoek naar de leerfuncties Rust & Stabiliteit, en Creatieve Onrust <i>Eveneens in 2000</i>	Exploratie van de theorie	Hoofdstuk 6
Verkorting van het instrumentarium	Een hanteerbaar instrument	Hoofdstuk 7
Herhalingsonderzoek met het verkorte instrument onder 318 respondenten <i>(2000-2004)</i>	Validering van het verkorte instrument en ondersteuning van de theorie	Hoofdstuk 8

Figuur 1.1 Deelonderzoeken en opbrengsten per hoofdstuk

Over de resultaten van alle bovengenoemde deelonderzoeken tezamen zijn conclusies geformuleerd in *hoofdstuk 9*.

In het slothoofdstuk (*hoofdstuk 10*) volgt een discussie over de resultaten. Het plaatsen van kritische kanttekeningen bij de onderzochte onderwerpen en de gevolgde werkwijze levert nieuwe en verbeterde inzichten op. Daaruit proberen we in het slothoofdstuk bovendien richtingen af te leiden voor verdere ontwikkeling van de theorie en toepassing van het ontwikkelde instrumentarium.

2

CONCEPTUEEL KADER EN ONDERZOEKSAANPAK

In de samenleving voltrekken zich ontwikkelingen die een herbezinning op leren en werken tot gevolg hebben. Peter Drucker spreekt van een revolutie die te vergelijken is met de agrarische en de industriële (Drucker, 1993). Daarmee gepaard gaat een heroriëntatie op de rol van kennis in organisaties. Kennisontwikkeling en kennismanagement spelen een steeds belangrijker rol in organisaties (Von Krogh & Roos, 1996a; Aadne, Von Krogh & Roos, 1996; Lyles, Von Krogh, Roos & Kleine, 1996). Het gaat daarbij ook in toenemende mate om het zelf verrijken of creëren van kennis (Von Krogh, Roos & Slocum, 1996). Nieuwe of althans andere kennisopvattingen gaan een rol spelen. Samenwerken en experimenteren worden als belangrijke aanjagers van kenniscreatie genoemd. (Vicari, Von Krogh, Roos & Mahnke, 1996).

Sommigen leggen bij het opnieuw doordenken van de betekenis en onderlinge relatie van werken, leren en kennis het accent op kennisproductie. Zij beschouwen de kennisontwikkeling vanuit epistemologische hoek (Von Krogh, Roos & Slocum, 1996; Von Krogh, Roos & Yip, 1996). Anderen leggen het accent op de economische kant van kennisproductie. Zij kiezen voor een bedrijfskundige managementoptiek (Weggeman, 1997; Nonaka & Takeuchi, 1995). Ten slotte zijn er onderzoekers die de nadruk leggen op de vereiste leerprocessen om de kennis te ontwikkelen die nodig is om als individu en als collectief antwoorden te vinden op de nieuwe uitdagingen, die de maatschappelijke ontwikkelingen met zich meebrengen (Kessels, 1995). Onze benadering is onder te brengen in de laatste categorie. Wij onderzoeken vanuit onze onderwijskundige achtergrond vooral de leerprocessen in organisaties, zonder overigens daarmee het belang van de andere invalshoeken te bagatelliseren.

De gesignaleerde algemene ontwikkelingen in de opvattingen over leren, werken en kennis tekenen zich ook af in de wereld van Gezondheidszorg en Welzijn, waar ons onderzoek zich op richt.

Vergrijzing in de samenleving, de andere kijk op ouder worden en kwaliteit van leven, de verlenging van de gemiddelde levensduur, nieuwe medische en zorgtechnieken, de Zorg bevindt zich in een woelige tijd. Datzelfde geldt voor Welzijn. Ook daar voltrekken zich ingrijpende veranderingen. De stichting Sympoz, Platform voor ontwikkelingen in de gezondheidszorg, meldt in haar jaarlijkse publicaties (Boon, 1995a, 1995b, 2000, 2001a, 2001b) tal van ontwikkelingen. Onder meer de individualisering en interculturalisering van de samenleving beïnvloeden het welzijns-werk. Daarnaast spelen binnen de sectoren processen als fusies van instellingen, decentralisatie van taken en bevoegdheden en aanscherping van kwaliteitseisen.

In organisaties die zich in een dergelijke dynamische omgeving bevinden, is het essentieel om medewerkers een werkomgeving te bieden die in hoge mate de kenmerken heeft van een leeromgeving (Drucker, 1993; Kessels & Van der Werff, 2002). Organisaties die daarin slagen, zijn kennisproductief. Kessels introduceert dat begrip in 1995 in zijn artikel 'Opleidingen in Arbeidsorganisaties: Het ambivalente perspectief van de kennisproductiviteit'. In 1996 staat het begrip centraal in zijn Leidse oratie en later in zijn Twentse oratie (Kessels, 2001a). Kennisproductiviteit wordt gedefinieerd als het vermogen van een organisatie om kennis te signaleren, te absorberen, te creëren, toe te passen en te verspreiden (Kessels, 1995, 1996a, 1996b, 2001a). 'Een kennisproductieve werkomgeving is in eerste instantie in sociaal communicatief opzicht een aangename leeromgeving. Een tweede voorwaarde is dat mensen werkelijk contact maken en van elkaar te weten komen wat de ander bezighoudt' (Rondeel & Wagenaar, 2002, p. 31). Organisaties die kennisproductief willen en moeten zijn, kunnen daaraan werken door in de werkomgeving zoveel mogelijk aangrijpingspunten voor leren in te bouwen. De som van die leergelegenheden biedt de werkenden een rijke leeromgeving (*corporate curriculum*). Deels is een dergelijk curriculum te beschouwen als een soort natuurlijk gegeven; deels is het een verzameling bewust geplande maatregelen. In een veranderende maatschappelijke omgeving doet een instelling er goed aan zich te bezinnen op mogelijkheden het *corporate curriculum* te versterken en daarmee de kennisproductiviteit te vergroten.

Het onderzoek is uitgevoerd in de sectoren Zorg en Welzijn. In het onderzoek staat de vraag centraal welke omstandigheden in een werksituatie ervoor zorgen dat medewerkers al doende van hun werk leren en hoe ze de resultaten van dat leren vertalen in beter functioneren van zichzelf en van hun afdeling. In het verlengde daarvan is een vrageninstrument ontwikkeld waarmee afdelingen zichzelf kunnen doorlichten. Het resultaat van een dergelijke zelfdiagnose biedt een beeld van de mate waarin de werkomgeving aangrijpingspunten biedt voor leren, ofwel de mate waarin er sprake is van een effectief *corporate curriculum* en van daaruit voortvloeiende

kennisproductiviteit, ofwel een groter vermogen om in het licht van zich wijzigende omstandigheden werkprocessen, producten en diensten te verbeteren en te vernieuwen (Kessels, 1996a; Keursten, Verdonschot, Kessels & Kwakman, 2004).

Het vervolg van dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Het begint met een typering van het concept kennisproductiviteit en van de daarbinnen heersende opvattingen over leren en werken. Daarna richten wij ons in het bijzonder op de uitwerking van het begrip *corporate curriculum*. Dan volgt een omschrijving van de wijze waarop een werkomgeving het leren kan bevorderen. Ten slotte geven we aan waarom de gekozen thematiek in de sectoren Zorg en Welzijn van belang wordt geacht.

2.1 VAN LEREN OM TE WERKEN NAAR WERKEN OM TE LEREN

Om te kunnen reageren op veranderingen in de samenleving, of nog liever daaraan zelf mede vorm te geven, moeten medewerkers in organisaties zich ook ontwikkelen (Aliaga, 2000; Harris, 2000; Herling & Provo, 2000). De vraag is echter hoe dat het beste mogelijk wordt gemaakt. In de manier waarop die vraag beantwoord wordt, is in de afgelopen decennia een duidelijke tendens waar te nemen. Walton (1999) schetst de ontwikkelingen zoals die zich in het Verenigd Koninkrijk en in Amerika hebben voltrokken. Hoewel de Amerikaanse ontwikkelingen aan de Engelse voorafgingen, tonen zij veel overeenkomsten. Beide laten een verschuiving zien van een accent op opleiden, naar een accent op leren als onderdeel van personeelswerk, organisatie en management, kortom naar de bredere invalshoek van *human resource development* (HRD). Ook in Nederland hebben dergelijke veranderingen zich voltrokken (Bolhuis & Simons, 1999; Van der Krogt, 1995; Oldenkamp, 2002; Rondeel & Wagenaar, 2002; Wentink, 1998). Ook hier zien we het accent verschuiven van formeel opleiden naar leren in een arbeidscontext, waarin opleiden overigens nog altijd een prominente plaats inneemt (Garvey & Williamson, 2002; Lowyck, 2001; Onstenk, 1999; Poell, 2001). Nijhof constateert dat er in de HRD-praktijk minder veranderd is dan in het denken over leren en opleiden. De in deze paragraaf geschetste ontwikkelingen hebben naar zijn oordeel de praktijk nog niet in die mate beïnvloed, als door sommigen wel gesuggereerd wordt. Hij vermeldt wel dat die ontwikkeling volgens HRD-professionals spoedig terrein zal winnen (Nijhof, 2005).

2.1.1 OPLEIDINGSOPTIMISME

Lange tijd werd er veel van opleidingen verwacht. Die verwachtingen waren echter dikwijls te hoog gestemd. Transfer naar de praktijk van alle dag vindt vaak onvoldoende plaats (Glaudé, 1997; Van der Klink, 1999). Die gebrekkige transfer heeft zich op verschillende manieren geuit:

- opleidingsinspanningen leiden te vaak tot onvoldoende resultaten op de werkplek;
- opleidings- of scholingsresultaten blijken weinig generaliseerbaar of wendbaar;
- opleidingen worden te vaak door deelnemers laag gewaardeerd;
- opleidingen dragen weinig bij aan de ontwikkeling van organisaties;
- opleidingen blijken ontoereikend om veranderingsprocessen te ondersteunen, laat staan te initiëren (Ratering & Hafkamp, 2000).

Deze opsomming geeft wellicht de indruk dat opleidingen faalden. De zaak ligt echter genuanceerder. De aansluiting tussen het geleerde en de toepassing schoot te kort. Organisaties slaagden er onvoldoende in de resultaten van opleidingen te incorporeren. Evenmin slaagden organisaties er in om binnen het werk genoeg leermomenten te weven om leerprocessen in gang te zetten of op gang te houden.

Als er veranderingen nodig waren of problemen werden gesignaleerd, dacht men aan een cursus als oplossing, men dacht in termen van ‘opleiden’ in plaats van in termen van ‘leren’. Een deskundige moest uitkomst bieden, iemand die kwam vertellen wat de aan te bevelen werkwijze was. Professionalisering stond in het teken van het deskundigheidsdenken. Door de vorm (cursus) en door het geschetste deskundigheidsdenken, is de rol van de deelnemers aan cursussen dan ook passief in plaats van actief en onderzoekend. Simons (2001, p. 213) stelt: ‘De transfer naar de werksituaties is vaak problematischer dan we willen geloven.’

2.1.2 TRANSFERGERICHT OPLEIDEN

In reactie op de constatering dat de cursus als leersituatie tot onvoldoende verandering op de werkplek leidde, werden initiatieven ontwikkeld om de leersituaties beter toe te snijden op de werksituatie waarin de toepassing van het geleerde moest plaatsvinden. Het werken met cases, het aanzetten tot actieve toepassing van het geleerde binnen de gekozen opzet van de leersituatie, moesten een oplossing bieden voor het probleem van uitblijvende effecten op de uitvoering van het dagelijkse werk (Van der Klink, 1999). Nog steeds echter werd de leersituatie onderscheiden van de werksituatie, zowel in tijd als veelal ook in plaats. Het transferprobleem werd daarmee slechts gedeeltelijk opgelost (Sprenger, 2003; Veltman, Aardema & Stavenga de Jong, 2004).

Men zoekt naar nieuwe oplossingen. In toenemende mate werd aandacht gevraagd voor maatregelen om na afloop van een leersituatie in de vorm van een implementatieplan of een natraject de vertaling van de leerresultaten naar het werk te bevorderen. Werk- en leersituatie werden dichterbij elkaar gebracht (Bergenhengouwen, 2002). Dat kreeg nog sterker gestalte in opleidingsinitiatieven, waarin de leersituatie en de werksituatie nader vervlochten werden. Leermomenten en toepassing in de werksituatie wisselen elkaar af en aan de toepassing van het geleerde wordt door middel van coaching of begeleiding expliciet aandacht besteed (Boekaerts & Simons, 1995; Gielen, 1995; Harrison, 2000; Mulder, Nijhof & Brinkerhoff, 1995).

2.1.3 VERSMELTING VAN WERKEN EN LEREN

Kennisproductiviteit en het *corporate curriculum* zijn gebaseerd op andere uitgangspunten (Davenport & Prusak, 1998; Kessels, 1996a, 2001a). Achter de kennisproductiviteitsopvattingen zit het idee dat verandering en vernieuwing geen onderbrekingen zijn van perioden waarin alles hetzelfde blijft. Veranderingen en vernieuwingen worden gezien als de normale situatie. De opgave voor de werkenden is daarmee vooral het zoeken van de gelegenheid tot het inbouwen van leer- en reflectiemomenten in de permanente stroom van ontwikkelingen (Borremans, 2002; Kessels & Keursen, 2001, p. 5; Korthagen & Vasalos, 2003, p. 16; De Vries, 2002). Amerikaanse auteurs spreken in dat verband van 'permanent white water' (Vaill, 1996). De mens bevindt zich in de stroom en zoekt hier en daar de mogelijkheid om zich even aan de stroom te onttrekken en zich te bezinnen, of nieuwe plannen te maken. Het leren vinden van een optimale balans tussen uitdaging en rust is een van de competenties waarover een professional dient te beschikken. Leren is een integraal onderdeel van werken geworden (Burgoyne, Pedler & Boydell, 1994). Kessels en Keursten (2001, p. 7) gaan nog een stap verder door te stellen dat werken en leren versmelten. 'Werken betekent leren', dat geldt niet alleen voor een elite van hoger opgeleiden, maar is zichtbaar op alle niveaus in een organisatie (Kessels & Van der Werff, 2002, p. 20).

Een andere basisaanname achter de kennisproductiviteitsgedachte is dat leren een actief proces is. Het leren wordt benaderd vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief. Leren doe je niet naast je werk, maar veelal erin, leren doe je samen, en leren doe je over de volle breedte van je professionaliteit (inhoud, aanpak, samenwerking, reflectie, zelfsturing). In deze opvatting over leren is opleiden slechts een onderdeel van een veel breder palet van denkbare condities voor leren. Volgens Lyles,

Von Krogh, Roos en Kleine (1996) zijn de sleutelconcepten van leren: leren door ervaren, door imiteren en van experimenteren. Hoe meer van die condities vervuld worden binnen het werk, hoe meer er geleerd kan worden en hoe vanzelfsprekender de toepassing daarvan in de werksituatie wordt. Er ontstaat een cultuur waarin leren een gedeeld doel, zelfs een gedeelde waarde vormt. Het leerproces dat de leden van de organisatie zich ten doel stellen en het leren van de organisatie als geheel worden niet aangejaagd door incidentele cursussen; de hele organisatie is zo ingericht dat leren een integraal deel wordt van ieders individuele en collectieve functioneren (Coenders & De Laat, 2003; Keursten & Van der Klink, 2001).

Met het begrippenstelsel rond kennisproductiviteit wordt een kader beschreven waarin een aantal actuele maatschappelijke, economische, organisatiekundige en opleidingskundige theorieën, begrippen en ontwikkelingen wordt samengebracht. Het *corporate curriculum* is daarvan de meest tastbare uitwerking.

2.2 HET CORPORATE CURRICULUM

Organisaties die innovatief moeten of willen zijn en organisaties die kwalitatief goed werk willen leveren, zijn gebaat bij een hoge kennisproductiviteit. Daartoe is het van belang een *corporate curriculum* tot ontwikkeling te brengen (Kessels, 1996a, 1996b, 2001a, 2005). Op alle genoemde begrippen wordt in dit hoofdstuk nader ingegaan. Allereerst gaan we echter in op het begrip *corporate curriculum*.

2.2.1 TYPERING VAN HET CORPORATE CURRICULUM

Met het woord *corporate* wordt aangeduid dat het gaat om een gemeenschappelijk curriculum dat gekoppeld is aan een bepaalde werkorganisatie. Het woord *corporate* draagt die beide betekenissen in zich aldus, Van Dale groot woordenboek Engels-Nederlands (Martin, Tops en Schrama, 1998).

De term *curriculum* plaatst het begrip in een lange traditie van curriculumontwikkeling en curriculumtheorie. Taba (1962) definieert een curriculum als ‘*a plan for learning*’. In de geschiedenis van de curriculumontwikkeling hebben verschillende definities van curricula een rol gespeeld. Van definities met een accent op de leerinhoud is het accent geleidelijk verschoven naar omschrijvingen met meer aandacht voor de leeractiviteiten en leerervaringen. Terwel, Volman, en Wardekker (2003), Lowyck (2002) en Toffler (1980) beschrijven de ontwikkelingen als golven, die elkaar opvolgen, maar die ook gedeeltelijk naast elkaar blijven voortbestaan.

Belangrijke onderscheidingen in curriculumopvattingen zijn onder meer:

- Het onderscheid tussen open versus gesloten curricula. Dit onderscheid verwijst naar de speelruimte die een curriculum biedt aan zowel de ontwikkelaars ervan, alsook aan de gebruikers en de doelgroep ervan (Kieviet, 1976). Boersma en Looy (1997, p. 9) vergelijken curriculumontwikkeling met in hoge mate op improvisatie gebaseerde jazz.
- Het verschil tussen technologisch versus praktijknabij ontwikkelde curricula (Halkes & Nijhof, 1979; Van der Burg & Wardenaar, 1979). Achter dit onderscheid zitten verschillende gedachtewerelden over wie de actoren en wie de doelgroepen zijn in de beoogde leerprocessen. In de technologische benadering ontwikkelen deskundigen leerplannen ten dienste van de leerprocessen van hun doelgroep. In de praktijknabije benadering zoekt men naar mogelijkheden om ook de lerenden te betrekken bij het ontwikkelen van het curriculum (Nijhof, 1979). Deze tegenstelling wordt ook aangeduid als een tegenstelling tussen enerzijds een getrouwheidsperspectief en anderzijds een aanpassingsperspectief. Hoeben (1993) spreekt over het verschil tussen een benadering waarin de deskundige een van theorie afgeleid curriculum invoert, en een curriculum dat in samenspraak tussen theoretici en practici passend wordt gemaakt binnen de specifieke situatie waarin het moet functioneren.
- Verschillende curriculumdesigns. Curriculumdesigns of curriculumontwerpen geven iets aan van de grondgedachten van waaruit een curriculum wordt opgezet. In literatuur treffen we curriculumontwerpen die zich laten typeren als onder meer emancipatorische designs, designs gericht op het leren oplossen van problemen, designs gericht op methodisch werken, vakkendesigns en vaardigheidsdesigns (Nijhof, 1979; Saylor, Alexander & Lewis, 1981).
- Uiteenlopende verschijningsvormen (Boersma & Looy, 1997; Van Boxtel, Schoonenboom & Jansen, 2004). Verschillende opvattingen over het begrip curriculum zijn zichtbaar in de verschijningsvormen ervan. Curricula zijn minder of meer omvattend en benadrukken componenten als doelstellingen, de leerinhoud, de didactiek, de organisatie en de evaluatie. Er zijn curricula die gebaseerd zijn op een smalle interpretatie van het begrip, tot en met opvattingen waarin het begrip curriculum wordt uitgebreid naar de leeromgeving in de breedste zin des woords (leerlandschap; learning environment).
- Verschillen in het gekozen perspectief. Van den Akker (1995) maakt onderscheid tussen het denkbeeldige curriculum, het geschreven curriculum, het geïnterpreteerde curriculum, het uitgevoerde curriculum en het ervaren curriculum. Daarmee kiest hij achtereenvolgens de positie van de initiator, de ontwikkelaar, de docent/opleider/facilitator en de gebruikers/doelgroep.

In al deze onderscheidingen neemt het *corporate curriculum* een eigen plaats in. Het is niet op alle dimensies eenduidig te plaatsen, maar er ontstaat toch een beeld van het soort curriculum waarover het in dit proefschrift gaat.

EEN OVERWEGEND OPEN CURRICULUM

De met het *corporate curriculum* beoogde leerprocessen hebben een breed karakter en zijn gericht op een breed scala van competenties. Het *corporate curriculum* verwijst daarom naar een grote variëteit aan leerprocessen en is daarom noch strikt gesloten, noch strikt open te noemen. Een *corporate curriculum* zal op onderdelen beide kenmerken kunnen aannemen; zij het dat de open vorm dikwijls meer voor de hand zal liggen. Als geheel zal een *corporate curriculum* echter altijd een open karakter hebben. De sociaal-constructivistische leeropvatting, die erachter schuilt, eist van een curriculum de mogelijkheid tot het hebben van een actieve inbreng van de lerenden en ook van andere betrokkenen. Leren is immers een proces van actieve constructie en sociale interactie (Van Poucke, 2005, p. 29).

EEN PRAKTIJKNABIJ ONTWIKKELD/GEGROEID CURRICULUM

Een *corporate curriculum* kan geen technologisch curriculum zijn. Het is een gezamenlijk of gemeenschappelijk ontwikkelde leeromgeving en dat vereist een actieve inbreng van alle betrokkenen. In die betrokkenheid en participatie zit juist de rijkdom van de leeromgeving voor de partners in het *corporate* leerproces (Grotendorst, Van Aken & Wagenaar, 2004; Kessels & Keursten, 2001; Rondeel & Wagenaar, 2001; De Vries, 2002; Wierdsma & Swieringa, 2002).

EEN VEELVORMIG CURRICULUM

Een *corporate curriculum* is maar ten dele iets dat ontworpen wordt. Voor een ander deel is het meer de som en de synthese van ontstane omstandigheden. In dit verband wordt de term leerlandschap wel gebruikt om aan te geven dat het maar ten dele gaat om geplande omstandigheden. Het leerlandschap is eerder iets om te ontwikkelen en te koesteren, dan om te ontwerpen. Voor zover er echter toch sprake is van een ontwerp, zien we een divers beeld. Een *corporate curriculum* is gericht op een veelheid van leerresultaten. In dat licht zijn op onderdelen ervan veel verschillende designs of ontwerpen mogelijk. Vaardigheidstraining, vakopleiding, probleemoplossingsgesprekken, alle designs zijn in principe voor onderdelen van het *corporate curriculum* denkbaar. Voor het *corporate curriculum* als geheel geldt, dat er een bevorderend effect van wordt verwacht op de individuele en collectieve vermogens om te werken aan verbetering en vernieuwing van processen, producten en diensten.

Die beoogde opbrengst vraagt om een sociaal en emancipatorisch design, of liever een op *empowerment* gericht design. Andere designs zijn daaraan dienstbaar. Saylor, Alexander en Lewis (1981, p. 230) gebruiken in dit kader het begrip *designs focused on social functions/ activities*.

EEN LEERLANDSCHAP

Het *corporate curriculum* is te typeren als een soort leerlandschap, een werk-leeromgeving waardoor iemand een eigen reis onderneemt en eigen indrukken opdoet (Keursten, 2001). Die indrukken worden gedeeld en besproken tijdens ontmoetingen met andere reizigers. Zodoende ontstaat individueel en collectief een voortschrijdend inzicht in de dynamiek van de organisatie en de werkprocessen die zich daarin afspelen. Het beoogde gevolg is dat iedereen afzonderlijk en allen gezamenlijk beter in staat zijn te reageren op ontwikkelingen in de omgeving van vak, werk, en samenleving (Van den Berg & Van Lakerveld, 1999). Het in dit proefschrift beschreven onderzoek richt zich op deze verschijningsvorm van het *corporate curriculum*. Het sluit echter niet uit dat het curriculum op den duur verder wordt geëxpliciteerd en tot een planmatig geheel wordt gemaakt, waarvan ook in schriftelijke plandocumenten blijkt kan worden gegeven. Dit alles is denkbaar mits er voldoende ruimte blijft bestaan om de sociale, constructieve dialoog aan te gaan die voor de beoogde op zelfregulatie en *empowerment* gerichte leerprocessen nodig is.

DE UITGEVOERDE EN ERVAREN LEEROMGEVING

De omgeving waarin mensen werken en leren staat centraal in dit onderzoek. Het gaat om de feitelijke en de waargenomen werk-leeromgeving. De vraag die centraal staat is: wat zijn de elementen in de werk-leeromgeving die maken dat mensen die werkomgeving als een leeromgeving ervaren en hun leerervaringen leren te vertalen naar verbetering en vernieuwing van hun werkprocessen en de daaruit voortvloeiende producten en diensten? In het onderzoek ligt het accent op het uitgevoerde en het ervaren curriculum. Echter, met het onderzoek beogen we bij te dragen aan de gedachteontwikkeling over het denkbeeldige curriculum, het geschreven curriculum, het geïnterpreteerde curriculum en het uitgevoerde curriculum (Van den Akker, 1995).

2.2.2 DE BEOOGDE LEERPROCESSEN

In het bovenstaande wordt het *corporate curriculum* als curriculum getypeerd. Nu echter richten we de blik op de inhoud van het curriculum. Welke leerdoelen worden ermee nagestreefd? Het *corporate curriculum* draagt bij aan kennis in de

breedste zin des woords. Kessels (1996a) spreekt in dit verband van zeven leerfuncties die gericht zijn op het stimuleren of scheppen van gelegenheden tot verwerving of ontwikkeling van:

- vakkennis en vakvaardigheden;
- probleemoplossingsvaardigheden;
- reflectieve vaardigheden;
- communicatieve en sociale vaardigheden;
- het vermogen tot zelfregulatie van motivatie, emoties en affecten;
- het vermogen de benodigde Rust & Stabiliteit in het werk te waarborgen;
- de competentie met Creatieve Onrust in het werk om te gaan en daar een eigen balans in te vinden.

Van elk van de genoemde leerfuncties volgt hieronder een korte typering.

De leerprocessen die ermee gemoeid zijn, betreffen zowel het niveau van individueel leren, groepsleren, als organisatieleren.

HET VERWERVEN VAN VAKKENNIS EN VAKVAARDIGHEDEN

Om werkzaamheden goed uit te kunnen voeren, is er een bepaalde mate van vakkennis en vakvaardigheden nodig. Dat geldt in Zorg en Welzijn, maar bijvoorbeeld evenzeer in het onderwijs.

Coonen (2005, p. 21) bepleit in zijn oratie dat een kennisbasis geworteld moet zijn in het beschikbare wetenschappelijke kennisbestand. Tijdens de uitvoering van de werkzaamheden breiden de vakkennis en vakvaardigheden zich in meer of mindere mate uit. De werkeenheid of organisatie herbergt deskundigheid op velerlei gebied. Bij vakkennis en vakvaardigheden gaat het om domeinspecifieke kennis, die direct gerelateerd is aan het primaire werkproces en de doelstellingen van het werk (Kessels & Keursten, 2001; Keursten, 2001; Keursten, Verdonschot, Kessels & Kwakman, 2004; Onstenk & Blokhuis, 2003).

Om deze kennis te benutten moeten de werknemers en leidinggevende door alle lagen van de organisatie heen hun kennis ter beschikking stellen en uitwisselen. Zo bouwen ze een rijk en goed georganiseerd kennisbestand op, dat een essentiële voorwaarde vormt voor vaardig probleemoplossen (Pieters & Verschaffel, 2003).

HET LEREN OPLOSSEN VAN PROBLEMEN

Met behulp van verworven vakkennis en ervaring kan nieuwe kennis ontwikkeld worden die nodig is om nieuwe probleemsituaties op te lossen. Daarvoor is het veelal nodig dat de kennis vanuit verschillende disciplines, van verschillende medewerkers en uit verschillende organisatieniveaus wordt benut. Het benaderen van een probleem vanuit verschillende invalshoeken biedt een rijker zicht op

mogelijke oplossingen. Leren en werken worden als onderling verbonden gezien (Onstenk & Blokhuis, 2003, p. 27). Gaandeweg leert een individu, een werkeenheden of organisatie beter om te gaan met nieuwe problemen: men weet waar men op moet letten, wie men moet raadplegen, welke factoren een rol spelen e.d. (Keursten, 2001; Keursten et al, 2004).

HET ONTWIKKELEN VAN REFLECTIEVE VAARDIGHEDEN

In het werk is het soms nodig wat afstand te nemen. Even de tijd nemen om over de gang van zaken en de eigen handelwijze na te denken. Dit is soms nodig om de koers weer goed uit te kunnen zetten of om te leren van voorbije werkprocessen (Onstenk & Blokhuis, 2003). Wie daartoe in staat is beschikt over reflectieve vaardigheden. Om reflectieve vaardigheden te ontwikkelen is het nodig om individueel en in teams regelmatig de eigen werkzaamheden en de moeilijkheden die zich daarbij voordoen, te analyseren en te doordenken (Coonen, 2005; Keursten, 2001; Keursten et al, 2004; Schippers, 2003). ‘Metacognities en reflectieve vaardigheden zijn nodig om als organisatie, als team en als individu, wegen te vinden voor het ontwikkelen en benutten van nieuwe kennis’ (Kessels & Keursten, 2001, p. 15). Leren is meer dan alleen maar leren doen; het gaat zowel om het kunnen verwerven en gebruiken van kennis, als om het reflecteren op en verder ontwikkelen van die kennis (Klarus, 2003). Kennisontwikkeling vergt een voortdurende interactie tussen impliciete persoonlijke ervaringskennis en expliciete geformaliseerde kennis (Kwakman & Van den Berg, 2004). Reflectie vormt daarvan de cognitieve kant; sociale en communicatieve vaardigheden de sociale kant.

HET VERWERVEN VAN COMMUNICATIEVE EN SOCIALE VAARDIGHEDEN

Om gebruik te kunnen maken van de kennis van anderen zijn communicatieve en sociale vaardigheden van essentieel belang (Bolhuis & Simons, 2001). Sociale competenties kunnen bijdragen aan sociale cohesie en daarmee aan het sociale kapitaal van de samenleving (Appelhof & Walraven, 2003). ‘Medewerkers met goed ontwikkelde communicatieve vaardigheden krijgen toegang tot informatie en kennis, waar de deur voor anderen gesloten blijft’ (Kessels & Keursten, 2001, p. 15). Sociale vaardigheden bevorderen bovendien het leerklimaat binnen de organisatie, waardoor medewerkers elkaar onnodige spanningen en irritaties besparen. In een veilig aangenaam leerklimaat is het goed kennis(sen) maken (Keursten, 2001; Keursten et al, 2004; Mulder, 2000; Wierdsma, 2003). ‘Niet alleen bevordert samenwerkend leren het expliciteren van wat men impliciet al weet, maar het objectiveert de kennis die in subjectieve ervaringen is opgedaan. Immers, persoonlijke ervaringen leiden gemakkelijk tot episodische en subjectieve kennis. Het delen van ervaringen met

anderen zal het individu noodzaken zich breder te oriënteren, hetgeen zal bijdragen tot kennis met een hogere mate van objectiviteit' (Witteman, 2001, p. 25).

ZELFREGULATIE VAN MOTIVATIE, EMOTIES EN AFFECTEN

Verandering, vernieuwen en leren lukt alleen als medewerkers een sterke betrokkenheid bij het werk voelen (Dolmans, Wolfhagen, Van der Vleuten & Wijnen, 2000). Motivatie is volgens de theorie van John Keller een samenstel van aandacht, ervaren relevantie, vertrouwen in de goede afloop of het goede resultaat, en voldoening (Warries en Pieters, 1992). Zelfregulatie legt de 'locus of control' bij de lerende. Die interne 'locus of control' vertoont een grote samenhang met positieve verwachtingen bij het individu. Daarmee wordt een positieve bijdrage geleverd aan het genoemde vertrouwen in de goede afloop en de uiteindelijke voldoening. In die voldoening ligt de basis voor nieuwe handelingsbereidheid, ofwel motivatie (Bandura & Cervone, 2000). De motivatie die bedoeld wordt is in hoge mate intrinsiek. Onderzoek wijst uit dat aandacht voor intrinsieke motivatie en autonomie tijdens het leerproces een positieve samenhang vertoont met het prestatieniveau van lerenden (Vansteenkiste & Deci, 2003; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004).

Het is een illusie dat het werk van alledag altijd een feest is. Er zijn ook momenten dat het tegenzit, waarop men zich afvraagt of het allemaal wel zin heeft. Om dergelijke momenten van stagnatie te overbruggen, is het nodig dat medewerkers hun motivatie en betrokkenheid zodanig kunnen reguleren dat zij door kunnen zetten als het even moeilijk is. Gieskes (2002, p. 25) stelt dat *'belemmerende factoren een kettingreactie teweeg kunnen brengen: gebrek aan middelen leidt in de praktijk (als gevolg van gevoelde druk) vaak tot gebrek aan waardering voor valide en betrouwbare informatie (prestatiefeedback, informatiesystemen en afgeleide doelen), gebrek aan communicatie, onvoldoende organisatorische regelingen en gebrek aan persoonlijke verantwoordelijkheid. Het gevaar bestaat dat er patronen in de organisatie ontstaan die kunnen worden gekenschetst als 'defensieve routines', activiteiten en/of beleidsmaatregelen die het de medewerkers onmogelijk maken om de oorzaken van belemmerende factoren weg te nemen en die op den duur niet meer bespreekbaar zijn in de organisatie. Het doorbreken van deze routines en patronen is een organisatorisch leerproces dat vraagt om individuen en teams die willen en kunnen leren.'* Zelfregulatie van motivatie, emoties en affecten zorgt ervoor dat de een doorgaat en de ander stopt, een sterk team doorzet, waar andere teams opgeven (Nix, Ryan, Manly & Deci, 1999). Het vraagt om een vorm van (zelf)discipline, ook wel zelfregulatie genoemd. Deze vorm van zelfregulatie moet zowel binnen individuele teamleden als binnen het team als geheel tot ontwikkeling komen (Keursten, 2001; Keursten et al, 2004).

HET REGULEREN VAN RUST & STABILITEIT EN VAN CREATIEVE ONRUST

Rust & Stabiliteit in het werk bieden gelegenheid om over het werk na te denken. Er kan gewerkt worden aan verdieping van kennis en ervaring. Die verdieping is belangrijk om te kunnen werken aan verbeteringen. Rust & Stabiliteit zijn nodig om eens iets uit te kunnen proberen of om over ervaringen van gedachten te wisselen.

Rust & Stabiliteit bevorderen het leren en de ontwikkeling en verbetering van het werk. Door teveel Rust & Stabiliteit kan men echter ook indutten. Er moeten uitdagingen zijn om iets te ondernemen. Sommige uitdagingen zijn aantrekkelijk (groei, nieuwe taken); soms echter kunnen uitdagingen ook een zekere bedreiging betekenen (opheffing van de afdeling, fusie). In beide gevallen brengt Creatieve Onrust mensen in beweging (Garvey, Martin & Williamson, 2002).

Rust & Stabiliteit zijn goed, maar teveel ervan leidt tot stilstand. Datzelfde geldt voor Creatieve Onrust. Werkdruk lijkt volgens een aantal onderzoeken positief samen te hangen met informeel leren, tenminste als het gaat om een continue uitdaging en niet om een te zware belasting of te hoog tempo (Doornbos, Denessen & Simons, 2004). Teveel of te vaak geconfronteerd worden met uitdagingen of eisen kan averechts werken.

Voor iedereen en voor elke organisatie ligt dat evenwicht tussen te veel en te weinig Rust & Stabiliteit en tussen te veel en te weinig Creatieve Onrust verschillend. Voor een goed leerklimaat is een balans belangrijk. Daarom is het van belang dat mensen individueel en collectief leren voor zichzelf die balans te ontwikkelen en te handhaven (Keursten, 2001; Keursten et al, 2004).

Tot zover gaat het om de doelstellingen en/of de resultaten van het *corporate curriculum*. Om zicht te krijgen op de dynamiek van het *corporate curriculum* is het echter ook noodzakelijk de leeromgeving te beschouwen. Hoe draagt de werkomgeving bij aan de vervulling van die leerfuncties? Wat zijn de voorwaarden voor de beoogde leerprocessen?

2.3 ALGEMENE VOORWAARDEN VOOR LEREN

Auteurs van theorieën over leren (van volwassenen) noemen verschillende condities, die om te kunnen leren vervuld moeten zijn (Boekaerts & Simons, 1995; A.D. Ellinger, A.E. Ellinger, Yang & Howton, 2002; Van der Krogt, 1995; Oldenkamp, 2002; Fenwick & Tennant, 2004). Genoemd worden onder meer concreetheid, zicht op de toepasbaarheid, aansluiten bij ervaringen, actief in plaats van passief leren, de

behoefte aan sociaal leren. In zijn oratie over *communities of learners* als kweekplaats voor kenniswerkers, noemt Beishuizen (2004) naast een aantal cognitieve voorwaarden, ook motivatie, de rol van de mede-lerenden en de informatie en communicatievoorzieningen als belangrijke voorwaarden voor leren. De geschetste opvattingen over leren en leeromgevingen zijn te typeren als een sociaal-constructivistische leeropvatting. De keuze voor deze opvatting wordt door Terlouw (2001, p. 33) onderbouwd met twee hoofdargumenten:

- De kwaliteit van door actieve kennisconstructie verworven kennis in authentieke omgevingen is beter, ofwel toegankelijker, samenhangender, bruikbaar, beter te onthouden en beter te vertalen naar ander toepassingsituaties.
- Snelle veranderingen in beroep, technologie en maatschappij eisen zelfstandig en levenslang leren. Elke professionele context heeft daartoe eigen middelen. Het is van belang dat aankomende professionals van meet af aan met dergelijke specifieke middelen leren werken.

Over één ding zijn veel theoretici het eens (Bergen & Van Veen, 2004; Boekaerts en Simons, 1995; Onstenk & Blokhuis, 2003). Een effectieve leeromgeving moet:

1. aanzetten tot leren, ofwel motiveren (Boekaerts en Simons 1995);
2. gelegenheid en aangrijpingspunten bieden voor leren, rijk zijn (Onstenk & Blokhuis, 2003, p. 21);
3. dialoog en terugkoppeling verschaffen, reflectief zijn. (Onstenk & Blokhuis, 2003, p. 21).

Op elk van de componenten van deze driedeling komen we in de volgende drie paragrafen terug.

2.3.1 EEN MOTIVERENDE WERKOMGEVING

Motivatie is een voorwaarde, de smeerolie en als het meezit ook een resultaat van leren. Motivatie is een meervoudig begrip (Van Aken & Van Engers, 2002; Bolhuis & Simons, 1999; Harrison, 2000; Oldenkamp, 2002; Onstenk & Blokhuis, 2003). Motivatie ontstaat onder meer als leren gewaardeerd wordt in de omgeving, als er duidelijk zicht is op de aard, het nut of de toepasbaarheid van het geleerde, als leren materieel of immaterieel beloond wordt of als anderen het voorbeeld geven dat leren leuk is en onderdeel van het werk. 'Vernieuwing en verbetering veronderstellen een sterke inhoudelijke gedrevenheid.' (Rondeel & Wagenaar, 2002, p. 32).

In enkele interviews die gehouden zijn voorafgaand aan het onderzoek, gaven alle geïnterviewden aan veel geleerd te hebben van mensen die voor hen een voorbeeld-functie hadden. Terugblikkend op hun loopbaan noemden respondenten dikwijls een dergelijke samenwerking met een ervaren en gewaardeerde collega als leermoment.

Tot nu toe zijn stimulansen genoemd; soms is een ‘motivator’ echter eerder dwingend dan stimulerend. Als de afdeling met opheffing wordt bedreigd, als het klachten regent, als er een reorganisatie wordt uitgevoerd, dan wordt er plotseling van allerlei geleerd wat in rustiger vaarwater nooit gelukt zou zijn. ‘Voor het beïnvloeden van bedrijfscultuur moet de leiding het vaak hebben van crises veroorzaakt door invloeden van buiten, waardoor het bedrijf uit balans wordt gebracht.’ (Sanders & Neuijen, 1996, p. 119). De boog kan wat dat betreft echter niet altijd gespannen blijven. Om te leren of zich te ontwikkelen is er immers ook behoefte aan een zekere Rust & Stabiliteit. De kunst is te zoeken naar een balans tussen Rust & Stabiliteit enerzijds en Creatieve Onrust anderzijds.

Naast de invloed van de werkomgeving op de motivatie geldt dat veel van de geraadpleegde mensen ook gebeurtenissen uit hun privé-leven aangaven als belangrijke bronnen van motivatie. Een scheiding, een herbezinning op het doel in het leven, ingrijpende gebeurtenissen in huis of gezin, zijn vaak genoemd als drijfveer om met energie te werken aan verandering of verbetering van het werk of van de perspectieven daarbinnen. Daarmee wordt duidelijk dat de leeromgeving voor een medewerker meer is dan zijn/haar werkomgeving.

In de leeropvatting die ten grondslag ligt aan de ideeën over kennisproductiviteit en het *corporate curriculum* speelt autonomie een grote rol. De lerende wordt beschouwd als iemand die zelf zoekt naar mogelijkheden om zich verder te ontwikkelen, kennis te genereren, toe te passen en te verspreiden en/of iemand die zijn vermogen daartoe probeert te ontwikkelen.

In dat licht is de vraag naar de kenmerken van een motiverende omgeving ook een vraag naar de condities die de autonomie bevorderen. Deci en Ryan (2000) hebben ondersteuning gevonden voor de veronderstelling dat een grotere keuzevrijheid of beslisruimte leidt tot meer intrinsieke motivatie, meer interesse, minder druk, meer creativiteit, meer cognitieve flexibiliteit, beter conceptueel leren, een optimistischere houding, een beter zelfbeeld, meer vertrouwen in anderen, verdergaande gedragswijzigingen en betere gezondheid, dan maatregelen of condities die aan te duiden zijn als controle (Deci & Ryan, 2000). Onder die laatste categorie van maatregelen vallen beloning, deadlines, dreiging, bewaking, maar ook sommige vormen van feedback, zelfs van positieve feedback, als ze een sturend karakter hebben. Zoals aangegeven is motivatie niet alleen een voorwaarde voor leren. Het is er ook het resultaat van. De relatie tussen motivatie en leren is complex. Het is echter wel duidelijk dat om te willen leren, kennis van de context waarbinnen het geleerde toegepast gaat worden en zicht op de mogelijke effecten daarvan belangrijk zijn. ‘Bridging the gap between knowing and doing’, blijft niettemin een opgave

(Higgins & Kruglanski, 2000, p. 147). ‘Wanneer we in een positieve stemming zijn, blijken we creatiever problemen op te lossen en flexibeler informatie te integreren’ (Zeelenberg & Aarts, 1999, p. 402). Motivatie is dus niet alleen een taakspecifieke voorwaarde, maar ook een conditie die de houding ten opzichte van leren in het algemeen beïnvloedt.

Zicht op het doel *van* het leren en *met* het geleerde; waardering en steun van anderen; vrijheidsgraden en keuzevrijheid; en goede sfeer en een aanleiding om te leren vormen samen belangrijke voorwaarden om van een werkomgeving een leeromgeving te maken.

2.3.2 EEN RIJKE OMGEVING

Gemotiveerd zijn is een voorwaarde, maar voor leren is ook voeding nodig. De werksituatie moet aangrijpingspunten bieden voor leren (Onstenk & Blokhuis, 2003). Het werk kan de gelegenheid bieden de kunst van anderen af te kijken (Mulder, 2000; Onstenk & Blokhuis, 2003; Wierdsma, 2003). ‘Opleiden is een van de middelen om het leren van de werknemers te stimuleren en te structureren. Organisatieleden leren echter in veel meer situaties, zoals bij het voorbereiden en uitvoeren van het werk, door het werk te veranderen en door overleg te voeren met collega’s, door elders nieuwe ervaringen op te doen en door zelfstudie.’ (Van der Krogt, 1995, pp. 17-18). In overleggen, in functioneringsgesprekken, maar ook in documenten en databestanden, of in uitwisselingen met collega’s kunnen elementen zitten die als inhoud voor leerprocessen kunnen dienen. Uit al dergelijke bronnen en contacten kan een medewerker putten om ideeën op te doen voor de uitvoering of verbetering van het werk. Uiteraard liggen de bronnen niet alleen binnen het werk. Contacten met vakgenoten, abonnementen op tijdschriften kunnen evenzeer van betekenis zijn voor het leren. Contacten met collega’s binnen en buiten het werk zijn een bron. Ook cursussen, begeleiding, of adviezen zijn aangrijpingspunten voor leren. Leren wordt vooralsnog veelal geassocieerd met ‘opgeleid worden’. In de opvattingen die achter de begrippen kennisproductiviteit en het *corporate curriculum* liggen, gaat het echter om meer. In werk kunnen veel leerresultaten geboekt worden in situaties die niet als leersituatie zijn opgezet. In zulke gevallen gaat het om impliciete leersituaties. Daardoor blijven de leerresultaten helaas ook dikwijls impliciet. Om die leerwinst echter goed te kunnen benutten en te kunnen delen met anderen, is het van belang resultaten van dergelijk impliciet leren te expliciteren (Davenport & Prusak, 1998).

Het *corporate curriculum*, zoals hiervoor al betoogd, draagt bij aan een breed scala van leerprocessen. Mensen leren in hun werk naast allerlei vakinhoudelijke kennis en vakvaardigheden, ook samenwerken, reflecteren, zichzelf te motiveren en met conflicten om te gaan. De aangrijpingspunten voor leren zijn al even breed. De leergelegenheid wordt bepaald door het informatieve en het communicatieve gehalte van de werkomgeving (Beishuizen, 2004). Het gaat niet om kennis is engere zin, maar om alle voorhanden zijnde bronnen voor leren, persoonlijke en professionele groei. De beschikbaarheid, maar ook de inzichtelijkheid en toegankelijkheid van prikkels en bronnen (informatie, discussie, voorbeelden, werkprocedures, etc.) in de werkomgeving bepalen de rijkdom van de leeromgeving.

2.3.3 EEN REFLECTIEVE OMGEVING

Leren vindt plaats door het verwerken en vertalen van aangereikte informatie, strategieën of houdingen. Evenzeer kan leren echter gevoed worden door analyse van en nadenken over het eigen werk. ‘Reflectie is een voorwaarde voor leerwinst die benut kan worden in toekomstige projecten.’ (Van Lakerveld, 1995, p. 11). Ook hier geldt weer dat dergelijk leren bewust kan worden bevorderd door bepaalde maatregelen (evaluaties, klachtenanalyse, foutenanalyses). Tegelijkertijd geldt echter dat het leren ook in hoge mate mogelijk gemaakt wordt door minder plooibare omstandigheden (Bolhuis & Simons, 1999; Sanders & Neuijen, 1996; Wentink, 1998). Een goede sfeer, een op leren georiënteerde cultuur, een professionele beroepshouding maken reflectie een normaal onderdeel van het werk (Marsick, 1987). In sommige organisaties of afdelingen gaat informeel overleg voornamelijk over sport of huiselijke gebeurtenissen, terwijl in andere organisaties vaak ook het informele contact zaken van het werk betreft. Het gaat dan om even terloops bij een collega informeren hoe die een probleem zou aanpakken, of over kwesties van ethiek, van beleid, of van vakinhoudelijke aard. Het lijkt erop dat hoe meer een medewerker het eigen beroep als een professionele activiteit ziet, hoe meer die reflectie een regulier onderdeel van het functioneren is (Marsick & Watkins, 1990). Door bewust te werken aan gelegenheid tot reflectie kan een organisatie de kennisproductiviteit vergroten. Dat betekent het verhogen van het vermogen tot verbetering en vernieuwing van het werk. In de zich telkens veranderende maatschappelijke omgeving is dat geen luxe maar een noodzaak. Gedacht kan worden aan het bewust inplannen of mogelijk maken van terugkoppelingen op verschillende aspecten van het werk, zoals de dagelijkse taken, de loopbaan, het vak, het beleid, de persoonlijke groei, de samenwerking, de omgang met cliënten of andere betrokkenen.

Voor de minder direct aan te sturen condities voor reflectie geldt niet dat de organisatie er geen enkele invloed op kan hebben, of zou moeten proberen te hebben. Hier liggen concrete maatregelen wellicht minder voor de hand, maar wel het stimuleren van discussie, het inruimen van tijd voor reflectie, het introduceren van thema's voor overleg, het aangaan van een dialoog met de buitenwereld, het uitnodigen van inspirerende vakgenoten en het bezoeken van voorhoede-instellingen: er is genoeg te doen.

Het reflectieve gehalte van de werkomgeving wordt bepaald door de feedback die beschikbaar is en wordt verwerkt, en door de gelegenheid die er is om daarover te denken of van gedachten te wisselen. De reflectie kan betrekking hebben op doelen, strategieën en processen (Schippers, 2003). Reflectie op het handelen en op de keuzes die gemaakt worden, kan voorkomen dat er systematische fouten en inschattingen worden gemaakt door het klakkeloos blijven toepassen van ooit succesvol gebleken patronen. In de bewustwording van dergelijke fouten schuilt een leereffect. Aan de andere kant is de feedback op de verschillende handelingen en keuzes van individuen en van groepen een manier om juist bij te dragen aan de ontwikkeling en explicitering van ervaring. Feedback is de motor van leerprocessen. Het levert de mogelijkheid op tot generalisatie van eerdere ervaringen, maar ook de mogelijkheid om de daarmee gepaard gaande risico's van fouten te ontzenuwen. De feedback heeft niet alleen betrekking op het werkproces, maar ook op het leren zelf. Door middel van dergelijke feedback ontwikkelt de lerende zijn of haar eigen leervermogen en daarmee een belangrijke beroepscompetentie (Bolhuis & Simons, 1999).

Het bovenstaande betreft voorwaarden voor leren in het algemeen. In het vervolg van dit hoofdstuk gaan we in op de invulling van die voorwaarden in werksituaties.

2.4 WERKOMSTANDIGHEDEN DIE HET LEREN BEVORDEREN

In het voorafgaande is aangegeven hoe de ontwikkelingen in het denken over leren en opleiden hebben geleid tot ideeën over de versmelting van leren en werken. De werkomgeving kan daarom worden beschouwd als een leeromgeving en vanuit die beschouwing geoptimaliseerd worden. Met het begrip *corporate curriculum* duiden we aan hoe er in een organisatie een expliciet of impliciet, een bedoeld of een onbedoeld leerplan kan worden verondersteld dat het leren in een organisatie ontlokt, stimuleert en aanstuurt. In de voorgaande paragraaf is de blik gericht op de vraag aan welke eisen een omgeving moet voldoen om een leeromgeving te zijn. In

deze paragraaf richten we ons op de concrete inrichting van de werksituatie als leersituatie. Het gaat daarbij om de vraag: welke elementen in een werkomgeving kunnen de beoogde leerprocessen oproepen en faciliteren? We beschrijven de reikwijdte van het begrip werkomgeving, de mogelijke informatierijkdom ervan, de longitudinale ofwel de loopbaandimensie ervan en de soorten leersituaties die zich in een werkomgeving kunnen voordoen.

WERKKRINGEN

De werkomgeving is te beschouwen als een omgeving waarin:

- mensen zelf werken;
- mensen werken met collega's van hun afdeling;
- mensen werken met collega's uit andere afdelingen of organisaties.

Naast de leeromgeving die de werkomgeving kan bieden, is er natuurlijk ook een groot aantal informele en ook formele omgevingen te onderscheiden buiten het werk, waarin ook belangrijke vormen van leren plaatsvinden (studie, eigen netwerken, thuissituatie etc.) (Van der Krogt, 1995; Onstenk, 2004).

De werkomgeving bestaat uit kringen die zich uitstrekken van de persoon naar steeds verder gelegen onderdelen van de organisatie of zelfs daarbuiten. De werkomgeving strekt zich uit van de eigen werkplek tot en met de professionele netwerken waarvan men deel uitmaakt.

INFORMATIE

De werkomgeving wordt gekenmerkt door de mate waarin medewerkers zicht hebben op ontwikkelingen in de eigen organisatie, in hun vak, in de werkprocessen waarmee zij bezig zijn en in de effecten daarvan of in de richting waarin die zich ontwikkelen. 'Iedereen weet dat veel ervaring op zichzelf geen garantie is voor veel weten, begrijpen of kunnen, dus voor bekwaamheid. Of en hoeveel een mens van zijn ervaringen leert, hangt niet zozeer af van wat en hoeveel hij ervaart, maar wat hij doet met wat hij ervaart. Veel mensen herhalen hun ervaring, in plaats van ervan te leren' (Wierdsma & Swieringa, 2002, p. 39). De werkomgeving is rijk als er veel informatie beschikbaar is en er gelegenheid is deze informatie of kennis te delen, over te dragen, vast te leggen of uit te dragen (Nonaka & Takeuchi, 1995, p. 74). Dergelijke informatie biedt houvast voor gewenste leerprocessen op individueel niveau, teamniveau en organisatieniveau (Bolhuis & Simons, 1999). De werkomgeving moet haar medewerkers dan wel in staat stellen iets met de informatie te doen en daarop te reflecteren (Coonen, 2005; Mulder, 2000; Sprenger, 2000; Wierdsma, 2003).

LOOPBAAN

Daarnaast is de werkomgeving te beschouwen als een situatie waarin een medewerker een passant is. In het licht van deze invalshoek manifesteert de werkomgeving zich in opeenvolgende fasen van iemands werkverband op verschillende manieren. Achtereenvolgens is er een aantal elementen in de werksituatie te onderscheiden dat te maken heeft met die longitudinale lijn in iemands werksituatie (Harrison, 2000; Paffen, 2001):

- werving;
- selectie;
- inwerken;
- ontwikkeling en professionalisering;
- functionerings- en beoordelingsgesprekken;
- mobiliteitsbeleid.

Binnen elke schil van de werkkring, zoals hierboven onderscheiden, en binnen elke fase van de loopbaan zijn elementen te onderscheiden die bijdragen aan het leren van de betrokken medewerkers. Dat leren is meestal twee- of meerzijdig. Inwerken lijkt bijvoorbeeld gericht te zijn op het leren van de nieuwe medewerker. Echter, het bepalen wat er in een inwerkprogramma moet zitten en dat vervolgens uitleggen aan een nieuwe collega is evenzeer leerzaam. Het leidt dikwijls tot een hernieuwde kennismaking met de prioriteiten van de eigen werkorganisatie en de werkwijzen die daarin gevolgd worden. Niet zelden zal ook een herijking van die prioriteiten en werkwijzen het gevolg zijn. Dergelijke twee- of meerzijdige opbrengsten zitten evenzeer verweven in de andere genoemde elementen en de werksituatie.

VERSCHILLENDE SOORTEN LEERSITUATIES

Binnen de afdeling of daarbuiten, bij de start van de loopbaan, er middenin of later, telkens zijn er activiteiten te onderscheiden die zich laten typeren als HRD-activiteiten. HRD-activiteiten gelden als een van de sterkste invloeden op leergedrag (Gieskes, 2001, p. 206). Thijssen (2001) onderscheidt HRD-activiteiten naar hun abstractie en naar de mate waarin ze geformaliseerd zijn. In onderstaand schema (figuur 2.1) wordt met behulp van voorbeelden aangegeven hoe HRD-activiteiten zich in de werkomgeving kunnen manifesteren. Een werkomgeving biedt aan medewerkers in verschillende fasen van het arbeidsproces een leeromgeving door medewerkers te motiveren en door middel van het bewust of onbewust organiseren van werksituaties, overlegsituaties en informatievoorziening.

Abstractieniveau

Hoog	Netwerkactiviteiten	Educatieactiviteiten
	Uitwisselingsbijeenkomst Studiereis	Studie verpleegkunde
Laag	Werkplek activiteiten	Cursusactiviteiten
	Werkoverleg Begeleiden van een stagiaire	Training adviesvaardigheden Cursus tiltechniek
	Laag	Hoog Formaliseringgraad

Figuur 2.1 Het HRD-kwadrantenmodel (Thijssen, 2001, p. 340)

Uit het bovenstaande concluderen we dat de werkomgeving zich als leeromgeving kan manifesteren in de eigen afdeling, de organisatie als geheel, of zelfs buiten de organisatie. Leren in een werkomgeving kan bestaan uit het verwerken van informatie, het opdoen van ervaringen, het delen van ervaring en informatie met verschillende betrokkenen. De werkomgeving draagt bij aan leerprocessen op verschillende manieren in opeenvolgende loopbaanfasen. Ten slotte stellen we vast dat HRD-activiteiten bijdragen aan het leren in de werksituatie. Die HRD-activiteiten kunnen meer en minder geformaliseerd en concreet zijn.

2.5 RELEVANTIE VOOR DE SECTOREN ZORG EN WELZIJN

Welke ontwikkelingen in de samenleving onderstrepen het toenemende belang van leren in organisaties en in hoeverre spelen die ontwikkelingen ook in Zorg en Welzijn een rol? Op die vraag gaan we in deze paragraaf in.

Volgens Poell (1998) wordt leren steeds belangrijker geacht, ten eerste omdat leren belangrijker is geworden voor het overleven van organisaties in een constant turbulente omgeving. Ten tweede doen er zich er steeds meer ontwikkelingen voor binnen arbeidsorganisaties zelf, die leren noodzakelijk maken. Een derde ontwikkeling betreft het groeiende besef dat mensen op veel verschillende manier kunnen leren in relatie tot hun werk, hetgeen tot uiting komt in nieuwe leergerichte methoden en praktijken (Poell, 1998, p. 119).

Ook Bolhuis en Simons (1999) noemen een aantal redenen voor de toegenomen belangstelling voor leren.

1. De samenleving wordt meer en meer een lerende samenleving.
2. De ontwikkelingen in de technologie.
3. Arbeidsorganisaties worden meer en meer lerende organisaties.
4. Nieuwe internationale verhoudingen.
5. Veranderingen in gevraagde werkprestaties.
6. Toegenomen milieuproblematiek.
7. Veranderingen in de wijze waarop organisaties zich organiseren.

Simons (2001) voegt daaraan nog de ontwikkeling van de verdienstelijking toe, een trend waarin van medewerkers een toenemend bewustzijn van kwaliteit van dienstverlening, kostenbaten en ondernemingsgericht, bedrijfsgericht en commercieel handelen wordt gevraagd.

Ook in de sectoren Zorg en Welzijn zien we deze en dergelijke trends terug. Beide sectoren worden met een toenemend aantal veranderingen, problemen en eisen geconfronteerd. In onderstaande paragrafen staan een aantal van die trends beschreven. In de geschetste ontwikkelingen zien we een onderbouwing om ook in Zorg en Welzijn de aandacht voor leren te intensiveren.

2.5.1 VRAAGSTURING

Steeds meer is er in de Zorg en het Welzijn een tendens waarneembaar in de richting van vraagsturing (Wierdsma & Swieringa, 2002). Van instellingen en organisaties voor Zorg en Welzijn wordt gevraagd dat ze zorg op maat leveren. In tal van publicaties (Boon, 1995a, 1995b, 2000, 2001a, 2001b) van de stichting Sympoz, een stichting die trends in de gezondheidszorg in kaart brengt en in een publicatie van het NIZW (Van Ewijk & Kelder, 1999), wordt vraaggestuurde zorg genoemd als belangrijke trend. Die trend uit zich op allerlei terreinen:

- *Consumentenbelangen*
De cliënten worden mondiger. Zij stellen steeds meer eisen aan zorgers en hulpverleners. De cliënten eisen waar voor hun geld en soms bijna een garantie op een positief resultaat. Net als elders in de maatschappij vragen cliënten om persoonlijke aandacht en een behandeling op maat.
- *Aansprakelijkheidsdenken*
Steeds vaker worden klachten ingediend en worden zaken voor het gerecht gebracht als de verleende zorg niet aan de eisen van de cliënt of diens verzekeraar voldoet. Een toenemende behoefte om traceerbare en te verantwoorden werkwijzen te hanteren is het gevolg. Er is een toenemende behoefte aan explicitering en registratie van professioneel handelen. Herbezinning en aanscherping van procedures zijn het gevolg.

- *Toenemende informatiebehoefte bij patiënten/cliënten*
 In dezelfde lijn past de tendens van de groeiende informatiebehoefte. Mensen willen weten wat er met hen gebeurt. Ze willen een ‘*second opinion*’ kunnen vragen. Ze willen het aanbod aan Zorg en Welzijn kunnen vergelijken met wat ze erover op Internet hebben aangetroffen. Kortom er is een grotere, maar ook een diepgaandere behoefte aan informatie.
- *Klantgerichtheid en differentiatie*
 Van instellingen en hun medewerkers wordt verwacht dat ze klantgericht werken. Dat er op maat gewerkt wordt. Zorg op maat is de *slogan* van deze tijd. Dat vergt ontwikkeling van nieuwe werkwijzen, zorgvuldigere en bredere intake-procedures en diagnoses, frequenter tussentijds overleg, veelvormige oplossingen en dergelijke. ‘Het werken in de richting van een klantgerichte bedrijfscultuur betekent dat de leiding verantwoordelijkheden dient te delegeren aan degenen die in direct contact staan met de markt (de frontlinie) en dat zij de mensen in die frontlinie dient te ondersteunen. Tegelijkertijd mag de leiding haar greep op het totale beleid niet verliezen.’ (Sanders & Neuijen, 1996, p. 119).

2.5.2 KWALITEITZORG

Een ander terrein van ontwikkeling, dat veel genoemd wordt, is de kwaliteitszorg (Boon, 1995a, 1995b, 2000, 2001a, 2001b; Van Ewijk & Kelder, 1999). De aandacht voor de kwaliteitszorg gaat gepaard met een veranderende besturingsfilosofie.

Een en ander manifesteert zich in de volgende ontwikkelingen:

- *Decentralisatie en deregulering*
 In veel instellingen voor Zorg en Welzijn zijn ingrijpende processen gaande. Er worden steeds grotere instellingen gevormd die echter intern steeds meer gedecentraliseerd zijn. Zelfsturende teams, locatiemanagers, resultaatverantwoordelijke eenheden, besturen op afstand zijn termen die in zwang zijn en de bedoelde tendens weerspiegelen.
- *Aandacht voor de werving van gekwalificeerd personeel*
 De sectoren Zorg en Welzijn werden ten tijde van het onderzoek in toenemende mate geconfronteerd met een tekort aan gekwalificeerd personeel. Om aan die omstandigheid het hoofd te bieden, werden zelfs werknemers aangetrokken uit andere landen zoals Zuid-Afrika en Polen.
- *Aandacht voor competentieontwikkeling*
 In steeds grotere mate wordt het belang van leren en ontwikkeling onderkend. In instellingen wordt nascholingsbeleid verbreed tot HRD-beleid. We zien dat opleidings-, personeels- en organisatie-werk in onderling verband worden gebracht of geïntegreerd.

- *Kwaliteitsmanagement*

Kwaliteitszorg wordt een professionalisme. Veel instellingen hebben eigen kwaliteitsmanagers, kwaliteitshandboeken, kwaliteitszorgsystemen en kwaliteitsborging.

- *Multidisciplinaire communicatie*

Zowel in Welzijn als in de Zorg ontstaat een toenemend bewustzijn dat alle bij de cliënt betrokken organisaties gezamenlijk een zorgverantwoordelijkheid jegens de cliënt hebben. Er wordt in dat verband gesproken van zorgketens. Die ketenverantwoordelijkheid vergt steeds meer en intensiever onderling contact en afstemming. Die afstemming vraagt veel onderlinge kennisuitwisseling.

2.5.3 MAATSCHAPPELIJKE VERANDERING

De sectoren Zorg en Welzijn worden geconfronteerd met alle vernieuwingen en veranderingen die zich voltrekken in de disciplines die in het werkveld een rol spelen. Dat zijn zowel maatschappelijke, politieke, culturele als technologische ontwikkelingen (Boon, 1995a, 1995b, 2000, 2001a, 2001b; Van Ewijk & Kelder, 1999). We noemen er enkele:

- *Steeds snellere technologische ontwikkelingen*

Innovaties op het gebied van computertoepassingen en op het terrein van medische apparatuur volgen elkaar steeds sneller op.

- *Steeds meer groepen die maatschappelijk uitvallen*

In de sectoren Zorg en Welzijn wordt men geconfronteerd met het feit dat er steeds meer mensen in de samenleving uitvallen. Schooluitval neemt toe, maatschappelijk afglijden is in samenhang daarmee een toenemend probleem, het aantal dak- en thuislozen neemt toe, steeds meer mensen raken in geestelijke nood, verslavingsproblemen en psychiatrische problemen. Veel van deze en dergelijke problemen verzwaren de opgaven waarvoor de Zorg en Welzijnsectoren staan.

- *Multiculturalisering*

De samenstelling van de bevolking verandert snel. In de grote steden is de groei van het aantal allochtonen explosief te noemen. In samenhang daarmee ontstaan nieuwe problematieken en behoeften waarin de Zorg en het Welzijn moeten voorzien.

Vanwege deze vele ontwikkelingen en de toenemende complexiteit van het werk, is in Zorg en Welzijn het geschetste idee van een *corporate curriculum* omarmd. Naast enthousiasme voor de ideeën was er ook de behoefte er concrete uitwerking aan te kunnen geven. Met dit onderzoek en het daaruit voortvloeiende instrument proberen we een stap in die richting te zetten.

2.6 DOEL VAN HET ONDERZOEK

De deelonderzoeken zijn mogelijk gemaakt door een gezamenlijke inspanning van de Sectorfondsen in Zorg en Welzijn en de Universiteit Leiden. In de doeleinden van het onderzoek zien we de praktische interesse van het werkveld en de wetenschappelijke belangstelling van de universiteit terug. De doelen zijn onder te verdelen in wetenschappelijke en maatschappelijke doelen.

2.6.1 WETENSCHAPPELIJKE DOELEN

- Verdere verkenning van de begrippen kennisproductiviteit en *corporate curriculum*.
- Validering en empirische onderbouwing van het begrippenapparaat.

2.6.2 MAATSCHAPPELIJKE DOELEN

- Ontwikkeling van een diagnose-instrument waarmee afdelingen van organisaties zich een beeld kunnen vormen van hun werkomgeving als leeromgeving.
- Het vertalen van het begrippenkader in bruikbare interventies, waarmee organisaties in het werkveld de werk-leeromgeving binnen afdelingen kunnen versterken.

2.7 ONDERZOEKSVRAGEN

2.7.1 HOOFDVRAGEN

De geschetste doelen zijn vertaald in de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke elementen in een werkomgeving dragen eraan bij dat een dergelijke omgeving tevens als leeromgeving fungeert?
2. Hoe beïnvloedt een werk-leeromgeving de kwaliteit en het innovatief vermogen van een organisatie?
3. Op welke wijze is het mogelijk een diagnose-instrument te ontwikkelen, waarmee een organisatie kan vaststellen in hoeverre zij haar medewerkers een leeromgeving biedt?

2.7.2 DEELVRAGEN

Elk van bovenstaande hoofdvragen laat zich opnieuw uitsplitsen in enkele deelvragen.

Ad 1.

- Welke zijn de kenmerken van een effectieve *leeromgeving*?
- Welke voor leren relevante elementen zijn te onderscheiden in een *werkomgeving*?

- Is er een aantoonbaar verband tussen de onderscheiden kenmerken van een *werkomgeving* en de mate waarin die omgeving fungeert als *leeromgeving*?

Ad 2.

- Is er een relatie tussen de mate waarin de werkomgeving fungeert als leeromgeving en de kwaliteit van werken?
- Is er een relatie tussen de mate waarin de werkomgeving binnen een organisatie fungeert als leeromgeving en het innovatief vermogen van organisaties?

Ad 3.

- Op welke wijze kunnen we de onderscheiden componenten: werkomgeving, leeromgeving, kwaliteit van werken en innovatief vermogen in kaart brengen?
- Op welke wijze is een valide, betrouwbaar en praktisch hanteerbaar instrument te ontwikkelen, waarmee een organisatie in kaart kan brengen of zij haar medewerkers een leeromgeving biedt?

2.8 NAAR EEN ONDERZOEKSOPZET

2.8.1 KENNISPRODUCTIVITEIT ALS INSPIRATIE; CORPORATE CURRICULUM ALS OBJECT

Bij het opzetten van een onderzoek naar de begrippen kennisproductiviteit en *corporate curriculum* past al op voorhand een zekere bescheidenheid.

Bij het opzetten van het onderzoek naar kennisproductiviteit stuiten we op de positieve, optimistische filosofie die achter het begrip schuilt. De mens is geneigd tot leren, leren is goed en als er geleerd wordt is dat voor de organisatie waarvan de mensen deel uitmaken eveneens goed. Ook in literatuur over lerende organisaties treffen we die opvatting. ‘The premise of this book is that organizational learning is a competence all organizations should develop’ (Argyris, 1994, p.1). Wat er geleerd wordt en wat daarvan de waarde is, wordt niet geproblematiseerd. Kennisproductiviteit is op die manier een concept dat zich nauwelijks laat ontcrachten. Immers elke opname, verrijking, toepassing en verspreiding van kennis (in de breedste zin) kan als kennisproductief worden gekenmerkt. Wij hebben in het onderzoek er daarom de voorkeur aan gegeven te focussen op het iets concretere concept *corporate curriculum*. Kennisproductiviteit wordt daarmee eerder een paraplu-begrip in het onderzoek, een noemer voor de processen die onderzocht zijn, dan het te onderzoeken concept. Kennisproductiviteit vormt in het onderzoek een inspirerend begrip, zowel voor het denken over de organisaties die het object zijn van onderzoek alsook bij het denken over het onderzoek zelf.

Ook bij de keuze van de opzet van het onderzoek is aan het begrip kennisproductiviteit die inspiratie ontleend die hierboven wordt aangeduid. Dat wil zeggen dat in de keuze van het onderzoeksdesign en de onderzoeksmethoden is gestreefd naar een veelheid van informatiestromen en onderlinge uitwisselingen tussen ons als onderzoekers, alle betrokkenen en praktisch en theoretisch deskundigen. Op die manier is getracht de onderzoeks aanpak voor alle betrokkenen een rijke leerervaring te laten zijn, waarin men actief en interactief meebouwt aan de begripsontwikkeling en theorievorming.

PERCEPTIES EN VOORALSNOG GEEN FEITEN

In het onderzoek verzamelen we gegevens onder respondenten over wat zij zien als arbeidscontext en over de mate waarin zij die ervaren als leerzaam. Uiteraard wordt er gevraagd naar feiten, maar dat laat onverlet dat de antwoorden beschouwd zullen moeten worden als percepties van de respondenten. Het hoogst haalbare resultaat van een dergelijk onderzoek kan dus zijn: een aangetroffen verband tussen de waarneming van een leerrijke arbeidscontext en een ervaren leerzaamheid daarvan, die zich lijkt te uiten in al weer een waarneming van beter werk en een innovatieve organisatie.

‘Sociaal psychologen gaan ervan uit dat mensen actief betekenis geven aan hun omgeving en dat hun gedrag sterk wordt beïnvloed door de cognities die op deze wijze ontstaan over de sociale situatie waarin zij zich bevinden’ (Vonk, 1999a, p. 17). Een motiverende, rijke leeromgeving, met veel aanknopingspunten om te leren en terugkoppeling op het handelen, is een begrip dat veel subjectieve elementen bevat. Een omgeving is pas een rijke leeromgeving, als die als zodanig wordt waargenomen. Dat de omgeving aldus wordt waargenomen, zet mensen ertoe aan om de vruchten ervan te plukken, ofwel zich te richten op leren ten behoeve van betere en vernieuwende werkwijzen. De waarneming van de betrokkene is de motor van het handelen. Wie zijn collega’s ziet als dynamische, erudiete, uitdagende partners in het werk, zal zich als gevolg van die perceptie zelf ook actiever opstellen in de samenwerking dan diegene die zijn collega’s ziet als ingetogen eigenheimers waar weinig vanuit gaat. Het eigen gedrag is een functie van hoe men de omgeving waarneemt. De perceptie van de feiten is wellicht een krachtigere determinant van het handelen, dan de feiten zelf.

DE INVLOED VAN DE TIJDGEEST

De respondenten doen uitspraken over feiten die zij denken waar te nemen. De respondenten hebben denkbeelden over de relaties tussen de feiten. ‘Participants thoughts, emotions, attitudes, values and beliefs are all dynamic through time’ (Saldaña, 2003, p. 91). In een bepaald tijdsgewricht zijn bepaalde opvattingen over

relaties tussen feiten dominant. Een stelsel van dergelijke opvattingen kunnen we aanduiden als schema's (Vonk, 1999). Die schema's sturen de waarneming en worden erdoor bepaald. Zolang de waarneming geen aanleiding geeft de schema's bij te stellen, zijn we geneigd de werkelijkheid te blijven waarnemen en duiden vanuit onze schema's. Door de jaren heen echter veranderen de opvattingen, de paradigma's en daarmee de waarneming en de duiding van feiten. Een mooi voorbeeld van de invloed van de tijdgeest is door Pieters (1992) in zijn oratie weergegeven. Hij gaat daarin in op de invloed van de babyboomgeneratie op het onderzoek van onderwijs. Hij geeft aan hoe de thematiek in dat onderzoek meeschuift met het leeftijdspectief van de babyboomers op de opeenvolgende momenten in de tijd. In de vijftigerjaren van de vorige eeuw staat het kind centraal, in de zestigerjaren de adolescenten en jongvolwassenen, in de zeventiger jaren het tertiair onderwijs en later het tweede kans onderwijs, in de tachtiger jaren de *mid-life crisis* en de *burn out* problematiek. Momenteel is de aandacht gericht op omgaan met langer werken. We zien dat de opeenvolgende periodes hun eigen prioriteiten en ook hun eigen kijk op de feiten met zich meebrengen.

Jarenlang heerste de opvatting dat veel overleg leidde tot een groot draagvlak en daarmee uiteindelijk tot eensgezind en slagvaardig handelen. In reactie daarop ontstond een zekere 'poldermoetheid' (een begrip dat verwijst naar het toen in zwang zijnde 'poldermodel'), ofwel het idee dat overleg ook wel verlamdend kan werken op initiatieven en daarmee de daadkracht ondermijnt. Vergelijkbare feiten worden door dezelfde respondenten in opeenvolgende tijdperken op een andere wijze aan de omstandigheden toegeschreven. Een gevaar dat we in het onderzoek het hoofd moeten bieden, is dat we vooral onze eigen opvattingen en de verschuivingen daarin bevestigd zien.

HET RISICO VAN EEN CIRKELREDENERING

Gemotiveerd zijn tot leren is gedeeltelijk een kwestie van weten wat er te leren valt en een idee hebben welk doel daarmee gediend wordt. De motivatie om te leren is zowel voorwaarde voor leren alsook het resultaat ervan (Warries & Pieters, 1992). Motivatie, stellen zij, is een innerlijke toestand die leidt tot een bepaalde inspanning, die leidt tot bepaald gedrag, dat op een bepaalde manier wordt waargenomen, waardoor de innerlijke toestand wordt beïnvloed. In kennisproductiviteit en het *corporate curriculum* zien we eveneens concepten die zowel voorwaarde als resultaat of een combinatie van die twee zijn. Het proces is te zien als een zichzelf versterkend mechanisme. Misschien laat het zich vergelijken met een slingerbeweging die een kogelslingeraar veroorzaakt. Elke uitslag van de slinger wordt door de beweging van

de slingeraar iets versterkt waardoor de slingerbeweging geleidelijk toeneemt totdat de slingeraar de slinger om zich heen kan laten draaien en de snelheid er verder van kan laten toenemen. De potentiële energie van de kogel neemt daardoor gestaag toe. Een werk-leeromgeving die veel leren bevordert, verschaft impulsen waardoor de omgeving steeds sterker de kenmerken gaat vertonen van een werk-leeromgeving. Daardoor wordt vervolgens het leren nog sterker bevorderd. Het *corporate curriculum* staat borg voor een bepaalde mate van kennisproductiviteit; kennisproductiviteit op haar beurt impliceert een versterking van het *corporate curriculum*. Het is zaak in de operationalisatie van de begrippen de valkuil van een cirkelredenering te omzeilen.

GEWICHTEN EN INTERACTIES VAN FACTOREN

Onderzoek naar complexe onderwerpen zal in onze ogen altijd te maken hebben met een moeilijke duiding van gegevens. Het is onmogelijk effecten eenduidig toe te schrijven aan bepaalde combinaties van contextuele condities. Factoren zullen verschillende gewichten in de schaal leggen en bovendien onderling interacteren. Bij veranderende omstandigheden veranderen de gewichten van de factoren mee, maar niet altijd in eenzelfde richting of zelfs in een voorspelbare richting. Bij de analyse en duiding van verzamelde gegevens zal een systematische zoektocht van verbanden, afgewisseld met theoretische pogingen tot verklaring of ontkrachting daarvan nodig zijn. Een dergelijke zoektocht brengt het doel dichterbij en vergroot het begrip van de onderzochte werkelijkheid, maar definitieve antwoorden blijven uit. De onderzoeker is een ontdekkingsreiziger, die steeds beter weet waar hij naar toe gaat, zonder dat het einddoel in zicht komt.

2.8.2 EEN PLAN VAN AANPAK

Gewapend met de opbrengst van de hierboven beschreven verkenning en met het bewustzijn van de vele mogelijke complicaties, is de zoektocht van het onderzoek begonnen.

Het onderzoek is opgebouwd uit vijf fasen.

1. *Een verkennende fase* waarin literatuurstudie is verricht en gesprekken zijn gevoerd met deskundigen. Tevens zijn in deze fase *case studies* verricht. In vijf uiteenlopende organisaties van Zorg en Welzijn hebben interviews plaatsgevonden met verschillende medewerkers. De *case studies* werden verricht om beter zicht te krijgen op de praktische verschijningsvormen van het *corporate curriculum*. Op dat inzicht zijn de vragenlijsten gebaseerd, die in het vervolg van het onderzoek zijn gebruikt.

2. *Een eerste survey* gericht op verdere exploratie en validering van de theorie en de ontwikkeling van een diagnostisch instrument. Bij een groot aantal eenheden in uiteenlopende organisaties in Zorg en Welzijn zijn de vragenlijsten afgenomen. Analyses zijn uitgevoerd op de respons van 271 respondenten om te komen tot theoretische conclusies en tot een praktisch toepasbaar instrument.
3. *Een tweede survey*. Na het eerste survey-onderzoek is het ontwikkelde instrumentarium in tal van organisaties toegepast, waardoor de mogelijkheid is ontstaan de theoretische conclusies van het eerste survey-onderzoek in een tweede survey onder een grotere groep respondenten (N = 543) te ijken.
4. *Onderzoek naar de rol van Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust* (N = 186) en het vermogen van mensen om daartussen een balans te vinden. Aan deze twee aspecten van het *corporate curriculum* is een apart deel van het onderzoek gewijd. In een eerdere fase van het onderzoek hadden we nog onvoldoende greep op deze functies om er gericht onderzoek naar te kunnen doen. Aan het einde van deze onderzoeksfase is het ontwikkelde instrument (gewijd aan alle leerfuncties en aan de zogenoemde elementen in de werk-leeromgeving) verkort.
5. *Analyses op het verkorte instrument (derde survey)*
Na de eerste vier fasen van het onderzoek is het ontwikkelde, inmiddels verkorte, instrument beschikbaar gesteld aan organisaties die daarom verzochten. Steeds hebben we het instrument slechts beschikbaar gesteld onder voorwaarde dat een intake, de verwerking van de gegevens en een nabespreking in onze handen zouden zijn. Op die manier waren wij in staat invloed uit te oefenen op een verantwoorde toepassing van het instrument. Ook werkten wij zo aan een nieuw en zich steeds uitbreidend databestand. Dat nieuwe databestand (N = 318) heeft ons uiteindelijk in staat gesteld de oorspronkelijk uitgevoerde analyses nogmaals uit te voeren, maar nu op het verkorte instrument en op een groep respondenten uit een breder scala van organisaties.

3

DE WERKING VAN HET CORPORATE CURRICULUM

3.1 DOEL EN OPZET EERSTE ONDERZOEKSFASE

De eerste onderzoeksfase is een oriëntatie op de manier waarop het *corporate curriculum* zich manifesteert in organisaties. Het doel van deze oriëntatie is driedelig:

- verkennen van de wijze waarop leren plaatsvindt in organisaties van Zorg en Welzijn;
- identificeren van de concrete elementen die van een werkomgeving een werk-leeromgeving maken;
- vormen van een kennisbasis voor de ontwikkeling van een instrumentarium om de gevonden inzichten in een groot aantal instellingen te kunnen toetsen.

Het deelonderzoek dat in dit hoofdstuk beschreven wordt heeft het karakter van een vergelijkende *case study*. Daartoe zijn vier instellingen geselecteerd om in beeld te brengen hoe het *corporate curriculum* zich manifesteert. Het beeld per instelling is opgebouwd met behulp van documentenstudie, interviews, een voorlopige casusbeschrijving en gesprekken met een focusgroep bestaande uit de respondenten. Deze werkwijze heeft geresulteerd in een *within-site* analyse en is gedocumenteerd in een definitieve casusbeschrijving. Daarna is ter afronding van de eerste fase een *cross-case* analyse gemaakt, ter voorbereiding op de ontwikkeling van de deelinstrumenten voor de volgende onderzoeksfase.

Het verloop van de eerste fase wordt hieronder kort toegelicht.

3.1.1 SELECTIE VAN INSTELLINGEN

Voor de selectie van de 4 instellingen voor de eerste fase hebben we de volgende criteria gebruikt:

- *Spreiding over de Zorg- en Welzijnssector*
Beide sectoren vallen in verschillende subsectoren uiteen. Er is naar gestreefd de te kiezen instellingen uit verschillende subsectoren en zowel uit de Zorg- als Welzijnssector te selecteren.
- *Een voorhoede depositie*
Bij de selectie is gekozen voor instellingen waarin ‘kennisproductieve’ activiteiten, gericht op kennisontwikkeling en kennisdeling, zichtbaar leken te zijn, zodat een beeld gevormd kan worden van factoren die daarop van invloed zijn.
- *Snel beschikbaar*
Gezien het tijdspad van het eerste deel van het onderzoek, was het van belang dat instellingen snel beschikbaar zouden zijn.

Op grond van bovenstaande criteria hebben leden van de ingestelde begeleidingscommissie, bestaande uit deskundigen en uit vertegenwoordigers van de Sectorfondsen, instellingen en contactpersonen genoemd (zie bijlage A). Met deze instellingen c.q. personen is vervolgens contact gelegd en zijn de criteria besproken.

Onderstaande instellingen hebben in de eerste fase geparticipeerd:

- een algemeen psychiatrisch ziekenhuis;
- een stichting voor verstandelijk gehandicapten;
- een commerciële stichting voor kinderopvang;
- een woon-zorgcentrum.

3.1.2 ACHTERGROND VAN DE ONDERZOEKERS

In eerdere projecten in uiteenlopende sectoren (onderwijs, overheid, bedrijfsleven) hebben wij ervaring opgedaan met processen van organisatieontwikkeling gericht op het vergroten van het lerend en het beleidvoerend vermogen daarvan. Die ervaring maakte deel uit van de bagage waarmee het hier beschreven onderzoek werd gestart. Dit heeft geleid tot een eerste beeld van factoren en subsystemen binnen en buiten een organisatie, die mogelijk een rol spelen bij kennisproductiviteit en een *corporate curriculum*. Deze factoren en subsystemen zijn uitgewerkt in een checklist met aandachtspunten voor het verzamelen van informatie uit de documentstudie en tijdens de interviews (zie bijlage D).

3.1.3 DOCUMENTENSTUDIE

Alvorens een instelling te bezoeken hebben wij ons een eerste beeld gevormd van de instelling door middel van een documentenstudie. Aan de contactpersonen van de instelling is gevraagd om (waar aanwezig) informatie op te sturen over:

- a. de organisatie van de instelling;
- b. het instellingsbeleid;
- c. personeels- en opleidingsbeleid binnen de instelling;
- d. kwaliteitszorg;
- e. belangrijke voorbije/geplande projecten.

Daarnaast kon de contactpersoon aangeven welke aanvullende informatie in haar/zijn ogen relevant zou kunnen zijn met het oog op (de voorbereiding van) het onderzoek. In de casusbeschrijvingen van de betrokken instellingen hebben we aangegeven van welke documenten gebruik is gemaakt.

3.1.4 SELECTIE VAN RESPONDENTEN

Op grond van de documentenstudie hebben we in overleg met de contactpersoon bepaald:

- op welk onderdeel van de instelling het onderzoek zich zou concentreren;
- met welke respondenten de interviews zouden plaatsvinden;

De voorwaarde vanuit het onderzoek was dat de interviews met 4 tot 5 sleutelfiguren in de instelling zouden plaatsvinden. Voor het selecteren van respondenten hebben wij de volgende criteria aangegeven:

- 2 sleutelfiguren werkzaam in het primaire proces (de directe zorg of dienstverlening);
de voorkeur ging uit naar twee personen uit eenzelfde eenheid, zodat zij over dezelfde context konden praten;
- 2 sleutelfiguren verdeeld over functies c.q. taken in het management, personeelsbeleid en/of kwaliteitszorg;
- 1 sleutelfiguur met taken t.a.v. opleidingsbeleid.

Voor alle sleutelfiguren gold dat zij enig zicht moesten hebben op wat er binnen een eenheid of de instelling als geheel speelt.

3.1.5 EEN KENNISPRODUCTIEVE AANPAK

Deze fase van het onderzoek heeft in het licht gestaan van voortschrijdend inzicht: ten aanzien van kennisproductiviteit en vooral ten aanzien van mogelijke invullingen van het *corporate curriculum*. Om het voortschrijden van het inzicht te bevorderen is zoveel mogelijk dialoog gezocht met betrokkenen: de respondenten in focusgroepen (vertegenwoordigers van het werkveld en de deelnemende instellingen), de deskundigen in de expertgroep (onafhankelijke deskundigen, zie bijlage A) en de begeleidingscommissie van het onderzoek (vertegenwoordigers van de opdrachtgevers zie bijlage A).

3.1.6 CASUSBESCHRIJVING EN FOCUSGROEPSBESPREKINGEN

Het beeld dat de interviews en de documentenstudie hebben opgeleverd, hebben we in een concept-casusbeschrijving voorgelegd aan een zogenaamde focusgroep. In de focusgroep hadden de geïnterviewden en eventuele andere betrokkenen uit de instelling zitting. De focusgroep is tweemaal bijeengekomen. De eerste bespreking was gericht op het accorderen van de casus, de tweede bespreking op het met elkaar verhelderen van factoren die van invloed zijn op de kennisproductiviteit van de instelling of de eenheid en welke aangrijpingspunten voor verbetering men zag. Na de tweede bespreking hebben wij een definitieve casusbeschrijving opgesteld, waaraan de resultaten van de tweede bespreking in een slothoofdstuk waren toegevoegd. Deze definitieve casusbeschrijving is opgestuurd aan de betrokkenen van de betreffende instelling.

3.1.7 BESPREKING IN DE EXPERTGROEP

Een expertgroep bestaande uit deskundigen (zie bijlage A) heeft meegedacht over de vraag ‘Wat is kennisproductiviteit en hoe manifesteert die zich in het veld?’ In drie bijeenkomsten hebben de leden van de expertgroep zich gebogen over de volgende vragen:

- Welke aspecten van de organisatie stimuleren en/of zijn van invloed op kennisproductiviteit?
- Waaruit moet kennisproductiviteit blijken?
 - Hoe uit kennisproductiviteit zich op de verschillende niveaus in de organisatie (individu, werkeenheid, organisatie)?
 - Welke aspecten van de organisatie stimuleren de *motivatie tot leren* op de verschillende niveaus, of kunnen die stimuleren?

- Welke *informatie* moet op welke manier *beschikbaar zijn* om kennisproductiviteit c.q. leren te stimuleren op de verschillende niveaus?
- Welke vormen van *reflectie en feedback* stimuleren tot kennisproductiviteit c.q. leren op de verschillende niveaus, of kunnen dat stimuleren?
- Welke deelsectoren zijn te onderscheiden binnen de sectoren Zorg en Welzijn?
- Hoe onderscheiden de deelsectoren zich onderling?
 - Wat zijn de belangrijkste ontwikkelingen?
 - Wat zijn de belangrijkste kennisdragers?
 - Waaruit moet kennisproductiviteit blijken in deze deelsector?

In de bijeenkomsten hebben we geprobeerd zoveel mogelijk informatie te krijgen van de afzonderlijke leden. Ook heeft er een onderlinge uitwisseling en bespreking van die informatie plaatsgevonden. De resultaten van bovenstaande punten zijn gebruikt bij het verder uitwerken van het theoretisch kader.

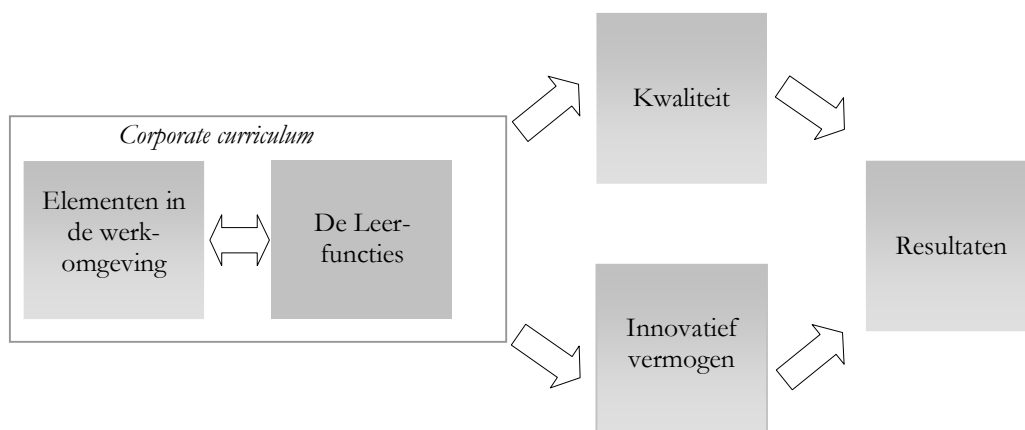
De feedback van de expertgroep op de checklist met aandachtspunten (voor gebruik tijdens de interviews) heeft in het bijzonder extra aandacht opgeleverd voor de biografische invalshoek, voor feedbackmechanismen in de organisatie, en voor de leeropvattingen en motivatie van individuen.

3.1.8 KENNIS VAN HET WERKVELD

Het werken met focusgroepen in de verschillende instellingen heeft geleid tot veldspecifiek inzicht in de ontwikkelingen die op dat moment gaande waren en in de stimulerende en belemmerende factoren die binnen en buiten de organisatie van invloed zijn op leren en ontwikkelen binnen een organisatie.

3.1.9 THEORETISCH KADER

Alle hierboven genoemde onderdelen hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van het theoretisch kader dat we hanteerden in deze fase van het onderzoek (figuur 3.1). In dat kader stonden de begrippen kennisproductiviteit en het *corporate curriculum* centraal en was er nog geen keuze gemaakt het onderzoek op het *corporate curriculum* toe te spitsen. Voor het bedoelde begrippenkader verwijzen we terug naar hoofdstuk 2.



Figuur 3.1 Theoretisch kader

3.2 INFORMATIEVERZAMELING EN -VERWERKING

De verzameling en verwerking van informatie in de casusinstellingen heeft gefaseerd plaatsgevonden. Het proces bestond uit de volgende deelstappen:

- documentenstudie;
- interviews;
- eerste verwerking van informatie in een casusbeschrijving;
- eerste focusgroepbespreking;
- bijgestelde casusbeschrijving.

De werkwijze wordt hieronder toegelicht.

3.2.1 DOCUMENTENSTUDIE

Aan elke casusinstelling hebben we gevraagd om van tevoren schriftelijke informatie op te sturen over de organisatie van de instelling, personeels- en opleidingsbeleid, instellingsbeleid, kwaliteitszorg, belangwekkende voorbije of geplande projecten en overige relevante informatie.

Op basis hiervan hebben wij ons een eerste beeld gevormd van:

- de feitelijke organisatorische inrichting van de organisatie;
- de mate waarin in de organisatiestructuur recente opvattingen over de inrichting van organisaties in relatie tot leren en ontwikkelen zijn gerealiseerd, zoals resultaatverantwoordelijke eenheden en werken in multidisciplinaire teams;
- de mate waarin expliciet sturing wordt gegeven aan beleid dat kennisproductiviteit kan stimuleren, zoals inhoudelijk (instellings)beleid, personeels- en opleidingsbeleid en kwaliteitszorg;

- de mate waarin deze deelterreinen zijn ontwikkeld;
- de mate waarin wordt ingespeeld op recente ontwikkelingen en opvattingen in het werkveld.

Door middel van de interviews en (in een enkel geval) aanvullende informatie hebben we het aanvankelijke beeld getoetst en zo nodig bijgesteld. De informatie uit de documenten is (samen met informatie uit de interviews) gebruikt om de concept-casus per instelling te schrijven.

3.2.2 INTERVIEWS

Zoals vermeld, hebben we per casusinstelling interviews gehouden met:

- 2 sleutelfiguren werkzaam in het primaire proces (meestal een verpleegkundige of verpleeghulp);
- 2 sleutelfiguren verdeeld over functies c.q. taken in het management, personeelsbeleid en/of kwaliteitszorg (meestal een locatie- of unitmanager en/of een functionaris met directe betrokkenheid bij beleid);
- 1 sleutelfiguur met taken ten aanzien van opleidingsbeleid.

3.3 INTERVIEWVRAGEN VANUIT TWEE INVALSHOEKEN

Vanwege het exploratieve karakter van de eerste fase van het onderzoek, hebben we de interviews vrij open opgezet. De vraaggesprekken vielen in twee onderdelen uiteen, elk met een andere invalshoek:

- de biografische invalshoek;
- de organisatiekundige invalshoek.

3.3.1 BIOGRAFISCHE INVALSHOEK

In dit deel van het interview stond de vraag centraal wat de aangrijpingspunten zijn waardoor iemand tot leren c.q. ontwikkeling is gekomen tijdens haar/zijn loopbaan.

Bij het loopbaanverhaal dat de respondent vertelde, hebben we vragen gesteld als:

- Wat zijn voor u belangrijke leermomenten geweest?
- Wat heeft u het meest gestimuleerd tot leren c.q. ontwikkeling?
- Hebben bepaalde personen daarin een belangrijke rol vervuld?
- Hoe kijkt u aan tegen leren?
- Wat motiveert u om te leren en uzelf te ontwikkelen?
- Wat zijn belemmerende factoren?

De biografische invalshoek is bij alle respondenten op een vergelijkbare wijze gehanteerd.

3.3.2 ORGANISATIEKUNDIGE INVALSHOEK

Verdeeld over de verschillende interviews hebben we in dit deel van het interview onderwerpen aan de orde geweest gesteld als:

- de organisatiestructuur;
- de organisatiecultuur;
- processen van informatie, overleg en besluitvorming;
- ontwikkelingen in het veld, invloeden van buitenaf;
- beleidsontwikkelingen, speerpunten;
- innovaties;
- personeels- en loopbaanbeleid;
- deskundigheidsbevordering, opleidingsbeleid;
- kwaliteitszorg;
- externe contacten.

Deze onderwerpen zijn ontleend aan de eerder genoemde checklist met aandachtspunten. Bij elk van deze onderwerpen is steeds doorgevraagd naar aspecten als:

- de inhoud/vorm: plannen en realisatie;
- het tot stand komen van beleid (initiëring, besluitvorming, draagvlak);
- uitvoering van beleid (doeltreffendheid, bewaking);
- de mate waarin top-down informatie/processen de werkvloer bereiken;
- de mate waarin bottom-up informatie/processen impact hebben;
- de openheid voor verandering, voor de interne en externe buitenwereld;
- mogelijkheden en belemmeringen om nieuwe kennis te absorberen, genereren, verspreiden en toe te passen.

Afhankelijk van de functie van de respondent hebben we tijdens het interview accenten gelegd. Bij een opleidingsfunctionaris is bijvoorbeeld in ieder geval het opleidingsbeleid aan bod gekomen, bij een functionaris met kwaliteitszorg in het pakket is kwaliteitszorg een expliciet item geweest.

De checklist met aandachtspunten hebben we tijdens en na afloop van de interviews gebruikt om te checken of de informatieverzameling een voldoende breed beeld gaf van de organisatie, de werkeenheden en de respondenten.

3.4 BESPREKING VAN DE GEGEVENS IN DE FOCUSGROEPEN

De informatie uit de documentenstudie en de interviews is verwerkt in een conceptcasusbeschrijving. Voor alle instellingen hebben we daartoe eenzelfde hoofdstukkenindeling gehanteerd, zodat de casusinstellingen in een later stadium beter te vergelijken waren.

De focusgroep bestond in principe uit de geïnterviewden, eventueel aangevuld met andere, voor de organisatie relevante personen. Bij de meeste instellingen is de focusgroep beperkt gebleven tot de geïnterviewden. In één geval was de focusgroep samengesteld uit vooral andere personen dan de geïnterviewden; dat maakte het onmogelijk verdiepingsvragen te stellen over de casus. De interpretatie verliep daardoor minder bevredigend. Daarom is besloten de eerste focusgroepbespreking nogmaals te voeren, zodat er meer geïnterviewden aanwezig waren.

Tijdens de eerste focusgroepbespreking is gebleken dat de status van de casusbeschrijving voor de betrokkenen niet duidelijk was. De betrokkenen hebben de casus gelezen vanuit het idee dat wij daarin onze mening over de organisatie presenteerden. Deze vooronderstelling leverde een defensieve, weinig open houding op tijdens de eerste focusgroepbespreking. Dat heeft ons ertoe gebracht de veiligheid en openheid van de focusgroepbespreking te vergroten door nadrukkelijker het doel en de status van de casusbeschrijving te introduceren. Aan het begin van focusgroepbespreking hebben we expliciet aandacht besteed aan de voorwaarden om een open leergesprek te kunnen voeren.

Om een indruk te geven van de status van de casusbeschrijving en de wijze waarop er mee is omgegaan ten opzichte van de casusinstellingen, geven we hieronder een deel van de introductiebrief aan de casusinstellingen weer. De naam van de instelling is geanonimiseerd (Organisatie en Locatie).

De casus biedt een kleurrijke beschrijving met voorlopige uitspraken over zaken die de Organisatie en de Locatie aangaan; gekleurd omdat de beschrijving is gebaseerd op een beperkt aantal interviews. De casus pretendeert geen neutrale, voor ieder herkenbare beschrijving te zijn. Juist de kleurrijkheid en de voorlopigheid van de beschrijving kan worden gebruikt om het leergesprek over de organisatie op gang te brengen. Een voorwaarde daarbij is wel, dat alle deelnemers aan de focusbijeenkomst bereid zijn om met een open houding naar de opvattingen van de ander te luisteren.

In het eerste gesprek met de focusgroep staat de bespreking van de casusbeschrijving centraal. Wij vragen u de casus te lezen vanuit de optiek dat dit niet dé, maar een beschrijving is van de Organisatie en de Locatie en al lezend te bedenken hoe u zelf aankijkt tegen de verschillende componenten van de beschrijving. Schrijf uw vragen, aanvullingen en opmerkingen in korte steekwoorden op, zodat u deze in de bespreking kunt inbrengen. Ook van onze zijde leven er nog aanvullende vragen. Het bespreken van vragen, aanvullingen en opmerkingen, kan leermomenten opleveren en aangrijpingspunten bieden voor het verbeteren van de kennisproductiviteit.

Voor alle duidelijkheid willen wij verder opmerken dat de casusbeschrijving alleen in de focusgroep wordt gebruikt en niet verder de organisatie in gaat. De casusbeschrijving wordt enkel gebruikt als basis voor ons gesprek.

Het eerste gesprek met de focusgroep heeft uiteindelijk in alle gevallen een verrijking van het casusmateriaal opgeleverd en heeft het inzicht in de interactie tussen leidinggevenden en de werkvloer vergroot. Op basis van deze gesprekken is de concept-casus bijgesteld tot een definitieve casus. De bijgestelde casus is opgestuurd naar de instellingen met een voorbereidingsopdracht voor de tweede bespreking.

3.5 ANALYSE VAN DE RESULTATEN

De analyse van de resultaten bestond uit twee onderdelen:

- *within-site* analyse per casusinstelling; deze analyse is tot stand gekomen op basis van een eigen analyse en een tweede bespreking met de focusgroepen;
- *cross-cases* analyse over de casusinstellingen; in deze analyse hebben wij de cases met elkaar vergeleken.

De werkwijze en de resultaten worden hieronder toegelicht.

3.5.1 WITHIN-SITE ANALYSE

De doorlopen stappen zijn:

- de voorbereidende analyse;
- de tweede focusgroepbespreking;
- autorisatie van de resultaten.

VOORBEREIDENDE ANALYSE ONDERZOEKERS

Ter voorbereiding op de focusgroepbespreking hebben wij de casus voor onszelf geanalyseerd aan de hand van een eerste operationalisatie van de functies van het *corporate curriculum*. De factoren die uit deze analyse naar voren kwamen, zijn ingebracht tijdens de focusgroepbespreking en meegenomen in de verwerking van de resultaten

TWEEDE FOCUSGROEPBESPREKING

Met elke instelling hebben we een tweede focusgroepbespreking gehouden. Het doel van deze bespreking was de factoren, die de kennisproductiviteit van de werkeenheid en/of de organisatie beïnvloeden, boven tafel te krijgen. Onderstaande schriftelijke introductie van deze bespreking bij de leden van de focusgroepen maakt duidelijk welke aanpak we gekozen hebben.

Uit de brief: *In de tweede focusgroepsbijeenkomst wordt het gesprek verder gevoerd aan de hand van de volgende richtvragen: Vanuit het perspectief van kennisproductiviteit:*

1. *Wat ziet u als:*
 - *de sterke en zwakke kanten van uw werkeenheden/organisatie;*
 - *uitdagingen en problemen;*
 - *belemmerende en stimulerende factoren;*
 - *mobiliserende en stabiliserende factoren?*
2. *Wat ziet u als een wenselijk toekomstperspectief?*
3. *Wat ziet u als mogelijkheden en onmogelijkheden om een wenselijk toekomstperspectief te realiseren?*

We verzoeken u vriendelijk om de casus nogmaals te lezen en bij de verschillende paragrafen uw gedachten met betrekking tot bovenstaande aandachtspunten in steekwoorden te noteren.

Tijdens deze bespreking hebben we een strategie gehanteerd waarbij eerst de betrokkenen van de instellingen aan het woord kwamen. Wij als onderzoekers konden onze inzichten daarna inbrengen en bespreekbaar maken.

De inbreng van de verschillende betrokkenen noteerden we voor iedereen zichtbaar, zodat ook de samenhang tussen de verschillende punten zichtbaar en bespreekbaar werd en bleef. Naast het inbrengen van aanvullende inzichten, zagen wij het als onze taak om door te vragen of ingebrachte punten door alle betrokkenen (uit verschillende lagen in de organisatie) zo werden ervaren. Dat verdiepte het inzicht in het al dan niet doorstromen van ‘kennis’ in de organisatie en de richting waarin de ‘kennisstroom’ doorgaans verloopt.

DE RESULTATEN VAN DE WITHIN-SITE ANALYSE

De resultaten van de tweede focusgroepbespreking hebben we verwerkt en aan de casus toegevoegd. De gecompleteerde, definitieve casussen zijn ter autorisatie toegestuurd aan de casusinstellingen. Samengevatte en geanonimiseerde (van fictieve namen voorziene) versies van de cases zijn opgenomen in Bijlage E.

3.5.2 CROSS-CASES ANALYSE

De cross-cases analyse betrof de vraag welke factoren de kennisproductiviteit beïnvloeden. In de analyse zijn de vier cases met elkaar vergeleken op de onderscheiden componenten van kennisproductiviteit en de functies van het *corporate curriculum*.

KENNISPRODUCTIVITEIT

Kennisproductiviteit is te onderscheiden in vier componenten: 1) het signaleren/absorberen van kennis, 2) het verwerken van informatie tot nieuwe of ‘eigen’ kennis, 3) het beschikbaar stellen en verspreiden van die nieuwe kennis en 4) het toepassen daarvan. De resultaten van de analyses op de onderscheiden componenten worden hieronder belicht.

1. Signaleren en absorberen van relevante informatie

Het gaat hierbij om relevante kennis uit de buitenwereld. Afhankelijk van het kijkpunt (individu, werkeenheid, organisatie) is te bepalen wat de buitenwereld is. Voor een individu omvat de buitenwereld zowel de werkeenheid, de bredere organisatie als de externe omgeving. In dit geval kan dus gesproken worden van een interne en externe buitenwereld. Voor de organisatie als geheel bestaat de buitenwereld alleen uit de externe context; hier spreken we dus alleen van de externe buitenwereld.

Verder is de mate van stabiliteit c.q. veranderlijkheid van de buitenwereld van invloed op de noodzaak tot kennisproductiviteit. Een veranderlijke c.q. zich ontwikkelende buitenwereld vraagt een grotere mate van flexibiliteit en daarmee een grotere kennisproductiviteit.

Uit de cross-cases analyse zijn de volgende punten naar voren gekomen die:

- *Ontwikkelingen in het Zorg- en Welzijnsveld*

Voor alle instellingen geldt dat de ontwikkelingen in het veld sterk gericht zijn op het primaire proces: zorg op maat, die tot uitdrukking komt in flexibilisering van het aanbod (differentiatie in woonmilieus), ambulante zorg en decentralisatie (zorg dicht bij huis). Voor het kinderdagverblijf komt daarbij, dat opvoeding sterk in de publieke belangstelling staat. Deze ontwikkelingen stimuleren dat de kennisproductiviteit zich richt op het primaire proces. Daarnaast is een ontwikkeling gaande waarbij aan instellingen meer gevraagd wordt om extern verantwoording af te leggen (jaarverslagen, kwaliteitszorgplannen, arbo-plannen). Dit stimuleert tot ontwikkeling, maar tevens tot explicitering van wat er al is. We constateren dat de afrekening op dit moment ontbreekt: goede instellingen worden niet beloond en achterlopende instellingen niet ‘gestraft’.

- *Organisatiekundige ontwikkelingen*

Het meer centraal stellen van de klant (zorg op maat) stelt eisen aan de inrichting van de organisatie. Organisatiekundige opvattingen maken duidelijk dat goed kunnen rea-

geren op de wensen van de klant flexibiliteit en klantgerichtheid van de organisatie vraagt. Deze veranderingen zijn op twee manieren terug te zien in de casusinstellingen:

1. de zorginstellingen zijn bezig met een verandering van de organisatie, waarbij verantwoordelijkheden lager in de organisatie komen te liggen (resultaatverantwoordelijkheid op werkniveau);
2. in één instelling is nadrukkelijk de omslag gemaakt naar multidisciplinair, teamgericht werken; hierdoor is een belangrijke vooruitgang geboekt: het personeel is meer betrokken bij de klant en de feedbackcycli zijn korter. Beide ontwikkelingen lijken de kennisproductiviteit ten goede te komen.

- *Historie en omvang van de organisatie*

Bijna alle betrokken instellingen hebben vrij recent een fusie achter zich. Kennis van buiten wordt dan als het ware kennis van binnen. De mogelijkheden om van elkaar te leren worden echter niet ruim benut. Personeelsbestanden worden niet gemixt. Overleg tussen locaties wordt niet echt gestimuleerd.

Door deze fusies is de omvang van de instellingen aanzienlijk toegenomen: zowel wat betreft differentiatie in zorgaanbod als spreiding over een regio. Dit biedt de mogelijkheid om 'lering te trekken' uit de 'externe binnenwereld'. In het psychiatrisch ziekenhuis wordt dit gedaan door voor bepaalde teamgerichte cursussen een deskundige uit de eigen organisatie in te schakelen. Over het algemeen is er weinig oog voor het benutten van deze mogelijkheden.

- *Externe contacten en vakliteratuur*

Contacten in de externe buitenwereld (beroep en veld) worden vooral onderhouden door de leidinggevendenden en vooral in de top van de organisatie. Op het niveau van de werkeenheden en de medewerkers zijn externe beroeps- of veldgerichte contacten summier. Dit heeft tot gevolg dat nieuwe informatie vooral top-down de organisatie binnenkomt en vernieuwingen weinig van onderaf worden geïnitieerd. Positieve uitzonderingen zijn er ook. Eén instelling heeft met de werkeenheden een paar collega-instellingen bezocht om daarvan te leren. Een andere instelling heeft vanwege het opzetten van een Psycho-Geriatrie (PG) afdeling, regelmatig contact met een PG-team van een verpleeghuis in de omgeving.

Vakliteratuur is over het algemeen wel aanwezig, maar wordt vooral op unitniveau weinig benut. De belangrijkste reden daarvoor is te weinig tijd; voor een deel van de medewerkers geldt tevens dat de leerbehoefte niet groot is.

- *Opleiding en training*

Een andere informatiebron is opleiding en training. Zorginstellingen bieden diverse mogelijkheden voor het volgen van opleidingen of cursussen. Dat lijkt in de welzijnsinstelling (kinderopvang) minder geregeld. De mate waarin de relatie tussen opleiden en beleid wordt gelegd, verschilt per instelling. In alle instellingen is men echter actief bezig om opleidingsbeleid -in welke vorm dan ook- tot stand te brengen. Men begint in toenemende mate te zien dat opleiden een middel is om organisatiebeleid te verwezenlijken.

2. *Verwerken van informatie tot nieuwe of 'eigen' kennis*

- *Beleidsontwikkeling*

De meeste instellingen hebben informatie verwerkt tot beleid en geëxpliciteerd in beleidsdocumenten. De ene instelling is daarin verder dan de andere instelling. Mogelijk liggen hier relaties met de grootte van de instelling en de mate van professionalisering van het management.

- *Informatie en communicatie*

Vanuit het management wordt informatie wel de lijn ingestuurd, maar het bereikt de mensen op de werkvloer veelal niet zoals was beoogd. Vermoed wordt (en in één geval werd dit ook duidelijk) dat dit vooral geldt als gekozen wordt voor schriftelijke informatie als communicatiemiddel.

De hoeveelheid schriftelijke informatie wordt onvoldoende gelezen op de werkvloer. Daar waar de leidinggevenden besprekingen houden met de medewerkers of hen betrekken bij het ontwikkelen van beleidsonderdelen, wordt door medewerkers wel positief gereageerd.

Op verschillende niveaus is formeel overleg geregeld in en tussen organisatielagen. Op het niveau van de werkeenheid is overleg enerzijds gericht op het bespreken van cliënten en anderzijds op regelzaken. Ontwikkelingen in het beroep of het werkveld worden nauwelijks op dit niveau ingebracht of besproken.

- *Opleiding en training*

Opleiding en training worden ingezet op verzoek van medewerkers, of op initiatief van het management. Aan nazorg van opleidingen wordt nog weinig aandacht besteed, zodat onvoldoende duidelijk wordt of het geleerde ook wordt verwerkt tot nieuwe kennis. In één instelling groeit 'opleidingen' in de richting van 'ontwikkelen leren'; daardoor wordt nieuwe kennis al tijdens het traject vertaald naar de werksituatie. Dit is tevens de instelling die het meest duidelijk een link legt tussen het beleid van de organisatie en opleiden.

3. Beschikbaar stellen en verspreiden van nieuwe kennis

- *Opleiding en training*

Er wordt weinig georganiseerd om nieuwe kennis, die men door middel van externe opleidingen heeft opgedaan, aan anderen door te geven. Nieuwe kennis blijft hangen bij de betrokkenen die de cursus gevolgd hebben. Daar waar sprake is van een teamgerichte scholing of ontwikkeling is duidelijk dat kennis meer wordt gedeeld.

- *Mobiliteit en loopbaanontwikkeling*

Een andere manier om kennis intern te verspreiden is medewerkers te laten rouleren. Van deze mogelijkheid wordt echter weinig gebruik gemaakt. Ook loopbaanontwikkeling is een onderwerp waaraan door de instellingen nog weinig aandacht is besteed. Dit heeft tot gevolg dat aanwezige kwaliteiten van medewerkers niet altijd worden benut. Dat komt deels omdat men niet bekend is met de verschillende kwaliteiten van medewerkers, deels doordat die zelf niet altijd bereid zijn om de verantwoordelijkheid te dragen die uit het hebben van bepaalde deskundigheden voortvloeit.

- *Leren van elkaar*

Aangaande het primaire proces en het dagelijks omgaan met cliënten blijkt dat er binnen de meeste werkeenheden een open cultuur is; men luistert naar elkaar, ongeacht opleiding of achtergrond. In de instelling die de omslag heeft gemaakt naar teamgericht werken wordt nadrukkelijk aandacht besteed aan een open leercultuur, waarin ruimte is voor zowel positieve als negatieve feedback. De leidinggevende heeft hierin een voorbeeldfunctie.

4. Toepassen van nieuwe kennis

Uiteindelijk moet kennisproductiviteit uitmonden in verbetering en vernieuwing van werkprocessen en diensten. De onder a. genoemde ontwikkelingen zijn veelal net ingezet: het veranderen (kantelen) van de organisatie, de differentiatie in woonmilieus, het werken met zorgplannen, aandacht voor kwaliteitszorg en de verbreding van opleiden naar ontwikkeling. De ene instelling is daar verder in dan de andere instelling, maar alle casusinstellingen zijn daarnaar op weg.

Als belangrijkste belemmering voor de voortgang van deze ontwikkelingen noemen ze het tempo waarmee ontwikkelingen zich aandienen en de hoeveelheid tijd die men beschikbaar heeft.

DE LEERFUNCTIES VAN HET CORPORATE CURRICULUM

Na de analyse op de vier componenten van kennisproductiviteit, volgt nu de analyse op de leerfuncties van het *corporate curriculum*.

Vakkennis en vakvaardigheden

In alle instellingen die zijn onderzocht wordt een groot aantal bronnen genoemd voor vergroting van de materiedeskundigheid: inspirerende samenwerking, tijdschriften, experimenten, werkbezoeken, cursussen, supervisie en intervisie zijn genoemde bronnen. In een van de instellingen wijzen de ondervraagden erop dat er wel veel deskundigheid in huis is, maar dat die niet wordt benut. Een ‘doe maar gewoon, dan doe je al gek genoeg’-gedachte ligt daaraan ten grondslag. Het plaatsen van mensen in de expert-rol zien ze als bedreiging van de sfeer en de platte organisatiecultuur.

In de onderzochte instellingen ligt het accent nogal op veranderingen in de structuur, zoals fusies, reorganisaties, kantelen van de organisatie, herindeling en differentiatie. De aandacht voor die onderwerpen ontlokt dialogen daarover. De managementverantwoordelijken hebben daarin een grotere inbreng en ook een grotere leerwinst dan de werkers in het primaire proces. Deze laatste groep heeft weer een grotere leerwinst en een grotere inbreng in deskundigheidsbevordering in directe taken van Zorg en Welzijn. De veronderstelling kan daarom zijn dat accentuering van de management- en (re)organisatiekant van de instelling een ‘top down’-beleid versterkt, terwijl een vakinhoudelijke ontwikkeling de ‘bottom-up’-beweging versterkt. In beide gevallen gaat het om versterking van materiedeskundigheid, echter op verschillende gebieden (inhoud of organisatie).

In de onderzochte instellingen, vooral de grotere, blijkt nogal eens enige traagheid in het vervullen van leerbehoeften. Te veel bureaucratie werkt als belemmerende factor. Veel opleidingsinspanningen liggen op het vlak van de hier bedoelde materiedeskundigheid. Voorzover dat het geval is gaat het om bewust geplande expliciete curriculumelementen. Veel van de op materiedeskundigheid van invloed zijnde factoren buiten directe opleidingsinspanningen, zijn nog impliciet en worden vaak niet bewust nagestreefd.

Probleemoplossende vaardigheden

Op welke wijze versterkt de werkomgeving het probleemoplossende vermogen van de onderzochte eenheden en medewerkers? We hebben gekeken naar de mate waarin er werkbeprekingen plaatsvinden met het oog op verbetering van werkprocessen en het beter aanpakken van probleemsituaties. Vormen van meedenken, suggesties doen of krijgen, terugkoppeling en reflectie zijn voor de

verwerving van een probleemoplossend vermogen onontbeerlijk. Team-overleg, vooral interdisciplinair overleg, kan bevorderlijk zijn voor het vinden van goede oplossingen. Verkokering in de organisatie staat het vinden van oplossingen in de weg. Vernieuwing, ideeënontwikkeling, brainstorme e.d. komen, vooral als de druk hoog is, moeilijk organisatiebreed tot stand. Het probleemoplossen vernauwt zich dan tot de kring van een beperkt aantal gedreven veranderaars. In hun veranderdrift stellen zij op hun beurt de kaders voor de units en de mensen. De bewegingsruimte op de werkvloer wordt daarmee lang niet altijd daadwerkelijk vergroot. Dat staat op gespannen voet met de condities die juist nodig zijn om probleemoplossend vermogen te ontwikkelen.

Meta-cognitieve en reflectieve vaardigheden

Tijd voor reflectie is essentieel om afstand te kunnen nemen van de praktijk van alle dag en de maalstroom van taken. Ook het terugkrijgen van relevante informatie is daarbij van belang. Deelname aan het onderzoek is ‘an sich’ al een blijk dat instellingen behoefte hebben aan reflectie en feedback. De meest geanimeerde medewerkers, die de meeste uitdagingen ervaren in hun werk, werken vaak nauw met anderen samen of hebben een lichtend voorbeeld, een inspirator in hun omgeving. In alle onderzochte instellingen zijn tal van overlegvormen, intervisievormen en gespreksvormen aanwijsbaar. Niet altijd echter hebben degenen die in het primaire proces werken, voldoende zicht op de resultaten van hun werk.

Communicatieve en sociale vaardigheden

Hoe versterkt de werkomgeving de communicatieve of interactieve vaardigheden? Deze vaardigheden zijn noodzakelijk om toegang te krijgen tot het kennisnetwerk van anderen en om de werkprocessen professioneler te laten verlopen. Overleggen, taakrotatie binnen overleg, onderscheiden overlegvormen, feedbackmechanismen, ruimte voor onderlinge kritiek en dergelijke zijn zaken waarop we in het onderzoek gelet hebben.

In alle onderzochte instellingen blijkt dat samenwerking in allerlei vormen frequent voorkomt. Binnen die samenwerking geldt dat de horizontale samenwerking tussen werkers op eenzelfde niveau gangbaarder is dan verticale. Bovendien komt monodisciplinaire samenwerking dikwijls meer voor dan multidisciplinaire samenwerking. Daar waar die situatie veranderd was in de richting van verticale en multidisciplinaire communicatie en samenwerking leek dat zeker een gunstig effect te hebben. Daaraan droeg ook bij dat men expliciet aandacht ging besteden aan het creëren van een leercultuur.

In nogal wat instellingen zijn ook knelpunten in de communicatie naar voren gekomen. Waar die problemen expliciet gemaakt zijn, is dikwijls een oplossing of een ‘modus vivendi’ gevonden, terwijl er ook situaties zijn aangetroffen waarin impliciete communicatieblokkades de samenwerking klaarblijkelijk belemmerden.

Zelfregulatie ten aanzien van motivatie, emoties en affecten

Aanmoediging van medewerkers om te reflecteren op de eigen affiniteiten, om motivatie ten aanzien van het werk, emoties en affectieve betrokkenheid te reguleren is van groot belang. Intervisie, mogelijkheden tot identificatie, perspectief en een sfeer van vertrouwen zijn elementen die in het leren van zelfregulatie van motivatie en emotie een rol spelen. Eerder noemden we al dat veel respondenten in dit verband spraken over hun inspirators. Doorgaans waren dat ervaren, wat oudere collega's, die hiërarchisch óf op gelijk niveau, óf hoger in de organisatie zaten. Het effect van samenwerken met dergelijke inspirators lijkt hem te zitten in een vergroting van het zelfvertrouwen en daarmee van het vermogen om zelf verantwoordelijkheid te nemen.

Rust & Stabiliteit

Kent de organisatie kortere of langere periodes van stabiliteit en rust? Zijn die periodes bewust gepland? Stabiliteit en rust zijn noodzakelijk voor verdieping, coherentie en synergie. Het biedt de ruimte voor reflectie en bezinning. Het schept mogelijkheden om iets uit te zoeken en beter te doorgronden. Ruimte voor experimenten, een klimaat van veiligheid en vertrouwen, zijn elementen die in het onderzoek betrokken worden. Veel van de onderzochte instellingen verkeren al een jaar of vijf in ingrijpende veranderingsprocessen. Toch zien we hier en daar de roep om rust en het voornemen om die roep te vertalen in maatregelen.

Creatieve Onrust

Rust & Stabiliteit staan min of meer tegenover Creatieve Onrust. Concurrentie, crises, kritiek, klachten, fusie en dergelijke zijn voorbeelden van in het vooronderzoek aangetroffen indicatoren van onrust. Eigenlijk overheerste in alle instellingen de onrust. Ondervraagden gaven aan dat die onrust beweging bracht. Tegelijkertijd werd in enkele instellingen duidelijk dat de onrust op gespannen voet staat met reflectie, met inhoudelijke kwaliteitsontwikkeling en met de spankracht die individuen op kunnen brengen om gemotiveerd te blijven om al de eerder genoemde leerfuncties te realiseren.

3.6. CONCLUSIES UIT DE EERSTE ONDERZOEKSFASE

In de eerste onderzoeksfase stonden drie onderzoeksdoelen centraal:

- verkennen van de wijze waarop leren plaatsvindt in organisaties van Zorg en Welzijn;
- identificeren van de concrete elementen die van een werkomgeving een werk-leeromgeving maken;
- vormen van een kennisbasis voor de ontwikkeling van een instrumentarium om de gevonden inzichten in een groot aantal instellingen te kunnen toetsen.

Kennisproductiviteit, het corporate curriculum en leren in Zorg en Welzijn

De verkenning in de sectoren Zorg en Welzijn toont leerprocessen van medewerkers in die sectoren die sterk verschillen en die voor een groot deel bepaald worden door organisatiefactoren, maar ook door een groot aantal factoren buiten de organisatie. Uit de gehouden interviews is gebleken dat gebeurtenissen in het persoonlijke leven vaak van relatief ingrijpend belang zijn voor leersprongen in iemands leven. De bedoeling van het onderzoek was echter te achterhalen wat in arbeidsorganisaties van Zorg en Welzijn gedaan kan worden om individueel en collectief leren te bevorderen.

De analyses van de begrippen kennisproductiviteit en *corporate curriculum* hebben laten zien dat de kennisproductiviteit van een instelling een zeer complex geheel van factoren omvat en door een niet minder complex aantal factoren wordt beïnvloed. Deze factoren bevinden zich in de instellingen en daarbuiten. Ze bevinden zich in de politieke, bestuurlijke en vakmatige sfeer. Ze worden bepaald door de geschiedenis en de traditie van een instelling en door kenmerken van de actuele omgeving. Het begrip kennisproductiviteit lijkt te omvattend om te onderzoeken. Daarom is de conclusie dat het de voorkeur verdient in het onderzoek de aandacht te richten op het begrip *corporate curriculum*, en van dat begrip ook nog in het bijzonder op het te beïnvloeden, of manipuleerbare deel.

Leerfuncties en Elementen in de werk-leeromgeving

Op basis van bovenstaande analyse hebben we een voorlopig inzicht gekregen in welke elementen in een werkomgeving mogelijk bijdragen aan het vervullen van de functies van het *corporate curriculum*. Tevens hebben we een nadere invulling kunnen geven aan de leerfuncties. De documentenstudies met daaropvolgend de casusbeschrijvingen en besprekingen daarvan met uiteenlopende betrokkenen hebben de basis verschaft waarop verdere instrumentontwikkeling kan plaatsvinden.

Zowel van de leerfuncties zelf, als ook van de Elementen in de werk-leeromgeving die mogelijk de vervulling van de leerfuncties bevorderen, hebben we ons een duidelijker beeld gevormd.

Inzoomen op werkeenheden

Het groeiende inzicht in de interactie tussen de werkomgeving en de leerfuncties heeft echter ook laten zien dat veel van die invloeden zich ver verwijderd van de feitelijke werkplek bevinden. Het gaat om invloeden vanuit de persoonlijke leefwereld of uit grotere organisatorische verbanden dan de eigen instelling. Hieruit is de conclusie getrokken dat ten behoeve van het vervolg van het onderzoek een duidelijke afbakening moest worden gemaakt. In het vervolg van dit onderzoek zal de blik gericht zijn op afzonderlijke werkeenheden binnen organisaties en de werk-leeromgeving zoals die zich daarbinnen manifesteert.

Vooraf de te beïnvloeden factoren

Zoals hierboven al aangegeven, richt het vervolgonderzoek zich in het bijzonder op door functionarissen of medewerkers binnen of rond de werkeenheden te beïnvloeden Elementen in de werk-leeromgeving. De ontwikkeling van competenties is nauwelijks te managen, zeggen sommigen (De la Parra, Slotman, Tillema, & Spannenburg, 2000). ‘Men kan het gras niet laten groeien door eraan te trekken’ (Dewulf, 2003). De leerprocessen kunnen echter wel gefaciliteerd worden. Er kan een stimulerende werk-leeromgeving tot stand worden gebracht waarbinnen leerprocessen gedijen en tot bloei komen. In het kader van dit onderzoek willen we het accent leggen op die aspecten van de werkomgeving, die door de organisatie zo kunnen worden ingericht dat de leeromgeving er effectiever van wordt.

Naar een instrument

Op grond van het verrichte onderzoek is het mogelijk gebleken een beter begrip op te bouwen van de wijze waarop de leerfuncties en de elementen in de werk-leeromgeving zich manifesteren in instellingen voor Zorg en Welzijn. Dat heeft ons van houvast voorzien voor het verder operationaliseren van de begrippen, zodanig dat er een instrument, of liever een reeks van instrumenten op gebaseerd kan worden. De operationalisering die op grond van deze onderzoeksfase mogelijk is geworden, wordt nader beschreven in het volgende hoofdstuk.

In de onderzoeksopzet die wordt beschreven in het volgende hoofdstuk worden de conclusies van de *case studies* in meer detail zichtbaar.

4

EXPLORATIE VAN DE THEORIE

4.1 DOEL VAN DE TWEEDE FASE VAN HET ONDERZOEK

Na de eerste fase van het onderzoek, waarin we gezocht hebben naar variabelen die van belang lijken te zijn in verband met de kennisproductiviteit van organisaties (tezamen het '*corporate curriculum*'), is de tweede fase van het onderzoek gericht op de validering van de theorie en de ontwikkeling van een diagnostisch instrument, bestaande uit vijf deelinstrumenten.

Doel van de ontwikkeling van deze deelinstrumenten is het operationaliseren en ijken van de opvattingen over kennisproductiviteit, de leerfuncties, het *corporate curriculum* en de relaties daartussen. Tevens wordt beoogd een onderbouwd diagnostisch instrument te ontwikkelen, waarmee instellingen een hulpmiddel hebben om het eigen *corporate curriculum* in beeld te brengen en aangrijpingspunten voor verbetering te kunnen bepalen.

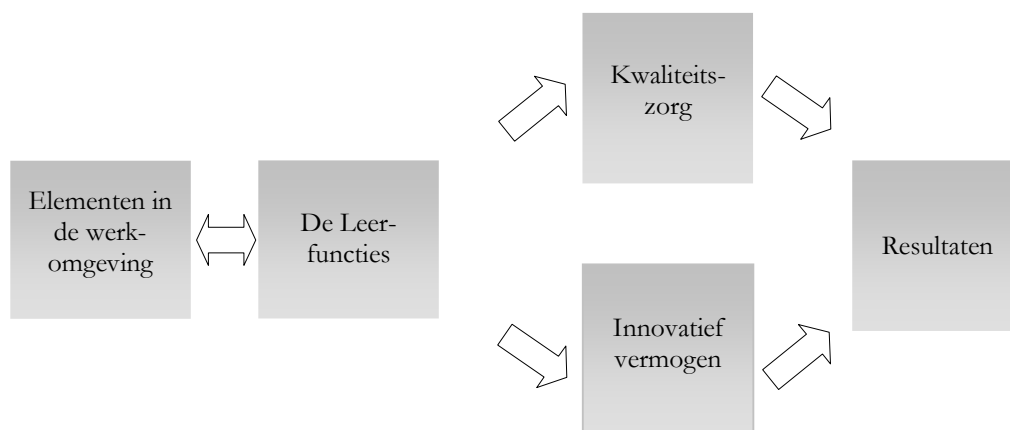
Daarnaast is het onderzoek met de deelinstrumenten bedoeld om een beeld te geven van hoe het *corporate curriculum* zich manifesteert binnen instellingen voor Zorg en Welzijn. Zonder dat daarmee Zorg en Welzijn totaal in kaart zijn gebracht, levert het onderzoek een beeld van veelvoorkomende of veelvuldig ontbrekende aspecten van het *corporate curriculum* in een groep van uiteenlopende instellingen. Het beoogde resultaat daarvan is een aantal algemene aanbevelingen te kunnen geven over te ontwikkelen, te herzien of te versterken (opleidings)beleid in organisaties voor Zorg en Welzijn.

4.2 ONDERZOEKSVRAGEN

Het creëren van een *corporate curriculum* is geen doel op zich, maar een voorwaarde voor kennisproductiviteit. Kennisproductiviteit moet blijken uit een verbetering van werkprocessen, producten en diensten. Verbeteringen op deze terreinen zouden tot uitdrukking moeten komen in:

- de mate waarin instellingen in plan en daad ingespeeld hebben op actuele ontwikkelingen in het veld;
- de mate waarin instellingen aan door het veld geïndiceerde kwaliteitseisen voldoen.

Schematisch weergegeven (zie figuur 4.1) wordt de volgende samenhang verondersteld:



Figuur 4.1 Theoretisch kader

Die samenhang laat zich nu als volgt verwoorden: Naarmate een instelling een rijkere leeromgeving biedt (*corporate curriculum*) zullen medewerkers, individueel en collectief, beter in staat zijn te leren in en van het werk (leerprocessen en leerresultaten), waardoor ze beter in staat zullen blijken in te spelen op, of vorm te geven aan veranderingen. Naarmate ze daartoe beter in staat zijn, zal tevens de kwaliteit van hun werk toenemen, hetgeen ten slotte uitmondt in betere resultaten van dat werk.

Op basis van bovenstaande uitwerking van de gehanteerde begrippen en de veronderstelde relaties staan in deze onderzoeksfase de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. In welke mate worden de Leerfuncties van het *corporate curriculum* in de te onderzoeken werkeenheden vervuld?

2. Welke Elementen in de werk-leeromgeving dragen aan de vervulling van deze leerfuncties bij?
3. Is er een samenhang tussen de mate waarin binnen werkeenheden van instellingen de functies van het *corporate curriculum* worden vervuld en het vermogen van die units om aan vernieuwingen van het werk vorm te geven (Innovatief vermogen)?
4. Is er een relatie tussen de mate waarin de functies van het *corporate curriculum* worden vervuld en de kwaliteit van de werkprocessen, producten en diensten van die units binnen instellingen (Kwaliteit)?
5. Op welke wijze is een instrument te ontwikkelen waarmee organisatie-eenheden de eigen werk-leeromgeving in kaart kunnen brengen en diagnosticeren?

4.3 OPERATIONALISERING VAN GEHANTEERDE BEGRIPPEN

De verdere operationalisering van de gehanteerde begrippen heeft een tweeledig doel: het ontwikkelen van een voor het veld herkenbaar diagnostisch instrument en tevens het meetbaar maken van de geformuleerde onderzoeksvragen.

4.3.1 DE FUNCTIES VAN HET CORPORATE CURRICULUM

De zeven functies die in de theorie van Kessels (1996a, 1996b) naar voren komen, vormen het uitgangspunt voor het eerste te ontwikkelen deelinstrument. Op basis van bestaande theorieën over leren gaan wij er vanuit dat de eerste vijf functies direct gericht zijn op leren:

1. het *verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis* (Vakkundigheid);
2. het *leren oplossen van problemen* met behulp van de verworven materiedeskundigheid (Probleemoplossende vaardigheden);
3. het *ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en meta-cognities* (Reflectie); deze vaardigheden helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, deze te verwerven en toepasbaar te maken;
4. het *verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden* (Communiceren); deze vaardigheden zijn van belang bij het verschaffen van toegang tot het kennisnetwerk van anderen en veraangemen het leerklimaat van een werkomgeving;
5. het *verwerven van vaardigheden om de motivatie en affecties rond het werken en leren te reguleren* (Zelfregulatie).

De laatste twee functies verwijzen naar de condities die vervuld moeten worden om de beoogde leerprocessen in gang te zetten en het vermogen om die condities te beïnvloeden:

6. het *bevorderen van Rust & Stabiliteit* in de werkomgeving, zodat verdieping en verbetering mogelijk zijn;
7. het *stimuleren van Creatieve Onrust*, leidend tot innovatie.

Op basis van bestudeerde leertheorieën (zie paragraaf 2.3) kan gesteld worden dat noodzakelijke voorwaarden voor leren motivatie, gelegenheid en aangrijpingspunten voor leren en de mogelijkheid tot reflectie en feedback zijn. Deze voorwaarden kunnen op verschillende niveaus gerealiseerd worden: op individueel niveau, het niveau van de werkeenheid en instellingsniveau.

In het eerste deelinstrument van het onderzoeksinstrumentarium zijn de eerste vijf functies van het *corporate curriculum* dusdanig geoperationaliseerd, dat per functie vragen worden gesteld naar:

- a. stimulansen vanuit de werkomgeving ten aanzien van motivatie;
- b. beschikbaarheid en toegankelijkheid van kennis/ervaringen/informatie;
- c. de beschikbaarheid van feedback;
- d. de individuele leerresultaten;
- e. de leerresultaten van de werkeenheid als geheel;

Daarnaast worden vragen gesteld naar het bevorderen van Rust & Stabiliteit en het stimuleren van Creatieve Onrust. Dit gebeurt in de vorm van (semi-)open vragen aangaande stimulerende en belemmerende factoren in het vervullen van de betreffende functie. In dit stadium van het onderzoek zijn de vragen naar deze twee leerfuncties (Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust) verkennend van aard. We gaan in op deze twee leerfuncties in het deelonderzoek, dat beschreven staat in hoofdstuk zes.

4.3.2 ELEMENTEN IN DE WERK-LEEROMGEVING

Uit de eerste fase van het onderzoek is een groot aantal elementen naar voren gekomen waarvan verondersteld wordt dat ze bijdragen aan, of onderdeel vormen van het *corporate curriculum*. Deze elementen hebben hun plaats gekregen in een tweede deelinstrument, waarin deze elementen geordend zijn en aangescherpt. De elementen zijn met behulp van de volgende vragen(clusters) geoperationaliseerd:

- *Selectie, inwerken, loopbaanbeleid (Werving en selectie / functioneringsgesprek)*
Wat doet de afdeling om mensen te selecteren en hen in te werken? En hoe worden medewerkers bijvoorbeeld in functioneringsgesprekken tijdens hun loopbaan gevolgd?
- *Mobiliteitsbeleid*
Hier gaat het om vragen als: Worden deskundigheden van medewerkers benut en wordt het loopbaanbewustzijn gestimuleerd? Worden mensen gestimuleerd eens over de grenzen van hun afdeling te kijken?

- *Opleiding en ontwikkeling (Opleidingsbeleid / Ontwikkeld leren)*
In dit vragencluster komen vragen voor als: Zijn er mogelijkheden voor expliciete deskundigheidsbevordering? Brengen medewerkers het geleerde over aan collega's? En heeft de deskundigheidsbevordering een duidelijke relatie met het beleid van de werkeenheden?
- *Externe gerichtheid*
Naast vragen over het lezen van vakliteratuur, zijn de meeste vragen gericht op de contacten die medewerkers al dan niet hebben met de buitenwereld, buiten de instelling.
- *Werkoverleg*
In hoeverre wordt in overleg aandacht besteed aan zaken die ten dienste staan aan de verschillende functies van het *corporate curriculum*?
- *Intervisie en supervisie*
In hoeverre zijn intervisie en supervisie gericht op uitwisseling van vakkennis, het oplossen van werkproblemen en de reflectie op het eigen functioneren in het werk?
- *Algemene vragen (Zicht op ontwikkelingen/ Kwaliteitsbeleid)*
Hieronder vallen vragen over de mate waarin men zicht heeft op wat er in de instelling, in het beroep/vak, in het werkveld en zelfs in de bredere maatschappelijke context aan ontwikkelingen speelt. Ook komen vragen aan de orde over kwaliteitsbewaking, de helderheid van taken en bevoegdheden in de organisatie, het reilen en zeilen van de organisatie en de werksfeer.

4.3.3 VERMOGEN OM IN TE SPELEN OP VERANDERINGEN (INNOVATIEF VERMOGEN)

Kennisproductiviteit komt tot uitdrukking in het vermogen van een instelling om in te spelen op veranderingen. Dit vermogen is in het onderzoek op drie manieren geoperationaliseerd:

- de mate waarin er zich in de werkeenheden vernieuwingen hebben voorgedaan;
- de aansluiting van die vernieuwingen bij de ontwikkelingen in het veld, in het bijzonder met betrekking tot 'zorg op maat' en 'kwaliteitszorg' (veranderingsplannen);
- de mate van verandering, ofwel hoe vergaand zijn veranderingen doorgevoerd in en van invloed op verschillende aspecten van de werkeenheden (verandering van werkwijze).

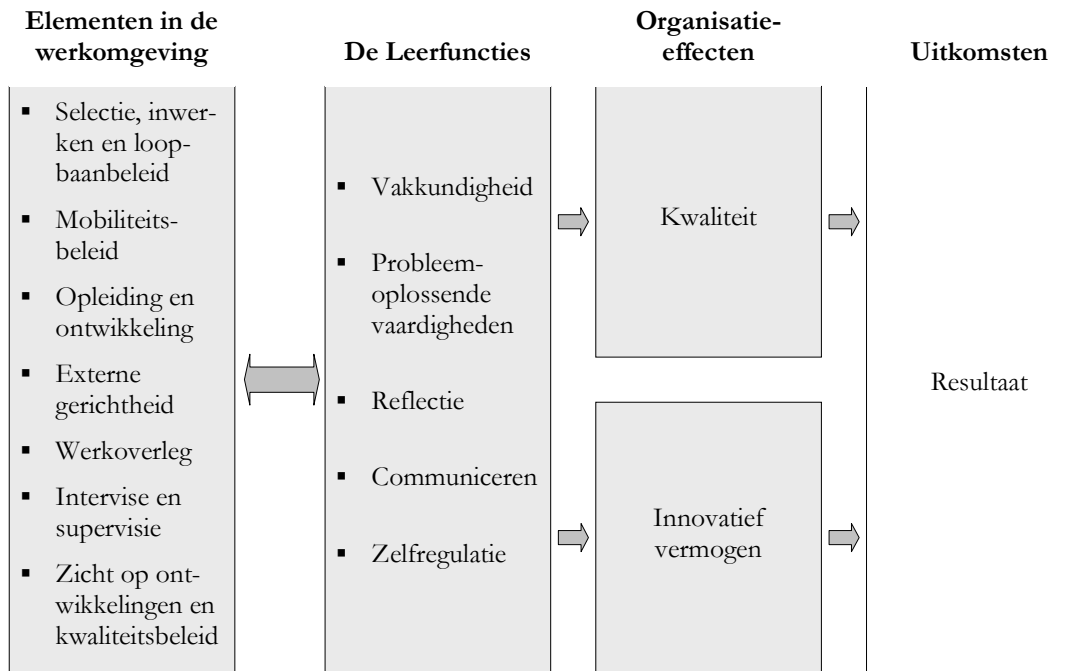
4.3.4 KWALITEIT VAN WERKPROCESSEN, PRODUCTEN EN DIENSTEN (KWALITEIT)

Kennisproductiviteit komt uiteindelijk tot uitdrukking in de kwaliteit van werkprocessen, producten en diensten. Om deze categorie uitkomsten te operationaliseren (kwaliteitsbewaking en kwaliteitsontwikkeling) hebben wij de belangrijkste ontwikkeling uit die jaren in de Zorg- en Welzijnssector, 'Zorg op maat', gekozen als toetssteen. Vervolgens zijn landelijk erkende kwaliteitscriteria vanuit de verschillende deelsectoren opgevraagd. Daaruit zijn de meest relevante vragen ten aanzien van aspecten van 'Zorg op maat' geselecteerd en opgenomen in een vierde deelinstrument (Ministerie van VWS, 1996). Daarmee kan worden vastgesteld of een werkeenheden zich iets gelegen heeft laten liggen aan de veranderingen in de samenleving en binnen Zorg en Welzijn.

4.3.5 RESULTAAT

Een belangrijk element uit de theorie is het resultaat van de vergrote kennisproductiviteit. Een dergelijk resultaat blijkt uit zaken als een betere reputatie, minder verblijfdagen (voor patiënten), minder klachten, grotere succespercentages etcetera. We hebben in het kader van dit onderzoek deze *performance* indicatoren niet meegenomen. Ten tijde van het onderzoek voorzagen we dat we in de ervoor toegemeten tijd niet de hele weg van leerproces, naar leerresultaat, naar werkprocessen, diensten en producten zouden kunnen volgen. Eveneens voorzagen we methodologische problemen bij de toeschrijving van resultaten aan de kenmerken van het *corporate curriculum*. Om die reden hebben we besloten het onderzoek te beperken tot de relatie van de werk-leeromgeving met het Innovatief vermogen en de Kwaliteit van de werkeenheden en niet ook nog met de daaruit voortvloeiende effecten. Dit neemt niet weg dat dergelijk onderzoek als vervolg op het hier beschreven onderzoek van essentieel belang is om de theorie verder empirisch te onderbouwen.

De geschetste operationalisaties en samenhang laten zich als volgt, in figuur 4.2, visualiseren. De grijsgetinte onderdelen van het raamwerk vormen het object van het onderzoek.



Figuur 4.2 Onderzoekskader survey-onderzoek

4.4 ONDERZOEKSOPZET

4.4.1 INSTRUMENTONTWIKKELING

Ten behoeve van het survey-onderzoek zijn de ideeën over de Leerfuncties en de Elementen in de werk-leeromgeving vertaald in twee deelinstrumenten. Daarnaast is een nog drietal deelinstrumenten toegevoegd. In totaal gaat het om vijf deelinstrumenten:

- *Deelinstrument 1. De Leerfuncties*
Dit deelinstrument is gericht op het meten van de mate waarin de respondenten ervaren dat de functies van het *corporate curriculum* zijn vervuld. Het inventariseert in andere woorden 'de kracht van de leeromgeving'.
- *Deelinstrument 2. Elementen van de werk-leeromgeving*
Het tweede deelinstrument dient ertoe in kaart te brengen welke elementen in de werk-leeromgeving in de instellingen de functies van het *corporate curriculum* stimuleren. Deze bevraagde elementen zijn gebaseerd op de uitkomsten van de eerste onderzoeksfase.

Tezamen bestrijken de beide genoemde deelinstrumenten het *corporate curriculum* door te bevragen in welke mate de bij de Leerfuncties van het *corporate curriculum* behorende voorwaarden worden vervuld (deelinstrument 1) en welke elementen uit de werkomgeving daaraan mogelijk bijdragen (deelinstrument 2).

- *Deelinstrument 3. Innovatief vermogen*
Dit deelinstrument bevat vragen om vast te stellen of de onderzochte werkeenheden recent veranderingen hebben ingevoerd (gerelateerd aan actuele ontwikkelingen in het veld) en in hoeverre dat de organisatie, het beleid en het werk heeft beïnvloed.
- *Deelinstrument 4. Kwaliteit*
Deze vragenlijst is bedoeld om te meten in welke mate de werkeenheden Kwaliteit levert afgemeten aan in de eigen sector geldende kwaliteitscriteria ten aanzien van aspecten van 'Zorg op maat'.
- *Deelinstrument 5. De vier componenten van de lerende organisatie*
Dit deelinstrument fungeert als ijkpunt in die zin dat het een verwant concept meet (de competenties van de lerende organisatie). Het deelinstrument is een bestaand instrument dat eerder is ontwikkeld door Sprenger (Sprenger, 2000; Sprenger, Van Eijsden, Ten Have & Ossel, 1995).

Er zijn dus vier deelinstrumenten ontwikkeld die samen de onderscheiden concepten uit de theorie van Kessels (1996a, 1996b) bevragen. Naast deze vier deelinstrumenten is een vijfde deelinstrument ingezet ter externe validering. De deelinstrumenten zullen allemaal worden ingezet in de tweede fase van het onderzoek, om uiteindelijk weer te worden verkort tot een valide en praktisch hanteerbaar instrument, gebaseerd op de eerste twee deelinstrumenten.

De ontwikkeling van de deelinstrumenten 1 en 2 was grotendeels het resultaat van de eerste fase van het onderzoek, de literatuuroriëntatie en de *case studies*. Op grond van de verzamelde inzichten in die fase zijn de eerste twee deelinstrumenten geformuleerd.

Uit de *case studies* en de besprekingen is naar voren gekomen dat een aantal structuurveranderingen in de organisaties, het streven naar zorg op maat en versterking van de kwaliteitszorg belangrijke thema's zijn in Zorg en Welzijn. Daarom is ervoor gekozen de deelinstrumenten 3 en 4, waarin de relatie van het Innovatief vermogen met de verandercapaciteit en Kwaliteit van werkeenheden moet worden getoetst, op die terreinen te concentreren.

In deelinstrument 3 is een aantal vragen opgenomen om van een voorbije verandering in de organisatie vast te stellen, in welke mate die zij is gerealiseerd en verankerd. De vragenlijst is onderverdeeld in vragen naar de beleidsontwikkeling of plannenmakerij enerzijds, en vragen naar de realisatie van die plannen in het werk anderzijds.

Deelinstrument 4 is een vragenlijst, waarin aan de hand van een aantal in bestaande kwaliteitsnotities onderscheiden kwaliteitsindicatoren worden gevraagd, hoe de werkeenheden functioneert op het terrein van klantgericht werken (Zorg op maat). Aan dit deelinstrument hebben wij een vraag toegevoegd om te peilen in hoeverre een instelling daadwerkelijk nieuw aanbod heeft ontwikkeld als aanvulling op bestaand aanbod van de instelling. Antwoorden op die vraag moeten duidelijk maken of men heeft volstaan met het maken van plannen voor kwaliteitsverbetering, of dat men ook daadwerkelijk tot uitwerking van die plannen is overgegaan.

De deelinstrumenten die voor dit onderzoek zijn ontwikkeld, hebben enerzijds tot doel de theoretische onderzoeksvragen te toetsen. Anderzijds is de afname van de instrumenten bedoeld om het prototype van het uiteindelijke diagnostische instrument te toetsen, waarmee instellingen een hulpmiddel hebben om het eigen corporate curriculum in beeld te brengen. Dat laatste wordt gedaan om, indien mogelijk, aangrijpingspunten voor verbetering te kunnen bepalen. Als gevolg van deze dubbele functie van deze onderzoeksactiviteit, zijn de ontwikkelde deelinstrumenten voor deze onderzoeksfase uitgebreider dan het uiteindelijke diagnostische instrument. Op de (mogelijke) verkorting van het instrument wordt later nader ingegaan.

De ontwikkelde deelinstrumenten zijn uitgeprobeerd in één van de instellingen die ook deel uitmaakte van de onderzoeksgroep in de eerste fase. De deelinstrumenten zijn bekeken op uitvoerbaarheid en op validiteit, door het beeld dat naar voren kwam uit de gegevens te vergelijken met de case-beschrijving van de betreffende instelling zoals die uit de eerste fase is voortgevloeid.

Na deze *try-out* zijn de deelinstrumenten bijgesteld op onderdelen; dit betrof vooral het verbeteren van de formulering van enkele vragen. De benodigde tijd voor invulling bleek weliswaar lang te zijn, maar de bedoeling was om het uiteindelijke instrument sterk in te korten. Om uiteindelijk tot een degelijk verkort instrument te kunnen komen leek het in dit stadium onverstandig nu al tot verkorting van de lijst te besluiten. Met het grotere aantal vragen hoopten we beter inzicht in de dynamiek van het leren te verwerven en een betere selectie van goede items te kunnen maken voor in het uiteindelijke instrument. We hebben het instrumentarium om deze reden vooralsnog niet ingekort.

Na deze onderzoeksfase wordt wel een verkorting van het instrument beoogd van het uitgebreide onderzoeksinstrument naar een diagnostisch instrument. De overgang van de uitgebreide deelinstrumenten naar een compacter diagnostisch instrument wordt onderbouwd op basis van de onderzochte theorie. Wij gaan uit

van de veronderstelling, dat als er op basis van dit onderzoek een relatie wordt gevonden tussen het *corporate curriculum* (deelinstrument 1 en 2) en kennisproductiviteit (deelinstrument 3 en 4), dan aangenomen mag worden dat het in het diagnostisch instrument voldoende is om alleen instrument 1 en 2 te gebruiken. Na het constateren van een rijke werk-leeromgeving, of anders gezegd, krachtige werk-leeromstandigheden, mag dan immers verondersteld worden dat dit een positief effect heeft op de kennisproductiviteit van de instelling. Of deze stap ook daadwerkelijk gemaakt kan worden, zal blijken uit de statistische analyses.

4.4.2 STEEKPROEFTREKKING

Voor het selecteren van de instellingen voor het onderzoek zijn, in samenspraak met de begeleidingscommissie, de volgende criteria geformuleerd:

1. evenredige verdeling van de aantallen instellingen per deelveld binnen de sectoren Zorg en Welzijn;
2. variatie in de organisatorische complexiteit van de instelling (grootte van de instelling);
3. variatie in al dan niet resultaatverantwoordelijkheid op het niveau van werkeenheden;
4. instellingen met of zonder voorhoedepositie;
5. werkeenheden die als multidisciplinaire teams werken en als monodisciplinaire teams.

De onder de punten 2 tot en met 5 genoemde variaties zijn in de eerste onderzoeksfase naar voren gekomen als factoren die mogelijk van invloed zijn op kennisproductiviteit en het *corporate curriculum* (zie ook hoofdstuk 3.4.5).

De bedoeling was dat in totaal 48 instellingen, elk met twee afdelingen zouden deelnemen aan het onderzoek.

De instellingen hebben in principe twee werkeenheden aangemeld voor onderzoek.

Per instelling zijn tien respondenten benaderd:

- één hoofd per werkeenheden;
- drie medewerkers per werkeenheden;
- één opleider per instelling uit het bovenliggende niveau ten opzichte van de aangemelde werkeenheden;
- één manager per instelling uit het bovenliggende niveau ten opzichte van de aangemelde werkeenheden;
- indien werkzaam bij de instelling: ook een kwaliteitsfunctionaris.

De overweging voor de keuze van deze respondenten was, dat de medewerkers de units van binnenuit zouden kunnen beschrijven, terwijl de overige respondenten

meer de context van de units konden beschrijven vanuit een organisatieverantwoordelijkheid.

De werving van de instellingen was in handen van de leden van de begeleidingscommissie. Het werven van instellingen bleek niet altijd gemakkelijk te verlopen. Dit heeft dan ook een behoorlijke vertraging in het onderzoek opgeleverd. Veel voorkomende redenen voor de benaderde instellingen om niet deel te nemen aan het onderzoek zijn:

- drukte;
- andere onderzoeken;
- fusie;
- tekort aan arbeidskrachten;
- ontwikkelingen in de organisatie;
- teveel tijd nodig om intern circuit te doorlopen (managementteam, afdelingen);
- geen personeel om het onderzoek te organiseren;
- geen personeel om leren te promoten;
- onderwerp leeft niet genoeg in instelling; er wordt prioriteit gegeven aan andere beleidsspeerpunten of ontwikkelingen.

In een enkel geval bleek een instelling al actief bezig met verwante thema's zoals 'de lerende organisatie', waardoor dit onderzoek de lopende activiteiten zou doorkruisen.

Uiteindelijk hebben 41 instellingen aan het onderzoek meegewerkt. Niet aan alle door de begeleidingscommissie geformuleerde criteria in paragraaf 4.4.2 kon even goed voldaan worden. Een evenredige verdeling over de deelsectoren bleek niet haalbaar. Vooral instellingen uit de Welzijnssector (criterium 1) waren ondervertegenwoordigd.

Ten aanzien van het tweede criterium (variatie in grootte van instellingen) is wel een redelijke verdeling van instellingen bereikt. Voor de overige drie criteria bleek het in de praktijk moeilijk te zijn om de bedoelde verdeling van instellingen te bewerkstelligen. Enerzijds speelt daarbij een rol dat het sowieso moeilijk was om instellingen te werven; daarnaast bleken werkeenheden van de deelnemende instellingen zichzelf niet of inconsistent, onder te brengen in de door ons benoemde categorieën.

4.4.3 DATAVERZAMELING

De gegevens zijn verzameld met behulp van de genoemde deelinstrumenten. Elk van die instrumenten bestaat uit vragen met antwoordmogelijkheden op een 5-punts Likert-schaal (1 = weinig, 5 = veel).

Om het invullen van de vragenlijsten bij elke respondent zo gelijk mogelijk te laten verlopen (ten behoeve van de betrouwbaarheid van de dataverzameling) zijn de vragenlijsten voorzien van toelichtingen.

De vragenlijsten zijn op een wijze geproduceerd die dataverwerking vereenvoudigt, doordat de ingevulde lijsten gemakkelijk kunnen worden omgezet in statistische databestanden waarop analyses kunnen worden uitgevoerd. Elke afdeling heeft de toezegging gekregen dat de eigen gegevens teruggekoppeld worden middels een uitdraai met toelichting. Om de respons te optimaliseren is aan werkeenheden binnen instellingen aangeraden de dataverzameling individueel, maar wel op een gezamenlijk moment te organiseren. Tevens is de leidinggevende van de afdeling gevraagd om toe te zien op een zo volledig mogelijke respons, onder andere door alle vragenlijsten samen in één antwoordenvolp terug te sturen.

De gegevens zijn volgens de geplande procedure verzameld. Deelinstrument 1 (Leerfuncties) is alleen ingevuld door medewerkers en hoofden van de werkeenheden, omdat deze vragen gericht zijn op hoe de werkomgeving als leeromgeving wordt ervaren. Daarop kunnen alleen de mensen die in de werkomgeving werken antwoord geven. De overige deelinstrumenten zijn door alle respondenten beantwoord.

Voor de respondenten van buiten de werkunit (opleiders, kwaliteitsfunctionarissen) bleek de vragenlijst soms aanleiding te geven tot misverstanden. Het ging vooral om deelinstrument 2 (Elementen in de werk-leeromgeving). Het was voor deze functionarissen onduidelijk of men de vragen moest beantwoorden vanuit de eigen werkeenheden (de opleidingsafdeling, een kwaliteitsbureau, de directie), of vanuit de eigen kijk op de onderzochte zorg/welzijnsunits. Interpretatie van deelinstrument 2 voor die groep van respondenten is daardoor bemoeilijkt en deels onmogelijk geworden.

Van de beoogde 96 werkeenheden uit 48 instellingen, bleek ten slotte een respons van 82 werkeenheden uit 41 instellingen goed te zijn ingevuld en teruggestuurd. Het totaal aantal respondenten bedraagt 381, waarvan 271 medewerkers en 110 opleiders, managers en/of kwaliteitsfunctionarissen. De deelinstrumenten riepen voor de groep opleiders, managers en/of kwaliteitsfunctionarissen vragen op. Het was voor hen niet altijd duidelijk wanneer de werkeenheden onder hen en wanneer de managementlaag waartoe zij behoorden bedoeld werd. Om deze redenen is besloten de antwoorden van deze 110 respondenten niet verder mee te nemen in de analyses.

Van de overgebleven 271 werknemers waren er 22 werkzaam in de gehandicaptenzorg, 45 in een algemeen ziekenhuis, 14 in een psychiatrisch ziekenhuis, 111 in een woon-, zorg- of verpleeginstelling, 69 in de thuiszorg en 10 in een andere sector. De werknemers waren werkzaam in 75 werkeenheden verdeeld over 41 instellingen. 192

van hen waren ten tijde van het onderzoek medewerker en 75 van hen waren hoofd van de onderzochte afdeling. 52% van de respondenten heeft LBO of MBO als hoogste opleiding genoten.

Alle verzamelde data zijn volgens plan ingevoerd in de computer en verwerkt tot een overzichtelijke en analyseerbare dataset.

4.4.4 VERWERKING VAN GEGEVENS

De data zijn ingelezen en omgezet in databestanden waarop met SPSS 11.5 analyses kunnen worden uitgevoerd. Elke afdeling en elke instelling is gecodeerd. In de codering zijn de gegevens over de aard van de instelling, de werkeenheid, de functie van de respondent en het opleidingsniveau verwerkt. Behalve de genoemde databestanden zijn tijdens de verwerking van de gegevens ook grafische weergaven van de gegevens per werkeenheid geprint, die als terugkoppeling aan de werkeenheden fungeren.

4.4.5 PLAN VOOR DE ANALYSE VAN GEGEVENS

Op de verzamelde gegevens worden verschillende analyses uitgevoerd.

PRINCIPALE COMPONENTENANALYSE

Allereerst wordt er een principale componentenanalyse van de vijf deelinstrumenten (met Kaiser varimax rotatie) uitgevoerd. Een principale componentenanalyse vormt onderliggende dimensies ter verklaring van de variantie in de dataset. Aan de hand van de vragen die al of niet een grote correlatie vertonen met deze principale componenten kunnen ze benoemd worden. Door het gebruik van een varimax rotatie worden zo eenduidig mogelijke componenten gevormd en kan duidelijk worden of data het idee van onderscheidbare componenten ondersteunen. De principale componentenanalyse dient een drieledig doel:

1. het analyseren van kwaliteit van de items;
2. het bepalen van de onderliggende componenten die de variantie in de dataset verklaren;
3. het in samenhang daarmee bepalen van subschalen binnen het instrument.

BESCHRIJVENDE STATISTIEK

Na vaststelling van de zich manifesterende subschalen wordt de dataset in statistische termen beschreven. Per instrument worden de gemiddelden, de afwijkingen, de betrouwbaarheid en de onderlinge samenhang van onderscheiden schalen weergegeven. Een en ander gebeurt om een beeld te krijgen van de kwaliteit van het instrumentarium.

CANONISCHE CORRELATIEANALYSE

Daarna wordt een canonische correlatieanalyse uitgevoerd om de samenhang tussen de instrumenten te bepalen. De canonische correlatieanalyse wordt gebruikt om tussen twee sets variabelen te zoeken naar dimensies die onderling zoveel mogelijk samenhang vertonen. Hierbij gaat het om de toetsing van de veronderstelde samenhang tussen de volgende deelinstrumenten:

- 1 en 2 onderling (Leerfuncties en Elementen in de Werk-leeromgeving);
- 1 met 5 (Leerfuncties met de Componenten van de Lerende organisatie);
- 3 met 5 (Innovatief vermogen met de Componenten van de Lerende organisatie);
- 4 met 5 (Kwaliteit met de Componenten van de Lerende organisatie);
- 1 met 3 (de Leerfuncties met Innovatief vermogen);
- 1 met 4 (de Leerfuncties met Kwaliteit).

De analyses van de canonische correlaties tussen de deelinstrumenten 1 en 2, 1 en 3, en 1 en 4 worden uitgevoerd met het oog op de validering van de gehanteerde concepten en hun samenhang (theoretische-/constructvaliditeit). De overige analyses (1 en 5, 3 en 5, 4 en 5) zijn gericht op een externe validering aan een ander instrument (deelinstrument 5), namelijk het instrument ‘de vier competenties van de lerende organisatie’ van Sprenger (2000) en Sprenger et al (1995).

PRINCIPALE COMPONENTENANALYSES PER SCHAAL

In de opzet van het deelinstrument 1 (de Leerfuncties) zijn vragen ontworpen vanuit de gedachte dat voor elke leerfunctie condities moeten worden vervuld ten aanzien van de motivationele kenmerken van de leeromgeving, de rijkdom van de leeromgeving (de geboden gelegenheden), en de reflectiviteit ofwel de mate waarin feedback voorhanden is. Een principale componentenanalyse per leerfunctie wordt uitgevoerd om die subverdeling binnen de Leerfuncties te valideren.

VARIANTIE-ANALYSES

Ten slotte ligt er aan de gevraagde algemene gegevens een aantal vragen ten grondslag over de relatie van iemands opleidingsniveau en positie en zijn/haar waarneming van de kracht van de werk-leeromgeving. Op dergelijke gerichte hypothesen/vragen worden in aanvulling op de geschetste analyses, variantie-analyses uitgevoerd. Variantie-analyses worden gebruikt om tegelijkertijd een aantal groepsgemiddelden met elkaar te vergelijken, wanneer deze groepen op één variabele verschillen. Een verschil tussen groepsgemiddelden kan dan betekenen dat de betreffende variabele invloed heeft op het groepsgemiddelde.

4.5 ANALYSE VAN DE ONDERZOEKSRESULTATEN

In het onderzoek zijn in totaal 5 deelvragenlijsten afgenomen. Voor elk van die deelinstrumenten worden in dit hoofdstuk de uitgevoerde analyses beschreven. Eerst zal worden ingegaan op de principale componentenanalyses, die als eerste resultaat een indicatie geven van de kwaliteit van de items. Daarna worden de beschrijvende statistieken van de op basis daarvan gevormde subschalen per deelinstrument weergegeven (gemiddelde scores, standaarddeviaties, betrouwbaarheid en intercorrelaties) om een overzicht te krijgen van de verdeling van de resultaten. Dan volgt de beschrijving van de canonische correlatieanalyse om de verbanden tussen de instrumenten vast te stellen. De vierde analyse die besproken wordt is de variantie-analyse, waarin naar een onderscheid van componenten binnen de Leerfuncties wordt gezocht (motiverende, rijke en reflectieve werk-leeromgeving). Ten slotte volgt nog een beschrijving van enkele aanvullende analyses om gezamenlijke veronderstellingen ten aanzien van de interne samenhang tussen de gegevens te verkennen.

4.5.1 PRINCIPALE COMPONENTENANALYSES

DE LEERFUNCTIES (DEELINSTRUMENT 1)

Het eerste deelinstrument vormt een operationalisering van de functies van het *corporate curriculum*. Het instrument bestaat uit vragen, waarbij de respondenten antwoorden op een 5-punts Likertschaal (1 = weinig, 5 = veel) in hoeverre een stelling van toepassing is op hun werkeenheden. De respondenten krijgen ook de mogelijkheid om 'niet van toepassing' te antwoorden. De antwoorden in de categorie 'niet van toepassing' zijn in het onderzoek opgevat als ontbrekende waarden en dus buiten beschouwing gelaten. Het aldus geschoonde bestand is vervolgens onderworpen aan de in het plan van aanpak (onderzoeksopzet) geschetste analyse.

De vragenlijst bevat 47 vragen en meet in principe vijf functies, die samen de kracht van de leeromgeving voorstellen. Deze set van vragen is onderworpen aan een principale componentenanalyse met variamax rotatie in een oplossing van vijf componenten. De bijdrage van enkele vragen bleek problematisch, vermoedelijk omdat ze onduidelijk of onjuist gesteld waren. Twee vragen gebruikten het werkwoord *ressorteren*:

18: De manager onder wie ik ressorteer bespreekt met mij hoe ik mijn werk aanpak.

37: De manager onder wie ik ressorteer spreekt met mij over samenwerking binnen mijn werk.

Waarschijnlijk is dat woord onbekend bij de respondenten of geeft het aanleiding tot misverstanden. Twee andere vragen betreffen werk-leeromstandigheden, die klaarblijkelijk weinig voorkomen in het werk en daarom weinig laden op de gevonden componenten:

26: Ik heb contact met vakgenoten in of buiten de instelling.

33: Er wordt in wisselend samengestelde teams gewerkt in de werkeenheden.

De genoemde vier vragen zijn uit het bestand verwijderd.

In een definitieve analyse over de 43 resterende vragen verklaarden vijf componenten in totaal 48% van de variantie met Eigenwaarden 11.356, 2.807, 2.496, 2.124 en 1.788. Uit de Eigenwaarden blijkt dat de vragen een tamelijk grote gemeenschappelijk kern bevatten: de eerste component verklaart al 30% van de variantie. In tabel 4.1 zijn de ladingen van de vragen op vijf geroteerde componenten verzameld. Uit het ladingenpatroon valt op te maken dat de vijf aspecten in grote lijnen een empirische bevestiging vinden: de vragen die tot dezelfde leerfunctie horen, scoren in het algemeen ook hoog op één bepaalde component, terwijl andere vragen op deze component juist laag scoren. Alleen de vragen over Probleemoplossende vaardigheden lijken verdeeld. Bijvoorbeeld de vraag *‘Andere medewerkers van de werkeenheden hebben de gelegenheid om met collega’s van gedachten te wisselen over de aanpak van problemen’* behoort tot de schaal Probleemoplossende vaardigheden, maar scoort ook hoog op de schaal Reflectie (niet onverwacht overigens). Toch is besloten om de oorspronkelijk beoogde schalen te handhaven om de inhoudelijke opbouw ervan in tact te laten.

In verdere analyses zal vervolgens moeten blijken of het behouden van deze vragen geen nadelige gevolgen heeft voor de betrouwbaarheid van de schalen in kwestie.

Uiteindelijk zijn de volgende vijf schalen vastgesteld. Van elke schaal is met behulp van Cronbach’s α de betrouwbaarheid berekend.

Tabel 4.1

Ladingen van vragen over de Leerfuncties in een geroteerde principale componentenoplossing met vijf componenten

	Component				
	1	2	3	4	5
Vakkundigheid					
1. Het hebben van vakkennis wordt in mijn werkomgeving gewaardeerd	.125	.473	.091	.239	.299
2. De werkomgeving motiveert mij om mijn vakkennis te vergroten	.207	.611	-.019	.255	.221
3. Ik weet welke aanvullende kennis ik nog nodig heb om mijn huidige werk optimaal te kunnen verrichten	-.138	.560	.061	.178	-.194
4. Andere mensen binnen de werkeenheden hebben een goed beeld van welke aanvullende vakkennis zij eventueel nodig hebben	.164	.648	-.003	-.014	.113
5. De medewerkers van de werkeenheden hebben een goed beeld van de eisen die vastzitten aan werk dat ze in de toekomst gaan doen	.173	.636	.043	-.038	.082
6. Het werk biedt gelegenheid tot het opdoen van vakkennis	.193	.556	.080	.054	.213
7. Binnen de werkeenheden wordt de opgedane vakkennis van medewerkers goed benut	.335	.543	.081	-.071	.300
8. De werkeenheden staan open voor vakkennis van anderen van buiten de werkeenheden	.269	.589	.109	-.147	.226
9. De werkeenheden benut mijn vakkennis	.137	.679	.184	.112	.191
10. Ik beschouw mijn werk als leerzaam	.206	.600	.143	.276	.076
11. De organisatie stelt mij in staat mijn vakkennis met anderen in de organisatie te delen	.409	.417	.101	.002	.050
Probleemoplossende vaardigheden					
12. Ik word in mijn werksituatie uitgedaagd om zelf problemen op te lossen	-.056	.362	.285	.158	.581
13. Andere mensen in de werkeenheden worden uitgedaagd om zelf problemen op te lossen	.057	.283	.217	.137	.639
14. Het werk biedt ruimte om zelf de aanpak van taken binnen mijn werk te kiezen	.087	.218	.010	.287	.672
15. Het werk biedt de overige medewerkers binnen de werkeenheden ruimte om zelf de aanpak van taken te kiezen	.150	.197	-.101	.298	.663
16. Mijn werk biedt mij gelegenheid om met collega's van gedachten te wisselen over de aanpak van het werk	.587	.102	.282	-.161	.417
17. Andere medewerkers van de werkeenheden hebben de gelegenheid om met collega's van gedachten te wisselen over de aanpak van het werk	.532	.176	.308	-.221	.391
19. Ik word betrokken bij het oplossen van problemen waarvan ik verstand heb	.380	.363	.224	.196	.330
20. De werkeenheden zijn steeds beter in staat de taken waarvoor zij gesteld is te vervullen	.502	.301	.131	-.027	.320
Reflectie					
21. Binnen de werkeenheden wordt waarde toegekend aan bezinning en reflectie op onze manier van werken	.364	.288	.071	.447	.032
22. In de werkeenheden zijn overlegmomenten ingepland om eens wat afstand te nemen van de beslommeringen van alle dag	.673	.031	.060	.189	.058

Tabel 4.1 (vervolg)

Ladingen van vragen over de Leerfuncties in een geroteerde principale componentenoplossing met vijf componenten

	Component				
	1	2	3	4	5
23. Ik plan voor mijzelf reflectie/bezinningsmomenten binnen mijn werk	.427	.141	.090	.345	-.230
24. Ik heb over mijn werk contact met collega's van andere werkeenheden	.360	.103	.281	.206	-.197
25. Ik heb geregeld contact met cliënten en/of opdrachtgevers over de kwaliteit van mijn werk	.500	.107	.058	.233	.071
27. Ik krijg ruimte voor reflectie ter bevordering van de kwaliteit van mijn werk	.734	.246	.070	.211	-.017
28. Er wordt in het werk ruimte geboden om overwegingen of ideeën te bespreken	.776	.182	.129	.060	.162
29. Uitkomsten van gezamenlijke bezinning worden vaak in nieuwe werkwijzen vertaald	.626	.254	.164	.208	.134
Communiceren					
30. Samenwerken is binnen de werkeenheden een noodzaak	.093	-.005	.582	-.089	-.027
31. Ik werk veel met andere mensen samen	.088	.003	.822	.093	.061
32. Andere medewerkers binnen de werkeenheden werken veel samen	.054	.051	.793	.085	.099
34. Er wordt veel samengewerkt met collega's uit andere eenheden	.105	.060	.364	.093	.065
35. De samenwerking is vaak onderwerp van overleg in de verschillende samenwerkingsverbanden	.358	.134	.493	.096	-.042
36. De kwaliteit van de samenwerking wordt geëvalueerd binnen de eenheid	.574	.228	.390	.050	-.038
38. Ik heb in mijn werk beter leren communiceren en samenwerken	.269	.289	.500	.098	.295
39. De werkeenheden maakt op het gebied van communicatie en samenwerking een groei door	.360	.304	.436	.034	.217
Zelfregulatie					
40. Er zijn verschillende soorten taken te onderscheiden binnen de werkeenheden	.201	-.063	-.064	.669	.206
41. Er wordt op het werk gesproken over wie aan welk soort taken de voorkeur geeft	.219	.008	-.198	.679	.261
42. Er wordt binnen de werkeenheden rekening gehouden met de voorkeuren van mensen voor verschillende taken	.101	.002	.202	.384	.124
43. Er wordt in gesprekken gesproken over mijn voorkeur voor bepaalde taken of mijn mogelijke afkeer van andere taken	.200	-.024	-.002	.675	.326
44. Ik spreek met mijn collega's over mijn motivatie voor het werk of het gebrek daaraan	-.062	.163	.223	.527	-.022
45. Er wordt in de werkeenheden gesproken over manieren om het plezier in het werk op peil te houden of te vergroten	.276	.367	.316	.379	-.018
46. Ik heb persoonlijk bepaalde ideeën over hoe ik de motivatie voor en het plezier in mijn werk kan beïnvloeden	-.038	.212	.195	.459	-.039
47. Ik ben beter geworden in het omgaan met mijn eigen en andermans emoties, voorkeuren, antipathieën	.112	.327	.403	.251	.097
% verklaarde variantie	12.2	11.9	8.6	7.9	7.3

Noot: Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

Vakkundigheid ($\alpha = 0.85$): Deze schaal, bestaande uit 11 vragen, meet in hoeverre er voorwaarden aanwezig zijn in de werkomgeving die leiden tot het leren en benutten van vakkennis en vakvaardigheden.

Probleemoplossende vaardigheden ($\alpha = 0.83$): Deze schaal, bestaande uit 8 vragen, meet in hoeverre er voorwaarden aanwezig zijn in de werkomgeving die leiden tot het leren en benutten van Probleemoplossende vaardigheden.

Reflectie ($\alpha = 0.82$): Deze schaal, bestaande uit 8 vragen, meet in hoeverre er voorwaarden aanwezig zijn in de werkomgeving die leiden tot het leren en benutten van reflectieve vaardigheden.

Communiceren (0.79): Deze schaal, bestaande uit 8 vragen, meet in hoeverre er voorwaarden aanwezig zijn in de werkomgeving die leiden tot het leren en benutten van communicatieve en sociale vaardigheden.

Zelfregulatie ($\alpha = 0.75$): Deze schaal, bestaande uit 8 vragen, meet in hoeverre er voorwaarden aanwezig zijn in de werkomgeving die leiden tot het leren en benutten van Zelfregulatie van motivatie, emoties en affecten.

DE ELEMENTEN IN DE WERK-LEEROMGEVING (DEELINSTRUMENT 2)

Het tweede deelinstrument vormt een operationalisering van de functies van Elementen in de werk-leeromgeving, zoals gevonden in de *case studies*. Het instrument bestaat uit vragen, waarbij de respondenten antwoorden op een 5-punts Likertschaal (1 = weinig, 5 = veel) in hoeverre een stelling van toepassing is op hun werkeenheden. Ook hier zijn de antwoorden 'niet van toepassing' in het onderzoek meegenomen als missende waarden. De vragenlijst meet met 71 vragen een aantal concepten die samen de Elementen in de werk-leeromgeving voorstellen. Uit het onderzoek is gebleken dat een aantal vragen ofwel onduidelijk ofwel onjuist gesteld zijn.

Een aantal vragen vertoont weinig of geen samenhang met de overige vragen:

62: Ik heb een duidelijk idee over mijn loopbaan.

106: Het beleid van de werkeenheden staat op schrift.

118: Binnen de werkeenheden heerst een prettige, collegiale sfeer.

Eén stelling betreft een situatie die klaarblijkelijk niet veel voorkomt, of het kan zijn dat de formulering 'thema's uit' verwarring oproept:

90: Werkoverleg: thema's uit vakliteratuur worden ingebracht en besproken.

De hier besproken vragen tasten de kwaliteit van het instrument aan en zijn daarom niet bij de analyse betrokken.

Gegeven het feit dat er in de vragenlijst tien aspecten worden onderscheiden, is in eerste instantie een oplossing met tien componenten geprobeerd. Deze oplossing

reproduceerde echter niet één component per aspect. De tiende component vertegenwoordigde vooral de unieke variantie van de vraag met betrekking tot het meedoen aan onderzoek (vraag 89). De negende component verenigde de vragen met betrekking tot Deskundigheidsbevordering (vraag 71, 72 en 73) en brak zodoende het aspect Opleidingsbeleid op in twee onderscheiden componenten. Om die reden is uiteindelijk voor een oplossing met 8 componenten gekozen.

In een definitieve analyse over de overgebleven 67 vragen verklaarden acht componenten in totaal 58% van de variantie met Eigenwaarden 20.860, 3.682, 3.241, 2.619, 2.449, 2.257, 2.112 en 1.851. Ook in deze analyse blijkt uit de Eigenwaarden, dat de vragen een tamelijk grote gemeenschappelijk kern bevatten: de eerste component verklaart al 31% van de variantie.

In tabel 4.2 zijn de correlaties van de vragen met de acht geroteerde componenten weergegeven. Op basis van ladingen kunnen de acht dimensies eenduidig geïnterpreteerd worden. De eerste dimensie verenigt de vragen met betrekking tot Werkoverleg en Intervisie & supervisie en kan dus opgevat worden als een dimensie van werkgerelateerde communicatie. Ook één vraag over Externe gerichtheid heeft een kleine lading op deze dimensie. De tweede dimensie beschrijft het traditionele opleiden: op deze dimensie laden de vragen over Mobiliteitsbeleid en Opleidingsbeleid. De derde dimensie bevat alle vragen ten aanzien van Werving & selectie. Op de vierde component laden de vragen met betrekking tot Ontwikkelend leren. Op de vijfde component laden alle vragen over Zicht op ontwikkelingen. Daarnaast vinden we een kleine lading van vraag 81: 'Ik lees vakliteratuur'. De zesde component behelst de vragen over het Functioneringsgesprek. Op de zevende component vinden we ladingen van de vragen over Kwaliteitsbeleid. De achtste component ten slotte bevat een aantal vragen over Externe gerichtheid, maar het ladingenpatroon is hier minder eenduidig dan bij de andere componenten.

Bij het vormen van subschalen zijn aspecten die a-priori gepostuleerd werden en die deel uitmaken van de eerste twee dimensies als afzonderlijke schalen behouden. Op grond van de resultaten van de principale componentenanalyse en inhoudelijke overwegingen zijn zo uiteindelijk tien schalen gevormd:

Werving en selectie ($\alpha = 0.90$): Deze schaal, bestaande uit 10 vragen, meet in hoeverre een aantal maatregelen aanwezig is in de werkomgeving met betrekking tot de werving en selectie van nieuwe medewerkers.

Functioneringsgesprek ($\alpha = 0.84$): Deze schaal, bestaande uit 4 vragen, meet in hoeverre een aantal maatregelen in de werkomgeving aanwezig is met betrekking tot functioneringsgesprekken met medewerkers.

Mobiliteitsbeleid ($\alpha = 0.74$): Deze schaal, bestaande uit 3 vragen, meet in hoeverre maatregelen in de werkomgeving aanwezig zijn met betrekking tot mobiliteitsbeleid.

Opleidingsbeleid ($\alpha = 0.88$): Deze schaal, bestaande uit 8 vragen, meet in hoeverre maatregelen aanwezig zijn in de werkomgeving met betrekking tot het aanbieden van cursussen en de nazorg hiervan aan medewerkers.

Ontwikkelen leren ($\alpha = 0.92$): Deze schaal, bestaande uit 7 vragen, meet in hoeverre een aantal maatregelen aanwezig is in de werkomgeving om medewerkers te stimuleren zich te ontwikkelen.

Externe gerichtheid ($\alpha = 0.68$): Deze schaal, bestaande uit 9 vragen, meet in hoeverre maatregelen in de werkomgeving bestaan met betrekking tot het vergroten van de externe gerichtheid van medewerkers. In de schaal Externe gerichtheid zijn om inhoudelijke redenen alle vragen gehandhaafd.

Werkoverleg ($\alpha = 0.80$): Deze schaal, bestaande uit 7 vragen, meet wat de rol is van werkoverleg in de werkeenheden.

Intervisie en supervisie ($\alpha = 0.81$): Deze schaal, bestaande uit 6 vragen, meet in hoeverre een aantal maatregelen aanwezig is in de werkomgeving met betrekking tot intervisie en supervisie.

Zicht op ontwikkelingen ($\alpha = 0.71$): Deze schaal, bestaande uit 6 vragen, meet in hoeverre een aantal maatregelen in de werkomgeving gestalte krijgt om medewerkers zicht te geven op voor het werk relevante (beleids)zaken en ontwikkelingen.

Kwaliteitsbeleid ($\alpha = 0.78$): Deze schaal, bestaande uit 10 vragen, meet in hoeverre een aantal maatregelen aanwezig is in de werkomgeving om de kwaliteit van werken te bewaken en te borgen.

Tabel 4.2

Ladingen van vragen over de Elementen in de werk-leeromgeving in een geroteerde principale componentenoplossing met acht componenten

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Werving en selectie								
48. Eisen nieuwe medewerkers: vakkennis	.045	-.069	.564	.220	-.130	.002	-.029	.132
49. Eisen nieuwe medewerkers: com./ soc.vaardigheden	.092	.148	.570	.169	.176	-.052	-.059	.128
50. Eisen nieuwe medewerkers: leer-/ ontwikkelbehoefte	.110	.230	.453	.324	.006	.127	.032	.102
51. Intro nieuwe medewerkers: in visie van de instelling	.106	.294	.704	.128	.014	.050	.137	.093
52. Intro nieuwe medewerkers: in speerpunten instelling	.163	.285	.684	.143	.076	.053	.069	.078
53. Intro nieuwe medewerkers: in kwaliteitsopvattingen instelling	.112	.216	.642	.101	-.009	.098	.335	.107
54. Intro nieuwe medewerkers: in visie van de werkeenheid	.156	.115	.723	.006	.164	.261	.117	.130
55. Intro nieuwe medewerkers: in speerpunten werkeenheid	.173	.176	.723	.082	.231	.195	.071	.018
56. Intro nieuwe medewerkers: in kwaliteitsopvattingen werkeenheid	.109	.144	.678	.079	.234	.147	.307	.044
57. Intro nieuwe medewerkers: in werkwijze binnen werkeenheid	.187	.108	.549	.087	.355	.236	.047	-.070
Functioneringsgesprek								
58. Wordt feedback gegeven op mijn functioneren	.249	.166	.069	-.047	.115	.756	.081	-.020
59. Worden ontwikkelpunten voor toekomst geformuleerd	.234	.257	.135	-.004	.127	.748	.065	.093
60. Is mijn loopbaanontwikkeling onderwerp van gesprek	.047	.098	.253	.172	.084	.688	.132	.151
61. Wordt gesproken over wat mij motiveert in werk	.105	.201	.177	.192	.056	.682	.208	.099
Mobiliteitsbeleid								
63. De deskundigheidsbevordering van medewerkers	.149	.583	.186	.176	-.075	.103	.258	.171
64. Het benutten van deskundigheden	.208	.625	.116	.124	-.058	.101	.301	.164
65. Het stimuleren van loopbaanbewustzijn	-.193	.363	.087	.352	.022	.368	.224	.200
Opleidingsbeleid								
66. De werkeenheid biedt voldoende mogelijkheden voor deskundigheidsbevordering	.077	.628	.071	.202	.255	.085	.127	.182
67. De instelling biedt voldoende mogelijkheden voor deskundigheidsbevordering	-.003	.689	.072	.147	.183	.127	.189	.106
Nazorg cursussen:								
68. medewerkers moeten het geleerde inbrengen op een overleg	.071	.479	.215	.265	.183	.135	.050	.180
69. medewerkers worden gestimuleerd om geleerde toe te passen	.118	.606	.271	.349	.127	.088	.069	.085
70. medewerkers nemen leerpunten mee op werkplek/ontvangen coaching	.250	.606	.158	.318	.098	.117	.113	.089

Tabel 4.2 (vervolg)

Ladingen van vragen over de Elementen in de werk-leeromgeving in een gerooteerde principale componentenoplossing met acht componenten

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Deskundigheidsbevordering:								
71. is teamgericht	.171	.571	.135	.199	.104	.031	.148	.022
72. heeft een duidelijke relatie met beleid van de werkeenheden	.203	.695	.200	.061	.111	.158	-.022	.059
73. heeft een duidelijke relatie met beleid van de instelling	.184	.697	.182	.090	.041	.094	.105	-.010
Ontwikkelen leren								
74. Opleiden is vormgegeven als ontwikkelend leren	.123	.530	.264	.498	.174	.122	-.105	-.089
75. Kennis opdoen en uitwisselen	.230	.294	.247	.684	.115	.006	.107	-.009
76. Nieuwe werkwijzen ontwikkelen	.198	.357	.129	.638	.104	.182	-.014	.022
77. Samen problemen oplossen	.254	.282	.174	.727	.096	.039	.141	-.028
78. Reflectie op eigen handelen	.269	.207	.178	.731	-.015	.107	.088	.152
79. Evaluatie en leren van ontwikkelde werkwijzen	.193	.222	.210	.737	.110	.185	.128	.125
80. Aandacht voor samenwerking	.350	.251	.077	.660	.070	.003	.130	.057
Externe gerichtheid								
81. Ik lees vakliteratuur	.034	.085	.046	-.164	.458	-.149	.095	.228
82. Mijn collega's lezen vakliteratuur	.106	.247	.288	-.143	.086	-.044	.192	.284
83. De werkeenheden stimuleert en organiseert collegiale instellingsbezoeken	.206	.226	.164	.026	.020	-.005	-.077	.596
84. De werkeenheden stimuleert en organiseert de uitwisseling van expertise met andere instellingen	.238	.181	.172	-.017	-.018	-.012	-.211	.606
85. De werkeenheden stimuleert en organiseert het bespreken van werkproblemen met collega's van andere instellingen	.177	.136	.151	.121	.052	.057	.143	.702
86. Ik heb contact met vakgenoten	-.045	-.046	-.039	.064	.326	.110	.046	.724
87. Mijn collega's hebben contacten met vakgenoten	-.022	.065	.116	.106	.124	.203	.099	.754
88. In de werkeenheden werken stagiaires	.221	-.064	.150	.112	.129	.256	-.024	.030
89. De werkeenheden doet mee aan onderzoek	.421	.245	.062	-.188	.063	.033	-.241	.048
Werkoverleg								
91. Werkoverleg: wordt tijd ingeruimd voor werkproblemen	.582	.087	.076	.191	.191	.204	.192	.080
92. Werkoverleg: stimuleert het zelf komen met oplossingen	.642	.060	.227	.093	.309	.127	.175	.051
93. Werkoverleg: ruimte voor feedback op elkaars werkwijze	.625	.072	.225	.247	.222	-.046	.209	.081
94. Werkoverleg: wordt kritiek als opbouwend gezien	.508	.054	.130	.196	.174	-.148	.259	.156
95. Werkoverleg: expliciet aandacht voor samenwerking	.604	.106	.163	.368	.092	.075	.187	.072
96. Werkoverleg: ruimte voor het maken van fouten	.564	.012	.236	.297	.253	-.069	.178	.173
97. Werkoverleg: stimuleert leren van eigen en elkaars ervaringen	.647	.090	.194	.395	.185	.064	.150	.172

Tabel 4.2 (vervolg)

Ladingen van vragen over de Elementen in de werk-leeromgeving in een geroteerde principale componentenoplossing met acht componenten

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Intervisie en supervisie								
98. Intervisie: het uitwisselen van vakkennis	.646	.280	.171	.049	.087	.086	.091	.181
99. Intervisie: het oplossen van werkproblemen	.705	.139	.117	.072	.089	.199	.010	-.034
100. Intervisie: reflectie op het eigen functioneren in werk	.550	.236	.026	.196	.185	.305	-.307	.038
101. Supervisie: kennisoverdracht	.440	.314	-.020	.248	-.018	.289	.317	.073
102. Supervisie: het oplossen van werkproblemen	.550	.257	-.020	.242	.078	.302	.220	.029
103. Supervisie: reflectie op het eigen functioneren in werk	.567	.264	.017	.182	.142	.435	.050	.047
Zicht op ontwikkelingen								
104. Ik ben op de hoogte van het beleid van de werkeenheden	.292	.121	.168	-.087	.697	.133	-.042	-.007
105. Ik ben betrokken bij de ontwikkeling beleid werkeenheden	.331	.094	.045	.116	.626	.112	-.121	.039
107. Ik heb voldoende inzicht in wat er gaande is in werkeenheden	.210	.085	.178	.015	.713	.182	.168	.019
108. Ik heb voldoende inzicht in wat er gaande is in instelling	.056	.146	.194	.212	.606	.146	.111	.011
109. Ik heb zicht op ontwikkelingen binnen werkveld	.115	.131	.052	.265	.712	.096	.175	.126
110. Ik heb zicht op ontwikkelingen binnen samenleving die ons werkveld raken	.154	.062	.015	.119	.670	.004	.095	.166
Kwaliteitsbeleid								
111. Kwaliteit wordt systematisch bewaakt binnen de werkeenheden	.375	.213	.204	.221	.066	.126	.605	.063
112. Kwaliteit wordt systematisch binnen instelling bewaakt	.298	.289	.122	.235	-.016	.154	.592	.007
113. Ik krijg voldoende feedback om kwaliteit van mijn handelen bij te sturen	.394	.362	.264	.141	.226	.149	.419	.142
114. Taken, verantwoordelijkheden, bevoegdheden zijn helder geregeld in werkeenheden	.326	.152	.201	-.106	.374	.105	.526	.064
115. Taken, verantwoordelijkheden, bevoegdheden zijn helder geregeld binnen instelling	.118	.270	.284	-.020	.208	.110	.664	-.002
116. Organisatorisch reilt en zeilt werkeenheden naar wens	.270	.219	.080	.204	.275	.193	.408	.016
117. Organisatorisch reilt en zeilt instelling naar wens	-.009	.395	.079	.247	.179	.173	.552	-.060
% verklaarde variantie	10.1	9.8	8.3	7.9	6.6	5.4	5.4	4.5

Noot: Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

INNOVATIEF VERMOGEN (DEELINSTRUMENT 3)

Het derde deelinstrument bestaat uit vragen die een operationalisering vormen van het Innovatief vermogen van de werkeenheden. De respondenten antwoorden op een 5-punts Likertschaal (1 = in sterke mate, 5 = niet) in hoeverre een stelling van

toepassing is op hun werkeenheden. Bestaande uit elf vragen meet de vragenlijst twee concepten (beleid en werk) die samen het Innovatief vermogen van de werkomgeving moeten voorstellen.

De principale componentenanalyse in twee dimensies verklaart 53% van de variantie met Eigenwaarden 4.246 en 1.575. In tabel 4.3 zijn de ladingen van de vragen op de geroteerde componenten weergegeven. In grote lijnen vinden we een bevestiging van de a-priori veronderstelde structuur. Alle vragen hebben hun hoogste lading op de eigen component en laden in het algemeen laag op de andere component. In beide groepen is er slechts één vraag met een enigszins substantiële dubbellading. De eerste component kan dus opgevat worden als Veranderingsplannen en de tweede als Veranderingen van werkwijze. Op grond van de resultaten konden twee subschalen gevormd worden:

Veranderingsplannen ($\alpha = 0.78$): Deze schaal, bestaande uit zes vragen, meet in hoeverre veranderingen buiten de werkeenheden in het beleid van de werkeenheden worden verwerkt. De essentie is of ontwikkelingen buiten de eenheid aanleiding geven tot het maken van innovatieplannen.

Veranderingen van werkwijze ($\alpha = 0.78$): Deze schaal, bestaande uit vijf vragen, meet in hoeverre veranderingen buiten de werkeenheden in de werkprocedures worden vertaald.

Tabel 4.3

Ladingen van de vragen over Innovatief vermogen in een geroteerde principale componentenoplossing met twee componenten

	Component	
	1	2
Veranderingsplannen		
1. Structuur instelling	.717	.125
2. Ontwikkeling beleidsstukken	.690	-.0300
3. Ontstaan nieuwe functies	.716	.069
4. Beïnvloeding organisatie werkeenheden	.724	.271
5. Beïnvloeding beleid werkeenheden	.535	.483
6. Beschrijving in beleidsstukken	.477	.277
Verandering van werkwijze		
7. Onderwerp van gemeenschappelijk overleg	.231	.573
8. Beïnvloeding ieders werk	.466	.635
9. Beïnvloeding uw eigen werk	.384	.641
10. Kwaliteitsverbetering werkeenheden	-.0360	.790
11. Kwaliteitsverbetering uw eigen werk	-.0190	.831
% verklaarde variantie	26.9	26.0

Noot: Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

KWALITEIT (DEELINSTRUMENT 4)

Het vierde deelinstrument bestaat uit vragen die een operationalisering vormen van de zorg voor Kwaliteit in de werkeenheden. De respondenten antwoorden op een 4-punts Likertschaal (1 = niet, 4 = altijd) in hoeverre een stelling van toepassing was op hun werkeenheden. De vragenlijst bestaande uit 18 vragen meet twee concepten (Kwaliteitsbewaking en Kwaliteitsontwikkeling) die samen de Kwaliteit van de werkomgeving voorstellen.

Één vraag bleek inhoudelijk niet te passen bij de overige vragen:

16: De instelling biedt bestaand aanbod.

Deze vraag is uit de analyse gehouden en zodoende worden nog 17 vragen betrokken bij de analyse. De principale componentenanalyse in twee dimensies verklaart 45% van de variantie (Eigenwaarden 5.278 en 2.381). In tabel 4.4 zijn de ladingen op de geroteerde componenten weergegeven. Ook hier treedt de veronderstelde structuur zeer eenduidig aan het licht. Alle vragen over Kwaliteitsbewaking laden op de eerste component en alle vragen over Kwaliteitsontwikkeling op de tweede. Op grond van de analyse kunnen dan weer twee subschalen gevormd worden:

Tabel 4.4

Ladingen van de vragen over Kwaliteit in een geroteerde principale componentenanalyse met twee componenten

	Component	
	1	2
Kwaliteitsbewaking		
1. Bij aanmelding schriftelijke informatie	.436	.354
2. Individuele zorgbehoefte samen met cliënt in kaart gebracht	.590	.208
3. Afspraken cliënt/instelling op schrift vastgelegd	.443	.264
4. Toestemming cliënt bij uitvoering zorgplan	.624	.180
5. Zorgplan is leidraad planmatig handelen	.686	.036
6. Cliënten zijn bekend met zorgplan	.754	.080
7. Cliënten kunnen zorgplan inzien	.695	-.062
8. Zorgplan is actueel	.641	.139
9. Voor cliënten 'aanspreekpunt'	.550	-.017
10. Beleid voor respectvol bejegenen cliënten	.588	.109
11. Overleg cliënten over bejegening	.554	.305
12. Cliëntoordeel over zorg	.500	.119
Kwaliteitsontwikkeling		
13. Registratie binnen aanbod passende zorgvragen	.221	.756
14. Beleid ontwikkeld op basis van deze registratie	.152	.818
15. <i>Pilots</i> aangepaste producten	.124	.759
16. Varianten bestaand aanbod	.087	.635
17. Nieuw aanbod	-.015	.813
% verklaarde variantie	25.6	19.4

Noot: Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

Kwaliteitsbewaking ($\alpha = 0.84$): Deze schaal, bestaande uit 12 vragen, meet in hoeverre bepaalde kwaliteitsprocedures, die te maken hebben met het verfijnen van bestaande procedures betreffende cliëntgericht werken (zorg op maat), een plek hebben in de werkeenheden.

Kwaliteitsontwikkeling ($\alpha = 0.80$): Deze schaal, bestaande uit 5 vragen, meet in hoeverre bepaalde kwaliteitscriteria, die te maken hebben met het ontwikkelen van nieuwe procedures, een plek hebben in de werkomgeving.

DE VIER COMPONENTEN VAN DE LERENDE ORGANISATIE (DEELINSTRUMENT 5)

Het vijfde deelinstrument bestaat uit vragen die te beschouwen zijn als een voorloper van of een variant op de eerste twee vragenlijsten. Deze vragenlijst, die ontwikkeld is door Sprenger (Sprenger, 2000; Sprenger et al, 1995), operationaliseert de leeromgeving in het werk. De respondenten antwoorden op een 5-punts Likertschaal (1 = in sterke mate, 5 = niet) in hoeverre een stelling van toepassing is op hun werkeenheden. Met behulp van 40 vragen worden 4 concepten (absorptie, diffusie, generatie en exploitatie) gemeten die samen de leeromgeving in het werk voorstellen.

In de principale componentenanalyse van de vragen met betrekking tot de lerende organisatie is uitgegaan van 4 componenten. Deze componenten met Eigenwaarden 14.118, 2.682, 2,122 en 1.509 verklaren samen 51% van de variantie. Op de oplossing is een varimax rotatie toegepast. In tabel 4.5 zijn de ladingen van de vragen op de geroteerde componenten weergegeven. Alleen de vragen over absorptie van kennis vertonen een consistent ladingenpatroon. De overige drie groepen van vragen vertonen een verdeeld ladingenpatroon, zodat de vier aspecten niet zonder meer als eenduidige groepen van vragen opgevat en van een eenduidige interpretatie voorzien kunnen worden. Niettemin zijn de vier aspecten, zoals in het oorspronkelijke instrument, ondergebracht in de volgende vier schalen:

Absorptie ($\alpha = 0.88$): Deze schaal, bestaande uit 10 vragen, meet in hoeverre kennis van buitenaf door de werkeenheden opgenomen, ‘geabsorbeerd’ wordt. Een voorbeeld van een item uit deze schaal luidt: *Professionals volgen in voldoende mate opleidingen*;

Diffusie ($\alpha = 0.83$): Deze schaal, bestaande uit 10 vragen, meet in hoeverre kennis binnen de werkeenheden verspreid en benut wordt. Een voorbeeld van een item uit deze schaal luidt: *Onervaren medewerkers leren het vak door meelopen*.

Generatie ($\alpha = 0.86$): Deze schaal, bestaande uit 10 vragen, meet in hoeverre kennis binnen de werkomgeving ontwikkeld en uitgebreid wordt. Een voorbeeld van een item uit deze schaal luidt: *Nieuwe inzichten leiden tot nieuwe methoden/aanpak*.

Exploitatie ($\alpha = 0.86$): Deze schaal, bestaande uit 10 vragen, meet in hoeverre kennis binnen de werkomgeving benut, uitgedragen en ‘geëxploiteerd’ wordt. Een voorbeeld van een item uit deze schaal luidt: *Expliciete aandacht voor de verkoop van kennis*.

Tabel 4.5

Ladingen van de vragen over de componenten van de lerende organisatie in een geroteerde principale componenten-oplossing met vier componenten

	Component			
	1	2	3	4
Absorptie				
1. Professioneel netwerk	.003	.659	.145	-.054
2. Actieve vergaring kennis t.a.v. behoeften cliënten	.130	.716	.190	.095
3. Concurrenten als inspiratiebron	-.021	.587	.049	.360
4. Toeleveranciers als inspiratiebron	.074	.669	.101	.312
5. Werving nieuwe mensen met kennis	.117	.560	.260	.252
6. Professionals volgen in voldoende mate opleidingen	.382	.541	.277	.033
7. Inkoop nieuwe kennis d.m.v. licenties e.d.	.149	.649	.288	.152
8. Formulering doelen komende periode	.314	.674	.184	-.024
9. Onderzoeksprogramma's	.488	.643	.063	-.080
10. Gebruik creatieve scenario's om kennis te vergaren	.417	.595	.041	.262
Diffusie				
11. Onderlinge uitwisseling kennis tussen afdelingen	.436	.216	.417	.082
12. Onervaren medewerkers leren vak door meelopen	-.065	.147	.647	.223
13. Onderlinge info-uitwisseling positieve ervaringen	.210	.271	.551	.135
14. Nieuwe medewerkers krijgen mentor	.270	.056	.468	-.075
15. Elders gevonden methoden etc. zijn vastgelegd	.137	.403	.542	.197
16. Handleidingen etc. worden regelmatig geraadpleegd	.212	.477	.461	.085
17. Interne arbeidsmobiliteit	.611	.104	.229	-.003
18. Intercollegiale toetsing	.573	-.014	.338	-.058
19. Interne kennis-opvraagssystemen	.633	.204	.292	.092
20. Bekend met wie wat weet	.309	.404	.395	.123
Generatie				
21. Programma- en projectmanagementhulpmiddelen	.641	.255	.196	.253
22. Professioneel loopbaanpad mogelijk	.556	.209	.143	.016
23. In ontwerp- en projectteams iedereen zicht op eindprod.	.525	-.053	.295	.269
24. Meerdere oplossingen bekeken voor bepalen koers	.550	-.043	.242	.330
25. Gebruik self-assessment	.324	.166	.597	.052
26. Nieuwe inzichten leiden tot nieuwe methoden/aanpak	.236	.329	.507	.245
27. Mogelijkheid inbreng eigen projecten in leer-groepen	.598	.283	.306	.118
28. Regelmatige toetsing ontwikkel- en ontwerp-projecten	.590	.330	.420	.066
29. Regelmatige feedback professionals	.187	.258	.691	.108
30. Openlijke bespreking collega's problemen e.d.	.109	.138	.615	.192

Tabel 4.5 (vervolg)

Ladingen van de vragen over de componenten van de lerende organisatie in een geroteerde principale componenten-oplossing met vier componenten

	Component			
	1	2	3	4
Exploitatie				
31. Multidisciplinaire teams sterk punt	.179	.017	.456	.354
32. Gebruik prototypes	.625	.130	.039	.221
33. Marktonderzoek	.608	.218	-.125	.447
34. Gebruik bestaande <i>know how</i>	.306	.392	.201	.481
35. Promotie nieuwe kennis door professionals, op markt	.580	.214	-.055	.378
36. Promotie nieuwe kennis door professionals, intern	.351	.265	.367	.509
37. Expliciete aandacht verkoop kennis e.d.	.614	.220	.074	.346
38. Niet-functionele kennis wordt losgelaten	.360	-.043	.372	.574
39. Gericht overwinnen disfunctionele opvattingen	.194	.257	.302	.590
40. Gebruik ervaringen afnemers ter verbetering aanbod	.161	.428	.314	.582
% verklaarde variantie	16.0	14.7	12.6	7.7

Noot. Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

4.5.2 BESCHRIJVENDE STATISTIEK

HET CORPORATE CURRICULUM: DE DEELINSTRUMENTEN 1 (LEERFUNCTIES) EN 2 (DE ELEMENTEN IN DE WERK-LEEROMGEVING)

De vragenlijsten 1 en 2 zullen samen het te ontwikkelen onderzoeksinstrument gaan vormen. In tabel 4.6 is de beschrijvende statistiek (gemiddelden, afwijking, betrouwbaarheid en onderlinge samenhang van de verschillende schalen) van deze vragenlijsten weergegeven. De gemiddelden zijn ook afzonderlijk afgebeeld in de figuren 4.3 en 4.4. Opvallend is dat de gemiddelden van de schalen 'Reflectie', 'Mobiliteitsbeleid' en 'Externe gerichtheid' lager zijn dan de gemiddelden van de andere schalen. Wat betreft de schaal Reflectie zou een mogelijke verklaring kunnen zijn dat in een drukke werkomgeving, zoals de sector Zorg en Welzijn, onder andere door onderbemanning reflectie vaak als onmogelijk beschouwd wordt. Met betrekking tot de schalen Mobiliteitsbeleid en Externe gerichtheid kan opgemerkt worden dat maatregelen binnen deze schalen minder gebruikelijk zijn dan bijvoorbeeld Opleiding of functioneringsgesprek. Maatregelen met betrekking tot Mobiliteitsbeleid en Externe gerichtheid komen daardoor in de praktijk van alle dag misschien minder vaak voor dan de traditionele elementen, of de respondenten associëren de traditionele maatregelen sterker met leren dan de wat minder gebruikelijke maatregelen.

Tabel 4.6

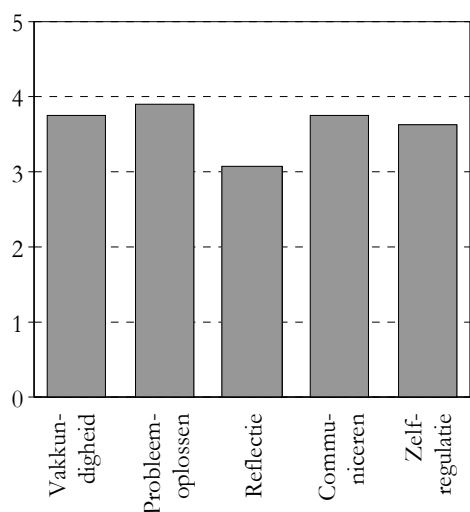
Gemiddelden, gemiddelde afwijking, betrouwbaarheid en samenhang van de functies en elementen

	a	b	C	d	e	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gemiddelde	3.76	3.91	3.08	3.75	3.62	3.94	3.92	3.17	3.38	3.41	2.91	3.71	3.64	3.84	3.38
Standaarddeviatie	.58	.62	.71	.63	.63	.72	.98	.95	.82	1.04	.65	.80	.85	.72	.79
Interne consistentie	.85	.83	.82	.79	.75	.90	.84	.74	.88	.92	.68	.89	.86	.84	.88
a. Vakkundigheid															
b. Probleemoplossen	.636(**)														
c. Reflectie	.512(**)	.539(**)													
d. Samenwerking	.463(**)	.521(**)	.516(**)												
e. Zelfregulatie	.411(**)	.446(**)	.488(**)	.376(**)											
1. Selectie	.512(**)	.417(**)	.319(**)	.480(**)	.260(**)										
2. Functioneringsgespr.	.442(**)	.278(**)	.324(**)	.346(**)	.269(**)	.469(**)									
3. Mobiliteitsbeleid	.496(**)	.256(**)	.366(**)	.305(**)	.239(**)	.456(**)	.455(**)								
4. Opleidingsbeleid	.640(**)	.435(**)	.536(**)	.415(**)	.371(**)	.530(**)	.449(**)	.694(**)							
5. Ontwikkelen leren	.452(**)	.358(**)	.556(**)	.521(**)	.358(**)	.536(**)	.354(**)	.525(**)	.695(**)						
6. Externe gerichtheid	.365(**)	.288(**)	.318(**)	.295(**)	.215(**)	.403(**)	.311(**)	.318(**)	.347(**)	.283(**)					
7. Werkoverleg	.550(**)	.606(**)	.563(**)	.594(**)	.480(**)	.497(**)	.386(**)	.368(**)	.478(**)	.526(**)	.347(**)				
8. Inter- & supervisie	.577(**)	.481(**)	.494(**)	.482(**)	.390(**)	.420(**)	.511(**)	.461(**)	.537(**)	.533(**)	.390(**)	.712(**)			
9. Zicht op ontwikk.	.440(**)	.467(**)	.510(**)	.431(**)	.365(**)	.397(**)	.378(**)	.261(**)	.407(**)	.389(**)	.326(**)	.536(**)	.468(**)		
10. Kwaliteitsbeleid	.557(**)	.497(**)	.500(**)	.440(**)	.253(**)	.541(**)	.478(**)	.539(**)	.605(**)	.475(**)	.308(**)	.632(**)	.573(**)	.498(**)	

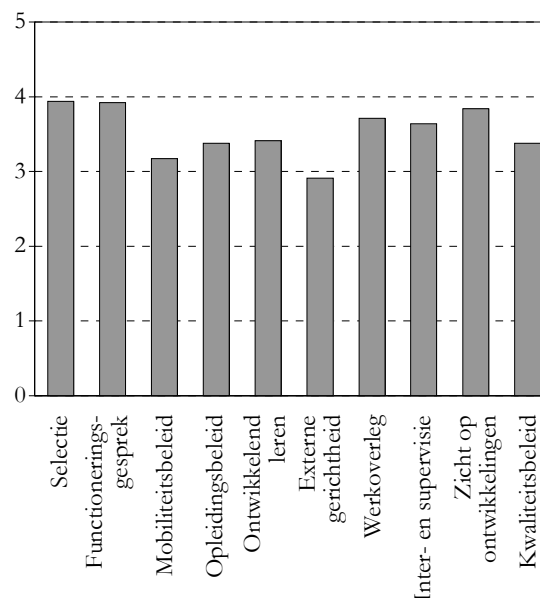
Not. Gemiddelden variëren van 1 tot 5; * $p < .05$; ** $p < .01$.

De betrouwbaarheid van de 15 schalen binnen de eerste twee deelinstrumenten is voldoende ($\alpha = 0.6$ tot $\alpha = 0.8$) tot goed ($\alpha = 0.8$ en hoger) te noemen. De schalen met een aantal minder eenduidige vragen (zoals externe gerichtheid) blijken een minder hoge betrouwbaarheid te hebben. De vragen waaruit de schalen met een wat minder hoge betrouwbaarheid zijn opgebouwd, blijken ieder afzonderlijk wel een meerwaarde te vormen voor de schaal waarvan ze deel uitmaken, daarom hebben we de beslissing genomen deze vragen te behouden.

De onderlinge correlatie van de diverse schalen is hoog. Dit valt te verklaren uit het feit dat alle schalen vragen naar concepten die samenhangen met het leeraspect van de werk-leeromgeving. Opvallend is verder dat de vijf Leerfuncties onderling en de tien Elementen van de werk-leeromgeving onderling niet veel sterker samenhangen (correleren) dan de functies en elementen met elkaar. Dit sterkt de opvatting dat de vragenlijsten 1 en 2 te beschouwen zijn als één instrument dat een aantal samenhangende concepten meet. Het roept tegelijkertijd vragen op over de in hoofdstuk 1 aangegeven valkuil van een cirkelredenering.



Figuur 4.3 Gemiddelden op de leerfuncties



Figuur 4.4 Gemiddelden op de elementen in de werk-leeromgeving

DEELINSTRUMENTEN 3 EN 4 (INNOVATIEF VERMOGEN EN KWALITEIT)

In tabel 4.7 is de beschrijvende statistiek (gemiddelden, afwijking, betrouwbaarheid en onderlinge samenhang van de schalen) van de deelinstrumenten 3 en 4 weergegeven. Opvallend is dat Innovatief vermogen en Kwaliteit onderling een sterkere samenhang (hogere correlatie) hebben dan gekruist met elkaar. Vooral de schaal 'Kwaliteitsbewaking' vertoont weinig samenhang met de 'Innovatief

vermogen'-schalen (veranderingsplannen en verandering van werkwijze). Verklarend hiervoor is wellicht dat de schalen van Innovatief vermogen (veranderingsplannen en verandering van werkwijze) en ook 'Kwaliteitsontwikkeling' (onderdeel van het instrument 4 Kwaliteitszorg) een meer radicaal vernieuwend proces beschrijven, terwijl de schaal 'Kwaliteitsbewaking' meer vraagt naar de verfijning van bestaande procedures: een minder dynamisch proces. De betrouwbaarheden van alle schalen zijn voldoende ($\alpha = 0.6$ tot $\alpha = 0.8$) tot goed ($\alpha = 0.8$ en hoger). De concepten Innovatief vermogen en Kwaliteit worden in dit onderzoek gebruikt als uitkomstvariabelen. Verderop in dit hoofdstuk zal het verband tussen het leeraspect van de werkomgeving (het *corporate curriculum*) en de Kwaliteit en het Innovatief vermogen van de werkomgeving onderzocht worden om na te gaan of een betere leeromgeving leidt tot meer Innovatief vermogen en meer Kwaliteit.

Tabel 4.7

Gemiddelden, gemiddelde afwijking, betrouwbaarheid en samenhang van het Innovatief vermogen en Kwaliteit

	M	SD	α	1	2	3
1. Veranderingsplannen	3.36	.86	.78			
2. Verandering van werkwijze	3.54	.82	.78	.480**		
3. Kwaliteitsbewaking	3.48	.51	.84	.083	.088	
4. Kwaliteitsontwikkeling	2.90	.77	.80	.129	.145*	.312**

Noot. * $p < 0.05$ level (2-zijdig), ** $p < 0.01$ level (2-zijdig).

DEELINSTRUMENT 5 (DE VIER COMPETENTIES VAN DE LERENDE ORGANISATIE)

In tabel 4.8 is de beschrijvende statistiek (gemiddelden, afwijking, betrouwbaarheid en onderlinge samenhang van de schalen) van deelinstrument 5 weergegeven. De betrouwbaarheid van de verschillende schalen is mede door een groot aantal vragen goed ($\alpha = 0.8$ of hoger). De onderlinge samenhang van de verschillende schalen is erg groot (correlaties zijn hoog). Dit betekent dat de verschillende concepten dicht bij elkaar liggen en in behoorlijke mate overlappen, zoals ook in de principale componentenanalyse al naar voren kwam.

Tabel 4.8

Gemiddelden, gemiddelde afwijking, betrouwbaarheid en samenhang van de vier competenties van de lerende organisatie

	M	SD	α	1	2	3
1. Absorptie	3.27	.816	.88			
2. Diffusie	3.15	.783	.83	.617(**)		
3. Generatie	3.00	.795	.86	.637(**)	.751(**)	
4. Exploitatie	3.12	.814	.86	.577(**)	.660(**)	.701(**)

Noot. ** $p < 0.01$ level (2-tailed).

Dit instrument wordt gebruikt ter validering van de vragenlijsten 1 en 2. Aangezien deze drie deelinstrumenten (vragenlijst 1 en 2 aan de ene kant en vragenlijst 5 aan de andere kant) de leeromgeving operationaliseren zouden zij een grote samenhang moeten vertonen.

4.5.3 CORRELATIEANALYSES

De correlatieanalyse is bedoeld om de samenhang tussen de deelinstrumenten en de daarbinnen onderscheiden componenten inzichtelijk te maken. Achtereenvolgens worden verschillende analyses beschreven met verschillende doelen. Het gaat respectievelijk om:

- interne validering van het instrument;
- externe validering van het instrument;
- validering van de achterliggende theorie.

INTERNE VALIDERING

Allereerst gaat het om de interne validering van het onderzoeksinstrument (bestaande uit instrument 1 en 2): het verband tussen de Elementen in de werk-leeromgeving en de vervulling van de Leerfuncties. Met behulp van correlaties kunnen we een globaal idee krijgen van de samenhang tussen de Elementen en de functies. In tabel 4.6 (zie paragraaf 4.5.2) zijn de correlaties tussen de Elementen in de werk-leeromgeving en de functies van de leeromgeving weergegeven. Opvallend zijn de hoge correlaties van Werkoverleg met alle functies, de lage correlaties tussen Zelfregulatie en alle elementen (op Werkoverleg na), de hoge correlatie tussen Vakkundigheid en Opleidingsbeleid, de hoge correlatie tussen Probleemoplossende vaardigheden en Werkoverleg, de hoge correlatie tussen Reflectie en Ontwikkelen en de hoge correlaties tussen Communiceren en Werkoverleg en tussen Zelfregulatie en Werkoverleg.

In een canonische correlatieanalyse is het verband tussen de Elementen in de werk-leeromgeving (zoals onderscheiden in deelinstrument 2) en de Leerfuncties (zoals bevraagd in deelinstrument 1) nog verder onderzocht. Deze analyse zoekt in de sets van variabelen (in ons geval de set functies en de set elementen) naar dimensies die onderling zoveel mogelijk samenhangen. In de duiding van dergelijke dimensies (Wat stellen ze voor? Met welke vragen hangen ze speciaal samen?) ligt de theoretische opbrengst van een dergelijke analyse.

In tabel 4.9 zijn de resultaten van deze analyse weergegeven. Duidelijk is dat er op de eerste dimensie in beide sets variabelen een hoge canonische correlatie is (0.847). Alle leerfuncties en alle elementen, eventueel uitgezonderd Externe gerichtheid, correleren hoog met de eerste canonische variat. In de set van de Leerfuncties verklaart de eerste variat 57.7% van de variantie en in de set van de elementen is dat 46.7%. De conclusie is dat de functies als geheel een grote samenhang vertonen met de elementen als geheel. Het probleem van de schaal Externe gerichtheid ligt waarschijnlijk in de inhoud van de vragen die erg uiteenlopend en soms diffuus is.

Tabel 4.9

Canonische correlatieanalyse van de Leerfuncties en Elementen van de werk-leeromgeving

	Canonische variat				
	1	2	3	4	5
Leerfuncties					
Vakkundigheid	-.859	.015	-.264	-.307	.314
Probleemoplossende vaardigheden	-.753	-.442	-.371	.289	-.132
Reflectie	-.799	-.088	.235	-.207	-.506
Communiceren	-.684	.587	-.160	.365	-.169
Zelfregulatie	-.689	-.139	.595	.292	.258
% verklaarde variantie	57.7	11.3	12.8	8.8	9.3
Elementen					
Werving en Selectie	-.608	.490	-.392	.308	.293
Functioneringsgesprek	-.610	.325	.020	-.285	.106
Mobiliteitsbeleid	-.523	.389	-.093	-.301	.234
Opleidingsbeleid	-.811	.089	.141	-.334	.372
Ontwikkelen leren	-.720	.506	.313	-.006	-.109
Externe gerichtheid	-.420	.223	-.220	-.332	-.198
Werkoverleg	-.857	-.084	-.114	.265	-.216
Supervisie en intervisie	-.715	.144	-.125	-.158	-.011
Zicht op ontwikkelingen	-.692	-.250	-.231	-.020	-.276
Kwaliteitsbeleid	-.758	.052	-.484	-.266	-.100
% verklaarde variantie	46.7	9.0	6.5	6.5	4.7

Noot. Canonische correlaties;

1 .847; (Wilk's = .167; Chi-SQ = 234.382; DF = 50; p = .000);

2 .455; (Wilk's = .590; Chi-SQ = 69.148; DF = 36; p = .001);

3 .341; (Wilk's = .744; Chi-SQ = 38.805; DF = 24; p = .029);

4 .310; (Wilk's = .841; Chi-SQ = 22.648; DF = 14; p = .066);

5 .263; (Wilk's = .931; Chi-SQ = 9.388; DF = 6; p = .153).

De paren van canonische variaten 2, 3, 4 en 5 correleren minder sterk met elkaar (tussen de 0.455 en de 0.263) en verklaren ook veel minder variantie (tussen de 9% en de 4.7%) in hun set variabelen. De vierde en vijfde canonische correlaties zijn bovendien niet meer significant. De betekenis van het tweede paar canonische variaten moet opgevat worden als verhoudingen binnen de algemene dimensie. In de

set van de leverfuncties vinden we een contrast tussen Communiceren enerzijds en de overige meta-aspecten van de Leerfuncties anderzijds. Vakkundigheid speelt in dit contrast geen rol. Aan de zijde van de elementen draagt vooral Ontwikkelen bij en ook Werving & selectie, Functioneringsgesprek en Mobiliteitsbeleid enigszins. De interpretatie die aan dit paar variaten verbonden kan worden is dat een grotere relatieve nadruk op Ontwikkelen en in iets mindere mate op Werving & Selectie, Functioneringsgesprek en Mobiliteitsbeleid in de condities van de werkomgeving gepaard gaan met een relatief groter aandeel van leren op het terrein van Communiceren. Op de derde dimensie vinden we in de set van de Leerfuncties een contrast tussen vooral Zelfregulatie en Reflectie enerzijds en Probleemoplossende vaardigheden, Vakkundigheid en in mindere mate Communiceren anderzijds. Aan de zijde van de elementen zien we een contrast tussen Kwaliteitsbeleid, Werving & selectie en nog enkele andere aspecten met een kleinere (negatieve) lading enerzijds en Ontwikkelen anderzijds. De interpretatie die aan dit verband verbonden kan worden is dat een groter relatief aandeel in het totale volume van het leren op het gebied van vooral Zelfregulatie in verband lijkt te staan met een configuratie van condities waarin relatief wat meer van Ontwikkelen sprake is en relatief wat minder van Kwaliteitsbeleid en Werving & selectie.

EXTERNE VALIDERING

Externe validering van het onderzoeksinstrument betreft de samenhang tussen de Leerfuncties en de componenten van de lerende organisatie (Sprenger, 2000 en Sprenger et al, 1995) ofwel deelinstrument 1 met deelinstrument 5.

In een canonische correlatieanalyse is dit verband onderzocht. In tabel 4.10 zijn de resultaten van deze analyse weergegeven. De analyse resulteert in slechts één significante canonische correlatie van .636. In beide sets van variabelen vinden we hoge correlaties met de eigen canonische variat. De eerste variat van de Leerfuncties verklaart 54.2% van de variantie in die set en de eerste variat van de competenties van de lerende organisatie verklaart 73.1% van de variantie in die set. De conclusie is dat de functies als geheel een redelijke samenhang vertonen met competenties van de lerende organisatie als geheel.

De correlaties van de paren van variaten 2,3 en 4 bereiken geen significant niveau. Een bespreking van de betekenis van deze dimensies is daarom hier achterwege gelaten.

Tabel 4.10

Canonische correlatieanalyse van de Leerfuncties en Competenties van de lerende organisatie

	Canonische variaten			
	1	2	3	4
Leerfuncties				
Vakkundigheid	-.894	.188	.126	-.365
Probleemoplossende vaardigheden	-.699	-.254	.368	.107
Reflectie	-.838	-.363	-.312	.251
Communiceren	-.681	.125	.466	.499
Zelfregulatie	-.506	-.636	.409	-.253
% verklaarde variantie	54.2	13.0	12.7	10.4
Competenties				
Absorptie	-.852	.334	.075	-.397
Diffusie	-.883	.115	-.165	.424
Generatie	-.914	-.405	-.015	-.004
Exploitatie	-.762	-.039	.600	.240
% verklaarde variantie	73.1	7.3	9.8	9.9

Noot. Canonische correlaties;

1 .636 (Wilk's = .554; Chi-SQ = 137.740; DF = 20; p = .000);

2 .218 (Wilk's = .931; Chi-SQ = 16.758; DF = 12; p = .159);

3 .146 (Wilk's = .977; Chi-SQ = 5.390; DF = 6; p = .495);

4 .039 (Wilk's = .998; Chi-SQ = .358; DF = 2; p = .836).

We stelden al eerder dat de schalen Competenties van de lerende organisatie, in tegenstelling tot de Leerfunctieschalen, overlappende en niet goed te onderscheiden concepten meten (zie tabellen 4.1, 4.3 en 4.6). Wel is duidelijk geworden dat beide instrumenten een gelijksoortig concept meten (namelijk de leeromgeving). De leerfunctieschalen meten globaal gesproken dus een vergelijkbaar concept, maar doen dat op een inzichtelijkere en overzichtelijkere manier.

In twee canonische correlatieanalyses is het verband tussen de schalen competenties van de lerende organisatie van Sprenger (2000) en Sprenger et al (1995) en Innovatief vermogen en Kwaliteit onderzocht. In tabellen 4.11 en 4.12 zijn de resultaten weergegeven. De schalen competenties van de lerende organisatie hebben een tamelijk lage canonische correlatie met Innovatief vermogen (.331). Bovendien staan de schalen van de competenties van de lerende organisatie vooral in verband met Verandering van werkwijzen.

De relatie van de competenties met kwaliteit lijkt iets sterker. Beide canonische correlaties zijn significant. Het eerste paar canonische variaten betreft de samenhang tussen beide concepten in het algemeen. In deze samenhang speelt aan de zijde van de kwaliteitsaspecten de Kwaliteitsontwikkeling de belangrijkste rol. Alle

competenties van de lerende organisatie dragen bij in dit verband: hoe hoger de competenties, des te meer Kwaliteit, maar vooral in de zin van Kwaliteitsontwikkeling.

Tabel 4.11

Canonische correlatieanalyse van Innovatief vermogen en Competenties van de lerende organisatie

	Canonische variaat	
	1	2
Innovatief vermogen		
Veranderingsplannen	-.348	-.938
Verandering van werkwijze	-.983	-.184
% verklaarde variantie	54.3	45.7
Competenties		
Absorptie	-.778	.448
Diffusie	-.831	.125
Generatie	-.933	.046
Exploitatie	-.564	.697
% verklaarde variantie	62.2	17.6

Noot. Canonische correlaties;

1 .331 (Wilk's = .871; Chi-SQ = 31.067; DF = 8; p = .000);

2 .149 (Wilk's = .978; Chi-SQ = 5.070; DF = 3; p = .167).

Tabel 4.12

Canonische correlatieanalyse van Kwaliteit en Competenties van de lerende organisatie

	Canonische variaat	
	1	2
Kwaliteit		
Kwaliteitsbewaking	-.568	-.823
Kwaliteitsontwikkeling	-.961	.275
% verklaarde variantie	62.3	37.7
Competenties		
Absorptie	-.841	.420
Diffusie	-.782	-.305
Generatie	-.915	-.048
Exploitatie	-.662	.343
% verklaarde variantie	64.9	9.7

Noot. Canonische correlaties;

1 .461 (Wilk's = .743; Chi-SQ = 61.367; DF = 8; p = .000);

2 .238 (Wilk's = .943; Chi-SQ = 12.016; DF = 3; p = .007).

Het tweede paar variaten heeft aan de zijde van de Kwaliteit bijna uitsluitend betrekking op de Kwaliteitsbewaking. Dit aspect staat in verband met een contrast tussen Absorptie en Exploitatie enerzijds en Diffusie anderzijds. Generatie speelt in dit contrast geen rol. Het verband is nu zodanig dat relatief minder Absorptie en

Exploitatie en relatief meer Diffusie gepaard gaat met meer Kwaliteitsbeleid. Daarbij dient overigens aangetekend te worden dat de betekenis van de begrippen die gebruikt worden ter aanduiding van de competenties van de lerende organisatie niet als vanzelfsprekend kunnen worden beschouwd. In vergelijking met de competenties van de lerende organisatie zoals bevraagd met het instrument van Sprenger (2000) en Sprenger et al (1995), vertonen de Leerfuncties een sterkere relatie met Innovatief vermogen en Kwaliteit.

VALIDERING VAN DE THEORIE

Om de theoretische onderbouwing van het instrument te valideren richten we ons op de relatie tussen instrument 1 met de instrumenten 3 en 4: de samenhang tussen de Leerfuncties aan de ene kant en Innovatief vermogen en Kwaliteit aan de andere kant.

In een canonische correlatieanalyse is het verband tussen de Leerfuncties en Innovatief vermogen onderzocht. In tabel 4.13 zijn de resultaten van deze analyse weergegeven. De analyse resulteert in één significante canonische correlatie (.408). In het verband tussen de beide canonische variaten op deze eerste dimensie dragen alle leerfuncties bij, maar vooral Communiceren en Reflectie, terwijl aan de zijde van Innovatief vermogen uitsluitend Veranderingen van werkwijze bijdraagt. Alle leerfuncties, maar vooral Communiceren en Reflectie staan dus in een positief verband met Veranderingen van werkwijze.

Tabel 4.13

Canonische correlatieanalyse van de Leerfuncties en het Innovatief vermogen

	Canonische variaat	
	1	2
Leerfuncties		
Vakkundigheid	-.501	.137
Probleemoplossende vaardigheden	-.570	.278
Reflectie	-.879	-.332
Communiceren	-.826	.538
Zelfregulatie	-.585	-.307
% verklaarde variantie	47.5	11.8
Het Innovatief vermogen		
Veranderingsplannen	-.243	-.970
Verandering van werkwijzen	-.969	-.247
% verklaarde variantie	49.9	50.1

Noot. Canonische correlaties;

1 .408 (Wilk's = .818; Chi-SQ = 46.341; DF = 10; p = .000);

2 .136 (Wilk's = .982; Chi-SQ = 4.296; DF = 4; p = .367).

In een tweede canonische correlatieanalyse is het verband tussen de Leerfuncties enerzijds en Kwaliteit anderzijds onderzocht. In tabel 4.14 zijn de resultaten van deze analyse weergegeven. Duidelijk is dat het eerste paar variaten een kleine correlatie vertoont (0.415). Alle leerfuncties, maar vooral Vakkundigheid en Reflectie, correleren hoog met de eerste variaat. Aan de zijde van Kwaliteit dragen beide aspecten bij, maar Kwaliteitsontwikkeling het meest. De conclusie is dat alle leerfuncties, maar vooral Vakkundigheid en Reflectie, enige samenhang vertonen met Kwaliteit en dan vooral Kwaliteitsontwikkeling.

Tabel 4.14

Canonische correlatieanalyse van de Leerfuncties en Kwaliteit

	Canonische variaat	
	<i>Dimensie 1</i>	<i>Dimensie 2</i>
Leerfuncties		
Vakkundigheid	-.807	.390
Probleemoplossende vaardigheden	-.699	-.277
Reflectie	-.913	-.285
Communiceren	-.524	-.008
Zelfregulatie	-.691	.295
% verklaarde variantie	54.5	7.9
Kwaliteit		
Kwaliteitsbewaking	-.591	-.807
Kwaliteitsontwikkeling	-.950	.314
% verklaarde variantie	62.5	37.5

Noot. Canonische correlaties;

1 .415 (Wilk's = .826; Chi-SQ = 40.040; DF = 10; p = .000);

2 .049 (Wilk's = .998; Chi-SQ = .498; DF = 4; p = .974).

4.5.4 NADERE ANALYSE VAN DE SAMENHANG TUSSEN DE VRAGEN PER LEERFUNCTIESCHAAL

Naast het onderscheid in leerfuncties is bij de opzet van de vragenlijst geprobeerd de schalen per leerfunctie zo op te bouwen dat er achtereenvolgens gevraagd wordt naar de motivationele context, de rijkdom van de leeromgeving en de reflectiviteit, gedefinieerd als de beschikbaarheid van feedback. Naast deze drie categorieën vragen zijn ook nog vragen opgenomen over de individuele en collectieve leereffecten. In deze paragraaf wordt verslag gedaan van de analyse om onderbouwing te vinden voor die onderscheidingen per functie.

De indeling motiverende, rijke, reflectieve en effectieve leeromgeving binnen de verschillende functies is onderzocht met behulp van specifieke principale componentenanalyses per functie (zie tabellen 4.15 t/m 4.19). Duidelijk is dat veel van de

bovenstaande concepten een grote mate van overlap in zich dragen en het valt dan ook niet te verwachten een duidelijke vierdeling te vinden in de resultaten (het aantal vragen per functie is daarvoor ook te klein). Duidelijk is wel dat conceptueel motivatie en effect aan de uiteinden van een proces staan. Een verschil tussen deze twee concepten valt wel te verwachten. Per leerfunctie is een principale componentenanalyse met varimax rotatie uitgevoerd. Het aantal componenten is per geval gekozen en wel op basis van interpreteerbaarheid en verloop van de Eigenwaarden.

In de analyse van de vragen over Vakkundigheid is gekozen voor een driedimensionale oplossing (Eigenwaarden 4.620, 1.166 en 1.030, samen 62% van de variantie). Op grond van de ladingen op de geroteerde componenten in tabel 4.15 zien we drie componenten naar voren komen.

Tabel 4.15

Ladingen van de vragen over Vakkundigheid in een geroteerde principale componentenoplossing met drie componenten

	Component		
	1	2	3
Motivatie (gevoel)			
1. Het hebben van vakkennis wordt in mijn werkomgeving gewaardeerd	.176	.827	.067
2. De werkomgeving motiveert mij om mijn vakkennis te vergroten	.230	.839	.198
Motivatie (kennis)			
3. Ik weet welke aanvullende kennis ik nog nodig heb om mijn huidige werk optimaal te kunnen verrichten	-.118	.226	.816
4. Andere mensen binnen de werkeenheden hebben een goed beeld van welke aanvullende vakkennis zij eventueel nodig hebben	.360	.114	.767
5. De medewerkers van de werkeenheden hebben een goed beeld van de eisen die vastzitten aan werk dat ze in de toekomst gaan doen	.483	.069	.587
Rijkdom en resultaten			
6. Het werk biedt gelegenheid tot het opdoen van vakkennis	.563	.339	.177
7. Binnen de werkeenheden wordt de opgedane vakkennis van medewerkers goed benut	.772	.175	.146
8. De werkeenheden staan open voor vakkennis van anderen van buiten de werkeenheden	.732	.151	.174
9. De werkeenheden benut mijn vakkennis	.586	.410	.247
10. Ik beschouw mijn werk als leerzaam	.425	.528	.201
11. De organisatie stelt mij in staat mijn vakkennis met anderen in de organisatie te delen	.673	.176	-.0320
% verklaarde variantie	26.2	19.1	16.6

Noot. Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

Component 1 is te duiden als een effectdimensie, met vragen over de mate waarin geleerd wordt en de mate waarin leren benut wordt. Component 2 is een motivatiedimensie, met waardering en motiveringsstellingen. Component 3 behelst het beeld dat mensen hebben van benodigde kennis voor de toekomst. In het kader van het leren van vakkennis kan dit het beste geduid worden als de dimensie ‘rijkdom van de leeromgeving’.

De principale componentenanalyse van de vragen over Probleemoplossende vaardigheden verklaart met twee componenten in totaal 64% van de variantie (Eigenwaarden 3.687 en 1.459). Aan de ladingen in tabel 4.16 zien we twee componenten naar voren komen. Component 1 is te duiden als een motivatiedimensie. Niet alleen worden waarderings/motivatiestellingen bevraagd, maar ook ruimte om een leerproces te starten: een rijk element. Component 2 behelst voornamelijk een reflectieve (...gedachten wisselen...) en een effectieve (...steeds beter in staat...) component.

Tabel 4.16

Ladingen van de vragen over Probleemoplossende vaardigheden in een geroteerde principale componentenoplossing met twee componenten

	Component	
	1	2
Motivatie		
12. Ik word in mijn werksituatie uitgedaagd om zelf problemen op te lossen	.741	.176
13. Andere mensen in de werkeenheden worden uitgedaagd om zelf problemen op te lossen	.743	.211
14. Het werk biedt ruimte om zelf de aanpak van taken binnen mijn werk te kiezen	.841	.113
15. Het werk biedt de overige medewerkers binnen de werkeenheden ruimte om zelf de aanpak van taken te kiezen	.783	.137
Rijkdom en resultaten		
16. Mijn werk biedt mij gelegenheid om met collega's van gedachten te wisselen over de aanpak van het werk	.104	.908
17. Andere medewerkers van de werkeenheden hebben de gelegenheid om met collega's van gedachten te wisselen over de aanpak van het werk	.100	.890
19. Ik word betrokken bij het oplossen van problemen waarvan ik verstand heb	.485	.491
20. De werkeenheden zijn steeds beter in staat de taken waarvoor zij gesteld is te vervullen	.286	.650
	34.5	29.8

Noot. Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

In de analyse van de vragen over Reflectie (60% verklaarde variantie, Eigenwaarden 3.708 en 1.059) zien we aan de ladingen in tabel 4.17 twee componenten naar voren komen. Hoog op de eerste component laden vragen over waardering en motivatie (motiverend), maar ook vragen over ruimte krijgen (rijk) en eerder behaalde resultaten (stimulerend). De tweede component is het makkelijkste te duiden als resultaat (effectief) dimensie, met vragen over het daadwerkelijk beter worden in reflecteren.

Tabel 4.17

Ladingen van de vragen over Reflectie in een geroteerde principale componentenoplossing met twee componenten

	Component	
	1	2
Motivatie		
21. Binnen de werkeenheden wordt waarde toegekend aan bezinning en reflectie op onze manier van werken	.739	-.042
22. In de werkeenheden zijn overlegmomenten ingepland om eens wat afstand te nemen van de beslommingen van alle dag	.615	.372
Reflectie en resultaten		
23. Ik plan voor mijzelf reflectie/bezinningsmomenten binnen mijn werk	.221	.704
24. Ik heb over mijn werk contact met collega's van andere werkeenheden	.032	.789
25. Ik heb geregeld contact met cliënten en/of opdrachtgevers over de kwaliteit van mijn werk	.311	.628
Motivatie en rijkdom		
27. Ik krijg ruimte voor reflectie ter bevordering van de kwaliteit van mijn werk	.737	.399
28. Er wordt in het werk ruimte geboden om overwegingen of ideeën te bespreken	.797	.254
29. Uitkomsten van gezamenlijke bezinning worden vaak in nieuwe werkwijzen vertaald	.769	.223
% verklaarde variantie	35.5	24.1

Noot. Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

De analyse naar Communiceren resulteert in twee componenten (60% variantie totaal, Eigenwaarden 3.397 en 1.156). Volgens de ladingen in tabel 4.18 betreft de eerste component voornamelijk een rijke leeromgeving (wordt er samengewerkt?) en behandelt de tweede component de reflectieve leeromgeving (...samenwerking evalueren...) en een effectieve leeromgeving (...beter worden in...).

Tabel 4.18

Ladingen van de vragen over Communiceren in een geroteerde principale componentenoplossing met twee componenten

	Component	
	1	2
Motivatie en rijkdom		
30. Samenwerken is binnen de werkeenheid een noodzaak	.124	.671
31. Ik werk veel met andere mensen samen	.243	.874
32. Andere medewerkers binnen de werkeenheid werken veel samen	.253	.856
34. Er wordt veel samengewerkt met collega's uit andere eenheden	.363	.261
Reflectie en resultaten		
35. De samenwerking is vaak onderwerp van overleg in de verschillende samenwerkingsverbanden	.729	.210
36. De kwaliteit van de samenwerking wordt geëvalueerd binnen de eenheid	.756	.150
38. Ik heb in mijn werk beter leren communiceren en samenwerken	.700	.195
39. De werkeenheid maakt op het gebied van communicatie en samenwerking een groei door	.742	.138
% verklaarde variantie	30.2	26.7

Noot. Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

In de analyse van de vragen over Zelfregulatie worden twee componenten onderscheiden (55% variantie, Eigenwaarden 2.969 en 1.418). De ladingen zijn beschreven in tabel 4.19. We zien twee componenten naar voren komen. De eerste component bestaat voornamelijk uit een rijke leeromgeving (Zijn er verschillende taken? Kun je daarmee rekening houden?). De tweede component is eerder de resultaatdimensie (...beter geworden in...).

Tabel 4.19

Ladingen van de vragen over Zelfregulatie in een geroteerde principale componentenoplossing met twee componenten

	Component	
	1	2
Motivatie en rijkdom		
40. Er zijn verschillende soorten taken te onderscheiden binnen de werkeenheden	.867	.061
41. Er wordt op het werk gesproken over wie aan welk soort taken de voorkeur geeft	.906	.052
42. Er wordt binnen de werkeenheden rekening gehouden met de voorkeuren van mensen voor verschillende taken	.407	.262
43. Er wordt in gesprekken gesproken over mijn voorkeur voor bepaalde taken of mijn mogelijke afkeer van andere taken	.775	.220
Reflectie en resultaten		
44. Ik spreek met mijn collega's over mijn motivatie voor het werk of het gebrek daaraan	.183	.696
45. Er wordt in de werkeenheden gesproken over manieren om het plezier in het werk op peil te houden of te vergroten	.243	.691
46. Ik heb persoonlijk bepaalde ideeën over hoe ik de motivatie voor en het plezier in mijn werk kan beïnvloeden	.020	.681
47. Ik ben beter geworden in het omgaan met mijn eigen en andermans emoties, voorkeuren, antipathieën	.080	.632
% verklaarde variantie	30.5	24.3

Noot. Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

In de meeste functies zien we een tweedeling tussen de motiverende en rijke leeromgeving aan de ene kant en de reflectieve en effectieve leeromgeving aan de andere kant. In een leerproces staan een motiverende en rijke leeromgeving ook aan de basis van leren: als voorwaarde voor het beginnen van een leerproces. Reflecteren in de zin van feedback en bespreking daarvan speelt zich af tijdens het leren en de effecten daarvan liggen in het verlengde daarvan.

4.5.5 OP ZOEK NAAR ANDERE VERBANDEN MET ACHTERGRONDVARIABLEN

Behalve de data met betrekking tot de Leerfuncties en de elementen uit de leeromgeving, zijn er ook gegevens verzameld over de respondenten en hun instellingen/organisaties.

Per respondent is de volgende informatie verzameld:

- functie: leidinggevende of medewerker;
- opleidingsniveau: LBO-MBO/ HBO-universitair;
- omvang van de instelling: klein/groot;
- sector.

Deze gegevens bieden de mogelijkheid om te analyseren of er een significant verschil bestaat tussen de antwoorden van respondenten met verschillende posities, opleidingsniveaus of afkomstig uit instellingen van verschillende omvang. Op de gegevens zijn daartoe multivariate variantieanalyses uitgevoerd (manova). Uit de resultaten van deze analyses blijkt dat er enkele significante verschillen te rapporteren zijn. Een manova op de Leerfuncties met functie als factor leidt tot een significant resultaat: ($F(5, 251) = 2.362, p < .041$). Univariate analyses van de afzonderlijke leerfuncties laat zien dat het verschil tussen beide functiegroepen optreedt bij Reflectie, ($F(1, 255) = 5.47, p < .001$); Zelfregulatie, ($F(1, 255) = 1.848, p < .028$); Communiceren ($F(1, 255) = 1.651, p < .042$), terwijl Probleemoplossende vaardigheden tendeeert naar significantie: ($F(1, 255) = 1.206, p < .078$). In tabel 4.20 zijn de gemiddelden van beide groepen voor elk van de leerfuncties weergegeven. Alle verschillen wijzen in dezelfde richting. Leidinggevendenden geven in vergelijking met medewerkers aan dat voor hen op het terrein van Reflectie, Communiceren en ten aanzien van Zelfregulatie de leerfuncties in hogere mate vervuld worden. Ook ten aanzien van de Elementen in de werk-leeromgeving verschillen werknemers en leidinggevendenden. De multivariate toets leidt tot een significant resultaat: ($F(10,135) = 4.231, p < .000$). De univariate toetsen laten zien dat de verschillen optreden bij de volgende variabelen: Werving en selectie, ($F(1,144) = 3.912, p < .05$); Opleidingsbeleid, ($F(1,144) = 4.195, p < .042$); Externe gerichtheid, ($F(1,144) = 5.501, p < .02$); Zicht op ontwikkelingen, ($F(1,144) = 29.395, p < .000$). In tabel 4.20 en 4.21 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties verzameld. Het sterkste resultaat is dat leidinggevendenden een hoger niveau van zicht op ontwikkelingen rapporteren. Daarnaast noemen zij een hogere mate van Externe gerichtheid, Opleidingsbeleid en Werving en selectie. De verschillen op de andere elementen zijn niet significant, maar wijzen in dezelfde richting.

Tabel 4.20

Gemiddelden van medewerkers en leidinggevendenden op de Leerfuncties

	Medewerkers		Leidinggevendenden	
	<i>gemiddelde</i>	<i>sd</i>	<i>gemiddelde</i>	<i>sd</i>
Vakkundigheid	3.73	.61	3.85	.50
Probleemoplossende vaardigheden	3.86	.64	4.02	.54
Reflectie	2.99	.71	3.32	.69
Communiceren	3.70	.66	3.89	.51
Zelfregulatie	3.57	.64	3.76	.54

Tabel 4.21

Gemiddelden van medewerkers en leidinggevendenden op de Elementen in de werk-leeromgeving

	Medewerkers		Leidinggevendenden	
	<i>gemiddelde</i>	<i>Sd</i>	<i>Gemiddelde</i>	<i>Sd</i>
Werving en selectie (mean)	3.84	.74	4.14	.62
Functioneringsgesprek (mean)	3.87	1.00	4.03	.93
Mobiliteitsbeleid (mean)	3.11	.97	3.27	.91
Opleidingsbeleid (mean)	3.27	.84	3.62	.72
Ontwikkelen leren (mean)	3.29	1.10	3.70	.85
Externe gerichtheid (mean)	2.84	.65	3.08	.62
Werkoverleg (mean)	3.62	.84	3.90	.68
Inter-, supervisie (mean)	3.57	.89	3.78	.74
Zicht op ontwikkelingen (mean)	3.67	.70	4.24	.59
Kwaliteitsbeleid (mean)	3.34	.81	3.45	.73

Respondenten met een lager opleidingsniveau ervaren hun werkomgeving niet duidelijk als leerzamer dan hoger opgeleiden. De leerfunctieschalen correleren op één na licht negatief met vooropleidingscategorieën: Vakkundigheid $-.069$, Probleemoplossende vaardigheden $-.032$, Reflectie $-.116$, Communiceren $-.13$, Zelfregulatie $-.076$. Alleen de correlatie met Communiceren bereikt een significant niveau ($p < .04$). Hoger opgeleiden neigen dus naar een lagere vervulling van leren op het gebied van Communiceren.

In tabel 4.22 staan de correlaties weergegeven tussen het niveau van vooropleiding en de Elementen in de werk-leeromgeving. Het is zo dat lager opgeleiden meer Elementen in de werk-leeromgeving noemen die aan de kracht van de leeromgeving bijdragen. Zij geven aan in hogere mate te maken te hebben met Werving en selectie, Functioneringsgesprekken, Mobiliteitsbeleid, Opleidingsbeleid, Ontwikkelen leren, Werkoverleg en Kwaliteitsbeleid. Mogelijk speelt hierin mee dat lager opgeleiden relatief minder autonomie hebben en hoger opgeleiden meer. Dat zou verklaren waarom de lager opgeleiden meer Elementen in de werk-leeromgeving noemen dan de hoger opgeleiden. Die elementen impliceren immers allemaal een zekere bemoeienis met iemands werk.

Tabel 4.22

Correlaties van vooropleiding met Elementen van de werk-leeromgeving

	sel	fg	mob	opl	onl	Ext	wov	isv	zoo	kwa
Vooropleiding	-.205	-.150	-.293	-.170	-.198	-.021	-.169	-.113	.052	-.257
	**	*	**	**	**		**			**

Noot. ** $p < 0.01$ level (2-zijdig), * $p < 0.05$ level (2-zijdig).

In tabel 4.23 staan de correlaties genoemd van de grootte van de instelling met de leerfuncties; in tabel 4.25 die met de Elementen in de werk-leeromgeving. De grootte van de instelling in termen van het aantal voltijdsequivalenten lijkt nauwelijks van invloed op de leerfuncties. Er is daarbij zeker geen sprake van een rechtevenredig verband. Ook wanneer we de instellingen verdelen in twee groepen op basis van de mediaan van de gerapporteerde voltijdsequivalenten (423.72 vte) is het multivariate effect niet significant ($F(5, 184) = 1.873, p < .101$). Wel vinden we bij de univariate toetsen dat er in kleinere organisaties meer wordt geleerd op het terrein van Communiceren ($F(1, 188) = 6.112, p < .014$), terwijl ook bij Reflectie ($F(1, 188) = 3.658, p < .057$) en Vakkundigheid ($F(1, 188) = 3.378, p < .068$) een bijna significant verschil gevonden wordt in het voordeel van de kleinere instellingen (zie tabel 4.24).

Tabel 4.23

Correlaties van aantal voltijdsequivalenten per instelling en de Leerfuncties

	Vakkundigheid	Probleemoplossen	Reflectie	Communiceren	Zelfregulatie
Aantal fte per instelling	-.118	.010	-.052	-.069	.062

Tabel 4.24

Gemiddelden van kleine en grote instellingen op de Leerfuncties

	Kleine instellingen		Grote instellingen	
	Gemiddelde	<i>Sd</i>	Gemiddelde	<i>sd</i>
Vakkundigheid	3.85	.55	3.70	.61
Probleemoplossende vaardigheden	3.99	.62	3.88	.57
Reflectie	3.15	.66	2.95	.75
Communiceren	3.86	.57	3.64	.68
Zelfregulatie	3.65	.61	3.65	.61

In de analyse van de Elementen blijkt er wel een rechtevenredig verband tussen het aantal voltijdsequivalenten en de waarneming van enkele Elementen in de leeromgeving. Dit verband houdt in dat mensen in kleinere instellingen zeggen meer te maken te hebben met Werkoverleg en met Kwaliteitsbeleid. Kleinere instellingen lijken een iets krachtigere werk-leeromgeving te bieden.

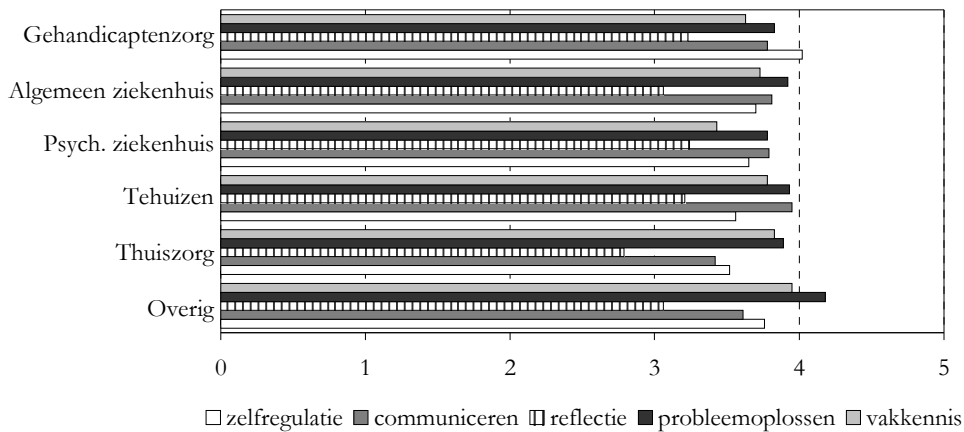
Tabel 4.25

Correlaties van aantal voltijdsequivalenten per instelling met Elementen van de werk-leeromgeving

	Sel	fg	Mob	Opl	onl	ext	wov	Isv	Zoo	kwa
Vooropleiding	-.054	-.083	-.108	-.068	-.058	-.051	-.177 *	-.061	-.090	-.198**

Noot: ** $p < 0.01$ level (2-zijdig), * $p < 0.05$ level (2-zijdig).

Wanneer we onderscheid maken naar de sector waarbinnen instellingen werkzaam zijn, zijn er enkele verschillen te noteren. Ten aanzien van de leerfuncties is de multivariate toets van het effect van sector significant: ($F(25, 1242) = 4.337, p < .000$). Uit de univariate toets blijkt dat er verschillen zijn tussen de sectoren ten aanzien van Communiceren ($F(5, 254) = 6.539, p < .000$), Reflectie ($F(5, 254) = 3.363, p < .006$) en Zelfregulatie ($F(5, 254) = 2.379, p < .039$). Welke sectoren precies van elkaar verschillen is niet nader getoetst, maar uit figuur 4.3, 4.4 en 4.5 blijkt dat wat Communiceren en Reflectie in de sector thuiszorg lager scoren dan in de andere. Wat betreft Zelfregulatie scoort in ieder geval de gehandicaptenzorg hoger dan de thuiszorg. Ten aanzien van de Elementen in de werk-leeromgeving zijn geen interpreteerbare verschillen tussen de sectoren te rapporteren.



Figuur 4.5 Gemiddelde scores op de Leerfuncties per instellingstype

4.5.6 ANALYSE VAN DE ONDERZOCHE EENHEDEN IN HET WERKVELD

LEERFUNCTIES

In figuur 4.3 valt op dat de ondervraagden gemiddeld de leeromgeving in enige tot sterke mate als krachtig beoordelen. Er is echter wel verschil te zien in de mate waarin respondenten de verschillende functies van het *corporate curriculum* vervuld vinden. Opvallend is daarbij dat vooral de gelegenheid tot Reflectie wat lager wordt geschat. Uit de antwoorden op de open vragen, waarin vooral de laatste twee curriculumfuncties zijn bevraagd (Rust & Stabiliteit enerzijds en Creatieve Onrust anderzijds), komt een beeld naar voren van grote werkdruk. Grote aantallen respondenten wijzen op tijdgebrek en werkdruk als belemmerende factor bij het opdoen van leerervaringen of bij het scheppen van de gelegenheid daartoe. De waslijst van innovaties die in de afgelopen tijd zijn ingevoerd in de ondervraagde werkeenheden is enorm. Kwaliteitszorg, zorgplannen, zorg op maat en

cliëntgerichtheid behoren tot de meest genoemde. De respondenten beantwoorden de vraag naar bevorderende condities veelal met verwijzing naar maatregelen in de sfeer van begeleiding en coaching.

De door de respondenten aangegeven ontwikkelingen bevestigen overigens het beeld dat uit de eerste onderzoeksfase is ontstaan: dat de genoemde innovaties ook de centrale ontwikkelingen in het veld zijn. Daarmee wordt de keuze ondersteund voor het in het bijzonder doorvragen op die vernieuwingen, zoals dat is gebeurd met instrument 3 en 4.

ELEMENTEN IN DE WERK-LEEROMGEVING

Geconcludeerd kan worden dat respondenten veel elementen in hun werkomgeving aantreffen (figuur 4.4). Onder de elementen in de werkeenheden die bijdragen aan kennisproductiviteit wordt de externe gerichtheid het laagst getaxeerd. Uit de gegevens van de bepaling van de relatie tussen de instrumenten (de canonische correlatieanalyse) blijkt dat de respondenten de kracht van de leeromgeving sterker in verband brengen met Vakkundigheid dan met bredere competenties.

RESULTATEN PER DEELVELD BINNEN ZORG EN WELZIJN

Aan het onderzoek is deelgenomen door uiteenlopende instellingen. De responderende instellingen bleken in de volgende categorieën onder te brengen:

- gehandicapteninstellingen (n = 22);
- algemene ziekenhuizen (n = 45);
- psychiatrische ziekenhuizen (n = 14);
- woon-/verzorgings-/verpleegtehuizen (n = 111);
- thuiszorg (n = 69);
- overige instellingen (RIAGG; n = 10).

In de analyse van gegevens is onderscheid gemaakt naar deze werkvelden. De vraag daarbij was of de kracht van de leeromgeving per werkveld zou verschillen. Er is ten aanzien van de meeste functies van het *corporate curriculum* geen verschil aan te geven tussen de onderzochte werkvelden. De functies met betrekking tot Communiceren en Reflectie vormen daarop een uitzondering. Die functies worden in de beleving van respondenten in het ene werkveld in hogere mate verwezenlijkt dan in andere. Zoals reeds aangegeven in de toelichtende tekst voorafgaand aan figuur 4.5 zien we de volgende verschillen:

- Woon-verzorgings-verpleegtehuizen scoren hoger op Reflectie dan de thuiszorg.
- In algemene ziekenhuizen komt de communicatie er hoger uit dan bij de thuiszorg.
- In woon-verzorgings-verpleegtehuizen wordt vaker dan binnen de thuiszorg aangegeven dat men er tijdens het werk leert communiceren en samenwerken.

Hier is een voorbehoud op zijn plaats. De groep van onderzochte instellingen is niet representatief voor elk van de onderscheiden werkvelden. Er kunnen dus wel verschillen geconstateerd worden, maar die zijn niet generaliseerbaar naar het gehele veld. Ook geldt dat de aard van de instelling vaak als vanzelf bepaalde kenmerken met zich meebrengt. Dat bijvoorbeeld de thuiszorg minder scoort op een aantal componenten hangt vrijwel zeker samen met het feit dat medewerkers in de thuiszorg alleen bij de cliënten werken en niet samen met elkaar in een werkomgeving werken.

Enkele elementen in het leerlandschap, zoals verwerkt in instrument 2, worden in verschillende mate waargenomen in de eenheden uit verschillende werkvelden. Werving en selectie en Functioneringsgesprekken worden in de gehandicaptenzorg minder waargenomen dan in de onderzochte algemene ziekenhuizen, woonverzorgings-verpleeginstellingen en de thuiszorg. De thuiszorg is volgens de respondenten meer extern gericht dan de gehandicaptenzorg. Ook hier geldt het voorbehoud, dat de groep van onderzochte instellingen niet representatief is voor elk van de onderscheiden werkvelden. Er kunnen dus wel verschillen geconstateerd worden, maar deze zijn niet generaliseerbaar naar het gehele veld.

4.6 ONDERZOEKSCONCLUSIES (EXPLORATIE)

In dit deelonderzoek zochten we antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

1. In welke mate worden de leerfuncties van het *corporate curriculum* in de onderzochte werkeenheden in Zorg en Welzijn vervuld?
2. Welke Elementen in de werk-leeromgeving dragen bij aan de vervulling van deze leerfuncties?
3. Is er een samenhang tussen de mate waarin binnen werkeenheden van instellingen de functies van het *corporate curriculum* worden vervuld en het vermogen van die units om aan vernieuwingen van het werk vorm te geven (Innovatief vermogen)?
4. Is er een samenhang tussen de mate waarin de functies van het *corporate curriculum* worden vervuld en de Kwaliteit van de werkprocessen, producten en diensten van die units binnen instellingen (Kwaliteit)?
5. Op welke wijze is een instrument te ontwikkelen waarmee organisatie-eenheden de eigen werk-leeromgeving in kaart kunnen brengen en diagnosticeren?

De analyses van de onderzoeksgegevens bieden aanknopingspunten voor conclusies over het ontwikkelde instrument, de onderzochte theorie en de onderzochte werkeenheden. Op die manier wordt in omgekeerde volgorde een antwoord geboden op elk van de onderzoeksvragen. Aan elk van die drie categorieën conclusies wordt een paragraaf gewijd.

4.6.1 CONCLUSIES TEN AANZIEN VAN HET INSTRUMENT (ONDERZOEKSVRAAG 5)

Op welke wijze is een instrument te ontwikkelen waarmee organisatie-eenheden de eigen werk-leeromgeving in kaart kunnen brengen en diagnosticeren?

Het instrument dat ontwikkeld is voor het meten van het *corporate curriculum*, registreert zowel de leerfuncties (zoals gemeten met deelinstrument 1), als de Elementen in de werk-leeromgeving die daaraan een bijdrage leveren (zoals gemeten in deelinstrument 2). De vervulling van de Leerfuncties, die het ontwikkelde instrument meet, vertoont een positieve samenhang met Kwaliteit en Innovatief vermogen. Bovendien geeft het instrument een fijnere mogelijkheid tot nuancering van het begrip *corporate curriculum* in relatie tot kennisproductiviteit dan mogelijk bleek met het instrument (Sprenger, 2000; Sprenger et al, 1995) dat ter validering was gekozen. Statistisch is er een sterker onderscheid te maken tussen de functies van het *corporate curriculum*, dan tussen de onderscheiden competenties van de lerende organisatie, zoals gedefinieerd in instrument 5. Daarmee is een instrument ontwikkeld dat een bruikbaar middel is gebleken om vast te stellen in hoeverre binnen werkeenheden een *corporate curriculum* werkzaam is en op welke punten dat versterkt kan worden om de kennisproductiviteit van organisaties te vergroten.

Het ontwikkelde instrument meet een consistente factor, namelijk de kracht van de leeromgeving, in casu het *corporate curriculum* en kan een richting aangeven waarin de versterking van die leeromgeving mogelijk is.

4.6.2 CONCLUSIES TEN AANZIEN VAN DE THEORIE (ONDERZOEKSVRAAG 2, 3 EN 4)

Welke Elementen in de werk-leeromgeving dragen bij aan de vervulling van de leerfuncties?

De analyse van gegevens biedt een onderbouwing voor het door Kessels (1996a, 1996b) aangebrachte onderscheid in vijf leerfuncties. Tevens is er ondersteuning gevonden voor een aantal onderscheiden clusters van elementen in de leeromgeving

en hun invloed op het realiseren van de leerfuncties. Het begrip *corporate curriculum* heeft hiermee een veel operationeler karakter gekregen en ook is de relatie tussen werk-leeromstandigheden, leerprocessen en hun resultaten duidelijker geworden.

Is er een samenhang tussen de mate waarin binnen werkeenheden van instellingen de functies van het *corporate curriculum* worden vervuld en het vermogen van die units om aan vernieuwingen van het werk vorm te geven (*Innovatief vermogen*)?

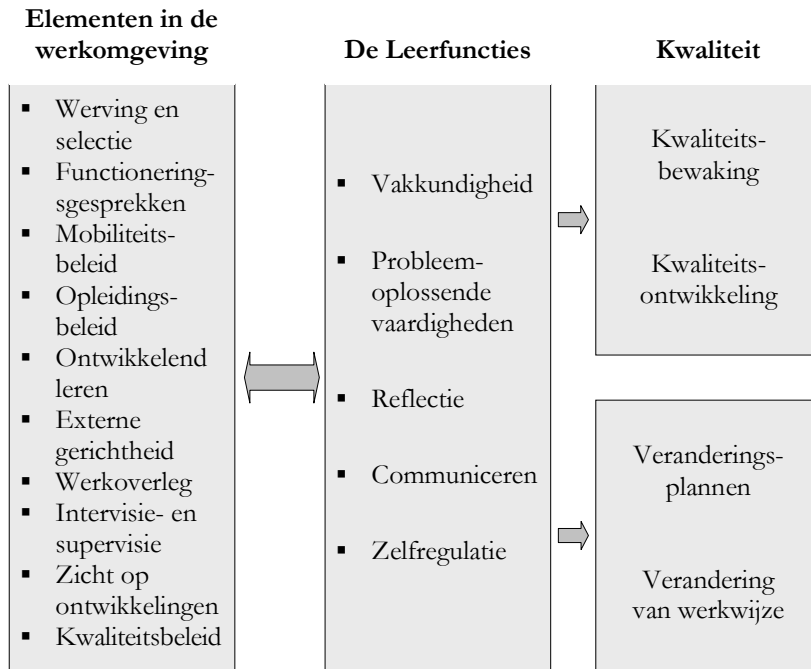
Naast conclusies ten aanzien van de relatie tussen de elementen en de functies van het *corporate curriculum*, zijn ook conclusies te trekken ten aanzien van de relatie van de vervulling van de leerfuncties (het *corporate curriculum*) met de effecten ervan op een werkeenheden.

Er is een positieve relatie gevonden tussen de vervulling van de functies van het *corporate curriculum* en het innovatieve vermogen van werkeenheden.

De leerfunctie gericht op reflectie draagt het meeste bij aan de invoering van veranderingen; deze functie wordt gevolgd door Communiceren.

Is er een samenhang tussen de mate waarin de functies van het *corporate curriculum* worden vervuld en de Kwaliteit van de werkprocessen, producten en diensten van die units binnen instellingen (*Kwaliteit*)?

Er is een positieve relatie gevonden tussen de vervulling van de functies van het *corporate curriculum* en Kwaliteit en daarbinnen vooral Kwaliteitsontwikkeling. Door aan de kracht van de (werk)-leeromgeving aandacht te besteden, vergroot een instelling dus zowel haar mogelijkheden tot innovatie als haar mogelijkheden tot kwaliteitsbewaking en kwaliteitsverbetering. Binnen elke leerfunctie is als nuance een onderscheid aan te brengen tussen meer voorwaardelijke elementen (motivatie en rijkdom van de leeromgeving) en meer proces- en resultaat-elementen zoals feedback en individuele en gezamenlijke leerresultaten. In figuur 4.6 staan de gevonden verbanden weergegeven.



Figuur 4.6 Elementen in de werk-leeromgeving, de Leerfuncties, Kwaliteit en Innovatief vermogen

Zijn er andere verbanden aangetroffen tussen kenmerken van respondenten en/of werkeenheden en de vervulling van de leerfuncties?

In het onderzoek is geanalyseerd of verschillen in vooropleiding, positie, de grootte van de instelling, of sector verschillende resultaten opleveren. We concluderen dat leidinggevenden meer zeggen te leren dan medewerkers. We vinden geen relatie tussen opleidingsniveau en leren. Wel zien we dat lager opgeleiden meer Elementen in de werk-leeromgeving rapporteren. Wij veronderstellen dat dat mogelijk samenhangt met het feit dat die elementen ook vooral voor het lagere personeel worden georganiseerd, terwijl het voor hoger opgeleide personeel vaak meer aan de medewerkers zelf wordt overgelaten.

Kleine organisaties blijken een rijkere omgeving te bieden voor het leren van sociale en communicatieve vaardigheden (Communiceren).

4.6.3 CONCLUSIES TEN AANZIEN VAN DE ONDERZOCHE EENHEDEN IN ZORG EN WELZIJN (ONDERZOEKSVRAAG 1)

In welke mate worden de leerfuncties van het *corporate curriculum* in de onderzochte werkeenheden in Zorg en Welzijn vervuld?

De aantallen respondenten per instelling zijn vrij klein ($n = 10$). De conclusies per instelling zijn als gevolg daarvan minder betekenisvol dan de uitspraken die over de instellingen gezamenlijk gedaan kunnen worden. Het accent heeft gelegen op het ontwikkelen van een instrument en de onderbouwing van het theoretisch raamwerk. Om conclusies te trekken over individuele units of instellingen zal de diagnose met behulp van het instrument onder een groter aantal respondenten in de instelling versterkt moeten worden. Dit laat echter onverlet dat de uitspraken op grond van de antwoorden van alle respondenten tezamen wel tot valide uitspraken geleid hebben. Aangezien de antwoorden van de leidinggevenden, de opleiders en de kwaliteitsfunctionarissen voor wat betreft instrument 2 gedeeltelijk buiten de analyse moesten worden gehouden, waren sommige samenhangen minder sterk dan was beoogd. Bij de conclusies die getrokken zijn, is rekening gehouden met die omstandigheid. De uitspraken die gedaan zijn en worden in deze paragraaf behouden daarom hun geldigheid.

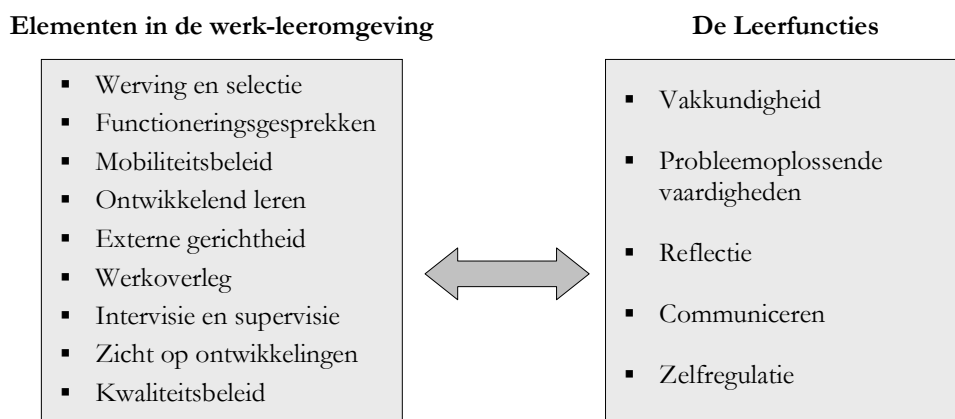
De medewerkers beoordelen de leeromgeving van de werkeenheden in de onderzochte instellingen voor Zorg en Welzijn als redelijk krachtig. Respondenten geven aan dat voor het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden de minste gelegenheid is, in vergelijking met de overige leerfuncties. Werkdruk en tijdgebrek lijken factoren te zijn die daar mede de oorzaak van zijn.

De ondervraagden maken in enige tot sterke mate melding van Elementen in de werk-leeromgeving die de kracht van de leeromgeving bevorderen. Zij brengen de Externe gerichtheid van een werkeenheden, in de zin van externe contacten, het hebben van stagiaires en het meedoen aan onderzoeken het minst in verband met de kracht van de leeromgeving. Hierin speelt mogelijk een rol dat men een opvatting over leren huldigt die relatief meer accent legt op inhoudelijk onderwezen worden, dan op het zelf opbouwen van competenties.

5

REPLICATIEONDERZOEK NAAR DE WISSELWERKING TUSSEN DE WERKOMGEVING EN LEREN

In de hiervoor beschreven onderzoeksfase heeft het accent gelegen op de exploratie van de theorie. In dit vijfde hoofdstuk ligt het accent op de confirmatie van de gevonden verbanden tussen de werkomgeving en de vervulling van de onderscheiden leerfuncties. Het doel van deze fase van het onderzoek is een bevestiging te vinden voor het gemaakte onderscheid in leerfuncties en in soorten Elementen in de werk-leeromgeving. Tevens zoeken we bevestiging voor de stelling dat die elementen bijdragen aan de vervulling van de vijf onderscheiden leerfuncties. Op die manier werken we aan een onafhankelijke herbevestiging van deze aspecten van de theorie onder een grotere groep respondenten. In deze fase van het onderzoek proberen we opnieuw ondersteuning te vinden voor de hieronder in figuur 5.1 afgebeelde samenhang.



Figuur 5.1 Onderscheiden componenten van de werk-leeromgeving en de Leerfuncties

5.1 AANPAK

De aanpak van deze fase van het onderzoek bestaat uit een aantal stappen. De soorten instellingen, de werkeenheden en respondenten worden beschreven. Vervolgens voeren we op de gegevens over de leerfuncties een principale componentenanalyse uit. Ook op de gegevens met betrekking tot de Elementen in de werk-leeromgeving wordt een dergelijke analyse gedaan. Op basis van deze analyses hebben we schalen gevormd en met behulp van een canonische correlatieanalyse een poging gedaan om de samenhang te beschrijven tussen alle onderscheiden schalen.

5.2 ANALYSES

De analyses die in deze paragraaf beschreven worden, dienen een aantal doelen:

1. het vinden van bevestiging van de theoretische verbanden zoals we die gevonden hebben in het in paragraaf 4.1-4.7 beschreven survey;
2. het bouwen aan verdere theorie en modelvorming;
3. het herijken van de kwaliteit van het instrument.

De onderzoeksgegevens waarop de analyses in deze fase van het onderzoek betrekking hebben, zijn de gegevens die zijn verzameld als vervolg op de eerste survey fase van het onderzoek. In die fase werkten we met vijf deelinstrumenten. In deze confirmerende fase zijn daarvan slechts de eerste twee deelinstrumenten overgebleven. Met deze twee deelinstrumenten (de Leerfuncties en de Elementen uit de werk-leeromgeving) hebben we data verzameld onder instellingen voor Zorg en Welzijn. De onderzoeksgroep (zie tabel 5.1) is als volgt opgebouwd:

Tabel 5.1

Aantallen werkeenheden ($n = 28$) en respondenten ($n = 543$)

Soorten instellingen	Aantal
Praktijkopleiding	2
Geestelijke gezondheidszorg	2
Medisch kinderdagverblijf	1
Thuiszorg instelling	3
Ziekenhuis	5
Welzijnsinstelling	3
Adviesgroep	5
Ouderenzorgcentrum	7

5.2.1 HERHAALDE PRINCIPALE COMPONENTENANALYSE VAN DE LEER-FUNCTIES

Bij de principale componentenanalyse van de vragen over de leerfuncties is uiteraard opnieuw uitgegaan van 5 componenten met varimax rotatie. Deze vijf componenten blijken in totaal 46% van de variantie te verklaren (met Eigenwaarden 11.24, 2.90, 2.25, 1.83 en 1.63). De componentladingen van de geroteerde oplossing zijn weergegeven in tabel 5.2. Op grond van de componentladingen in de geroteerde oplossing blijken de vragen vrijwel eenduidig in te delen naar de leerfuncties. Alleen twee vragen van de functie ‘Probleemoplossende vaardigheden’ (16 en 17) laden niet op de eigen component, maar op de component van de functie ‘Reflectie’. Daarbij valt aan te tekenen dat dit patroon van ladingen ook in de exploratieve analyse al aanwezig was (vergelijk tabel 4.2). In de huidige analyse lijken de verschillen tussen de ladingen wat extremer. Nadere beschouwing van de betreffende vragen laat zien dat er in de formulering sprake is van ‘met collega’s van gedachten wisselen’, hetgeen neigt naar ‘Reflectie’.

Op basis van de principale componentenoplossing hebben we weer schalen gemaakt voor elk van de leerfuncties. Ook is voor elke schaal de betrouwbaarheid berekend (Cronbach’s α). Om de schalen voor ‘Probleemoplossende vaardigheden’ en ‘Reflectie’ zo eenduidig mogelijk te maken, hebben we bij het construeren van deze schalen vraag 16 en 17 weggehaald uit de schaal ‘Probleemoplossende vaardigheden’ en bij de schaal ‘Reflectie’ getrokken. Bij de schaal ‘Probleemoplossende vaardigheden’ is verder nog één vraag met een zeer lage lading buiten de schaal gelaten. Aldus hebben we de volgende vijf schalen (met tussen haakjes hun interne consistentie) verkregen: Vakkundigheid (.86), Probleemoplossende vaardigheden (.79), Reflectie (.83), Communicatie (.77), Zelfregulatie (.81).

Tabel 5.2

Componentladingen van de vragen over de Leerfuncties

	Component				
	1	2	3	4	5
1. Het hebben van vakkennis wordt in mijn werkomgeving gewaardeerd	.636	.086	.039	.074	.260
2. De werkomgeving motiveert mij om mijn vakkennis te vergroten	.618	.228	.119	.125	.201
3. Ik weet welke aanvullende kennis ik nog nodig heb om mijn huidige werk optimaal te kunnen verrichten	.567	.001	.223	.063	-.117
4. Andere mensen binnen de werkeenheden hebben een goed beeld van welke aanvullende vakkennis zij eventueel nodig hebben	.642	.130	.074	-.035	-.144
5. De medewerkers van de werkeenheden hebben een goed beeld van de eisen die vastzitten aan werk dat ze in de toekomst gaan doen	.469	.284	.165	.061	-.005
6. Het werk biedt gelegenheid tot het opdoen van vakkennis	.569	.336	.069	.029	.229
7. Binnen de werkeenheden wordt de opgedane vakkennis van medewerkers goed benut	.637	.214	.145	.106	.164
8. De werkeenheden staan open voor vakkennis van anderen van buiten de werkeenheden	.582	.245	.062	.171	.157
9. De werkeenheden benut mijn vakkennis	.642	.086	.235	.125	.287
10. Ik beschouw mijn werk als leerzaam	.602	.120	.135	.063	.184
11. De organisatie stelt mij in staat mijn vakkennis met anderen in de organisatie te delen	.472	.368	.048	.051	.288
12. Ik word in mijn werksituatie uitgedaagd om zelf problemen op te lossen	.157	.025	.220	.027	.710
13. Andere mensen in de werkeenheden worden uitgedaagd om zelf problemen op te lossen	.169	.023	.122	.056	.713
14. Het werk biedt ruimte om zelf de aanpak van taken binnen mijn werk te kiezen	.125	.234	.119	-.121	.712
15. Het werk biedt de overige medewerkers binnen de werkeenheden ruimte om zelf de aanpak van taken te kiezen	.153	.247	.093	-.131	.699
16. Mijn werk biedt mij gelegenheid om met collega's van gedachten te wisselen over de aanpak van het werk	.218	.661	.083	.131	.212
17. Andere medewerkers van de werkeenheden hebben de gelegenheid om met collega's van gedachten te wisselen over de aanpak van het werk	.187	.609	.010	.152	.256
19. Ik word betrokken bij het oplossen van problemen waarvan ik verstand heb	.386	.274	.222	.192	.232
20. De werkeenheden zijn steeds beter in staat de taken waarvoor zij gesteld is te vervullen	.328	.372	.114	.191	.385
21. Binnen de werkeenheden wordt waarde toegekend aan bezinning en reflectie op onze manier van werken	.270	.496	.142	.165	.253
22. In de werkeenheden zijn overlegmomenten ingepland om eens wat afstand te nemen van de beslommeringen van alle dag	.092	.674	.234	.108	.053

Tabel 5.2 (vervolg)
 Componentladingen van de vragen over de Leerfuncties

	Component				
	1	2	3	4	5
23. Ik plan voor mijzelf reflectie/bezinningsmomenten binnen mijn werk	.012	.472	.328	-.111	-.082
24. Ik heb over mijn werk contact met collega's van andere werkeenheden	.162	.480	.081	.094	-.014
25. Ik heb geregeld contact met cliënten en/of opdrachtgevers over de kwaliteit van mijn werk	.101	.465	.237	.041	-.005
27. Ik krijg ruimte voor reflectie ter bevordering van de kwaliteit van mijn werk	.213	.690	.140	.056	.189
28. Er wordt in het werk ruimte geboden om overwegingen of ideeën te bespreken	.331	.625	.164	.134	.198
29. Uitkomsten van gezamenlijke bezinning worden vaak in nieuwe werkwijzen vertaald	.295	.467	.163	.204	.160
30. Samenwerken is binnen de werkeenheden een noodzaak	.000	-.071	.143	.649	.031
31. Ik werk veel met andere mensen samen	.111	.063	.000	.769	.040
32. Andere medewerkers binnen de werkeenheden werken veel samen	.075	.032	-.120	.757	.031
34. Er wordt veel samengewerkt met collega's uit andere eenheden	.214	.275	-.013	.340	-.044
35. De samenwerking is vaak onderwerp van overleg in de verschillende samenwerkingsverbanden	.078	.275	.143	.542	-.173
36. De kwaliteit van de samenwerking wordt geëvalueerd binnen de eenheid	.037	.381	.222	.477	-.107
38. Ik heb in mijn werk beter leren communiceren en samenwerken	.173	.243	.331	.474	.034
39. De werkeenheden maakt op het gebied van communicatie en samenwerking een groei door	.210	.288	.293	.432	.107
40. Er zijn verschillende soorten taken te onderscheiden binnen de werkeenheden	.237	.103	.401	.133	.217
41. Er wordt op het werk gesproken over wie aan welk soort taken de voorkeur geeft	.171	.152	.672	.094	.143
42. Er wordt binnen de werkeenheden rekening gehouden met de voorkeuren van mensen voor verschillende taken	.246	.149	.658	.015	.224
43. Er wordt in gesprekken gesproken over mijn voorkeur voor bepaalde taken of mijn mogelijke afkeer van andere taken	.181	.152	.679	.000	.186
44. Ik spreek met mijn collega's over mijn motivatie voor het werk of het gebrek daaraan	.012	.170	.665	-.041	.024
45. Er wordt in de werkeenheden gesproken over manieren om het plezier in het werk op peil te houden of te vergroten	.062	.240	.535	.258	-.053
46. Ik heb persoonlijk bepaalde ideeën over hoe ik de motivatie voor en het plezier in mijn werk kan beïnvloeden	.132	.056	.534	.015	.101
47. Ik ben beter geworden in het omgaan met mijn eigen en andermans emoties, voorkeuren, antipathieën	.103	.123	.540	.289	.040
Verklaarde variantie	11%	11%	9%	7%	7%

Noot: Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

5.2.2 HERHAALDE PRINCIPALE COMPONENTENANALYSE VAN DE ELEMENTEN IN DE WERK-LEEROMGEVING

Voor de principale componenten analyse van de vragen over de werkomgeving hebben we, in navolging van de vergelijkbare exploratieve analyse uit hoofdstuk 4, gekozen voor een oplossing met 8 componenten met varimax rotatie. In totaal wordt een kleine 53% van de variantie door deze componenten gebonden (Eigenwaarden 17.559, 3.637, 3.519, 2.946, 2.313, 2.145, 1.890, 1.757). De componentladingen van de geroteerde oplossing zijn weergegeven in tabel 5.3. Op basis van de componentladingen zijn verschillende schalen uit de exploratieve analyse te herkennen, maar het patroon is minder eenduidig. Deels worden subschalen die eerder op eenzelfde component laadden hier uit elkaar getrokken. Bij andere subschalen zien we veeleer een gefragmenteerd ladingenpatroon. Vragen die betrekking hebben op eisen die aan de nieuw te werven medewerkers worden gesteld, dragen niet meer bij aan de oplossing. Een interpreteerbare schaal wordt in deze oplossing gevormd door de vragen die betrekking hebben op de wijze waarop nieuwe medewerkers worden geïntroduceerd. De schaal Functioneringsgesprekken is een eenheid gebleven. De vragen met betrekking tot Mobiliteitsbeleid, Opleiding en deskundigheidsbevordering in de meer traditionele cursorische vorm, vertonen in de nieuwe oplossing een verspreid ladingenpatroon. De vragen over 'Ontwikkelen leren' clusteren in deze analyse tot één component, samen met enkele andere vragen die opgevat kunnen worden als vragen naar leren op de werkplek. Vervolgens lijken de vragen over de 'externe gerichtheid' een samenhangend geheel te vormen, op twee uitzonderingen na: de vragen naar het gebruik van stagiaires en het meedoen aan onderzoek, die echter ook beide weinig aan de oplossing bijdragen. In de huidige analyse lijken twee subschalen die eerder op dezelfde component laadden, hier uit elkaar getrokken, maar wel op eenduidige wijze. We zien nu een schaal 'Werkoverleg' en een schaal 'Inter- en supervisie'. De vragen naar 'Zicht op ontwikkelingen' vormen een consistent geheel. Dat kan niet gezegd worden van de vragen naar de 'Kwaliteitszorg', die niet erg hoog laden en bovendien op verschillende componenten.

Op grond van de componentladingen hebben we vervolgens de volgende schalen geconstrueerd (tussen haakjes de interne consistentie volgens Cronbach's α): Introductie (.91), Functioneringsgesprekken (.87), Ontwikkelen leren (.87), Externe gerichtheid (.80), Werkoverleg (.88), Inter- en supervisie (.83), en Zicht op ontwikkelingen (.86).

Tabel 5.3

Componentladingen van de vragen over Elementen in de werk-leeromgeving

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
48. eisen nieuwe medewerkers: vakkennis	.192	.250	-.087	.138	.333	.110	.156	-.137
49. eisen nieuwe medewerkers: com./soc. vaardigheden	.204	.285	.032	.234	.319	.148	.133	-.088
50. eisen nieuwe medewerkers: leer-/ontwikkelbehoefte	.312	.387	.085	.206	.255	-.016	.153	-.169
51. intro nieuwe medewerkers: in visie van de instelling	.142	.736	.086	.188	.025	.006	.095	-.003
52. intro nieuwe medewerkers: in speerpunten instelling	.138	.744	.046	.195	.005	.076	.141	.030
53. intro nieuwe medewerkers: in kwaliteitsopvattingen instelling	.264	.766	.003	.195	.017	.025	.089	.034
54. intro nieuwe medewerkers: in visie van de werkeenheden	.120	.808	.178	.072	.214	.054	.050	.108
55. intro nieuwe medewerkers: in speerpunten werkeenheden	.079	.799	.149	.048	.216	.115	.016	.139
56. intro nieuwe medewerkers: in kwaliteitsopvattingen	.161	.797	.137	.068	.165	.104	-.064	.119
57. intro nieuwe medewerkers: in werkwijze	.058	.587	.221	.102	.306	.154	-.141	.080
In functioneringsgesprekken:								
58. wordt feedback gegeven op mijn functioneren	.186	.128	.184	.030	.718	.025	.013	.241
59. worden ontwikkelpunten voor toekomst geformuleerd	.132	.168	.185	.084	.760	-.001	.059	.203
60. is mijn loopbaanontwikkeling onderwerp van gesprek	.067	.090	.117	.080	.752	.039	.063	.153
61. wordt gesproken over wat mij motiveert in werk	.199	.184	.156	.108	.631	-.003	.010	.248
Mobiliteitsbeleid instelling is gericht op:								
63. de deskundigheidsbevordering van medewerkers	.372	.211	.042	.529	.273	-.016	.112	-.126
64. het benutten van deskundigheden	.364	.199	-.028	.508	.211	.011	.125	-.141
65. het stimuleren van loopbaanbewustzijn	.175	.085	.003	.263	.521	.031	.185	-.052
66. de werkeenheden biedt voldoende mogelijkheden voor deskundigheidsbevordering	.204	.197	.083	.278	.405	.108	.296	.168
67. de instelling biedt voldoende mogelijkheden voor deskundigheidsbevordering	.263	.093	-.059	.475	.266	.039	.336	-.010

Tabel 5.3 (vervolg)

Componentladingen van de vragen over Elementen in de werk-leeromgeving

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Nazorg cursussen:								
68. medewerkers moeten het geleerde inbrengen op een overleg	.413	.234	.147	.109	.259	.072	.196	-.045
69. medewerkers worden gestimuleerd om geleerde toe te passen	.519	.236	.215	.144	.257	.115	.128	.043
70. medewerkers nemen leerpunten mee naar werkplek/ontvangen coaching	.659	.080	.226	.134	.135	.001	.063	.077
Deskundigheidsbevordering is								
71. is teamgericht	.302	.213	.330	.200	.226	.151	.115	-.222
72. heeft een duidelijke relatie met beleid van de werkeenheden	.149	.219	.363	.353	.297	.148	.102	-.086
73. heeft een duidelijke relatie met beleid van de instelling	.156	.194	.276	.455	.224	.145	.091	-.035
74. Opleiden is vormgeven als ontwikkelend leren	.583	.154	.121	.253	.047	-.052	.135	.095
Ontwikkelen is gericht op:								
75. kennis opdoen en uitwisselen	.615	.142	.134	.223	.099	.005	.107	.229
76. nieuwe werkwijzen ontwikkelen	.507	.181	.096	.310	.037	.089	.205	.187
77. samen problemen oplossen	.669	.167	.207	.129	.142	.080	.047	.150
78. reflectie op eigen handelen	.635	.053	.217	.148	.155	.013	.085	.285
79. evaluatie en leren van ontwikkelde werkwijzen	.620	.107	.225	.245	.065	.037	.120	.205
80. aandacht voor samenwerking	.630	.116	.327	-.062	.180	.073	-.003	.062
81. ik lees vakliteratuur	-.013	-.083	-.060	-.146	.007	.307	.536	.176
82. mijn collega's lezen vakliteratuur	.114	.034	-.104	.034	.042	.107	.586	.149
83. de werkeenheden stimuleert en organiseert collegiale instellingsbezoeken	-.019	.158	.208	.310	.070	-.019	.665	.076
84. de werkeenheden stimuleert en organiseert de uitwisseling van expertise met andere instellingen	-.035	.161	.249	.329	.087	.013	.695	.093
85. de werkeenheden stimuleert en organiseert het bespreken van werkproblemen met collega's van andere instellingen	.060	.126	.306	.278	.038	.052	.671	.133
86. ik heb contact met vakgenoten	.186	-.066	.028	-.170	.088	.127	.606	-.034
87. mijn collega's hebben contacten met vakgenoten	.250	-.008	-.004	-.140	.095	.059	.565	-.026
88. in de werkeenheden werken stagiaires.	.372	.010	.180	-.086	.213	-.092	.044	-.328
89. de werkeenheden doet mee aan onderzoek	.206	.152	.335	.105	.085	.052	.307	-.102
91. werkoverleg: wordt tijd ingeruimd voor werkproblemen	.328	.067	.618	-.025	.216	.071	-.058	.079

Tabel 5.3 (vervolg)

Componentladingen van de vragen over Elementen in de werk-leeromgeving

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
92. werkoverleg: stimuleert het zelf komen met oplossingen	.251	.088	.623	.042	.180	.115	.049	.061
93. werkoverleg: ruimte voor feedback op elkaars werkwijze	.278	.077	.731	.055	.123	.084	.062	.104
94. werkoverleg: wordt kritiek als opbouwend gezien	.185	.118	.648	.221	.022	.045	.041	.191
95. werkoverleg: expliciet aandacht voor samenwerking	.464	.055	.585	-.092	.120	.113	.012	.027
96. werkoverleg: ruimte voor het maken van fouten	.012	.109	.653	.154	-.063	.100	.127	.189
97. werkoverleg: stimuleert leren van eigen en elkaars ervaringen	.332	.135	.673	.086	.085	.099	.102	.154
98. intervisie: het uitwisselen van vakkennis	.131	.124	.141	.067	.076	-.019	.151	.118
99. intervisie: het oplossen van werkproblemen	.173	.109	.170	.001	.112	.044	.157	.582
100. intervisie: reflectie op het eigen functioneren in werk	.211	.035	.156	.060	.317	.195	.039	.564
101. supervisie: kennisoverdracht	.457	.099	.226	.071	.131	-.031	.144	.451
102. supervisie: het oplossen van werkproblemen	.358	.120	.137	.106	.158	.075	.203	.616
103. supervisie: reflectie op het eigen functioneren in werk	.301	.016	.179	.169	.229	.145	.118	.626
104. ik ben op de hoogte van het beleid van de werkeenheden	-.032	.087	.187	.072	.141	.733	.043	.155
105. ik ben betrokken bij de ontwikkeling beleid werkeenheden	.000	.040	.189	.065	.086	.730	.061	.074
107. ik heb voldoende inzicht in wat er gaande is in werkeenheden	.063	.108	.185	.135	.060	.761	-.083	.087
108. ik heb voldoende inzicht in wat er gaande is in instelling	.083	.097	.097	.297	.002	.729	.074	.035
109. ik heb zicht op ontwikkelingen binnen werkveld	.102	.082	-.022	.069	-.011	.776	.197	.016
110. ik heb zicht op ontwikkelingen binnen samenleving die ons werkveld raken	.037	.034	-.050	.005	-.048	.721	.223	-.018
111. kwaliteit wordt systematisch bewaakt binnen de werkeenheden	.419	.225	.147	.323	.046	.150	.035	.199
112. kwaliteit wordt systematisch binnen instelling bewaakt	.471	.194	.068	.498	-.014	.127	.048	.060
113. ik krijg voldoende feedback om kwaliteit van mijn handelen bij te sturen	.392	.123	.308	.187	.227	.195	.068	.293

Tabel 5.3 (vervolg)

Componentladingen van de vragen over Elementen in de werk-leeromgeving

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
114. taken, verantwoordelijkheden, bevoegdheden zijn helder geregeld in werkeenheden	.183	.171	.260	.470	.142	.179	-.088	.148
115. taken, verantwoordelijkheden, bevoegdheden zijn helder geregeld binnen instelling	.178	.166	.084	.637	.044	.147	-.112	.145
116. organisatorisch reilt en zeilt werkeenheden naar wens	.035	.102	.313	.419	.137	.232	.003	.345
117. organisatorisch reilt en zeilt instelling naar wens	.107	.097	.066	.683	.083	.146	.052	.208
verklaarde variantie	10%	8%	7%	6%	6%	6%	5%	5%

Noot: Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

5.2.3 RELATIE VAN DE ELEMENTEN IN DE WERK-LEEROMGEVING MET DE LEERFUNCTIES

Met behulp van de boven ontwikkelde schalen hebben we opnieuw de relatie tussen de leerfuncties en aspecten van de werkomgeving geanalyseerd, uiteraard zonder de ambitie om wat deze relatie betreft confirmerende uitspraken te willen doen. Daartoe hebben we gebruik gemaakt van een canonische correlatie-analyse met schalen voor de leerfuncties in de ene set en de schalen voor de aspecten van de omgeving in de andere set. De uitkomsten van deze analyse zijn in tabel 5.4 verzameld. Blijkens de significantietoetsen kunnen drie canonische variaten geïnterpreteerd worden. De correlatie tussen de eerste canonische variaten is hoog te noemen namelijk .707. Deze eerste dimensie van de samenhang lijkt wat de Leerfuncties betreft betrekking te hebben op leren in het algemeen en ook wat de aspecten van de werkomgeving betreft op de werkomgeving als geheel, hoewel de bijdrage van 'Introductie en Functioneringsgesprekken' relatief wat lager lijkt. De tweede dimensie van samenhang betreft een contrast tussen 'samenwerking' en de meer inhoudelijke aspecten van het leren aan de kant van de leerfuncties en een contrast tussen 'externe gerichtheid' versus 'interne gerichtheid' aan de kant van de aspecten van de werkomgeving. De samenhang hier is bescheiden ($r_{cc} = .293$), maar duidt erop dat een relatief meer interne gerichtheid neigt naar een relatief groter aandeel van leren op het gebied van 'samenwerking', terwijl een 'externe gerichtheid' neigt naar een groter aandeel van inhoudelijke leermomenten (Vakkundigheid, Probleemoplossen en Reflectie). De samenhang op de derde dimensie is nog kleiner ($r_{cc} = .194$). Voorzover deze betekenisvol is, houdt zij aan de kant van de

leerfuncties een contrast in tussen ‘Vakkundigheid’ en de overige aspecten. Wat het contrast aan de zijde van de Elementen van de werk-leeromgeving is, laat zich moeilijker definiëren. Het lijkt dat een groter aandeel van de ‘Introductie’ aan de kant van de elementen samen gaat met een relatief groter aandeel van ‘Vakkundigheid’ aan de kant van de leerfuncties.

Tabel 5.4

Canonische analyse leerfunctievariabelen en werk-leeromgeving variabelen

	Canonische variaat				
	1	2	3	4	5
Leerfuncties					
Vakkundigheid	-.782	-.300	.465	-.251	-.140
Probleemoplossende vaardigheden	-.489	-.459	-.394	-.617	-.120
Reflectie	-.886	-.279	-.262	.262	.027
Samenwerking	-.694	.622	-.149	-.135	-.301
Zelfregulatie	-.692	.068	-.013	-.261	.669
Werkomgeving					
Introductie	-.491	.041	.548	-.390	.057
Functioneringsgesprek	-.310	.257	.233	-.639	-.112
Ontwikkelen leren	-.802	.288	.211	.304	-.204
Externe gerichtheid	-.593	-.495	.382	.210	.138
Overleg	-.770	.433	-.168	.005	.182
Inter-, supervisie	-.690	-.002	-.150	-.049	.555
Zicht op ontwikkelingen	-.617	-.441	-.384	-.334	-.348

Noot: Canonische correlatie 1 = .707 (Wilk's = .426; Chi-sq = 323.341; df = 35; sig = .000)

Canonische correlatie 2 = .293 (Wilk's = .850; Chi-sq = 61.528; df = 24; sig = .000)

Canonische correlatie 3 = .194 (Wilk's = .930; Chi-sq = 27.554; df = 15; sig = .025)

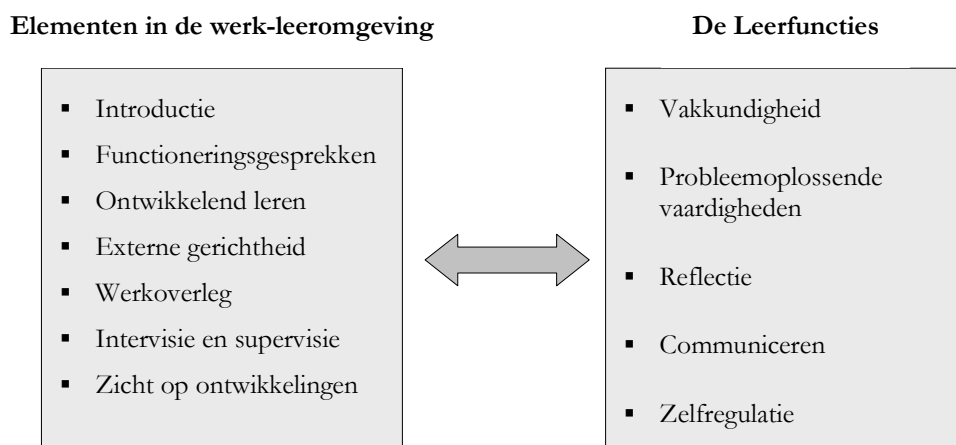
Canonische correlatie 4 = .170 (Wilk's = .966; Chi-sq = 12.966; df = 8; sig = .113)

Canonische correlatie 5 = .070 (Wilk's = .995; Chi-sq = 1.855; df = 3; sig = .603)

5.3. ONDERZOEKSCONCLUSIES

In het beschreven deelonderzoek hebben we getracht ondersteuning te vinden voor de verbanden die we eerder in de exploratiefase van het onderzoek gevonden hadden. Uit de analyses kan worden afgeleid dat het ontwikkelde instrument ook in deze fase van het onderzoek een algemene factor lijkt te meten, die we kunnen aanduiden als de mate waarin er geleerd wordt. Bovenop die algemene factor wordt ook in deze grotere dataset het veronderstelde onderscheid in de afzonderlijke leerfuncties aangetroffen. Aan de kant van de leerfuncties zien we daarin een bevestiging van het eerder gevonden onderscheid in vijf leerfuncties.

Wat betreft de Elementen in de werk-leeromgeving krijgen we die bevestiging niet helemaal. Weliswaar zien we een aantal groepen van elementen terugkeren maar ook een aantal niet, althans niet als zelfstandige aspecten. De gevonden componenten hebben we bijeengebracht in figuur 5.2.



Figuur 5.2 Onderscheiden componenten van de werk-leeromgeving en de leerfuncties (replicatie)

Het is opvallend dat vooral ‘Opleiden’ niet terugkeert als zelfstandig element. Een denkbare verklaring daarvoor zou kunnen zijn dat de opvattingen over de relatie tussen leren en werken in de opeenvolgende deelonderzoeken verschoven zijn. In die periode is door de Sectorfondsen en de sectoren Zorg en Welzijn een actief landelijk beleid gevoerd om kennisproductiviteit te promoten. Aldus hebben ze andere vormen van leren dan in traditionele opleidingscursussen onder de aandacht gebracht, zoals werkplek-leren, of leren met behulp van coaching. De sterke lading van zowel ‘Reflectie’ als ‘Ontwikkelen leren’ op de algemene leerfactor lijkt deze gedachte te ondersteunen.

Een interessant punt in de analyse-uitkomst is, dat we een contrast vinden tussen vier leerfuncties enerzijds en het leren van communicatieve en sociale vaardigheden (Communiceren) anderzijds. Bovendien lijkt het dat ‘leren samenwerken’ vooral samenhangt met Elementen in de werk-leeromgeving die zich richten op de wereld binnen de werkeenheden, terwijl inhoudelijk leren meer geassocieerd wordt met een gerichtheid op de buitenwereld zoals die blijkt uit Externe gerichtheid en ook Zicht op ontwikkelingen. Het onderscheid intern en extern, betreft hier binnen en buiten de werkeenheden. ‘Zicht op ontwikkelingen’ is in die betekenis immers ook vaak voor een groot deel zicht op ontwikkelingen buiten de werkeenheden.

In algemene zin zien we dat deze onderzoeksfase een bevestiging oplevert van de in de eerdere onderzoeksfasen opgebouwde theorie. Enkele nuanceringsen zijn weggelaten en enkele intrigerende nieuwe samenhangen lijken zich af te tekenen.

Versterking van het wetenschappelijke fundament

Met de totstandkoming van het diagnose-instrument is een hulpmiddel ontwikkeld waarmee de sectoren Zorg en Welzijn een groeiend gegevensbestand kunnen opbouwen, dat zowel inzicht geeft aan werkeenheden in de kwaliteit van het corporate curriculum, als een bijdrage levert aan de versterking van de basis onder theorievorming op dit terrein.

Verspreiding van de resultaten van het onderzoek

Uit het onderzoek is een aantal conclusies gekomen dat het gehele werkveld of delen daarvan betreft. Een voorbeeld is de onderbelichting van de reflectie binnen het werk. Met de resultaten van het onderzoek in de hand, is aannemelijk te maken dat leren reflecteren geen luxe is maar een samenhang vertoont met de vernieuwing en de kwaliteit van werkprocessen en diensten.

De onderzoeksresultaten kunnen een ondersteuning zijn voor het HRD-beleid binnen instellingen voor Zorg en Welzijn. Het is daarom van belang wegen te zoeken om het veld te informeren over de opbrengst van het onderzoek en hulp te bieden bij de interpretatie van de gegevens en implementatie van mogelijke maatregelen.

Verspreiding van het instrument

Om het instrument onder de aandacht te brengen is nog een bewerking nodig. De instructies en begripsverheldering bij de vragenlijsten verdienen nadere aandacht. Het beoogde resultaat is een toegankelijk, gebruiksvriendelijk en inzichtelijk instrument.

Bij de publicatie en presentatie ervan is het van belang om aandacht te besteden aan de volgende zaken:

- a. Het instrument komt voort uit de theorie dat de werkomgeving als rijk leerlandschap bijdraagt aan de kennisproductiviteit van mensen en organisaties.
- b. Het gaat om een instrument waarmee een afzonderlijke werkeenheden zichzelf kan doorlichten. Als werkeenheden kan elke afdeling gelden, van verpleegafdeling tot linnenkamer, van opleidingsafdeling tot directie. Als men een gehele organisatie wenst te onderzoeken is het resultaat van het onderzoek een reeks afzonderlijke beelden van de deelnemende werkeenheden.

- c. Het gaat om een diagnostisch instrument. Met het instrument krijgt een werkeenheden binnen een instelling een mogelijkheid de aard en invloed van het eigen corporate curriculum vast te stellen. Het instrument biedt geen kant en klare oplossingen, maar wijst een richting aan waarin de werkeenheden oplossingen kan zoeken.
- d. Wat tot in deze fase van het onderzoek nog ontbreekt, is een instrument en een onderbouwing van de laatste twee door Kessels (1996a, 1996b) onderscheiden leerfuncties. Het gaat daarbij om de leerfuncties met betrekking tot Rust & Stabiliteit en ten aanzien van Creatieve Onrust.

De volgende fase van het onderzoek richt zich op de instrumentatie van de genoemde laatste twee leerfuncties. Er vindt een afweging plaats of een dergelijk instrument als aanvulling of als onderdeel van het eerder ontwikkelde instrument inzetbaar is. Tevens bewerken we het totale instrument om de bruikbaarheid te verhogen. Het volgende hoofdstuk bevat het verslag hiervan.

6

ONDERZOEK NAAR DE LEERFUNCTIES RUST & STABILITEIT EN CREATIEVE ONRUST

6.1 INLEIDING

In de eerste fase van het onderzoek naar de kennisproductiviteitstheorie hebben we het accent gelegd op de eerste vijf functies van het *corporate curriculum* (Kessels, 1996a, 1996b):

- het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis;
- het leren oplossen van problemen met behulp van de verworven materiedeskundigheid;
- het ontwikkelen van meta-cognitieve en reflectieve vaardigheden. Deze vaardigheden helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, deze te verwerven en toepasbaar te maken;
- het verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden. Deze vaardigheden zijn van belang bij het verschaffen van toegang tot het kennisnetwerk van anderen en veraangenamen het leerklimaat van een werkomgeving;
- het verwerven van zelfregulatie. Dit zijn vaardigheden die de motivatie, emoties en affecties rond het werken en leren reguleren.

In dit hoofdstuk beschrijven we een fase van het onderzoek, waarin we een poging doen om ten aanzien van de door Kessels onderscheiden zesde en zevende leerfunctie (Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust) inzicht te krijgen in de elementen die een rol spelen en in hun onderlinge dynamiek. Tevens proberen we een instrument te ontwikkelen dat, hetzij als deel van het eerder ontwikkelde instrument, hetzij als zelfstandig instrument, instellingen inzicht kan bieden in dit aspect van de

kracht van de eigen werk-leeromgeving. Kessels formuleert de bedoelde functies als volgt (Kessels, 2001):

- het bevorderen van *rust en stabiliteit*, zodat verdieping, coherentie, synergie en integratie mogelijk zijn;
- het veroorzaken van *creatieve onrust*, die aanzet tot radicale innovatie.

Beide functies zijn minder benadrukt in de eerste fasen van het onderzoek, omdat zij toentertijd door ons als in de werkomgeving aanwezige voorwaarden werden beschouwd en niet zozeer als leerfuncties. Rust & Stabiliteit, zijn we later gaan inzien, kunnen echter beschouwd worden als meer dan alleen voorwaarden, namelijk toch ook als leerfuncties. Het gaat dan om het vermogen van medewerkers om in hun werkomgeving een zekere Rust & Stabiliteit in te bouwen en Creatieve Onrust te creëren en tussen beide een balans te vinden.

6.1.1 RUST & STABILITEIT

Tijd en rust bieden gelegenheid tot reflectie en bezinning op het verloop van werkprocessen en op de doelmatigheid en doeltreffendheid van diensten en producten. Rust & Stabiliteit bieden op die manier een context waarin mensen zich kunnen verdiepen in iets, waarin geëxperimenteerd kan worden zonder dat het direct consequenties heeft. Rust & Stabiliteit bieden de zekerheid en de tijd die nodig is voor specialisatie en verbetering van werkprocessen. Daarom is het van belang dat mensen en afdelingen van organisaties leren voor zichzelf die Rust & Stabiliteit te bewaken en te bevorderen. Zoals uit de omschrijving ervan blijkt wordt de vervulling van deze leerfunctie verondersteld samen te hangen met een specialisatie, synergie, cohesie en integratie (Kessels, 2001a).

6.1.2 CREATIEVE ONRUST

Als Rust & Stabiliteit eerder een warm bad zijn, dan is Creatieve Onrust meer een verfrissende of zelfs koude douche (Van den Bergh & Van Lakerveld, 1999). Het brengt de mensen in beweging, het stimuleert ze en geeft energie om veranderingen aan te durven. Creatieve Onrust kan bestaan uit positieve uitdaging en stimulans, maar evenzeer uit confronterende of zelfs bedreigende omstandigheden. Het zet mensen aan tot verandering en het kiezen van een nieuwe koers. De werk-leeromgeving kan verschillen in de mate waarin zij mensen in staat stelt voor zichzelf uitdagingen en stimulansen te creëren en te leren creëren, zonder daarbij de balans te ver door te laten slaan. Een teveel aan Creatieve Onrust zou, evenals een teveel aan Rust & Stabiliteit, uiteraard averechts werken. Teveel rust leidt mogelijk tot indutten, luiheid

en zelfgenoegzaamheid, terwijl een teveel aan Creatieve Onrust juist tot een zekere overspannenheid, paniek, of verstarring en/of apathie zou kunnen leiden.

Creatieve Onrust wordt verondersteld samen te hangen met een zekere mate van innovatief gedrag, dynamiek, en radicale veranderingen (Kessels & Keursten, 2001).

6.1.3 EEN OPTIMALE MATCH

Twee dimensies

Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust vormen niet de twee uiteinden van een dimensie. Het gaat omzies inziens om twee onderscheiden, maar wel onderling afhankelijke dimensies.

Het gaat op beide dimensies om het vinden van een balans. Een teveel is niet goed, een tekort evenmin.

Rust & Stabiliteit _____ Onrust en instabiliteit

Verlammende onrust _____ Creatieve Onrust

In het onderzoek is gezocht naar factoren die mogelijk een rol spelen bij het vinden van een balans. Bij de ontwikkeling van de vragenlijst veronderstelden wij dat de drukte op het werk en de stroom van veranderingen binnen het werk een rol zouden spelen. Een zekere mate van chaos wordt door Nonaka en Takeuchi (1995) nodig geacht om tot kenniscreatie te komen. Ook een zekere mate van existentiële bedreiging kan gerekend worden tot de soort van omstandigheden die Creatieve Onrust teweeg kan brengen (Kessels & Keursten, 2001). Voor die veronderstelling bleek reeds een grond te bestaan in het survey-onderzoek beschreven in paragraaf 4.1-4.7. Daarin noemden tal van respondenten, op de vraag waardoor ze tot leren waren gekomen, diep ingrijpende persoonlijke gebeurtenissen zoals arbeidsconflicten, echtscheidingen en verlies van bezittingen door brand.

Persoonlijkheidsverschillen

Daarnaast vermoedden wij dat de voorkeuren of persoonlijkheid van de medewerkers belangrijk zou kunnen zijn in de beleefde Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust. De basis daarvoor ligt in het onderscheid dat Walz & Bertels (1995) maken tussen de adaptieve medewerker enerzijds en de innovatieve medewerker anderzijds. In die opvatting wordt aangenomen dat medewerkers op die dimensie verschillen.

Adaptieve medewerkers zijn gericht op behoud van Rust & Stabiliteit, zijn precies, bewandelen liefst beproefde paden, proberen problemen te reduceren en beheersbaar te maken, zijn niet geneigd zelf de regels ter discussie te stellen, richten zich op direct toepasbare niet al te ingrijpende ideeën. Innovatieve medewerkers zijn daarentegen soms ongedisciplineerd, geneigd tot het stellen van fundamentele vragen, werken als katalysator op de groep waarvan ze deel uitmaken, zijn niet conformistisch, produceren veel ideeën en schuwen het nemen van risico's niet. De adaptieve medewerkers leren van hun werk vooral wat er beter kan aan de werkzaamheden die zij uitvoeren (verbetering); terwijl de innovatieve werknemers vooral leren hoe het anders kan (vernieuwing) (Waltz & Bertels, 1995).

Ook Kirton (1989) maakt een vergelijkbaar onderscheid tussen *high adaptors* en *high innovators*. Adaptieve medewerkers zijn geneigd tot leren binnen beproefde kaders; innovatieve medewerkers eerder tot het ontdekken van nieuwe wegen en oplossingen. Niet alleen de eigenschappen van de individuen die het aangaat zijn mogelijk van invloed op de ervaren Rust & Stabiliteit, of Creatieve Onrust en op de reacties op die condities. Er zijn meer denkbare invloeden.

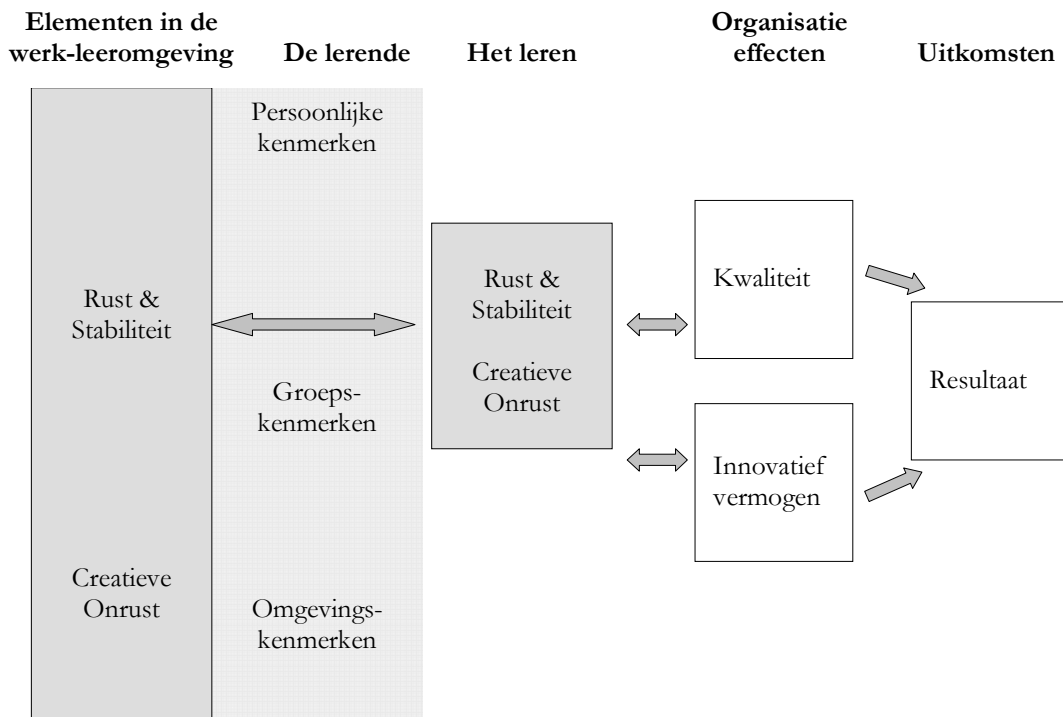
Autonomie en controle

Kwakman (2001) stelt dat er een relatie is tussen stress en leren, met als intermediaire variabele de hoeveelheid controle over het eigen werk. Hier zien we dat organisatievariabelen, in dit geval de gegunde verantwoordelijkheid, de ervaren stress beïnvloeden. Die stress kan op zijn beurt weer de reactie op verandering beïnvloeden. Vince en Martin (1993) beschrijven twee mogelijke reactiepatronen van groepen op veranderende omstandigheden. Een eerste mogelijk reactiepatroon (achtereenvolgens angst, onzekerheid, risico, worsteling, inzicht en/of controle) treedt op in omstandigheden waarin leren wordt uitgelokt en bevorderd. Het andere patroon (bestaande uit achtereenvolgens angst, vecht- of vluchtgedrag, ontkenning of vermijding, weerstand en afsluiting) treedt op in die situaties waarin leren niet wordt gepromoot. Het leerklimaat in de groep is aldus van invloed op de groepsreactie op veranderingen. Daar waar er aan leren aandacht wordt besteed, is de te verwachten reactie op de verandering aantoonbaar constructiever (Vince, 2002).

Groepsdynamiek

De groep waarvan medewerkers deel uitmaken, ofwel de werkeenheid als team, is ook van invloed op de ervaren Rust & Stabiliteit, en/of Creatieve Onrust en vooral op de wijze waarop de groep daarop reageert. Groepen met succeservaringen betonen zich vaak flexibeler in hun reacties op veranderingen. Groepen beïnvloeden

hun leden op verschillende manieren: groepen bieden hun leden het besef dat ze allemaal in hetzelfde schuitje zitten, allemaal problemen hebben; groepen laten zien dat verandering mogelijk is (als hij/zij het kan, kan ik het ook); groepen zijn een bron van tips en suggesties, ze kunnen een gevoel van erkenning geven. Bovendien geven groepen soms een goed gevoel omdat ze mensen in staat stellen anderen te helpen, een beter zicht te krijgen op het eigen functioneren en dingen kwijt te kunnen die ze anders aan niemand zouden vertellen. Dergelijke positieve bijdragen aan het zelfbeeld dragen indirect bij aan de bereidheid om mee te werken aan veranderingen. Wel moet hierbij worden aangetekend dat dergelijke invloeden in hogere mate het gevoel van de groepsleden beïnvloeden, dan hun feitelijk gedrag. Niet onvermeld moet blijven dat groepsklimaat ook allerlei negatieve gevolgen kan hebben op de leden en daarmee op het collectieve functioneren (Forsyth, 1999). Op grond van bovenstaande komen we tot het volgende conceptuele kader (figuur 6.1).



Figuur 6.1 Conceptueel kader Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust

6.2 DOEL VAN HET ONDERZOEK

In deze derde fase van het onderzoek is de vraag aan de orde of er een empirische basis gevonden kan worden voor de zesde en zevende van de door Kessels (1996a, 1996b) onderscheiden functies van het *corporate curriculum*. Tevens zoeken we antwoord op de vraag of er, als dat het geval is, een instrument kan worden ontwikkeld waarmee de mate van realisering van die functies in kaart kan worden gebracht binnen een werkeenheden in organisaties van Zorg of Welzijn.

6.3 ONDERZOEKSVRAGEN

In deze fase van het onderzoek zijn de volgende vragen aan de orde:

1. Hoe kunnen de leerfuncties met betrekking tot Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust (Kessels, 1996a, 1996b) worden geoperationaliseerd?
2. Welke factoren zijn van invloed op de mate waarin deze leerfuncties worden vervuld?
3. Welke Elementen in de werk-leeromgeving stimuleren deze leerfuncties?
4. Hoe kunnen we een instrument ontwikkelen om de bedoelde twee leerfuncties en de determinanten daarvan te meten?

6.4 OPERATIONALISATIE VAN BEGRIPPEN EN ONTWIKKELING VAN EEN AANVULLEND INSTRUMENT

Om een betrouwbaar, valide en bruikbaar onderzoeksinstrument te ontwikkelen, hebben we de volgende stappen en activiteiten ondernomen:

- Op grond van ervaring en kennis, mede ontleend aan de eerdere onderzoeksfasen waarin open vragen waren opgenomen over de betreffende curriculumfuncties Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust, hebben wij een conceptvragenlijst ontwikkeld. Hierbij is uitgegaan van de inzichten zoals die in de voorgaande paragraaf staan beschreven.
- Die vragenlijst is aan een groot aantal mensen uit Zorg en Welzijn voorgelegd in twee workshops tijdens een bijeenkomst over de uitkomsten van het survey-onderzoek. Deze workshop maakte deel uit van de presentatie van de resultaten van de eerste twee onderzoeksfasen op een ter gelegenheid daarvan georganiseerde landelijke conferentie. Aan de deelnemers aan de workshop is gevraagd de vragenlijst in te vullen, commentaar te leveren op de voorgelegde vragen en suggesties te doen voor nieuwe relevante vragen. De vragenlijst is op grond van die commentaren bijgesteld.

- Vervolgens is de lijst doorgesproken met de leden van het onderzoeksteam. De bespreking betrof de ideeën achter de opzet van de vragenlijst en de concretisering daarvan in de vragen. Er zijn discussies gevoerd over het onderscheid Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust als condities voor leren en het leren bewaken van en omgaan met beide als leerfuncties. Tevens hebben we geprobeerd ideeën te genereren over de mogelijke omgevingsfactoren die op de ervaren Rust & Stabiliteit en de ervaren Creatieve Onrust van invloed zouden kunnen zijn. Ten slotte hebben we gesproken over de veronderstelde leercondities om met de genoemde omstandigheden te kunnen omgaan en daarin een evenwicht te vinden. Er heeft naar aanleiding van die bespreking wederom een bijstelling van de vragenlijst plaatsgevonden. Vervolgens is de vragenlijst vastgesteld en samen met het diagnose-instrument uit de vorige fase van het onderzoek toegezonden aan de werkeenheden in verschillende instellingen voor Zorg en Welzijn, die aan het onderzoek hebben deelgenomen.

6.5 KRITISCHE REFLECTIE VOORAFGAAND AAN HET ONDERZOEK

Na de voorgaande fasen van het totale onderzoek is het ontwikkelde instrument gereduceerd. Van de vijf deelinstrumenten die deel uitmaakten van het instrumentarium, zijn de laatste drie komen te vervallen. Die instrumenten waren in het oorspronkelijke instrumentarium opgenomen ter validering van de theorie en ter toetsing van het nieuwe instrument. Toen daarvoor een onderbouwing bleek te zijn gevonden achtten wij het gerechtvaardigd het instrument nu verder te beperken tot de eerste twee deelinstrumenten (betreffende de leerfuncties en de Elementen uit de werk-leeromgeving).

Een neveneffect van die reductie is echter dat we vanaf dat moment niet langer in staat waren de vervulling van de laatste twee leerfuncties (6. het bevorderen van Rust & Stabiliteit in de werkomgeving en 7. het stimuleren van Creatieve Onrust, leidend tot innovatie) in verband te brengen met Kwaliteit en Innovatief vermogen (instrument 3 en 4). Daarin schuilt een beperking van het onderzoek. Wij kunnen in dit onderzoek slechts op zoek gaan naar de relatie tussen de leerfuncties onderling en naar de relatie tussen de leerfuncties en de Elementen in de werk-leeromgeving. Tevens kunnen we op zoek gaan naar de mate waarin de door ons veronderstelde invloeden op de functies ook als factoren uit de respons naar voren komen. Het gaat daarbij om de veronderstelling dat het om twee dimensies gaat die elk een balanspunt kennen, een optimum en dat de plaats van het optimum op de dimensies

wordt beïnvloed door persoonlijkheidseigenschappen, teameigenschappen en organisatiekenmerken.

Een probleem bij het operationaliseren van de begrippen is het aanbrengen van het onderscheid tussen Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust als conditie voor leren en het individueel en collectief leren omgaan met, het leren bewaken van en het leren benutten van rust en onrust als leerfunctie.

6.6 ONDERZOEKSOPZET EN ONDERZOEKSVERLOOP

In deze paragraaf wordt de onderzoeksopzet en het onderzoeksverloop besproken. Eerst gaan we in op de instrumentontwikkeling, vervolgens op de steekproef-trekking, waarna we de feitelijke dataverzameling bespreken. Met de beschrijving van de verwerking en analyse van gegevens sluiten we de paragraaf af.

6.6.1 INSTRUMENTONTWIKKELING

Om het instrument te ontwikkelen hebben we op grond van de hiervoor beschreven overwegingen een onderscheid gemaakt in vragen over:

- Rust & Stabiliteit als conditie (in hoeverre is de werkomgeving rustig/stabiel?);
- Creatieve Onrust als conditie (in hoeverre is er in de werkomgeving sprake van Creatieve Onrust?);
- de eigen geschiedenis van respondenten in de werkeenheden;
- de geschiedenis van de werkeenheden als geheel;
- persoonlijke kenmerken;
- teamkenmerken;
- de mate waarin er geleerd wordt om met Rust & Stabiliteit om te gaan of om een dergelijke conditie te creëren, te bewaken en te benutten;
- de mate waarin er geleerd wordt om met Creatieve Onrust om te gaan of om dergelijke conditie te creëren, te bewaken en te benutten.

In de opstelling van de vragen is de opvatting verwerkt dat Rust & Stabiliteit vooral te maken heeft met specialisatie, synergie, cohesie en integratie, terwijl Creatieve Onrust vooral in verband gebracht zou kunnen worden met dynamiek, innovatie en radicale verandering (Van Lakerveld, Van den Berg, De Brabander & Kessels, 2000). De eerder geschetste stappen die zijn doorlopen om de vragen te ontwikkelen, te bespreken en bij te stellen, hebben de vragenlijst inhoudelijk verrijkt maar anderzijds de opbouw ervan hier en daar minder transparant gemaakt.

6.6.2 STEEKPROEFTREKKING

In samenspraak met de Sectorfondsen voor Zorg en Welzijn is een aantal instellingen benaderd voor deelname aan het onderzoek. Aan die instellingen is de vraag voorgelegd of ze bereid waren naast het reeds beproefde diagnose-instrument ook de vragen over Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust in te vullen. De respondenten waarvan in dit hoofdstuk aanvullende gegevens worden geanalyseerd, maakten dus ook al deel uit van de steekproef welke werd benut voor de herijking van de theorie in hoofdstuk 5. In deze deelsteekproef bevonden zich 185 respondenten. Van deze 185 werknemers waren er 55 werkzaam in de jeugdzorg, 21 in de gehandicaptenzorg, 6 in een algemeen ziekenhuis, 67 in een woon-, zorg- of verpleeginstelling, 26 in de thuiszorg en 8 in een andere sector (2 missing). De werknemers waren werkzaam in 23 werkeenheden verdeeld over 9 instellingen. 150 van hen waren ten tijde van het onderzoek medewerker en 34 van hen waren hoofd van de onderzochte afdeling (1 missing). 45% van de respondenten heeft LBO of MBO als hoogste opleiding genoten.

In totaal waren negen instellingen in deze steekproef vertegenwoordigd. Binnen die instellingen zijn 24 eenheden doorgelicht, waarvan er 23 ook de vragenlijst met betrekking tot Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust hebben ingevuld. Dat geeft de volgende samenstelling van de onderzoeksgroep:

- aantal deelnemende organisaties: 9;
- aantal deelnemende eenheden: 23;
- aantal respondenten: 185.

De steekproeftrekking is tamelijk willekeurig verlopen. De bereidheid om deel te nemen was in praktijk het voornaamste criterium om opgenomen te worden in de steekproef. Dat de deelnemende instellingen in doorsnee instellingen zouden zijn die zochten naar oplossingen om problemen op het gebied van Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust op te lossen, zagen we evenmin als een nadeel. De dynamiek en de samenhang van de onderzochte factoren zou zich hoogstens versterkt aftekenen, maar dat zou de herkenbaarheid van de factoren in onze ogen vooral ten goede komen.

6.6.3 DATAVERZAMELING

In deze fase van het onderzoek zijn alle deelnemende instellingen onderworpen aan een intake- gesprek, om de bedoeling van de onderzoeksinstrumenten uit te leggen en adequate toepassing ervan te verzekeren. Daarna zijn de vragenlijsten toegestuurd en afgenomen. De lijsten zijn aan ons geretourneerd en daarop gedurende twee bijeenkomsten per instelling nabesproken (eenmaal met het accent

op de duiding van de resultaten een eenmaal met het accent op aanbevelingen en mogelijke verbeteringen).

Naast het hier beschreven onderzoek naar de twee leerfuncties werden de gegevens over de andere functies alsook de gekozen begeleidingsstrategie met de deelnemers besproken. De hier beschreven onderzoeksfase was aldus ingebed in breder onderzoek.

6.6.4 VERWERKING VAN GEGEVENS

De verwerking van de gegevens week in opzet niet af van de gegevensverwerking van de eerste survey-fase. Gegevens werden op formulieren ingestuurd, met de computer ingelezen en in SPSS bestanden omgezet.

6.6.5 ANALYSE VAN GEGEVENS

In het onderzoek zijn twee vragenlijsten (deelinstrument 1, de Leerfuncties en deelinstrument 2, de Elementen in de werk-leeromgeving) afgenomen met als extra instrument vragen over Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust (bijlage C).

De respondenten antwoordden op een 5-punts Likertschaal (1 = weinig, 5 = veel) in hoeverre een stelling van toepassing was op hun werkeenheden. De respondenten kregen ook de mogelijkheid om 'niet van toepassing' te antwoorden. De antwoorden in de categorie 'niet van toepassing' zijn in het onderzoek meegenomen als missende waarden.

De verzamelde gegevens zijn aan een aantal analyses onderworpen. Allereerst is een principale componentenanalyse uitgevoerd op de verzamelde gegevens over Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust. Op grond van de resultaten van deze analyse hebben we schalen onderscheiden. Op de items binnen een schaal zijn wederom factoranalyses uitgevoerd om te onderzoeken welke onderverdeling in factoren daarbinnen te maken is.

Van de schalen hebben we de gemiddelden, de standaarddeviatie, de betrouwbaarheid en de samenhang met de overige schalen bepaald. Ten slotte hebben we om de relatie met de eerder gedefinieerde leerfuncties en met de elementen in de werk-leeromgeving te bepalen, de correlaties berekend met de scores op de betreffende schalen zoals deze eerder zijn bepaald bij de herijking van de theorie (zie hoofdstuk 5).

6.6.6 PRINCIPALE COMPONENTENANALYSES

Op vragen over Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust is een principale componentenanalyse uitgevoerd. Een aantal vragen bleek onvoldoende in deze oplossing te passen. De volgende vragen hebben we om deze reden verwijderd:

121. Om tot een goede prestatie te komen, heb ik enige druk nodig.
 124. Ik ben iemand die tijd nodig heeft om tot een goede oplossing te komen.
 129. Het is in de werkeenheden gebruikelijk dat iedereen het druk heeft.
 130. Of onze werkeenheden in deze vorm over enkele jaren nog bestaat, is niet zeker.
 132. Ik heb er een hekel aan onverwacht met opdrachten of taken te worden geconfronteerd.
 146. De werkeenheden zou gebaat zijn bij een periode van rust.
 150. Collega's van de werkeenheden zijn goed in staat elkaar te vervangen.
 151. Medewerkers binnen de werkeenheden verrichten verschillende taken.
 155. Ik houd ervan soms een ongewone aanpak uit te proberen.

De overgebleven vragen bleken in drie onderliggende componenten uiteen te vallen (41,7% verklaarde variantie, Eigenwaarden 8.075, 3.792 en 1.894). In tabel 6.1 zijn de vragen en hun ladingen op de geroteerde componenten weergegeven. Er is sprake van een tamelijk eenduidig ladingenpatroon. Op grond daarvan kan de eerste component geïnterpreteerd worden als de mate waarin een afdeling in staat is gebleken te veranderen of te leren. Deze component kan op grond daarvan aangeduid worden als de component 'resultaten'. De tweede component bevat vragen over de mate waarin de werkeenheden als stimulerend tot verandering en ontwikkeling wordt ervaren en kan dus aangeduid worden als 'Creatieve Onrust'. De derde component ten slotte heeft betrekking op Rust & Stabiliteit, omdat in de daartoe behorende vragen vooral de nadruk ligt op de feitelijke rust of onrust in de werkeenheden.

Tabel 6.1
Ladingen van vragen over Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust

	Component		
	1	2	3
119. Ik heb gewoonlijk voldoende tijd om mijn taken uit te voeren	-.016	.126	.696
120. Mijn werkstijl wordt binnen de werkeenheden volledig geaccepteerd	.183	.025	.559
122. Wat er in mijn werk van mij verwacht wordt, is duidelijk omschreven	.146	.019	.597
123. Binnen het werk is er voldoende gelegenheid om even te ontspannen	.015	.298	.597
125. Het gebeurt vaak dat ik in mijn werk niet toekom aan de taken die ik mij had voorgenomen te doen	-.060	.059	.690
126. Ik word in mijn werk gestimuleerd om rust in mijn werk in te bouwen	.256	.248	.431
127. Als ik ergens geconcentreerd aan wil werken, dan krijg ik daartoe ook de gelegenheid	-.198	.400	.427
128. Ik sta binnen de werkeenheden bekend als een kritische collega	.396	.015	.051
131. Onze werkeenheden is steeds beter in staat de noodzakelijke rust in het werk in te bouwen	.169	.337	.566

Tabel 6.1 (vervolg)

Ladingen van vragen over Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust

	Component		
	1	2	3
133. De afgelopen jaren is het steeds drukker geworden	-.105	.097	.491
134. Aangekondigde veranderingen worden in onze werkeenheden ook verwezenlijkt	.300	.140	.389
135. Er zijn de afgelopen jaren veel veranderingen in onze werkeenheden doorgevoerd	.693	-.212	.161
136. Er wordt van mij verwacht dat ik mijzelf in mijn werk verder ontwikkel	.555	.223	.006
137. Er wordt van uitgegaan dat ik meewerk aan vernieuwingen binnen de werkeenheden	.548	.152	-.008
138. Suggesties voor vernieuwingen worden in de werkeenheden enthousiast ontvangen	.082	.611	.181
139. Het is bij ons gebruikelijk samen na te denken over vernieuwingen van het werk	.327	.573	.227
140. Ik word regelmatig uitgedaagd om over mijn toekomst na te denken	.431	.467	-.013
141. Met kritiek wordt in de werkeenheden serieus omgegaan	.346	.600	.165
142. Met andersoortige opvattingen wordt in de werkeenheden serieus omgegaan	.360	.558	.279
143. De werkeenheden zou je het best kunnen beschrijven met het woord: bruisend	.610	.204	.193
144. De werkeenheden heeft een aantal fundamentele veranderingen in werkwijze gerealiseerd	.762	.046	.150
145. Ik ben achteraf tevreden over de veranderingen die op de werkeenheden zijn ingevoerd	.520	.380	.252
147. De werkeenheden is de laatste jaren niet veel veranderd	.725	-.206	.135
148. In de taken die ik in onze werkeenheden verricht, ben ik de afgelopen jaren beter geworden	.642	.238	-.103
149. Ik heb in de afgelopen jaren een aantal nieuwe taken leren verrichten	.503	.385	-.229
152. Binnen de werkeenheden verricht ik heel ander werk dan een aantal jaren terug	.403	.264	-.222
153. Onze werkeenheden beschouw ik als een hecht team	.459	.225	.055
154. Er is in de werkeenheden een beleid om de werkdruk te beheersen	.116	.301	.413
156. In onze werkeenheden wordt bewust gekozen aan welke veranderingen we wel en niet meedoen	.132	.610	.035
157. De directie weet hoever ze kan gaan in het belasten van werkeenheden met vernieuwingsprocessen	-.188	.609	.417
158. De directie weet ons voor op stapel staande vernieuwingen te motiveren	-.144	.621	.402
159. Onze werkeenheden weet eigen plannen en ideeën te verwezenlijken	.207	.426	.327
160. Op het werk heb ik de gelegenheid om met collega's nieuwe ideeën of werkwijzen uit te werken	.298	.499	.354

Noot: Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

Op basis van deze analyse zijn drie schalen gevormd:

Resultaten ($\alpha = 0.84$): Deze schaal, bestaande uit 11 vragen, meet in hoeverre er prestaties zijn neergezet door de werkeenheden die te danken zijn aan leerprocessen. Een voorbeeld van een vraag uit deze schaal luidt: Er zijn in de afgelopen jaren veel veranderingen in onze werkeenheden doorgevoerd.

Creatieve Onrust ($\alpha = 0.85$): Deze schaal, bestaande uit 10 vragen, meet in hoeverre er voorwaarden aanwezig zijn in de werkomgeving die leiden tot het creatief en flexibel omgaan met ideeën en vernieuwingen. Een voorbeeld van een vraag uit deze schaal luidt: *De directie weet ons voor op stapel staande veranderingen te motiveren.*

Rust & Stabiliteit ($\alpha = 0.84$): Deze schaal, bestaande uit 11 vragen, meet in hoeverre er voorwaarden aanwezig zijn in de werkomgeving die leiden tot het zodanig omgaan met de werkzaamheden, dat er een rustige stabiele werksituatie ontstaat. Een voorbeeld van een vraag uit deze schaal luidt: *Ik heb gewoonlijk voldoende tijd om mijn taken uit te voeren.*

6.6.7. BESCHRIJVENDE STATISTIEK

In tabel 6.2 is de beschrijvende statistiek (gemiddelden, afwijking, betrouwbaarheid en onderlinge samenhang van de verschillende schalen) van deze instrumenten weergegeven. De betrouwbaarheid van de diverse schalen is goed ($\alpha > .80$). De schalen Creatieve Onrust en Rust & Stabiliteit correleren sterk onderling. Van die twee schalen vertoont Creatieve Onrust echter de sterkste relatie met resultaten.

Tabel 6.2

Gemiddelden, standaarddeviaties van Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en Resultaten en hun onderlinge correlaties

	gemiddelde	Sd	Rust & Stabiliteit	Creatieve Onrust
rust & stabiliteit	3.11	.622		
Creatieve Onrust	3.36	.647	.598 **	
Resultaten	3.67	.571	.268 **	.457 **

Noot. ** $p < 0.01$ level (2-zijdig).

Bij beschouwing van de correlaties tussen Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en resultaten aan de ene kant en de leerfuncties aan de andere kant (zie tabel 6.3), zien we dat de leerfuncties de sterkste relatie vertonen met Creatieve Onrust. Vooral Reflectie en zelfregulatie vertonen een samenhang met Creatieve Onrust en met resultaten.

Reflectie heeft de sterkste relatie met alle drie de componenten (Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en Resultaten).

Tabel 6.3

Correlaties Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en resultaten met de Leerfuncties

	Rust & Stabiliteit	Creatieve Onrust	Resultaten
Vakkundigheid	.430 (**)	.521 (**)	.474 (**)
Probleemoplossende vaardigheden	.402 (**)	.464 (**)	.283 (**)
Reflectie	.522 (**)	.624 (**)	.490 (**)
Samenwerking	.264 (**)	.287 (**)	.418 (**)
Zelfregulatie	.365 (**)	.538 (**)	.502 (**)

Noot. ** $p < 0.01$ (2-zijdig).

Een vergelijkbare analyse is gepleegd om de samenhang te onderzoeken tussen de drie componenten (Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en Resultaten) en de elementen uit de werk-leeromgeving. In tabel 6.4 zien we dat overleg, ontwikkelend leren, en inter- en supervisie de sterkste relatie vertonen met resultaten. Ontwikkelend leren en inter- en supervisie hebben de sterkste samenhang met Creatieve Onrust. Opvallend is vooral de geringe samenhang tussen externe gerichtheid en Rust & Stabiliteit. Datzelfde geldt voor functioneringsgesprekken, zij het in iets minder mate. Alle onderzochte elementen in de werk-leeromgeving hangen sterker samen met Creatieve Onrust dan met Rust & Stabiliteit.

Tabel 6.4

Correlaties Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en Resultaten met de Elementen in de werk-leeromgeving

	Rust & Stabiliteit	Creatieve Onrust	Resultaten
Introductie	.288 (**)	.374 (**)	.204 (**)
Functioneringsgesprek	.191 (*)	.298 (**)	.269 (**)
Ontwikkelend leren	.384 (**)	.464 (**)	.419 (**)
Externe gerichtheid	.129	.304 (**)	.284 (**)
Overleg	.252 (**)	.350 (**)	.437 (**)
Inter-, supervisie	.373 (**)	.403 (**)	.360 (**)
zicht op ontwikkelingen	.316 (**)	.345 (**)	.335 (**)

Noot: ** $p < 0.01$ (2-zijdig); * $p < 0.05$ level (2-zijdig).

6.7 CONCLUSIES

Deze fase van het onderzoek had als object de leerfuncties met betrekking tot Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust. Het onderzoek was erop gericht antwoord te vinden op de volgende vragen:

1. Hoe zijn de leerfuncties met betrekking tot Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust (Kessels, 1996a, 1996b) te operationaliseren?
2. Welke factoren zijn van invloed op de mate waarin de functies worden vervuld?
3. Welke Elementen in de werk-leeromgeving stimuleren deze functies?
4. Hoe kunnen we een instrument ontwikkelen om de bedoelde twee leerfuncties en de determinanten daarvan te meten?

Uit de onderzoeksanalyse verricht in deze onderzoeksfase hebben we een aantal conclusies af kunnen leiden. Deels hebben de conclusies betrekking op de onderzochte concepten en hun operationalisering (onderzoeksvraag 1). Daarnaast zijn er conclusies die betrekking hebben op mogelijkheden tot verfijning van de concepten, de beïnvloedende factoren en elementen en hun interactie (onderzoeksvragen 2 en 3). Het onderzoek heeft mede als doel het ontwikkelen van een diagnose-instrument (onderzoeksvraag 4).

Onderzoeksvraag 1

Hoe zijn de leerfuncties met betrekking tot Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust te operationaliseren?

In het onderzoek zijn factoren bepaald die mogelijk een rol zouden kunnen spelen in de beleving van en het omgaan met de onderzochte Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust. De volgende onderdelen boden de basis voor de formulering van items die tezamen een instrument vormen waarin de genoemde functies zijn bevraagd:

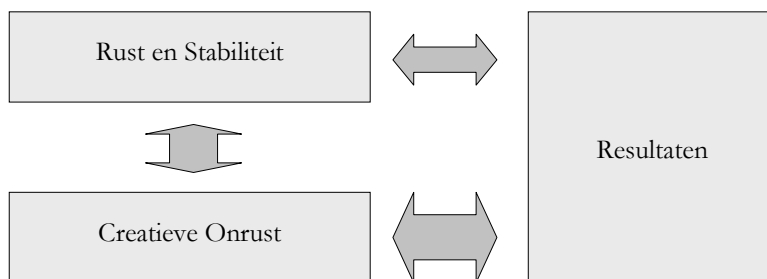
- Rust & Stabiliteit als conditie (in hoeverre is de werkomgeving rustig/stabiël?);
- Creatieve Onrust als conditie (in hoeverre is er in de werkomgeving sprake van Creatieve Onrust?);
- de eigen geschiedenis van respondenten in de werkeenheden;
- de geschiedenis van de werkeenheden als geheel;
- persoonlijke kenmerken;
- teamkenmerken;
- de mate waarin er geleerd wordt om met Rust & Stabiliteit om te gaan of om een dergelijke conditie te creëren, te bewaken en te benutten;
- de mate waarin er geleerd wordt om met Creatieve Onrust om te gaan of om dergelijke conditie te creëren, te bewaken en te benutten.

De op grond van onderzoek van literatuur en raadpleging van respondenten gemaakte onderscheidingen in onderdelen, die de grond vormden voor de samenstelling van de voorlopige vragenlijst, bleken verfijnder dan we nadien in de analyses terugzagen. Vooral over de rol van persoonlijke en teamkenmerken hebben we niets kunnen concluderen. De rol van persoonlijke kenmerken en in iets mindere mate van teamkenmerken in de operationalisering van de onderzochte leerfuncties blijft daarmee onduidelijk.

Onderzoeksvraag 2

Welke factoren zijn van invloed op de mate waarin de functies worden vervuld?

Uit de analyses is gebleken dat er een onderscheid is aan te brengen tussen drie componenten (zie figuur 6.2).



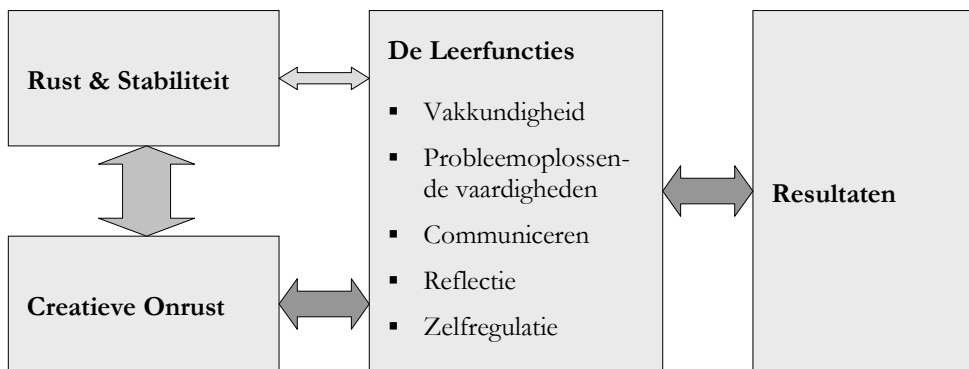
Figuur 6.2 Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en Resultaten

Eén component betreft de vragen die vooral de Rust & Stabiliteit in de werkomgeving vertegenwoordigen. Een tweede component heeft betrekking op de vragen die meten of onrust in de werksituatie creatief wordt aangewend of opgenomen. De derde component betreft de vragen die meten in hoeverre er door, of van, de rust of onrust in de werksituatie iets is geleerd en of er iets mee is gedaan. Nadere beschouwing van deze driedeling laat zien dat het hier deels gaat om Elementen in de werkleeromgeving en deels om de vervulling van leerfuncties. Creatieve Onrust heeft een wat sterkere relatie met de leerfuncties dan Rust & Stabiliteit. Dit staat in contrast met de veel gehoorde klacht dat men niet aan leren toekomt door gebrek aan rust. Vooral Reflectie en Zelfregulatie vertonen een samenhang met Creatieve Onrust en resultaten. Over de richting van deze verbanden valt niets te concluderen. Het lijkt echter aannemelijk dat diegenen die in tijden van grote onrust de tijd nemen om goed na te denken over prioriteiten en strategieën (Reflectie) en die zelf de regie houden (Zelfregulatie), beter in staat zullen zijn de veranderingen te realiseren die nodig zijn.

In de vragen die deel uitmaken van de schaal ‘Resultaten’ zijn vooral items opgenomen over veranderingen en minder over verfijning of verbetering van werkprocessen. Dat is conform de theorie waarin gesteld wordt dat Rust & Stabiliteit meer samenhangt met verbetering, terwijl Creatieve Onrust een sterkere samenhang heeft met radicale innovatie (Kessels, 1996a).

Door het wegnemen van een vrij groot aantal vragen is het op een aantal terreinen moeilijk geworden conclusies te trekken. Veel van de vragen die we hebben moeten verwijderen, hebben betrekking op de wijze waarop iemand als persoon staat tegenover de werkomstandigheden. Conclusies over de relatie tussen iemands persoonlijkheidseigenschappen en de werkomstandigheden zijn daardoor niet te trekken. Ook over andere onderscheiden deelaspecten (zie paragraaf 6.6.1.) vinden we te weinig houvast in de gegevens om er specifieke conclusies aan te ontleen.

Analyse van de verbanden tussen de componenten Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en Resultaten met de leerfuncties laat het volgende beeld zien (figuur 6.3):



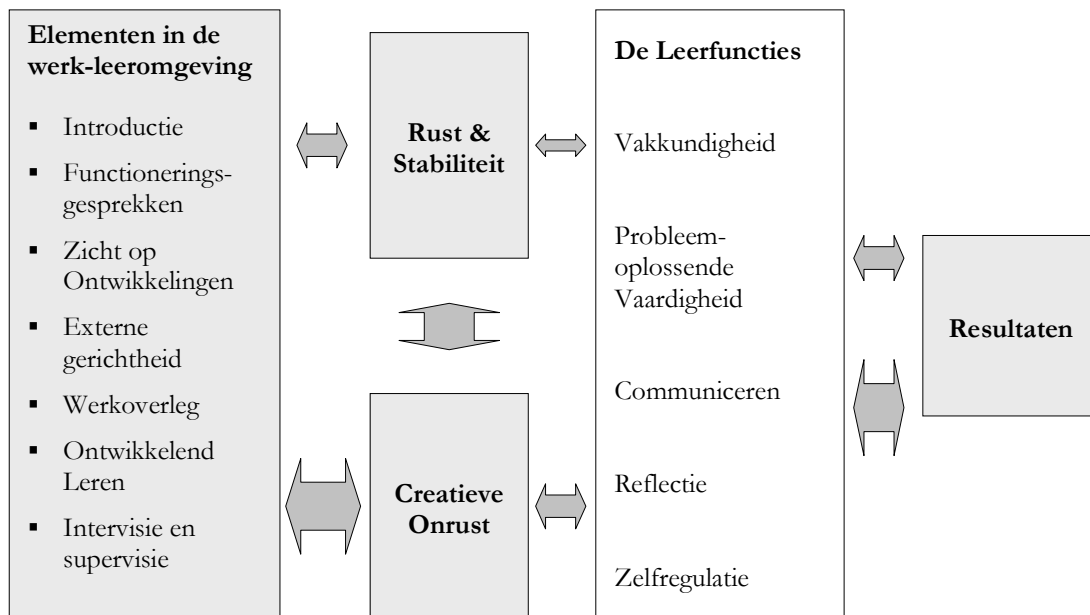
Figuur 6.3 Verbanden tussen Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust, de Leerfuncties en Resultaten

Voor een nuancering van de begrippen Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust en voor modelontwikkeling ten aanzien van de determinanten ervan, of invloeden erop, is verder onderzoek nodig. Dat gaat echter de reikwijdte van dit onderzoek te buiten. In een vervolgfase van het onderzoek zullen we wel proberen of met een grotere steekproef van respondenten duidelijkere verbanden zichtbaar worden. Van die poging doen we verslag in hoofdstuk 8.

Onderzoeksvraag 3

Welke Elementen in de werk-leeromgeving stimuleren deze functies?

Een analyse van de verbanden van Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en Resultaten met de Elementen in de werk-leeromgeving biedt onderstaand beeld (zie figuur 6.4):



Figuur 6.4 Verbanden tussen Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust, de Elementen in de werk-leeromgeving en Resultaten

Ontwikkelen leren en inter- en supervisie hebben de sterkste samenhang met Creatieve Onrust. Opvallend is verder de geringe samenhang tussen externe gerichtheid en Rust & Stabiliteit. De onderzochte elementen in de werk-leeromgeving hangen sterker samen met Creatieve Onrust dan met Rust & Stabiliteit. In de bovenstaande afbeelding staan de gevonden componenten weergegeven. De dikte en de inkleuring van de pijlen geven een indicatie van de sterkte van de samenhang.

Onderzoeksvraag 4

Hoe kunnen we een instrument ontwikkelen om de bedoelde twee leerfuncties en de determinanten daarvan te meten?

De gegevens bieden een houvast om een indeling te maken in drie componenten. Voor elk van die componenten is een schaal ontwikkeld waardoor het mogelijk is een werkeenheid te diagnosticeren voor wat betreft de relatieve Rust & Stabiliteit en de Creatieve Onrust alsook voor de resultaten die de afdeling boekt ten aanzien van het leren omgaan met die omstandigheden of het presteren dankzij die omstandigheden. De schalen tezamen vormen een instrument waarmee een afdeling zichzelf kan analyseren om te bepalen of de balans tussen de genoemde omstandigheden in evenwicht is en of de afdeling die balans voldoende weet te vertalen in leren en daaruit voortvloeiend handelen, verbeteren of veranderen.

De gegevens laten zien dat de correlatie van Creatieve Onrust met Rust & Stabiliteit vrij groot is. Dat bevestigt enigermate het idee dat het hier niet gaat om onafhankelijke dimensies, maar om twee onderling samenhangende componenten. We zien dat Creatieve Onrust de sterkste samenhang lijkt te hebben met resultaten. Dat verhoudt zich interessant met de indruk die we hebben gekregen in gesprekken, dat veel mensen juist in het gebrek aan rust het voornaamste obstakel zien in hun gelegenheid om te leren. Vooruitblikkend is er de behoefte aan rust om te kunnen leren; terugblikkend is er vaak de constatering dat veel leren te danken is geweest aan uitgeoefende of ontstane druk. Deze laatste gedachte is eerder een vooronderstelling of een discussiepunt dan een conclusie.

7

VERKORTING VAN HET INSTRUMENT

Tijdens de afname van het instrument zijn ook vragen gesteld over het instrument zelf en over het invullen van de lijsten. Uit de antwoorden op dergelijke vragen is naar voren gekomen dat er behoefte bestaat aan een korter instrument dan het gehanteerde. Daarom is het instrument in te korten.

In dit hoofdstuk beschrijven we de evaluatie van het invullen van de vragenlijst en de bijstelling die op grond daarvan is verricht.

7.1 EVALUATIE VAN DE GEBRUIKERSVRIENDELIJKHEID VAN HET DIAGNOSE-INSTRUMENT

Om de gebruikersvriendelijkheid systematisch te kunnen evalueren, is aan het instrument standaard een aantal vragen gekoppeld. Daarin wordt gevraagd:

- Hoe lang doet u over het invullen van de vragenlijst?
- In hoeveel keer de vragenlijst is ingevuld?
- In hoeverre men de vragen helder vindt?
- In hoeverre men ruimte voor opmerkingen en suggesties m.b.t. de vragenlijst heeft?

Ook hebben we tijdens de nabesprekingen met werkeenheden in de meeste gevallen gevraagd naar de ervaringen met het invullen van de vragenlijst.

Het invullen van de vragenlijst (hoe lang, in hoeveel keer?)

In tabel 7.1 staat weergegeven in hoeveel etappes de respondenten de vragenlijst hebben ingevuld en hoe lang zij erover hebben gedaan. Het gaat om respondenten binnen en buiten de onderzoeksgroep.

Tabel 7.1

Wijze van invullen van het vrageninstrumentarium

In hoeveel etappes de vragenlijst ingevuld:	Aantal respondenten:	Hoe lang over het invullen gedaan:	Aantal respondenten:
In een keer	124	Half uur	43
In twee keer	113	Drie kwartier	60
In drie keer	36	Een uur	108
In meer dan drie keer	22	1 uur 15 min.	11
		1 uur 30 min.	49
		2 uur	20
		3 uur	1
		4 uur	3

Gemiddeld vult men de vragenlijst in 2 etappes in en doet men er gemiddeld 1,5 uur over. Uit de reacties tijdens de bespreking en op de vragenlijst blijkt dat men het invullen als een behoorlijke inspanning ervaart.

De helderheid van de vragenlijst

Bij de vragenlijst is gevraagd om aan te geven wat men van de helderheid van de vragen vond. Daarbij kon men een toelichting geven. Een samenvatting van de belangrijkste opmerkingen is hieronder weergegeven.

Samenvatting van de belangrijkste opmerkingen

Over de vragen worden de volgende opmerkingen gemaakt:

Algemeen:

- Je moet breed/ruim denken; dat kost moeite.
- Vragen gaan niet over de zorg, maar zijn meer algemeen; dat maakt het moeilijker.
- De woorden reflectieve, affecten, zelfregulatie, expliciet en ressorteer worden als moeilijk ervaren.
- Sommige vragen zijn grammaticaal ingewikkeld gesteld.
- Het switchen van werkeenheden naar instelling is soms verwarrend.
- Waar een vraag geldt voor zowel werkeenheden als instelling is het lastig een antwoord te geven, omdat tussen werkeenheden en instelling een duidelijk verschil zit.
- Als de werkeenheden niet duidelijk is gedefinieerd, zijn de vragen moeilijk te beantwoorden voor die specifieke situatie; bijvoorbeeld een coördinatorenteam dat niet het team waarmee ze werken als werkeenheden moeten beschouwen, maar het coördinatorenteam zelf als werkomgeving zien; bijvoorbeeld een instelling die zichzelf als één werkeenheden definieert.

- De vragenlijst is gericht op ‘vele’, bijna ‘alle’ aspecten die zich voordoen in mijn werkveld; dat vind ik positief.
- Geen dank, het is een mooie reflectie mogelijkheid.
- Leuk om in te vullen, succes met uitwerken, ik ben benieuwd wat er uit zal komen.

Open vragen:

- Lastig omdat je het dan zelf moet bedenken; ook lastig om dat toegepast op de verschillende leerfuncties te doen, daarom worden ook veelal dezelfde elementen ingevuld, mogelijk kunnen voorbeelden per leerfunctie helpen.

Geconcludeerd kan worden dat men over het algemeen vindt dat de vragen begrijpelijk zijn gesteld (zie tabel 7.2). Dat correspondeert met de opmerkingen die door respondenten worden gemaakt.

Tabel 7.2

Beoordeling van de helderheid van de vragen

Zijn de vragen begrijpelijk gesteld:	aantal respondenten:
Ja	50
Over het algemeen wel	205
Over het algemeen niet	34
Geheel niet	6

Op basis van bovenstaande opmerkingen en varianten in aanpak, komen we tot de volgende conclusies:

- Het instrument biedt de invullers stof tot nadenken; dat wordt door de meeste mensen als positief ervaren (een andere manier van kijken naar de eigen werkeenheden, dat levert nieuwe inzichten op). Dit betekent dat het invullen van het instrument op zich als lerend en bewustmakend kan worden gezien. In die zin is het invullen al een interventie op zich.
- Het instrument in de huidige vorm is te uitgebreid en op sommige punten te gedetailleerd. Hierdoor wordt het invullen van het instrument als een ‘opgave’ en minder als een uitdaging ervaren.
- Op een aantal punten wordt het taalgebruik als te moeilijk ervaren.
- De open vragen bij de afzonderlijke leerfuncties worden als ‘te algemeen en te open’ ervaren. Het roept te weinig (onderscheiden) beelden op bij de invullers.
- Ten aanzien van de gebruikersvriendelijkheid van de vragenlijst wordt voorgesteld om de vragenlijst bij te stellen op bovenstaande punten: de lengte van de vragenlijst, het taalgebruik en de open vragen, dit alles met behoud van de betrouwbaarheid en validiteit.

7.2 OVERWEGINGEN OP BASIS WAARVAN DE VRAGENLIJST IS INGEKORT

Inhoudelijke overwegingen

De vragenlijst is ingekort met inachtneming van de volgende inhoudelijke overwegingen:

- Onderscheid tussen ‘ik’ en ‘collega’s’: vragen over collega’s kunnen vervallen (bijvoorbeeld: ‘ik lees vakliteratuur’; ‘mijn collega’s lezen vakliteratuur’).
- Onderscheid tussen de werkeenheden en de instelling: het onderscheid tussen werkeenheden en instelling in de vragen wordt regelmatig als lastig ervaren. We veronderstellen dat vragen over de instelling niet noodzakelijk zijn, daar het uiteindelijk gaat om de vraag hoe stimulerend de directe werkomgeving wordt beleefd. Als daarin de instelling belemmerend dan wel bevorderend werkt, dan klinkt dat ook door in de antwoorden over de werkeenheden.
- Onduidelijke vragen moeten worden verwijderd, aangezien ze tot misverstanden leiden. ‘De manager waaronder u ressorteert’ blijkt een formulering te zijn die door het woordgebruik doorgaans als te moeilijk aangeduid wordt.
- Sommige vragen lijken erg op elkaar of verschillen slechts in nuance; daarvan kan overwogen worden om één van de twee te schrappen.

De vragen per leerfunctie zijn steeds opgebouwd rondom de componenten motivatie, gelegenheid, reflectie en resultaat. Deze reeks essentiële voorwaarden voor leren moet worden gewaarborgd bij het inkorten van de vragenlijst.

We streven ernaar om het aantal vragen per leerfunctie niet teveel uiteen te laten lopen.

Methodische overwegingen

- Als we de vragenlijst inkorten, streven we naar een behoud van validiteit en betrouwbaarheid. We hanteren daarbij als vuistregel dat de waarde van α groter dan 0.70 moet zijn. Wat betreft de validiteit willen we garanderen dat de vragen per schaal tezamen een betekenisvol geheel vormen in het licht van de functie of het element dat we ermee proberen te meten. Tevens moeten die vragen worden behouden die het hoogst laden op de te meten achterliggende factoren.

Werkwijze

Op basis van bovenstaande overwegingen hebben we twee wegen bewandeld bij het inkorten van de vragenlijst:

1. Per leerfunctie hebben we bekeken welke drie items het minst bijdragen aan de factor (leerfunctie) die we meten. Vervolgens is gekeken hoe de betrouwbaarheid uitpakt bij weglaten van deze drie items. Al doende bepaalden we welke items het minst van invloed zijn op de validiteit en betrouwbaarheid van de leerfunctie. In veel gevallen bleek dit goed te sporen met de items die op basis van inhoudelijke overwegingen zouden wegvallen.
2. In een enkel geval bleek de inhoudelijke samenhang van de vragen binnen een leerfunctie verdwenen, nadat enkele vragen verwijderd waren. In die gevallen hebben we op basis van inhoudelijke argumenten gekeken welke items beter zouden kunnen vervallen en wat deze verandering betekent voor de validiteit en betrouwbaarheid.

Bij het inkorten van het instrument hebben we gebruikt gemaakt van het totale tot dan toe bestaande bestand aan uitgevoerde diagnoses ($N = 911$).

In het volgende hoofdstuk worden de onderzoeksanalyses nogmaals beschreven, maar nu uitgevoerd op een bredere steekproef en met inzet van het verkorte instrument.

8

VALIDERING VAN HET VERKORTE INSTRUMENT

8.1 INLEIDING

Na de ontwikkeling van het instrument en de verkorting ervan tot een hanteerbaar instrument, is het instrument beschikbaar gesteld aan organisaties die het wilden gebruiken voor een diagnose van hun eigen *corporate curriculum*, ofwel hun eigen werk-leeromstandigheden. In dit hoofdstuk beschrijven welke onderzoeksvragen, onderzoeksgegevens en analyses centraal gestaan hebben. Het hier beschreven onderzoek is een deelfase van het onderzoek, die eigenlijk nog steeds gaande is en zal zijn zolang het ontwikkelde instrument wordt aangevraagd en daardoor nieuwe gegevens blijft genereren.

8.2 EEN ZICH UITBREIDEND DATABESTAND

Aan gebruikers van het instrument wordt als voorwaarde gesteld dat de gegevens door de ontwikkelaars worden verwerkt en geanalyseerd. De verwerking van de gegevens van alle uitgezette vragenlijsten is door het Platform Opleiding Onderwijs en Organisatie (PLATO) van de Universiteit Leiden verricht. Zodoende is daar een databestand gegroeid van alle instellingen die zich sinds het aanvankelijke onderzoek hebben laten doorlichten. Daardoor is het respondentenbestand sterk gegroeid. Dat heeft ons de kans geboden een aantal van de oorspronkelijk uitgevoerde analyses te herhalen, maar nu met het verkorte instrument. Van dat onderzoek doen we in dit hoofdstuk verslag.

8.3 DOELSTELLINGEN VAN HET VALIDERINGSONDERZOEK

Het doel van deze fase van het onderzoek is meervoudig. Allereerst biedt het grotere databestand een kans om de theorie nader te valideren. Ten tweede ontstaat

de mogelijkheid om de kwaliteit van het inmiddels verkorte instrument nader te onderzoeken. Ten derde kan door uitbreiding van het aantal cases op den duur de mogelijkheid van *benchmarking* worden gecreëerd. Dit is een mogelijkheid die pas op lange termijn in zicht komt. Na analyse van substantiële aantallen instellingen per onderscheidbare (deel)sector, ontstaat de mogelijkheid uitspraken te doen over de relatie van de scores van een werkeenheid met die van andere werkeenheden in een vergelijkbaar werkveld. Ten slotte biedt deze fase van het onderzoek ons de mogelijkheid enig zicht te krijgen op de bredere toepasbaarheid van het instrument dan alleen binnen de sector Zorg en Welzijn.

8.4 DE ONDERZOEKSOPZET

Anders dan in de voorgaande fasen van het onderzoek, waren we in deze fase afhankelijk van de behoefte in het werkveld om van het instrument gebruik te maken. Wij kozen de steekproef niet. Eigenlijk koos de steekproef ons. Dat maakte van deze fase van het onderzoek een heel andere onderneming dan van de eerste drie fasen van onderzoek. De samenstelling van de aldus ontstane onderzoeksgroep geven we weer in onderstaande tabel (tabel 8.1).

Tabel 8.1

Aantallen werkeenheden (n = 32) en respondenten (n = 318)

Soorten instellingen	Aantal
Schoolbegeleidingsdienst	1
Politie	4
Psychiatrische inrichting	2
Ouderenzorginstelling	15
Onderzoeksadviesbureau	2
School	5
Kinderopvang	3

De aanpak is in zekere zin een omgekeerde van die in de eerste fasen van het onderzoek. Wij hebben ons in deze fase geconfronteerd gezien met een groeiend aantal respondenten. De respondenten waren niet alleen afkomstig uit de sector Zorg en Welzijn, maar ook uit andere soorten instellingen zoals scholen, politie en onderzoeksadviesbureaus. Uiteraard waren we benieuwd of de onderzochte theorie en het verkorte instrument nader gevalideerd zouden kunnen worden. De logische vervolgvraag was of het databestand geschikt zou zijn voor een dergelijk exercitie. Na ampele overwegingen hebben we het volgende geconcludeerd:

- Het databestand biedt de gelegenheid om het verkorte instrument nader te valideren.
- Het databestand biedt de gelegenheid om de theoretische verbanden die gevonden zijn in de eerdere fasen van het onderzoek nader te toetsen.
- Door de samenstelling van de steekproef is het echter niet mogelijk de conclusies ten aanzien van het onderzochte werkveld aan te scherpen. Er hebben te veel verschillende instellingen deelgenomen. Beperking van de onderzoeksgroep tot alleen de instellingen uit Zorg en Welzijn zou de steekproef te zeer inperken voor de eerste twee analyses.

8.5 RESULTATEN

8.5.1 STRUCTUUR VAN DE VRAGEN OVER DE LEERFUNCTIES.

Voor de analyse van de vragen over de leerfuncties is uitgegaan van een principale componentenanalyse met varimax rotatie in 5 dimensies. Deze vijf componenten verklaren in totaal 55% van de variantie (Eigenwaarden 9.742, 1.904, 1.560, 1.512, 1.230). De componentladingen in de grotendeels oplossing zijn verzameld in tabel 8.2. Daaruit blijkt dat de leerfuncties niet zo eenduidig naar voren treden als in eerdere analyses. De vragen over de leerfunctie Vakkundigheid blijven een consistente samenhang vertonen (component 2). De overige leerfuncties zijn als zodanig niet meer volledig herkenbaar. Wanneer we opnieuw naar de inhoud kijken van de vragen die op dezelfde component laden, kunnen we naast Vakkundigheid de volgende provisorische onderscheidingen treffen:

- De eerste component kan gezien worden als betrekking hebbend op gezamenlijke bezinning op werkprocessen en problemen.
- De derde component betreft daarvan de persoonlijke variant: persoonlijke bezinning op de manier van werken.
- De vierde component wordt gedragen door vragen die betrekking hebben op Communiceren.
- De vijfde component bestaat eigenlijk uit twee items die een raakvlak hebben met Zelfregulatie, maar daarvan maar een beperkt gedeelte vertegenwoordigen en die we daarom nauwkeuriger aanduiden als ‘omgaan met voorkeuren’.

Tabel 8.2

Ladingen van vragen over de Leerfuncties in een geroteerde principale componentenanalyse met vijf componenten

	Component				
	1	2	3	4	5
1. Het hebben van vakkennis wordt in mijn werkomgeving gewaardeerd	.091	.760	.044	.055	.173
2. De werkomgeving motiveert mij om mijn vakkennis te vergroten	.253	.672	.012	.196	.147
3. Het werk biedt gelegenheid tot het opdoen van vakkennis	.220	.740	.120	.088	.043
4. De werkeenheden staat open voor vakkennis van anderen van buiten de werkeenheden	.468	.532	.102	-.032	.161
5. De werkeenheden benut mijn vakkennis	.257	.681	.014	.061	.271
6. Ik beschouw mijn werk als leerzaam	.140	.649	.213	.124	.002
7. De organisatie stelt mij in staat mijn vakkennis met anderen in de organisatie te delen	.379	.501	.203	-.067	.235
8. Ik word in mijn werksituatie uitgedaagd om zelf problemen op te lossen	.261	.487	.324	-.020	-.034
9. Het werk biedt ruimte om zelf de aanpak van taken binnen mijn werk te kiezen	.359	.410	.425	-.052	-.189
10. Mijn werk biedt mij gelegenheid om met collega's van gedachten te wisselen over de aanpak van het werk	.628	.298	.179	-.042	-.039
11. Ik word betrokken bij het oplossen van problemen waarvan ik verstand heb	.520	.386	.149	.085	.031
12. De werkeenheden is steeds beter in staat de taken waarvoor zij gesteld is te vervullen	.578	.418	.091	.133	.097
13. Binnen de werkeenheden wordt waarde toegekend aan bezinning en reflectie op onze manier van werken	.572	.380	.033	.142	.220
14. In de werkeenheden zijn overlegmomenten ingepland om eens wat afstand te nemen van de beslommeringen van alle dag	.659	.255	.128	-.039	.161
15. Ik plan voor mijzelf reflectie/bezinningsmomenten binnen mijn werk	.094	-.009	.682	.015	.102
16. Ik heb over mijn werk contact met collega's van andere werkeenheden	.307	.145	.530	.157	-.126
17. Ik heb geregeld contact met cliënten en/of opdrachtgevers over de kwaliteit van mijn werk	.321	.113	.598	-.004	.223
18. Ik krijg ruimte voor reflectie ter bevordering van de kwaliteit van mijn werk	.549	.226	.419	.093	.088
19. Uitkomsten van gezamenlijke bezinning worden vaak in nieuwe werkwijzen vertaald	.626	.246	.137	.125	.232
20. Ik werk veel met andere mensen samen	.167	-.125	.021	.693	-.090
21. De samenwerking is vaak onderwerp van overleg in de verschillende samenwerkingsverbanden	.536	-.040	.071	.508	.124
22. De kwaliteit van de samenwerking wordt geëvalueerd binnen de eenheid	.684	.026	-.062	.356	.110

Tabel 8.2 (vervolg)

Ladingen van vragen over de Leerfuncties in een geroteerde principale componentenanalyse met vijf componenten

	Component				
	1	2	3	4	5
23. Ik heb in mijn werk beter leren communiceren en samenwerken	.097	.374	.051	.703	.166
24. De werkeenheden maakt op het gebied van communicatie en samenwerking een groei door	.427	.330	.171	.408	.205
25. Er wordt op het werk gesproken over wie aan welk soort taken de voorkeur geeft	.244	.139	.121	.166	.765
26. Er wordt binnen de werkeenheden rekening gehouden met de voorkeuren van mensen voor verschillende taken	.239	.282	.152	.001	.771
27. Er wordt in de werkeenheden gesproken over manieren om het plezier in het werk op peil te houden of te vergroten	.524	.134	.158	.268	.324
28. Ik heb persoonlijk bepaalde ideeën over hoe ik de motivatie voor en het plezier in mijn werk kan beïnvloeden	-.136	.162	.622	.162	.157
29. Ik ben beter geworden in het omgaan met mijn eigen en andermans emoties, voorkeuren, antipathieën	-.069	.346	.337	.566	.157
% verklaarde variantie	16.6	16.2	8.2	7.4	6.6

Noot: Vetgedrukte getallen: ladingen > .40.

Om, ondanks de beperkte overeenkomst met eerdere analyses, toch enigszins de relatie met de elementen van de werk-leeromgeving te kunnen onderzoeken, zijn op basis van de benoemde componenten de volgende schalen geconstrueerd en de bijbehorende betrouwbaarheidscoëfficiënten berekend: Vakkundigheid (.86), Gezamenlijke bezinning (.89), Persoonlijke bezinning (.65), Communiceren (.61) en Omgaan met voorkeuren (.89).

In deze schalen zien we twee van de oorspronkelijke leerfuncties terug (Vakkundigheid en Communiceren). Probleemoplossende vaardigheden, Reflectie en Zelfregulatie zijn wat vermengd geraakt in de componenten Persoonlijke bezinning en Gezamenlijke bezinning. Omgaan met voorkeuren, als onderdeel van Zelfregulatie, heeft een eigen schaal gekregen.

8.5.2 STRUCTUUR VAN DE VRAGEN OVER DE ELEMENTEN IN DE WERK-LEEROMGEVING

Voor de analyse van de structuur van de vragen over de Elementen in de werk-leeromgeving is net als in ons eerste survey-onderzoek (zie hoofdstuk 4) in eerste instantie weer een 10-dimensionale oplossing met varimax rotatie geprobeerd. De

bijdrage van de twee laatste componenten bleek echter weer voornamelijk te berusten op unieke aspecten van enkele items. Daarom hebben we gekozen voor een oplossing met acht componenten. Deze 8-dimensionale oplossing verklaarde in totaal 58.5% van de variantie (Eigenwaarden 30.631, 6.140, 5.302, 4.334, 3.460, 3.277, 2.931 en 2.390). De ladingen van de vragen op de componenten in de gerooteerde oplossing zijn weergegeven in tabel 8.3. Anders dan bij de analyse van de Leerfuncties is in de analyse van de Elementen in de werk-leeromgeving de oorspronkelijke indeling overeind gebleven, wellicht zelfs met grotere eenduidigheid. Achtereenvolgens worden de componenten benoemd met tussen haakjes de interne consistentie van de schalen die op basis van de component-ladingen zijn gevormd. De eerste component betreft vragen over het werkoverleg (.89). De tweede component verenigt vragen over Werving & selectie (.89), hoewel hier twee vragen een wat hogere lading hebben op de derde component. Deze zijn desondanks meegenomen in de schaal. De derde component heeft betrekking op Functioneringsgesprekken (.87). De vierde component vertegenwoordigt Ontwikkelen leren (.86). De vijfde component heeft betrekking op Mobiliteit & Opleiden (.88). Enkele vragen over deskundigheidsbevordering die in het midden laten of deze zijn op te vatten als traditioneel opleiden dan wel als ontwikkelend leren verdelen hun ladingen enigszins over beide componenten. Bij de constructie van schalen is de a-priori indeling leidend geweest, hetgeen overigens in overeenstemming is met hun ladingenpatroon. De zesde component behelst Zicht op ontwikkelingen (.88). De zevende component betreft Intervisie & supervisie (.84). Met deze component lijkt het lezen van vakliteratuur (vraag 73) en het hebben van stagiaires (vraag 78) in beperkte mate gepaard te gaan. De vragen daarover zijn overigens niet opgenomen in deze schaal, maar gehandhaafd bij Externe gerichtheid. Component acht werd opgevat als Externe gerichtheid (.78). De vragen over Kwaliteit en organisatie blijven over. Zij geven een verdeeld ladingenpatroon te zien. Blijkbaar bevindt dit aspect zich tussen de eerste twee componenten. Om die reden zijn ook deze vragen in een aparte schaal opgenomen (en maken dus geen deel uit van de schalen werkoverleg en Werving & selectie).

Tabel 8.3

Ladingen van de vragen over de Elementen in de werk-leeromgeving

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Eisen nieuwe medewerkers:								
45. vakkennis	.145	.393	.495	-.046	.142	.109	.286	.170
46. eisen nieuwe medewerkers: com./soc. vaardigheden	.267	.406	.499	-.057	.237	.029	.146	.086
47. eisen nieuwe medewerkers: leer-/ontwikkelbehoefte	.227	.450	.364	.002	.328	.034	.121	.065
Intro nieuwe medewerkers:								
48. in visie van de werkeenheden	.114	.833	.170	.171	.110	.102	.124	.036
49. intro nieuwe medewerkers: in speerpunten	.246	.807	.076	.160	.109	.111	.055	.093
50. intro nieuwe medewerkers: in kwaliteitsopvattingen werkeenheden	.248	.782	.100	.172	.136	.160	.054	.067
51. intro nieuwe medewerkers: in werkwijze	.172	.734	.142	.187	.127	.181	.091	.034
In functioneringsgesprekken:								
52. wordt feedback gegeven op mijn functioneren	.175	.089	.760	.184	.172	.009	.196	-.009
53. worden ontwikkelpunten voor toekomst geformuleerd	.159	.161	.788	.180	.165	-.003	.235	-.003
54. is mijn loopbaanontwikkeling onderwerp van gesprek	.184	.105	.800	.112	.144	.053	.084	.031
55. wordt gesproken over wat mij motiveert in werk	.211	.177	.755	.144	.279	.010	.070	-.058
56. Ik heb een duidelijk idee over mijn loopbaan	.027	-.084	.430	.307	.026	.112	-.141	.181
Mobiliteitsbeleid instelling is gericht op:								
57. de deskundigheidsbevordering van medewerkers	.102	.071	.307	.181	.665	.135	.119	.035
58. het benutten van deskundigheden	.069	.096	.285	.152	.660	.089	.168	.080
59. het stimuleren van loopbaanbewustzijn	.060	.019	.406	.126	.525	.096	.039	.192
60. de werkeenheden/instelling biedt voldoende mogelijkheden voor deskundigheidsbevordering	.103	.175	.266	.125	.518	.168	.260	.225
Nazorg cursussen:								
61. medewerkers moeten het geleerde inbrengen in een overleg	.147	.288	.065	.124	.557	-.069	.118	.156
62. medewerkers worden gestimuleerd om geleerde toe te passen	.257	.208	.190	.176	.569	-.060	.214	.137
63. medewerkers nemen leerpunten mee op werkplek/ontvangen coaching	.296	.175	.027	.333	.517	-.014	.179	.142

Tabel 8.3 (vervolg)

Ladingen van de vragen over de Elementen in de werk-leeromgeving

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Deskundigheidsbevordering:								
64. Is teamgericht	.340	.178	-.099	.422	.433	-.004	.152	.041
65. Heeft een duidelijke relatie met beleid van de werkeenheden	.186	.167	.125	.395	.458	.209	.255	.098
66. Opleiden is vormgeven als ontwikkelend leren	.254	.045	.131	.476	.169	.027	.209	.172
Ontwikkeld leren is gericht op:								
67. kennis opdoen en uitwisselen	.184	.165	.117	.509	.293	-.011	.242	.227
68. nieuwe werkwijzen ontwikkelen	.145	.156	.167	.558	.277	.055	.197	.144
69. samen problemen oplossen	.276	.136	.135	.644	.119	.256	.020	-.061
70. reflectie op eigen handelen	.193	.133	.129	.727	.211	.016	.110	-.008
71. evaluatie en leren van ontwikkelde werkwijzen	.214	.155	.169	.681	.152	.099	.122	.103
72. aandacht voor samenwerking	.391	.200	.061	.605	-.029	.157	.091	.132
73. Ik lees vakliteratuur	-.109	.095	.225	-.036	-.050	.281	.404	.369
74. De werkeenheden stimuleert en organiseert collegiale instellingsbezoeken	.032	.092	-.030	.162	.183	.111	-.099	.714
75. De werkeenheden stimuleert en organiseert de uitwisseling van expertise met andere instellingen	.062	.007	-.042	.070	.173	.154	.026	.804
76. De werkeenheden stimuleert en organiseert het bespreken van werkproblemen met collega's van andere instellingen	.225	-.127	-.004	.066	.163	.188	-.065	.653
77. Ik heb contact met vakgenoten	.121	.010	.232	-.124	-.099	.265	.340	.482
78. In de werkeenheden werken stagiaires	.096	.145	.247	.044	-.241	.083	.445	.408
79. De werkeenheden doet mee aan onderzoek	.088	.127	.022	.223	.033	.067	.277	.557
80. Werkoverleg: thema's uit vakliteratuur worden ingebracht en besproken	.177	.231	.183	.005	.188	.057	.159	.456
81. Werkoverleg: wordt tijd ingeruimd voor werkproblemen	.630	.148	.101	.089	.156	.068	.212	.127
82. Werkoverleg: stimuleert het zelf komen met oplossingen	.604	.200	.156	.109	.159	.065	.172	.113
83. Werkoverleg: ruimte voor feedback op elkaars werkwijze	.694	.053	.084	.249	.104	.116	.140	.040
84. Werkoverleg: wordt kritiek als opbouwend gezien	.687	.092	.233	.135	.099	.119	.097	.102
85. Werkoverleg: expliciet aandacht voor samenwerking	.609	.269	.088	.280	-.016	.118	.135	.157
86. Werkoverleg: ruimte voor het maken van fouten	.681	.168	.159	.299	.098	.070	.150	.063
87. Werkoverleg: stimuleert leren van eigen en elkaars ervaringen	.632	.203	.202	.292	.126	.103	.190	.091

Tabel 8.3 (vervolg)

Ladingen van de vragen over de Elementen in de werk-leeromgeving

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
88. Intervisie: het uitwisselen van vakkennis	.359	.045	.083	.131	.228	.072	.479	.198
89. Intervisie: het oplossen van werkproblemen	.232	.058	.055	.220	.212	.105	.722	.026
90. Intervisie: reflectie op het eigen functioneren in werk	.174	.101	.140	.337	.144	.023	.631	.003
91. Supervisie: kennisoverdracht	.243	.046	.013	.096	.245	.202	.503	.016
92. Supervisie: het oplossen van werkproblemen	.027	.129	.104	.048	.247	.215	.720	.016
93. Supervisie: reflectie op het eigen functioneren in werk	.051	.099	.332	.260	.238	.170	.600	.092
94. Ik ben op de hoogte van het beleid van de werkeenheden	.278	.199	.171	.094	.127	.660	.225	.114
95. Ik ben betrokken bij de ontwikkeling beleid werkeenheden	.358	.167	.041	.123	.019	.677	.183	.011
96. Ik heb voldoende inzicht in wat er gaande is in werkeenheden	.248	.204	.054	.065	.054	.777	.022	.052
97. Ik heb voldoende inzicht in wat er gaande is in instelling	-.011	.071	-.048	.045	.126	.768	.067	.168
98. Ik heb zicht op ontwikkelingen binnen werkveld	.137	.073	.013	.096	-.054	.780	.078	.151
99. Ik heb zicht op ontwikkelingen binnen samenleving die ons werkveld raken	.005	.025	.058	.068	.043	.689	.187	.229
100. Kwaliteit wordt systematisch bewaakt binnen de werkeenheden	.441	.433	-.076	.210	.222	.210	-.030	-.024
101. Ik krijg voldoende feedback om kwaliteit van mijn handelen bij te sturen	.454	.255	.071	.260	.339	.209	.112	-.069
102. Taken, verantwoordelijkheden, bevoegdheden zijn helder geregeld in werkeenheden	.317	.402	.143	.205	.251	.183	.133	-.021
103. Organisatorisch reilt en zeilt werkeenheden naar wens	.374	.335	.111	.157	.160	.290	.058	.112
104. Binnen de werkeenheden heerst een prettige, collegiale sfeer	.579	.118	.141	.060	.075	.188	-.170	.072
% verklaarde variantie	9.7	7.6	7.5	7.4	7.1	6.9	6.6	5.5

Noot: Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

8.5.3 DE RELATIE TUSSEN DE LEERFUNCTIES EN DE ELEMENTEN IN DE WERKLEEROMGEVING

Ondanks de afwijkende resultaten uit de analyse van de leerfuncties is toch een analyse gedaan van de relatie tussen de Leerfuncties en de Elementen in de werkleeromgeving met behulp van een canonische correlatie-analyse. De uitkomsten zijn verzameld in tabel 8.4. Zoals te verwachten blijkt er wederom een sterke relatie tussen het leren in het algemeen en de mate waarin leercondities in het algemeen gerealiseerd zijn. De canonische correlatie tussen de eerste canonische variaten is hoog ($r_{cc} = .775$). Alle leerfuncties zijn duidelijk gerelateerd aan de eigen variaat. Dat geldt in de sterkste mate voor Gezamenlijke bezinning en Vakkundigheid. Ook alle Elementen in de werkleeromgeving zijn aan de eigen eerste variaat gerelateerd. Dat geldt het sterkst voor Kwaliteit & organisatie (dat betekent overigens niets bijzonders, aangezien deze schaal zich tussen de eerste twee principale componenten bewoog), Mobiliteit & opleiden, Werkoverleg, Ontwikkelen leren en Werving & selectie. Op de tweede dimensie van de samenhang doet zich een interessant verschijnsel voor, in de zin dat zich in de samenhang een uit eerdere analyses herkenbaar patroon voordoet, ondanks de verschillen. Aan de zijde van de elementen zien we een contrast tussen vooral Externe gerichtheid en Zicht op ontwikkelingen enerzijds en de meeste andere aspecten anderzijds. Dit lijkt weer een contrast te zijn tussen naar buiten gerichte en naar binnen gerichte elementen. Zo lijkt een accent op naar buiten gerichte aspecten vooral gepaard te gaan met een accent op persoonlijke bezinning in het leren. Als we persoonlijke bezinning opvatten als een verzamelterm voor meta-aspecten van het leren, is de samenhang op de tweede dimensie enigszins vergelijkbaar met de overeenkomstige analyse uit hoofdstuk 5 (tabel 5.3).

Tabel 8.4

Relatie tussen de Leerfuncties en de Elementen in de werk-leeromgeving

	Canonische variaat				
	1	2	3	4	5
Leerfuncties					
Vakkundigheid	-.883	-.220	-.207	-.317	-.169
Gezamenlijke bezinning	-.937	.136	.085	.242	.193
Persoonlijke bezinning	-.492	-.627	.178	.010	.576
Communicatie	-.619	-.324	.337	.497	-.390
Omgaan met voorkeuren	-.601	.169	.681	-.382	.002
% verklaarde variantie	52.9	11.9	13.2	11.0	11.0
Elementen					
Werving & selectie	-.714	.161	.073	-.081	-.299
Functioneringsgesprek	-.498	-.199	.577	-.288	-.481
Mobiliteit & opleiden	-.867	-.049	.143	-.340	.261
Ontwikkelen leren	-.731	.032	.403	.229	.242
Externe gerichtheid	-.530	-.557	-.406	-.072	-.109
Werkoverleg	-.768	.167	.060	.083	-.153
Intervisie & supervisie	-.497	-.258	.291	-.362	.015
Zicht op ontwikkelingen	-.626	-.481	-.019	.437	-.130
Kwaliteit & organisatie	-.808	.275	-.083	.015	-.268
% verklaarde variantie	46.7	8.7	8.7	6.6	6.3

Noot: Canonische correlaties;

1 .775; Wilk's = .291; Chi-SQ = 258.336; DF = 45; p<.001;

2 .387; Wilk's = .730; Chi-SQ = 65.855; DF = 32; p<.001;

3 .276; Wilk's = .859; Chi-SQ = 31.776; DF = 21; p = .062;

4 .245; Wilk's = .930; Chi-SQ = 15.199; DF = 12; p = .231;

5 .104; Wilk's = .989; Chi-SQ = 2.263; DF = 5; p = .812.

STRUCTUUR VAN DE VRAGEN OVER RUST EN STABILITEIT EN CREATIEVE ONRUST

De analyse van de vragen over Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust leidt tot een iets ander resultaat dan die in hoofdstuk 6. Drie componenten verklaren 55.6% van de variantie (Eigenwaarden 3.780, 1.525, 1.369). In tabel 8.5 zijn de ladingen van de vragen op de drie varimax geroteerde componenten verzameld. De eerste component lijkt een beschrijving te zijn van de mate waarin de werkeenheden, het team, in staat is om op een productieve manier met de werkbelasting om te gaan. De tweede component betreft eerder de persoonlijke kant van het omgaan met werkdruk en verandering. Daarbij lijkt deze component van de persoonlijke beheersing van werkdruk en verandering, te oordelen naar de inhoud van de vragen, ook betrekking te hebben op het gevoel daarin steeds beter te worden, dus het leren. De derde component lijkt een bepaling van de feitelijke werkdruk.

Tabel 8.5
Ladingen van de vragen over Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust

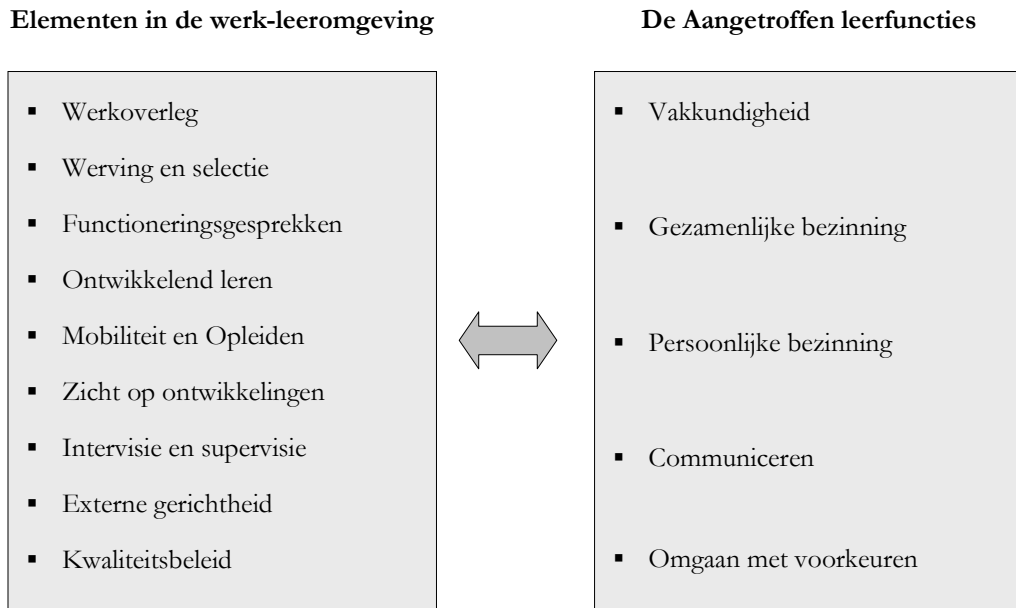
	Component		
	1	2	3
30. De directie weet hoever ze kan gaan in het belasten van werkeenheden met vernieuwingsprocessen	.426	-.017	.616
31. Onze werkeenheden weet eigen plannen en ideeën te verwezenlijken	.531	.137	.202
33. Ik heb gewoonlijk voldoende tijd om mijn taken uit te voeren	.187	.060	.698
34. De afgelopen jaren is het steeds drukker geworden	.201	-.178	-.587
35. Er is in de werkeenheden een beleid om de werkdruk te beheersen	.691	-.093	.390
36. Onze werkeenheden beschouw ik als een hecht team	.747	.099	-.265
37. De werkeenheden zou je het best kunnen beschrijven met het woord: bruisend	.746	.193	-.151
38. Met kritiek wordt in de werkeenheden serieus omgegaan	.634	.139	.331
40. Ik ben in mijn werk op zoek naar gelegenheden om mijzelf verder te ontwikkelen	.058	.648	-.074
42. Ik ben in de afgelopen jaren steeds betere in staat gebleken om innerlijk in balans te blijven in drukke werkomstandigheden	.123	.780	.205
43. Ik voel me steeds beter in staat creatief te reageren op ingrijpende ontwikkelingen	.248	.820	.157
44. Wij zijn als werkeenheden steeds beter in staat de werkdruk te reguleren	.705	.181	.158
% verklaarde variantie	25.9	15.5	14.2

Noot: Ladingen > .40 zijn vetgedrukt.

8.6 CONCLUSIES

Aan de validering van het verkorte instrument zitten twee kanten. Enerzijds is de vraag of het verkorte instrument voldoende kwaliteit heeft behouden, anderzijds is de vraag of we met behulp van dat instrument opnieuw ondersteuning zouden vinden voor de theorie.

De analyse van de gegevens van het onderzoek heeft de volgende onderscheiding in componenten opgeleverd, in de hieronder geschetste samenhang (zie figuur 8.1).



Figuur 8.1 Onderscheiden componenten van de werk-leeromgeving en de Leerfuncties (replicatie met verkort instrument)

Na het voltooien van de analyses kunnen we concluderen dat het instrument wat minder heldere gegevens laat zien over de leerfuncties. Dat lijkt deels de tol te zijn van de verkorting; deels hebben we echter in deze onderzoeksfase ook te maken gehad met een wat meer heterogene onderzoeksgroep. Een derde reden kan zijn dat de inmiddels verschuivende opvattingen over werken, leren en opleiden doorklinken in de antwoorden van deze onderzoeksgroep. In hoofdstuk 10 gaan we op dit punt nader in.

De vergelijking van het resultaat van het oorspronkelijke instrument met dat van de verkorte versie heeft ons tot de aanbeveling gebracht, om in vervolgonderzoeken terug te keren naar de volledige vragenset over de leerfuncties.

De Elementen in de werk-leeromgeving laten wel een helder beeld zien. De oorspronkelijk gemaakte onderscheidingen tekenen zich opnieuw af. Slechts op enkele onderdelen zijn kleine afwijkingen zichtbaar geworden. De conclusie lijkt te zijn dat voor wat betreft het deel van het instrument dat de Elementen in de werk-leeromgeving in kaart brengt, de verkorte versie van het instrument goed uit de bus komt. Een combinatie van het oorspronkelijke deelinstrument met betrekking tot de leerfuncties en een verkorte versie van het deelinstrument met betrekking tot de Elementen in de werk-leeromgeving lijkt een optimale combinatie. Validiteit, betrouwbaarheid en hanteerbaarheid lijken daarin tot de beste synthese te komen.

Het onderzoek heeft opnieuw aangetoond dat er een sterke onderlinge relatie bestaat tussen Elementen in de werk-leeromgeving en de realisatie van de leerfuncties (zie tabel 8.4). Tevens zien we een verband dat vergelijkbaar is met een eerder in het eerste herhalingsonderzoek (zie hoofdstuk 5) aangetroffen verband. Een sterkere oriëntatie op de wereld buiten de werkeenheden, zoals dat blijkt in Externe gerichtheid en Zicht op ontwikkelingen, lijkt vooral samen te hangen met persoonlijk leren op meta-aspecten van het leren zoals die tot uiting komen in Probleemoplossende vaardigheden en Reflectie.

Ten slotte is er nog een klein verband te noemen tussen aan de ene kant Functioneringsgesprekken en Ontwikkelen met aan de andere kant Omgaan met voorkeuren, een schaal die overigens slechts uit twee items bestaat.

Met betrekking tot de leerfuncties Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust zijn enkele conclusies te trekken. Het resultaat van de analyse laat een beeld zien dat nogal afwijkt van het in hoofdstuk 6 gevonden resultaat. De gedachtevorming over deze functies is mogelijk nog onvoldoende uitgekristalliseerd. Een verheldering van het construct dat deze leerfuncties representeren is nodig. Daarna kan in vervolgonderzoek aan de instrumentatie verder worden gewerkt.

Vooralsnog concluderen we dat het in hoofdstuk 6 gebruikte instrument over deze leerfuncties een rijkere basis biedt voor analyse en interpretatie van de stand van zaken in een werkeenheden dan het verkorte instrument. Echter, het verkorte instrument laat wel twee componenten zien die betrekking hebben op hoe de werkeenheden (het team) en het individu reageren op en leren omgaan met druk. In dat laatste zit ook weer de beperking. In de in het verkorte instrument opgenomen vragen lijkt Werkdruk een te bepalende rol te spelen. Uitdagingen en andere vormen van meer creatieve onrust lijken daardoor onderbelicht. De voorkeur gaat daarom uit naar het oorspronkelijke instrument over Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust, dat gebruikt is in hoofdstuk 6.

De verkorting lijkt al met al aan de kant van de Leerfuncties niet erg succesvol geweest, maar aan de kant van de Elementen wel. Voor de relatie tussen de werkomgeving en leren is evenwel opnieuw sterke ondersteuning gevonden.

9

CONCLUSIES

Na de beschreven deelonderzoeken komen we nu toe aan de conclusies. Het onderzoek is uitgevoerd met het oog op een viertal doelen:

- Verdere verkenning van de begrippen kennisproductiviteit en *corporate curriculum*.
- Validering en empirische onderbouwing van het begrippenapparaat.
- Ontwikkeling van een diagnose-instrument waarmee afdelingen van organisaties zich een beeld kunnen vormen van hun werkomgeving als leeromgeving.
- Het vertalen van het begrippenkader in bruikbare interventies, waarmee organisaties in het werkveld de werk-leeromgeving binnen afdelingen kunnen versterken.

Voorafgaand aan het onderzoek hebben we de geschetste doelen vertaald in drie hoofdvragen van het onderzoek:

1. Welke elementen in een werkomgeving dragen eraan bij dat een dergelijke omgeving tevens als leeromgeving fungeert?
2. Hoe beïnvloedt een werk-leeromgeving de Kwaliteitszorg en de innovatiecapaciteit van een organisatie?
3. Op welke wijze is het mogelijk een diagnose-instrument te ontwikkelen waarmee een organisatie kan vaststellen in hoeverre zij haar medewerkers een leeromgeving biedt?

We hebben elk van bovenstaande hoofdvragen in hoofdstuk 2 uitgesplitst in enkele deelvragen. Nu de deelonderzoeken zijn uitgevoerd en beschreven, vatten we de gevonden antwoorden op de onderzoeksvragen per hoofdvraag samen. Voorafgaand aan die samenvatting geven we telkens de hoofdvraag en de daaruit voortvloeiende deelvragen weer in een kader. We beginnen met de eerste hoofdvraag:

Hoofdvraag 1

Welke elementen in een werkomgeving dragen eraan bij dat een dergelijke omgeving tevens als leeromgeving fungeert?

- Welke zijn de kenmerken van een effectieve *leeromgeving*?
- Welke voor leren relevante elementen zijn te onderscheiden in een *werkomgeving*?
- Is er een aantoonbaar verband tussen de onderscheiden kenmerken van een *werkomgeving* en de mate waarin die omgeving fungeert als *leeromgeving*?

Het onderzoek heeft inzicht opgeleverd in de dynamiek van leren in werkeenheden binnen arbeidsorganisaties. Die dynamiek is beschouwd vanuit verschillende invalshoeken. Als kerntheorie om de dynamiek van leren te begrijpen hebben we gekozen voor de theorie van Kessels (Kessels, 1996a, 1996b, 2001a, 2001b). Om de daarin centraal staande begrippen als kennisproductiviteit en vooral het *corporate curriculum* te kunnen onderzoeken zijn die begrippen beschouwd vanuit een leerpsychologisch perspectief (Boekaerts & Simons, 1995; Bergen & Van Veen, 2004; Onstenk & Blokhuis, 2003;) een curriculumontwikkelingsperspectief (Van den Akker, 1995; Boersma en Looy, 1997; Van Boxtel, Schoonenboom & Jansen, 2004; Halkes en Nijhof, 1979; Hoeben, 1993; Kieviet, 1976; Saylor, Alexander & Lewis, 1981), en een Human Resources Development perspectief (Coonen, 2005, Gieskes, 2001; Harrison, 2000; Kluytmans, 2001; Van der Krogt, 1995; Nonaka & Takeuchi, 1995; Onstenk, 2004; Sprenger, 2000; Thijssen, 2001; Wierdsma en Swieringa, 2002; Wierdsma, 2003). Zo hebben we beter inzicht gekregen in de vraag welke elementen in een werkomgeving zouden kunnen bijdragen aan leerprocessen in arbeidssituaties. Bij elke leerfunctie hebben we een aantal leercondities bepaald waaraan de werkomgeving zou moeten voldoen om de beoogde leerprocessen te bevorderen. Tevens stelden we vast welke elementen in de organisatie van belang zouden kunnen zijn om tezamen die vereiste leercondities tot stand te brengen, die nodig zijn om de leerfuncties te verwezenlijken. Een motiverende, rijke en reflectieve omgeving zijn nodig om de vereiste leerprocessen te bevorderen. In het streven om in de werkomgeving die leercondities tot ontwikkeling te brengen, is het zinvol de werk-leeromgeving te beschouwen als een organisatie leerplan, een curriculum. Het gaat daarbij om een curriculum dat in een organisatie gemeenschappelijk en in onderlinge samenspraak tot stand komt, dat slechts gedeeltelijk te ‘managen’ is en dat verschillende verschijningsvormen heeft. Het *corporate curriculum* kan zich manifesteren in een afdeling, de organisatie als geheel, of zelfs buiten de organisatie. Leren in een werkomgeving kan bestaan uit het verwerken van informatie, het opdoen van ervaring, het delen van ervaring en informatie met verschillende betrokkenen. De werkomgeving draagt op

verschillende manieren bij aan leerprocessen in opeenvolgende fasen van de loopbaan. HRD-activiteiten zijn nog altijd belangrijk voor het leren in de werksituatie. Die HRD-activiteiten kunnen meer en minder geformaliseerd en concreet zijn.

Niet alleen door literatuurstudie en case-studies, maar ook door analyse van verzamelde empirische gegevens hebben we gedurende de opeenvolgende deelonderzoeken een steeds duidelijker beeld gekregen van de Elementen in de werkleeromgeving, die bijdragen aan leren. Uit de reeks van onderzoeksanalyses komen als herkenbare elementen naar voren:

Werving en Selectie. Het gaat daarbij om heldere selectie-eisen en een duidelijk inwerkprogramma.

Functioneringsgesprekken. De gesprekken dienen om de vinger aan de pols te houden en ook plannen voor de toekomst te bespreken.

Mobiliteitsbeleid. Beleid ter bevordering van mobiliteit is gericht op deskundigheidsbevordering, benutting van expertise en loopbaanontwikkeling.

Opleiding en ontwikkeling. Binnen opleiding en ontwikkeling is ruimte en aandacht voor deskundigheidsontwikkeling. Men neemt maatregelen om de transfer naar de werksituatie en naar het eigen team te bevorderen. De relatie met het beleid van de afdeling is duidelijk.

Ontwikkeld leren. Er wordt bewust en planmatig gewerkt aan andere dan traditionele wegen om te leren. Elementen als het formuleren van leerdoelen, ontwikkelen van werkwijzen, experimenteren, en gezamenlijk nabespreken daarvan, maken deel uit van ontwikkelend leren.

Externe gerichtheid. De buitenwereld fungeert als bron van ideeën en kennis. Die bron bestaat onder meer uit literatuur, uit overleg met collega's van andere instellingen, of uit samenwerking met deskundigen van elders en met onderzoekers.

Werkoverleg. Dit betreft gericht overleg over thema's uit de literatuur, werkproblemen, samenwerking, waarbij er ruimte is voor uitwisseling van ideeën en kritiek. Leren van ervaringen wordt in dergelijk overleg gestimuleerd.

Intervisie en supervisie. Hierbij gaat het om het samen of onder leiding van een collega bespreken van werkproblemen. Het gaat in dergelijk overleg vooral om de reflectie op het eigen handelen.

Zicht op ontwikkelingen. Medewerkers zijn op de hoogte van of betrokken bij het beleid van de werkeenheid en van de instelling. Zij hebben zicht op de ontwikkelingen die zich afspelen in de eigen organisatie, het werkveld en het vakgebied.

Kwaliteit en organisatie. De werkeenheid heeft een systeem of procedure voor kwaliteitszorg. Taken en verantwoordelijkheden zijn helder geregeld. Er is voldoende

informatie beschikbaar over het eigen reilen en zeilen van de afdeling. In de organisatie verlopen zaken met betrekking tot het werk formeel en informeel op een soepele wijze.

De genoemde Elementen in de werk-leeromgeving zijn in de opeenvolgende deelonderzoeken steeds aangetroffen. Ze dragen allemaal bij aan het lerend vermogen van werkeenheden. In de verschillende deelonderzoeken is soms wel een overlap tussen elementen aangetroffen. Soms bleken overleg en intervisie en supervisie empirisch eenzelfde categorie; soms waren ze te onderscheiden.

Het onderzoek is opgezet om de veronderstelling te onderbouwen dat de hierboven genoemde elementen samenhangen met de eerste vijf leerfuncties die Kessels onderscheidt (Kessels, 1996a, 1996b). Het gaat om de volgende leerfuncties:

- het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis;
- het leren oplossen van problemen met behulp van de verworven materiedeskundigheid;
- het ontwikkelen van meta-cognitieve en reflectieve vaardigheden;
- het verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden;
- het verwerven van vaardigheden om de motivatie, emoties en affecten rond werken en leren te reguleren.

Met het onderzoek hebben we ondersteuning gevonden voor het gemaakte onderscheid in vijf leerfuncties. Ook hebben we een sterk verband aangetroffen tussen de aanwezigheid van de onderscheiden Elementen in de werk-leeromgeving en de vervulling van de eerste vijf van de onderscheiden leerfuncties.

Elementen in de werk-leeromgeving

- Werving en selectie
- Functioneringsgesprekken
- Mobiliteitsbeleid
- Opleiding en ontwikkeling
- Ontwikkelen leren
- Externe gerichtheid
- Werkoverleg
- Intervisie en supervisie
- Zicht op ontwikkelingen



De leerfuncties

- Vakkundigheid
- Probleemoplossende vaardigheid
- Reflectie
- Communiceren
- Zelfregulatie

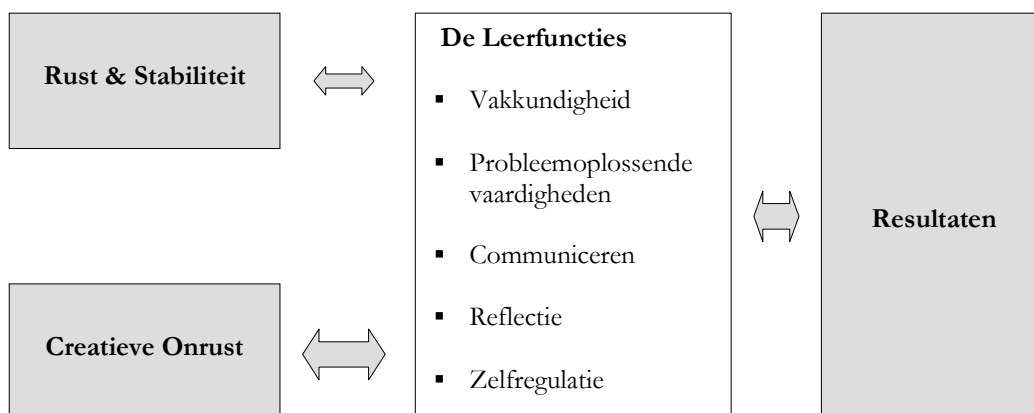
Figuur 9.1 Elementen in de werk-leeromgeving en de Leerfuncties

Binnen elke leerfunctie is als nuance een onderscheid aan te brengen tussen meer voorwaardelijke elementen (motivatie en rijkdom) en meer proces- en resultaatgerichte elementen zoals feedback en individuele en gezamenlijke leerresultaten. Bij de interpretatie van de gegevens over een organisatie is het door dit onderscheid mogelijk aan te geven waaraan het eventueel uitblijven van leerresultaten is toe te schrijven. Is de werkomgeving onvoldoende motiverend of rijk, of ontbreekt het aan feedback en zicht op resultaten? Het aanbrenge van deze nuanciering in het instrument biedt iets meer houvast voor gerichte advisering over de richting waarin een zinvolle versterking van de leeromgeving gezocht kan worden.

In een afzonderlijk deelonderzoek hebben we de aandacht gericht op de zesde en zevende door Kessels onderscheiden leerfuncties, gewijd aan Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust. Uit de analyses is gebleken dat het zinvol is om een onderscheid aan te brengen tussen drie componenten. Een eerste component betreft de vragen die vooral de Rust & Stabiliteit in de werkomgeving vertegenwoordigen. Een tweede component omvat de vragen die meten of onrust in de werksituatie creatief wordt aangewend of opgenomen. De derde component betreft de vragen die meten in hoeverre er door, of van de rust of onrust in de werksituatie iets is geleerd, en of er iets mee is gedaan. Nadere beschouwing van deze driedeling laat zien dat het in het vrageninstrument deels gaat om vragen die verwijzen naar Elementen in de werk-leeromgeving en deels om vragen die de vervulling van leerfuncties betreffen. Bedoeld wordt dat de vragen over begrippen Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust voor een deel gaan over de werkomgeving en voor een deel over wat daarvan geleerd is.

In een afzonderlijke analyse is onderzocht wat de relatie is van de onderzochte twee leerfuncties met de eerste vijf leerfuncties. De analyse laat zien dat Creatieve Onrust een wat sterkere relatie heeft met de leerfuncties dan Rust & Stabiliteit. Vooral Reflectie en Zelfregulatie vertonen een samenhang met Creatieve Onrust en Resultaten. Blijkbaar hangt het creatief kunnen reageren op druk, op uitdagingen of op ingrijpende veranderingen bij uitstek samen met het vermogen om afstand te nemen (Reflectie) en de regie te houden (Zelfregulatie).

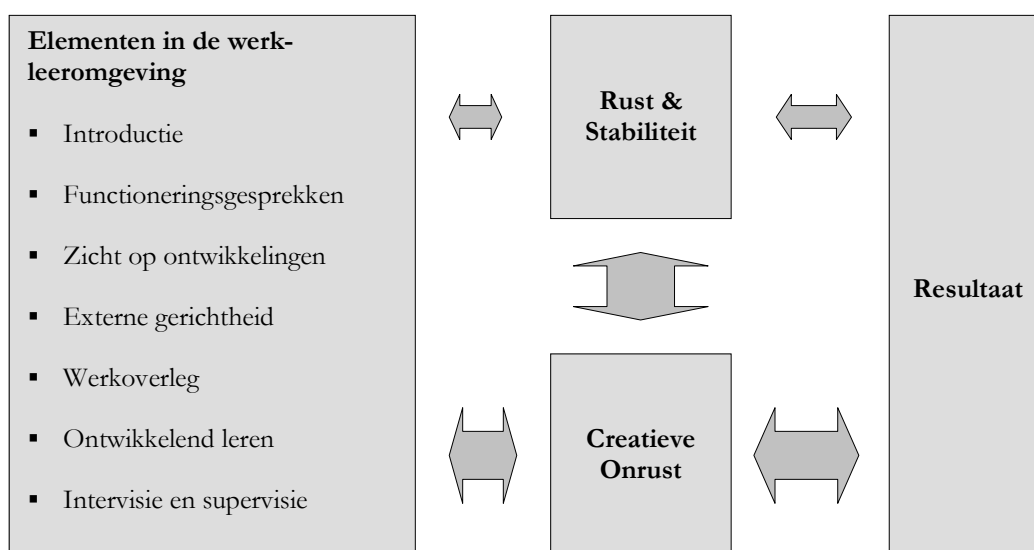
Analyse van de verbanden tussen de componenten Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en Resultaten met de Leerfuncties laat het volgende beeld zien (figuur 9.2).



Figuur 9.2 Verbanden tussen Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust en Resultaten

De dikte van de pijlen in bovenstaande figuur laat in grote lijnen de sterkte van de onderlinge relaties zien. De figuren in deze paragraaf bieden een globale samenvatting van de aangetroffen verbanden. Voor een nuancering van de begrippen Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust en voor modelontwikkeling ten aanzien van de determinanten ervan of invloeden erop, is verder onderzoek nodig.

Na de analyse van de verbanden met de eerste vijf leerfuncties, hebben we ook gekeken naar de relatie met de onderzochte Elementen in de werk-leeromgeving. *Figuur 9.3* bevat de weergave van de gevonden samenhang.



Figuur 9.3 Verbanden tussen Rust & Stabiliteit, Creatieve Onrust, de Elementen in de werk-leeromgeving en Resultaat

Ontwikkelen en Inter- en supervisie hebben de sterkste samenhang met Creatieve Onrust. In de analyse van de gegevens is ons verder de geringe samenhang tussen Externe gerichtheid en Rust & Stabiliteit opgevallen. Wij hadden het vermoeden dat diegenen die zich sterk oriënteren op de buitenwereld daaraan een gevoel van druk zouden kunnen ontleen. Wellicht is een externe oriëntatie echter evenzeer een manier om de eigen situatie te leren relativiseren. Beide mechanismen tezamen leveren misschien een verklaring voor de geringe samenhang.

De onderzochte elementen in de werk-leeromgeving hangen sterker samen met Creatieve Onrust dan met Rust & Stabiliteit. De gegevens laten zien dat de relatie van Creatieve Onrust en met Rust & Stabiliteit onderling vrij groot is. Dat bevestigt enigermate het idee dat het hier niet gaat om onafhankelijke dimensies, maar om twee onderling samenhangende componenten. Creatieve Onrust lijkt de sterkste samenhang te hebben met resultaten. Tijdens de bespreking van de gegevens met de onderzochte afdelingen zeiden respondenten vooruitkijkend dat er behoefte is aan rust om te kunnen leren; terugblikkend kwamen ze echter tot de conclusie dat veel leren toe te schrijven is geweest aan uitgeoefende, of ontstane druk.

De tweede onderzoeksvraag, uitgesplitst in deelvragen, staat in het onderstaande kader weergegeven. De beantwoording ervan volgt in het vervolg van deze paragraaf.

Hoofdvraag 2

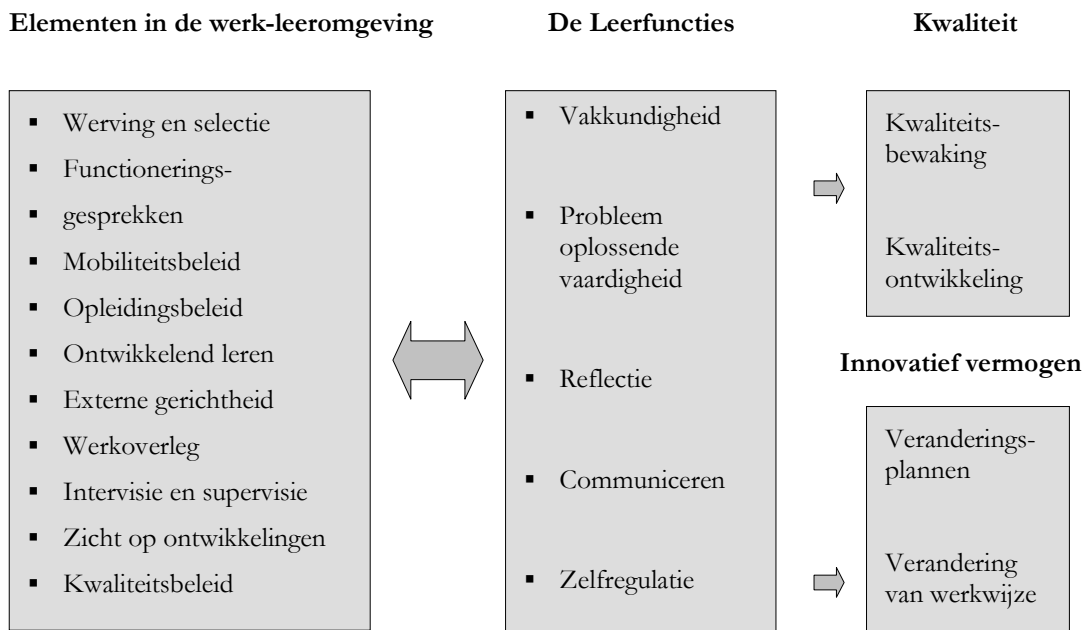
Hoe beïnvloedt een werk-leeromgeving de kwaliteit en het Innovatief vermogen van een organisatie?

- Is er een relatie tussen de mate waarin de werkomgeving fungeert als leeromgeving en de kwaliteit van werken?
- Is er een relatie tussen de mate waarin de werkomgeving binnen een organisatie fungeert als leeromgeving en het Innovatief vermogen van organisaties?

Er is een positieve relatie gevonden tussen de vervulling van de functies van het *corporate curriculum* en Kwaliteit en daarbinnen vooral Kwaliteitsontwikkeling. Door aan de kracht van de leeromgeving aandacht te besteden, vergroot een instelling dus haar mogelijkheden tot Kwaliteitsbewaking en in het bijzonder Kwaliteitsverbetering.

Medewerkers die antwoorden dat de leerfuncties in hun werkeenheden in hogere mate verwezenlijkt worden, geven tevens aan dat hun werkeenheden een groter Innovatief vermogen vertoont. Met deze conclusie hebben we ondersteuning gevonden voor de theoretische veronderstelling dat, als de werkomgeving de medewerkers stimuleert tot leren, de werkeenheden daardoor een groter vermogen tot vernieuwen opbouwt en

toont. De leerfunctie gericht op Reflectie draagt het meeste bij aan de het Innovatieve vermogen van een organisatie; deze functie wordt gevolgd door Communiceren. Deze conclusie, in samenhang met de eerder getrokken conclusie dat de leerfunctie met betrekking tot reflectieve vaardigheden in werkeenheden vaak laag scoort, geeft reden tot nadenken. Iets meer aandacht voor Reflectie en de ontwikkeling van vaardigheden op dat terrein zou het Innovatief vermogen van eenheden positief kunnen beïnvloeden. Koppelen we dat inzicht aan de eerdere constatering dat juist Reflectie een sterke samenhang vertoont met het vermogen creatief te reageren op ingrijpende veranderingen of druk, dan zien we daarin nog extra ondersteuning voor het belang om aan de bevordering van Reflectie aandacht te besteden. Met de aangetroffen relaties tussen de Elementen in de werk-leeromgeving en de Leerfuncties met Kwaliteit en Innovatief vermogen is de hieronder in figuur 9.4 geschetste samenhang aannemelijk gemaakt en verder onderbouwd.



Figuur 9.4 Elementen in de werk-leeromgeving, de Leerfuncties, Kwaliteit en Innovatief vermogen

De instrumentontwikkeling staat centraal in de derde hoofdvraag met deelvragen, die we in het vervolg van deze paragraaf beantwoorden.

Hoofdvraag 3

Op welke wijze kan een diagnose-instrument worden ontwikkeld om vast te stellen in hoeverre een organisatie haar medewerkers een leeromgeving biedt?

- Op welke wijze is het mogelijk de onderscheiden componenten: werkomgeving, leeromgeving, Kwaliteit van werken en Innovatief vermogen in kaart te brengen?
- Op welke wijze is een valide, betrouwbaar en praktisch hanteerbaar instrument te ontwikkelen waarmee een organisatie kan vaststellen in hoeverre zij haar medewerkers een leeromgeving biedt?

We hebben een vrageninstrument geconstrueerd om de Elementen in de werk-leeromgeving en de vervulling van de daarmee gepaard gaande leerprocessen in kaart te brengen. Dat instrument is ontwikkeld, getoetst, verkort en opnieuw getoetst. Met de bevindingen uit de opeenvolgende deelonderzoeken is de conclusie gerechtvaardigd dat een combinatie van het complete deelinstrument over de leerfuncties, aangevuld met de verkorte versie van het instrument over de Elementen in de werk-leeromgeving, de optimale mix vormt om werkeenheden op een uitvoerbare wijze door te lichten en te analyseren. De verkorte versie van het instrument is weliswaar beter hanteerbaar dan het uitgebreide instrument, maar daarvoor is in termen van validiteit en betrouwbaarheid een prijs betaald. Ons voorstel is daarom het oorspronkelijke instrument te gebruiken voor de Leerfuncties en voor wat betreft de Elementen uit de werk-leeromgeving de verkorte versie te gebruiken. Binnen elke leerfunctie is in het instrument een onderscheid aangebracht tussen meer voorwaardelijke elementen (motivatie en rijkdom) en meer proces- en resultaat-elementen zoals feedback en individuele en gezamenlijke leerresultaten. Met het aanbrengen van deze nuanciering in het instrument, is er een meer gedifferentieerde advisering mogelijk over de richting waarin een zinvolle versterking van de werk-leeromgeving gezocht kan worden.

Ten aanzien van de zesde en zevende leerfunctie is een instrument ontwikkeld waarmee kan worden vastgesteld in welke mate een werkeenheden te maken heeft met Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust en in hoeverre een dergelijke eenheid van die omstandigheden weet te leren en die leerresultaten in verbeteringen of veranderingen weet om te zetten.

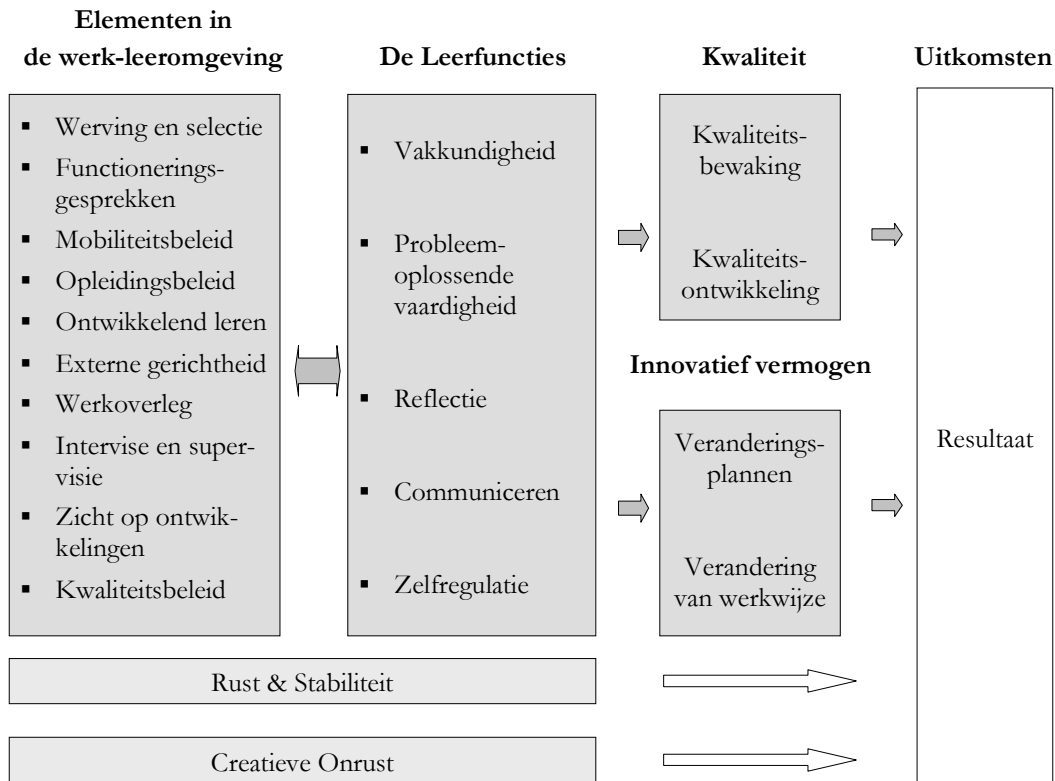
De theoretische samenhang, die in de eerste twee survey-onderzoeken is gevonden, is in de derde fase minder helder aangetroffen. De verkorting van het instrument lijkt daaraan debet. Ook de heterogene samenstelling van de onderzoeksgroep speelt wellicht een rol. Op de betekenis van de deelonderzoeken en de kanttekeningen die erbij te plaatsen zijn, gaan we in het volgende hoofdstuk nader in.

Antwoorden op vragen naar andere verbanden
--

Behalve het beantwoorden van de drie onderzoeksvragen was er gaande het onderzoek soms de gelegenheid om aanvullende vragen te formuleren en de gegevens ter beantwoording van die vragen te analyseren. Aldus hebben we een aantal aanvullende conclusies kunnen bereiken. De meest in het oog springende zijn de volgende:

- Uit het onderzoek is niet gebleken dat mensen met een hogere opleiding of met hiërarchisch hogere posities hun werk als leerzamer waarnemen; wel is er op onderdelen een ander accent aangetroffen. Managers lijken ten opzichte van hun medewerkers relatief iets meer te leren op de gebieden sociale en communicatieve vaardigheden (Communiceren) en zelfregulatie van motivatie, emoties en affecten (Zelfregulatie).
- De grootte van de instellingen waarvan een werkeenheid deel uitmaakt lijkt enige invloed te hebben op de vervulling van de Leerfuncties. Kleinere organisaties bieden iets meer onderling overleg en lijken een iets krachtigere leersituatie te bieden aan de medewerkers, dan grotere. Dit verschil is significant waar het gaat om het leren van sociale en communicatieve vaardigheden (Communiceren). In kleinere instellingen wordt er ten aanzien van die leerfuncties relatief meer geleerd dan in grotere instellingen.
- Respondenten in de onderzochte eenheden geven aan vooral veel te leren op het gebied van Vakkundigheid; daarna op het terrein van Probleemoplossende vaardigheden en Communiceren. De leerfunctie met betrekking tot Reflectie komt in het algemeen het minst sterk uit de verf. We hebben aannemelijk kunnen maken dat er een relatie bestaat tussen de vervulling van de Leerfuncties en het vermogen tot verbetering (Kwaliteit) en vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten (Innovatief vermogen). In het licht van deze twee bevindingen is er van een vergroting van de aandacht voor de leerfunctie met betrekking tot reflectieve vaardigheden (Reflectie) een belangrijke meeropbrengst te verwachten.

Alles overziende is er gedurende het onderzoek een telkens voortschrijdend inzicht ontstaan in de onderdelen van het *corporate curriculum* en de effecten daarvan op werkprocessen en hun effecten. Dat inzicht laat zich samenvatten in figuur 9.5, waarin alle componenten tezamen zijn weergegeven in hun onderlinge samenhang.



Figuur 9.5 Totaaloverzicht van Elementen in de werk-leeromgeving, de Leerfuncties, Kwaliteit, Innovatief vermogen en Uitkomsten en hun onderlinge samenhang

In het overzicht proberen we duidelijk te maken dat de leerfuncties Rust & Stabieleit en Creatieve Onrust nog geen duidelijke plek hebben gekregen. Het onderliggende construct is onvoldoende duidelijk geworden. De oorzaak daarvan ligt deels in de manier waarop de vragenlijst is ontwikkeld; deels ook in de helderheid van de begrippen zelf. Mogelijk zijn de leerresultaten die verwacht worden ten aanzien van het bevorderen van Rust & stabieleit en het stimuleren van Creatieve Onrust, al onderdeel van de eerste vijf leerfuncties. Omdat wij in de vragenlijst vragen hadden opgenomen over de werkomgeving en over de *impact* daarvan op het individuele en collectieve leren, hebben we in bovenstaande figuur (9.5) Rust & Stabieleit en Creatieve Onrust verdeeld over de kolom Elementen in de werk-leeromgeving en de kolom Leerfuncties. Bij de andere onderdelen van het geschetste model lijken veel minder kanttekeningen nodig. Voor de geschetste samenhang tussen de Elementen in de werk-leeromgeving, de Leerfuncties, Kwaliteit en Innovatief vermogen is in de opeenvolgende deelonderzoeken ondersteuning gevonden. De uitkomsten ofwel de concrete resultaten zijn nog niet onderzocht. Daar zal uiteindelijk moeten blijken of het werken aan een *corporate curriculum* de opbrengst heeft die we ervan verwachten.

10

DISCUSSIE

De onderzoeker is een ontdekkingsreiziger, die steeds beter weet waar hij naartoe gaat, zonder dat het einddoel in zicht komt. Nu de deelonderzoeken beschreven zijn en de conclusies getrokken, is de vraag aan de orde of we inderdaad beter zicht hebben gekregen op waar de reis heen gaat. Er is in het onderzoek veel duidelijk geworden, maar er zijn ook nieuwe vragen bij gekomen. In dit hoofdstuk keren we terug naar de theoretische basis, naar de kritische reflecties die we al voorafgaand aan het onderzoek hadden en die beschreven staan in hoofdstuk 2. Ook nemen we de ruimte om de tijdens het onderzoek gerezen kwesties aan te geven en te bespreken. Vragen waar we bij stilstaan zijn:

1. Hadden we gedurende het onderzoek het aanvankelijk bepaalde analysekader moeten aanpassen aan de tussentijds verworven ideeën en inzichten?
2. Wat was de reikwijdte van het onderzoek en zijn er belangrijke aspecten buiten beschouwing gebleven?
3. Hoe zijn de Kwaliteit en Innovatief vermogen van een *corporate curriculum* in het onderzoek geoperationaliseerd en wat betekent dat voor de interpretatie van de onderzoeksgegevens?
4. Hoe laat het *corporate curriculum* zich als leerplan typeren en hoe kan men een dergelijk curriculum het best tot ontwikkeling laten komen?
5. Welke eisen zijn gesteld aan de wetenschappelijkheid van het onderzoek en welke aan de praktische toepasbaarheid van het instrument en in hoeverre heeft daartussen spanning bestaan?
6. Wat zijn mogelijke verklaringen voor de verschuivingen in de aangetroffen verbanden gedurende de periode van het onderzoek?
7. Waar ligt het omslagpunt tussen de vorming van een universele theorie en de noodzaak tot differentiatie ervan en waar bevindt het verrichte onderzoek zich ten opzichte van dat omslagpunt?

8. Kan bij een toenemende nuancering van modellen en concepten de eenvoud van de theorie en van de instrumenten bewaard blijven (spaarzaamheid)?
9. In het onderzoek is geprobeerd een kennisproductieve werkwijze te volgen met veel interacties met veel verschillende betrokkenen. Hoe beïnvloedt een dergelijke werkwijze de waarde van de resultaten?
10. Hoever is de validering van de theorie gevorderd en in welke richting kan zij worden voortgezet?
11. Wat zijn belangrijke terreinen voor vervolgonderzoek?
12. Wat zijn de ervaringen met het instrument en welke kanttekeningen zijn daarbij te plaatsen?

10.1 VASTHOUDEN AAN HET EENMAAL GEKOZEN ANALYSEKADER?

Hadden we gedurende het onderzoek het aanvankelijk bepaalde analysekader moeten aanpassen aan de tussentijds verworven ideeën en inzichten?

Het onderzoek heeft zich afgespeeld in een periode van acht jaren. In die jaren is permanent doorgewerkt aan het uitbreiden van het databestand. Daardoor hebben op verschillende momenten in de tijd analyses kunnen plaatsvinden op verschillende verzamelingen van data. Die analyses bleven in de loop van de jaren steeds gebaseerd op de theorie, die aan het begin van het onderzoek het fundament ervan had gevormd. Dit is een keuze geweest waaraan de volgende overweging ten grondslag ligt: in de loop van het onderzoek veranderde in de literatuur en bij ons de stand van de kennis en daarmee ons begrippenapparaat ten opzichte van het kader waarmee we het onderzoek begonnen waren. Het instrumentarium is ontwikkeld in de beginfase van het onderzoek en nadien nauwelijks gewijzigd. Dat maakte het mogelijk de oorspronkelijke analyses opnieuw uit te voeren op gegevens over nieuwe onderzoeksgroepen. Het betekende echter ook dat we gekluisterd raakten aan een eenmaal gekozen begrippenkader, terwijl we daarover in de loop van de tijd nieuwe gedachten ontwikkeld hadden. We realiseerden ons bijvoorbeeld al tijdens het onderzoek dat de instrumenten te zeer gericht waren op de tastbare elementen in de werk-leeromgeving en dat er onvoldoende aandacht was voor de externe leeromgeving (de leeromgeving buiten de eigen organisatie) en de virtuele leeromgeving. We zagen in het instrument iets te veel het denkbeeld terug van een door managers te beïnvloeden werkomgeving en minder van een door de leden van de werkeenheden zelf gezamenlijk ontwikkelde omgeving.

Iets vergelijkbaars speelde zich in dat tijdsbestek van acht jaar af bij de respondenten. De bevroegde samenhang tussen werkomgeving en leren leverde antwoorden op die een weerspiegeling vormden van directe ervaringen, maar ook van opvattingen over die relatie. In de loop van het onderzoek zijn die opvattingen verschoven. Dat is niet in de laatste plaats het gevolg van actieve bemoeienis van diverse adviseurs, waaronder wijzelf, met de sectoren Zorg en Welzijn om daar het bewustzijn van bredere definities van leren dan alleen leren binnen opleidingssituaties te laten postvatten. Uit de gegevens is gebleken dat de associatie van leren met cursussen en formeel opleiden aanvankelijk sterker was en dat de associatie van leren met overlegsituaties en andere vormen van communicatie door de tijd heen is toegenomen. De opvattingen veranderen blijkbaar met de jaren. Opvattingen zijn te beschouwen als cognities en schema's die bepalend zijn voor zowel iemands perceptie alsook voor diens gedrag. Schema's leiden bovendien vaak tot gedrag dat die schema's bevestigt (Vonk, 1999). De respondenten zijn vanuit hun nieuw ontwikkelde opvattingen de omgeving anders gaan waarnemen en zijn zich in overeenstemming met die opvattingen gaan gedragen. In de beantwoording van de vragenlijsten menen we die verschuiving terug te zien.

Onze eigen inzichten ontwikkelden zich en ook die van onze respondenten. Wij stonden daarom voor de keuze de theorie telkens te actualiseren en de nieuwe gedachten erin te verwerken, of voort te gaan met de oorspronkelijk gekozen analysekaders. Een consequentie van telkens actualiseren van de theorie zou zijn dat we per afzonderlijke stand van de theorie, steeds maar een klein aantal respondenten met eenzelfde instrument zouden kunnen benaderen. Dat zou als gevolg hebben dat we weliswaar een steeds actuelere theorie zouden vormen, maar met telkens een smalle empirische basis. Becker pleit voor zo min mogelijk wijzigingen in de probleemomschrijving, omdat de gekozen analysemethoden toegepast op te kleine onderzoeksgroepen en aantallen data tot schijnexactheid zouden kunnen leiden (Becker, 1974). Vasthouden aan de oorspronkelijke kaders zou betekenen dat de databestanden steeds konden groeien en dat daardoor steeds beter onderbouwde uitspraken over de gekozen theorie mogelijk zouden worden. Een nadeel van die optie is echter weer dat de opvattingen van de respondenten gedurende de looptijd van het onderzoek verschuiven. Dat we in de gegevens van het eerste survey-onderzoek meer ondersteuning vinden voor de onderzochte theorie dan in de latere fasen van het onderzoek, hangt hiermee mogelijk samen.

Wij hebben voor de tweede oplossing gekozen. We zijn er echter wel van overtuigd dat bij vervolgonderzoek de operationalisering van de theorie en het instrumentarium eerst weer een actualisering zouden moeten ondergaan. Op de aard en de invulling van die actualisering gaan we later in dit hoofdstuk in.

10.2 DE REIKWIJDTE VAN HET ONDERZOEK

Wat was de reikwijdte van het onderzoek en zijn er belangrijke aspecten buiten beschouwing gebleven?

De werkeenheid of de organisatie

In het beschreven onderzoek staan individueel leren en teamleren centraal. Bij de analyses van die leerprocessen is de organisatie als geheel beschouwd als context. De eenheid van analyse was de werkeenheid, ofwel de afdeling of unit, die mensen ervaren als hun directe werkkring. Het *corporate curriculum* heeft niet per definitie die beperkte *scope*. Het *corporate curriculum* is de werk-leeromgeving die de organisatie als geheel kennisproductief doet zijn. Door het onderzoek te richten op afzonderlijke werkeenheden binnen organisaties, kunnen we nu stellen dat er steun is gevonden voor het feit dat een *corporate curriculum*, zoals zich dat manifesteert op afdelingsniveau, samenhangt met Innovatief vermogen en Kwaliteit op datzelfde niveau. Eén en ander impliceert dat met het verrichte onderzoek een aanzet is gedaan tot onderbouwing van de theorie, maar dat de effecten van een *corporate curriculum* op het niveau van de organisatie als geheel nog niet zijn geanalyseerd. Er valt weliswaar niet te verwachten dat bij een keuze voor de hele organisatie als eenheid van analyse totaal andere verbanden zouden worden gevonden. Meer aandacht voor de gehele organisatie als werk-leeromgeving zou hoogstens een groter aantal onderscheiden elementen hebben opgeleverd en daarmee ook mogelijk een wat sterkere invloed van de werkomgeving op het leren hebben laten zien. Toch blijft de vraag naar de dynamiek van leren op andere niveaus dan per werkeenheid vooralsnog wat onderbelicht en zou een analyse op dat niveau een interessant vervolg kunnen zijn op het verrichte onderzoek.

De werk-leeromgeving beperkt zich niet tot de organisatie

Een andere kwestie die de reikwijdte betreft is de relatief geringe aandacht voor de buitenwereld. Slechts in de vorm van externe gerichtheid, het hebben van stagiaires en bezoeken aan andere instellingen is aandacht besteed aan de bredere werk-leeromgeving waarmee mensen in hun werk te maken hebben. In feite is die wereld veel breder. Er zijn contacten met vakgenoten, lidmaatschappen van verenigingen en professionele netwerken van uiteenlopende aard (Tijmens, 2001). Daarnaast is er de leergelegenheid in de meer informele netwerken waarvan men deel uitmaakt en de persoonlijke leergeschiedenis die daaruit voortvloeit (Bolhuis & Simons, 1999). In toekomstig onderzoek naar de werk-leeromgeving is het de moeite waard om ook

deze wijdere werkkring in het onderzoek meer aandacht te geven. Nu hebben we kunnen vaststellen dat er een relatie is tussen de werk-leeromgeving in engere zin en Kwaliteit en Innovatief vermogen. In een bredere benadering van het begrip werk-leeromgeving zal die relatie mogelijk nog sterker blijken te zijn. Inzicht in die relatie kan de samenhang tussen kenmerken van de werkomgeving en leren nog nader nuanceren.

De leeromgeving is meer dan de som van de elementen

Een derde aspect van de reikwijdte is de beperking van het onderzoek tot de elementen in de werk-leeromgeving, zoals die zijn geoperationaliseerd in de vragenlijst. Daarin ligt het accent op door de leiding en medewerkers van een werkeenheid direct te beïnvloeden omstandigheden. Andere aspecten van de omgeving zoals de verdeling van verantwoordelijkheden, de ervaren vrijheid, de sfeer, de machtsverhoudingen en de informele contacten zijn daarmee deels buiten het onderzoek gebleven. De reden daarvoor is gelegen in het feit dat met het onderzoek niet alleen een onderbouwing van de theorie werd gezocht, maar ook een praktisch instrument werd ontwikkeld. Dat instrument zou leidinggevenden van afdelingen in staat moeten stellen de afdeling door te lichten om vervolgens adequate maatregelen te kunnen nemen om de werk-leeromgeving te versterken. In die accentuering van te nemen maatregelen heeft de beperking van de reikwijdte van het onderzoek haar oorsprong. De kracht ervan is dat het instrument nu duidelijker houvast geeft voor het nemen van maatregelen, ofwel het toevoegen of versterken van de elementen in de werk-leeromgeving. De zwakte ervan is dat het theorievormende deel van het onderzoek hiermee vernauwd is tot de relatie tussen directe maatregelen en effecten en weinig oog heeft voor de minder beïnvloedbare elementen in de werk-leeromgeving die mogelijk evenzeer de kracht of de rijkdom van de leersituatie bepalen.

Kessels stelt dat kenniswerk en leren niet door macht, controle of contract kunnen worden opgelegd (Kessels, 2005). Autonomie, machtsverdeling, ambiance en leiderschap zijn echter wel factoren die mogelijk van invloed zijn op het leren in organisatie-eenheden (Baars - Van Moorsel, 2003). Deels zijn dergelijke factoren buiten beschouwing gebleven; deels zijn ze slechts meegenomen voorzover ze zich manifesteren in concrete elementen in de werk-leeromgeving. Hier is zeker nog een verdieping mogelijk in een vervolgonderzoek.

10.3 DE OPERATIONALISERING VAN KWALITEIT EN INNOVATIEF VERMOGEN

Hoe zijn de Kwaliteit en Innovatief vermogen, van een *corporate curriculum* in het onderzoek geoperationaliseerd en wat betekent dat voor de interpretatie van de onderzoeksgegevens?

De theorie suggereert een relatie tussen het *corporate curriculum* en verbetering en vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten.

We hebben die verbetering en vernieuwing in het onderzoek aangeduid als Kwaliteit en Innovatief vermogen. Die beide begrippen hebben we geprobeerd te operationaliseren. We hebben dat gedaan door in samenspraak met het werkveld en deskundigen en na studie van documenten te bepalen welke kwaliteitsprocedures gangbaar waren of op het punt stonden dat te worden, en op welke terreinen instellingen zich veelal vernieuwden. Daarna hebben we de instellingen op die punten bevraagd om ons een beeld te vormen van de mate waarin ze de kwaliteitsprocedures ontwikkeld en geïmplementeerd hadden en volgden. In de sector Zorg en Welzijn betreft dat onder meer de vraag of, en in welke mate er ‘zorg op maat’ werd geboden. Het voordeel van de gekozen benadering is dat wij instellingen op gelijksoortige punten konden analyseren en ze daardoor gemakkelijker konden vergelijken. Er is echter ook een nadeel. Het is in principe denkbaar dat een instelling zich veel moeite getroost om een vernieuwing of verandering te verwezenlijken van een andere aard dan de onderzochte. Het is zelfs mogelijk dat de prestaties op de onderzochte terreinen, zoals ‘zorg op maat’, daaronder te lijden hebben gehad.

We hebben toch gekozen voor de vergelijkbaarheid. Daarnaast hebben we voor brede onderzoeksthema's gekozen (zorg op maat en kwaliteit) om het geschetste risico te minimaliseren. Niettemin moeten we de ogen niet sluiten voor dat risico en toegeven dat in de keuze van de thema's een bron van fouten kan zitten. Vervolgonderzoek kan hierin uitkomst bieden.

In het theoretische kader is beschreven dat een rijke werk-leeromgeving positieve effecten heeft op de Kwaliteit en het Innovatief vermogen van een instelling. Die twee laatste factoren dragen bij aan het realiseren van betere Resultaten. In ons eerste survey-onderzoek heeft het accent gelegen op de samenhang tussen het *corporate curriculum* en Kwaliteit en Innovatief vermogen. In de toekomst zal de uitdaging zijn om bewijzen te verzamelen voor de relatie van de twee factoren

Kwaliteit en Innovatief vermogen met de Resultaten van een instelling. Daarbij kunnen we afhankelijk van het type instelling denken aan minder verblijfsdagen in een instelling, minder klachten, grotere aantallen genezingen, minder recidive, betere kwaliteit van leven, grotere klanttevredenheid, betere sociale perspectieven, betere ontwikkelingskansen en andere indicatoren.

Vervolgonderzoek zoals hier gesuggereerd biedt de mogelijkheid voor interpretaties in twee richtingen. Er kan onderzocht worden in hoeverre instellingen met een rijk *corporate curriculum* Kwaliteit bieden en innovatief zijn en er kan bekeken worden of instellingen die geselecteerd worden op Innovatief vermogen en Kwaliteit ook een rijk *corporate curriculum* hebben. Ook de resultaten kunnen op die manier in de analyse verwerkt worden. Zijn instellingen met betere resultaten innovatiever? Volgen ze beter bepaalde kwaliteitsregels? Hebben ze een rijker *corporate curriculum*? Of andersom, in de richting die we in dit onderzoek gevolgd hebben: hebben instellingen met een rijker *corporate curriculum* een grotere mate van Innovatief vermogen en Kwaliteit en leidt dat tot betere resultaten?

Een dergelijke tweezijdige analyse ondervangt het in deze paragraaf onderscheiden risico van focussen op een bepaald soort Kwaliteit en Innovatie en het daarmee onterecht onderschatten van die instellingen die toevallig hun speerpunten op andersoortige innovaties of kwaliteitsprocedures hebben gericht. De gesuggereerde tweezijdige onderzoeks aanpak heeft het voordeel van triangulatie, ofwel het feit dat we de onderzochte samenhang opnieuw, maar nu vanuit een andere optiek, kunnen beschouwen en analyseren (Hutjes & Van Buuren, 1992).

10.4 HET CORPORATE CURRICULUM ALS LEERPLAN

Hoe laat het corporate curriculum zich als leerplan typeren en hoe kan een dergelijk curriculum het best ontwikkeld worden?

Het *corporate curriculum* is in het derde hoofdstuk van dit proefschrift gesitueerd binnen enkele opvattingen over curricula. Tijdens het onderzoek is in toenemende mate de gedachte gerezen dat het *corporate curriculum* slechts gedeeltelijk te plannen is en ook slechts ten dele te managen (De la Parra, Slotman, Tillema & Spannenburg, 2000). Dat laat echter onverlet dat het aanbeveling verdient het *corporate curriculum* meer te expliciteren. Leren gebeurt deels intentioneel en deels incidenteel (Bolhuis & Simons, 1999).

Zonder een pleidooi te houden voor het expliciteren van alle leerprocessen, geven Davenport en Prusak en Simons en Ruijters wel aan dat het expliciteren van impliciete leerprocessen leidt tot een grotere overdraagbaarheid van de leerresultaten (Davenport & Prusak, 1998; Simons & Ruijters, 2004). Het is daarom wellicht raadzaam het *corporate curriculum* waar mogelijk te beschrijven. Daarbij is het wel van belang een aantal zaken te overwegen. Deze worden hieronder toegelicht.

Van incidenteel naar intentioneel leren

Bij het verder expliciteren van het *corporate curriculum* is het van belang het open (Kieviet, 1976) en praktijknabije (Nijhof, 1979) karakter ervan te bewaren. Het gaat niet om een leerplan dat sommige leden van de organisatie beschrijven voor de anderen; het is van cruciaal belang dat het een beschrijving is van gemeenschappelijke leerdoelen en van de werk-leeromgeving die de verwezenlijking daarvan kan bevorderen. Het gezamenlijk creëren van een leeromgeving en het daarover onderling van gedachten wisselen, zijn onderdelen van het professionele leren. Bewust en zelfsturend bezig zijn met leren is een bevorderende voorwaarde voor constructivistisch leren; elkaar steunen en van feedback voorzien evenzeer (Bolhuis & Simons, 1999; Van Poucke, 2005). ‘Sinds de herontdekking van Vygotsky wordt opnieuw veel betekenis gehecht aan de gemeenschap als plaats waar cultuuroverdracht en kennisontwikkeling plaatsvindt’ (Beishuizen, 2004, p. 33). Planmatig werken aan een curriculum garandeert dat de resultaten van het leren niet door de vingers glijpen. Wanneer de medewerkers van een afdeling bepalen hoe zij de werkomgeving tevens tot een leeromgeving kunnen maken dan heeft dat op zichzelf al een optimaliserend effect, doordat het leren er in hoge mate intentioneel mee wordt. Het expliciteren van de resultaten van het leren vergroot de overdraagbaarheid van de verworven inzichten en bekwaamheden naar anderen in de organisatie.

Corporate curriculumontwikkeling als leerproces

De veronderstelling dat er behoefte zou zijn aan meer geëxpliciteerde vormen van een *corporate curriculum*, doet de vraag rijzen naar passende ontwikkelstrategieën voor een dergelijk curriculum. Geschikte strategieën voor de ontwikkeling van een *corporate curriculum* zullen recht moeten doen aan het gemeenschappelijke karakter ervan en aan de organisatiespecifieke kant ervan. Het tot ontwikkeling brengen van een *corporate curriculum* is een gezamenlijke onderneming. De ontwikkeling van een dergelijk curriculum kan zelf het beste gezien worden als een leerproces. De ontwikkeling dient, indien opgevat als leerproces, motiverend, constructief en interactief te zijn en vooral ruimte te bieden voor uitproberen en fouten maken (Bergen & Van Veen,

2004; Coonen, 2005). Aldus construeren alle betrokkenen gezamenlijk hun eigen leeromgeving, hun leerprocessen en daarmee hun eigen competenties.

Draagvlak

Het *corporate curriculum* vereist een draagvlak onder alle medewerkers. Uit de zorg voor het draagvlak volgt de noodzaak van continue herijking en revisie van het curriculum. In een lerende organisatie staan leren en het werken aan de daarvoor nodige leeromgeving centraal (Kessels & Keursten, 2001). Als werken allengs meer verweven raakt met leren zal het leren als aspect van het werk steeds meer aandacht vragen en niet aan het toeval kunnen worden overgelaten (Kessels, 2005).

10.5 OP DE GRENS VAN WETENSCHAP EN DIENSTVERLENING

Welke eisen zijn gesteld aan de wetenschappelijkheid van het onderzoek en welke aan de praktische toepasbaarheid van het instrument en in hoeverre heeft daartussen spanning bestaan?

In het onderzoek is gewerkt aan verschillende resultaten. Deels ging het om een validering van de theorie over kennisproductiviteit zoals geformuleerd door Kessels (1996a). Daarbinnen betreft het vooral het uitwerken en toetsen van de ideeën omtrent het *corporate curriculum*. Naast deze doelstelling, en in onderlinge samenhang ermee, hebben we gestreefd naar de totstandkoming van een valide en bruikbaar instrument waarmee afdelingen van Zorg en Welzijnsinstellingen de kracht van hun *corporate curriculum* zichtbaar kunnen maken. De derde doelstelling had betrekking op de wens een beeld te vormen van de stand van zaken in het veld van Zorg en Welzijn. Deze mix van doelstellingen en belanghebbenden heeft eisen en beperkingen gesteld aan het onderzoek. Vanuit de wetenschap is bijvoorbeeld een zorgvuldige steekproeftrekking vereist; vanuit het werkveld ook, maar daar waren draagvlak en recht doen aan ieders relatieve investering in de kosten van het onderzoek ook van belang. De wetenschap eist een valide en betrouwbaar instrument; de praktijk vraagt dat evenzeer, maar eist vooral ook een hanteerbaar instrument. De wetenschap vraagt om een meetinstrument; de gebruiker om een instrument dat niet alleen meet, maar ook een idee overdraagt en suggesties aandraagt voor verbetering. Binnen deze verschillende eisen hebben wij moeten opereren. Om de dilemma's niet te verhullen is ervoor gekozen ze te expliciteren op die plaatsen in het onderzoek waar ze zich voordeden. Vooral in de verkorting van het instrument hebben de eisen van de praktijk een belangrijke rol gespeeld. In de analyse van de gegevens die met het

verkorte instrument zijn verzameld zien we de concessie aan de constructvaliditeit terug. Dat is de tol die voor de verkorting van het instrument betaald moet worden. Meer *items* over eenzelfde verschijnsel leveren een meer valide en meer betrouwbaar beeld op en daarmee ook heldere en sterkere verbanden (Van Peet, Van den Wittenboer & Hox, 1995). De reden van de verkorting is gelegen in de verhoging van de praktische bruikbaarheid van het instrument. Vanuit het oogpunt van toetsing van de theorie zou werken met het uitgebreide instrument beter geweest zijn. Hier zien we een spanning tussen de wetenschappelijke en de dienstverlenende doelen van het onderzoek. Door daarover te rapporteren hebben we geprobeerd de gang van zaken traceerbaar en transparant te maken. Met het resultaat hebben we beoogd een evenwichtige bijdrage te leveren aan de verschillende doelstellingen van verschillende betrokkenen en belanghebbenden.

10.6 GEEN MOMENTOPNAME MAAR EEN TIJDOPNAME

Wat zijn mogelijke verklaringen voor de verschuivingen in de aangetroffen verbanden gedurende de periode van het onderzoek?

Oud en nieuw

Het onderzoek heeft een tijdsperiode van acht jaar bestreken. De vraag is gerechtvaardigd of dat niet betekent dat er hier gepubliceerd wordt over oud onderzoek. Het antwoord is genuanceerd. Er is inderdaad veel tijd gemoeid geweest met het onderzoek. Echter de data waarop het onderzoek betrekking heeft dateren niet van lang geleden. De werkelijkheid is dat gedurende de jaren waarin het onderzoek zich heeft afgespeeld, permanent nieuwe gegevens zijn verzameld en aan het bestand toegevoegd. Het aantal respondenten is in elke volgende fase van het onderzoek substantieel uitgebreid. Dat heeft het onderzoek versterkt, maar de looptijd van het onderzoek heeft hier en daar ook gezorgd voor inconsistenties en ruis in de verzamelde gegevens. De vraag is waar de verklaring gezocht moet worden voor de verschuivende resultaten gedurende het onderzoek.

Een steeds heterogener wordende onderzoeksgroep

In de resultaten van het onderzoek zien we dat de sterkte van de gevonden relaties in de later uitgevoerde onderzoeksfasen lager uitpakt. Daarvoor lijkt de oorzaak aannemelijk te zijn. De respondentengroep is in de achtereenvolgende survey-fasen steeds diverser geworden. In het eerste survey (zie hoofdstuk 4) is er een poging gedaan representativiteit in de keuze van de respondenten te realiseren. In de

tweede, op confirmering gerichte fase van het survey-onderzoek (hoofdstuk 5) werd gewerkt met de toevallige afdelingen die zich aangemeld hadden om het onderzoeksinstrument te gebruiken. In de derde fase (zie hoofdstuk 8) zijn er ook werkeenheden meegenomen uit andere sectoren dan Zorg en Welzijn. De samenstelling van de steekproef kan eraan hebben bijgedragen dat de gevonden verbanden minder sterk werden. Hoe homogener de onderzoeksgroep, hoe groter de kans dat er ondersteuning voor de aanvankelijk gevonden verbanden te vinden is. Echter wanneer de gevonden verbanden in een meer heterogene groep toch in belangrijke mate aanwijsbaar zijn, dan versterkt dat de geldigheid van de theorie. Dat voordeel neemt nog toe wanneer een vergelijking van deelgroepen mogelijk is (Miles & Huberman, 1984). Daarvoor was onze steekproef tot op heden te klein.

Geen ongerept terrein

Gaande het onderzoek is er in de sectoren Zorg en Welzijn door de Sectorfondsen en door anderen grote aandacht besteed aan het verbreden van nascholingsplannen naar HRD-achtige benaderingen. De opvattingen over opleiden, leren en werken zijn actief beïnvloed gedurende het verloop van het onderzoek (Van Aken & Hoeffgen, 2000; Van den Berg & Hoeffgen, 2000; Berghuis, 2004; Van Lakerveld & Tijmes, 2002). Die opvattingen klinken door in de respons op het onderzoek. Er is een verschuiving zichtbaar geworden in de antwoorden. De gegevens lijken erop te wijzen dat de eerste onderzoeksgroep leren sterker associeert met formeel opleiden, terwijl de latere onderzoeksgroepen leren sterker met andere elementen in de werk-leeromgeving (werkoverleg, ontwikkelend leren en inter- en supervisie) in verband brengen.

10.7 VAN UNIVERSELE THEORIE NAAR THEORIE OVER VERSCHILLEN

Waar ligt het omslagpunt tussen de vorming van een universele theorie en de noodzaak tot differentiatie ervan en waar bevindt het verrichte onderzoek zich ten opzichte van dat omslagpunt?

In de beschreven onderzoeksfasen hebben we geprobeerd inzicht te verwerven in hoe de werkomgeving leren ontlokt en aanstuurt bij medewerkers en in werkeenheden. Het ging daarbij om een zoektocht naar ondersteuning voor een theorie die algemene uitspraken doet over dergelijke verbanden. Het onderzoek heeft ook tot op enige hoogte bevestiging gevonden van een aantal veronderstelde

verbanden. De discussie is daarom vooral gericht op de vraag waarom die verbanden niet nog sterker bleken dan het onderzoek kon aantonen. Een reden daarvoor lijkt gelegen te zijn in de universele aard van de theorie. Individuen, werkeenheden, branches en sectoren vertonen naast overeenkomsten ook vooral verschillen. Theorieën die over de verschillen heen stappen kunnen nooit ten volle ondersteuning vinden. In de leerpsychologie zien we daarom dat periodes van onderzoek naar universele leertheorieën dikwijls worden gevolgd door periodes waarin het accent verschuift naar theorieën over verschillen. In plaats van algemene theorieën over hoe leerprocessen verlopen, ontwikkelt men in die periodes theorieën over leerstijlen, cognitieve stijlen, persoonlijkheidsverschillen, verschillen in aanleg en dergelijke.

In een divers werkveld als het onderzochte, waarin werkeenheden voorkwamen van kinderdagverblijf tot adviesgroep en van thuiszorg tot buurthuis, zijn grote verschillen in leerbehoeften en stijlen waarschijnlijk. De heterogeniteit van de respondenten in achtergrond, opleidingsniveau, sociale positie, type werk, vakgebied en dergelijke heeft mogelijk ook grote invloed op de ervaring en leerstijl van mensen (Woodall & Gourlay, 2004).

Vervolgonderzoek zal een nieuwe balans tussen de ontwikkeling van de gemeenschappelijke dynamiek van leren en de verschillen die daarbinnen aan te treffen zijn, moeten zoeken. Het erkennen en waarderen van de specifieke kennis, ervaring en stijl van de lerende past in de leertheoretische achtergrond van de onderzochte theorie. Hoe meer de theorie recht weet te doen aan die verschillen, hoe algemener de geldigheid zal zijn.

10.8 PARSIMONIE

Kan bij een toenemende nuancering van modellen en concepten de eenvoud van de theorie en van de instrumenten bewaard blijven (spaarzaamheid)?

Parsimonie of spaarzaamheid is een begrip dat staat voor het streven naar verklaringsmodellen met inzet van een zo gering mogelijk aantal factoren, concepten en assumpties (Meerling, 1984). Het streven is de werkelijkheid in een zo beperkt maar toch zo dekkend mogelijk aantal factoren te beschrijven of te verklaren. Met het onderzoek naar het *corporate curriculum* lijkt dit criterium in het gedrang te raken. Het operationaliseren van de leerfuncties en van de elementen in de werk-leeromgeving heeft de begrippen verder gedifferentieerd en gespecificeerd. Daarmee is de beschrijving van het *corporate curriculum* wellicht verfijnder en adequater

geworden, maar is ook het risico ontstaan dat de theorie zo genuanceerd raakt dat de conclusies aan robuustheid inboeten en de zeggingskracht van de theorie daarmee afneemt. De vraag rijst daarom hoe vanuit de geboekte leerwinst (de verfijning en de nuancering) weer een stap gemaakt kan worden naar een nieuwe vereenvoudiging, om zo de betekenis van het denkkader te versterken.

De volgende ontwikkelingsstap van de theorie kan vorm krijgen door de begrippen te differentiëren en door ze te clusteren op een hoger aggregatieniveau, zodat opnieuw een overzichtelijk denkkader ontstaat. De resultaten van het huidige onderzoek vragen om een vervolg in die richting. Het stadium voor hernieuwde ordening en organisatie van de begrippen lijkt bijna aangebroken. In het onderzoek zijn pogingen om tot modelontwikkeling te komen nog onvoldoende succesvol gebleken. De relatief kleine aantallen respondenten in de steekproeven per onderzoeksfase hebben de modelontwikkeling bemoeilijkt. In de toekomst, na een voortgezette verzameling van gegevens, kunnen we opnieuw een poging ondernemen tot het ontwikkelen van een verklaringsmodel met indicaties van de richtingen van verbanden ondernemen. Een dergelijk model kan orde scheppen in de veelheid van gevonden componenten en factoren.

10.9 DILEMMA'S VAN EEN KENNISPRODUCTIEVE ONDERZOEKER

In het onderzoek is geprobeerd een kennisproductieve werkwijze te volgen met veel interacties met veel verschillende betrokkenen. Hoe beïnvloedt een dergelijke werkwijze de waarde van de resultaten?

In het onderzoek is met verschillende betrokkenen op verschillende momenten van gedachten gewisseld over het object van onderzoek en over de operationalisering van begrippen en de vertaling ervan in instrumenten. In de eerste fase bespraken we onze plannen en opvattingen met een expertgroep. We bediscussieerden met vertegenwoordigers uit het werkveld de betekenis van onze observaties en gegevens in de sectoren Zorg en Welzijn. Daarnaast bespraken we onze aanpak en onze bevindingen met onderzoekers in eigen kring. De achtergrond van deze benadering was onze overtuiging, dat we op die manier zo goed mogelijk van ieders kennis gebruik maakten (theoretische kennis en praktijkkennis; vakkennis en veldkennis). Vooral in het deelonderzoek naar de leerfuncties Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust hebben we intensief gebruik gemaakt van input van derden. Bij het onderzoek

naar die twee leerfuncties raadpleegden we de bezoekers aan een conferentie om van hen te horen welke factoren naar hun oordeel een rol speelden bij de door hen ervaren Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust in hun eigen werksituatie.

Het resultaat van al onze raadplegingen is zonder meer een rijkdom aan ideeën gebleken. Mogelijk heeft dat de ecologische validiteit vergroot. Terugblikkend constateren we echter dat de rijkdom ook betekende dat we met veel en niet altijd even goed doordachte gegevens hebben moeten werken. Onze theorie en de instrumenten vertoonden daardoor, vooral in het deelonderzoek naar de laatste twee leerfuncties, een zekere onvoldragenheid, een gebrek aan constructvaliditeit. Uit deze constatering rijst het dilemma op tussen enerzijds het streven naar een grote inbreng vanuit een veelheid van deskundigheden en anderzijds een wat strakker eigen onderzoekskader met een grotere interne consistentie, maar wel wat minder rijkdom.

In onze onderzoeksaanpak wilden we de theorie van kennisproductiviteit gestalte geven door het onderzoek te organiseren als een vorm van netwerklernen. Als gevolg daarvan kozen we voor een grote inbreng van betrokkenen en deskundigen in de opzet en invulling ervan. In vervolgonderzoek dient (vooral ten aanzien van de leerfuncties Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust) het accent iets meer te liggen op een in theorie geworteld intern consistent model. Dat zal ongetwijfeld leiden tot meer duidelijkheid en daarmee tot beter te bevestigen of te verwerpen hypothesen. Nu blijft er wat dat betreft in het bedoelde deelonderzoek te veel ruimte voor interpretatie. Die ruimte geldt vooral de constructvaliditeit van de onderzochte concepten. De lering die we hieruit trekken is dat, na de exploratiefase van een onderzoek als het onze, meer tijd genomen moet worden voor een nog meer samenhangende en eenduidige conceptualisering. Die noodzaak verdraagt zich moeilijk met een permanente dialoog met betrokkenen, belanghebbenden en deskundigen uit uiteenlopende disciplines. De bedoelde dialoog is overigens onverminderd van belang tijdens de exploratie.

10.10 VERDERE VALIDERING

Hoever is de validering van de theorie gevorderd en in welke richting kan zij worden voortgezet?

De onderscheiden elementen in de werk-leeromgeving vormen belangrijke bijdragen aan de verklaring van de kracht van de leeromgeving zoals die blijkt uit de vervulling van de leerfuncties. We hebben aannemelijk kunnen maken dat de aanwezigheid van de bedoelde Elementen en de vervulling van de Leerfuncties een samenhang

vertonen met de Kwaliteit en het Innovatief vermogen van werkeenheden. Om de theorie op haar houdbaarheid te toetsen is de volgende stap het onderzoeken van de vraag of die factoren allemaal samen ook aanleiding geven tot betere prestaties (Resultaten) van de betreffende werkeenheden. Zijn mensen die in organisaties worden verpleegd met een rijk *corporate curriculum* eerder weer thuis, of gezonder, of hoeven ze minder vaak terug te komen? Het gaat hierbij om de vraag of de in de theorie veronderstelde relatie met de resultaten van de werkprocessen aantoonbaar is. Als dat zo zal blijken te zijn, is daarmee de validiteit van de ontwikkelde inzichten en instrumenten versterkt.

Een andere vorm van validiteit betreft de mate waarin de ontwikkelde theorie ondersteuning vindt in aanpalende, concurrerende of verwante theorieën. In het huidige onderzoek is de aandacht gericht op (organisatie)leertheorie, curriculumtheorie en HRD als achtergrond. Met het oog op bredere validering van het onderzoek kan ook gedacht worden aan onderzoek op het terrein van leiderschap, motivatie en persoonlijkheidsleer. Door de ontwikkelde theorie te toetsen aan inzichten uit dergelijke theoriegebieden en ermee in overeenstemming te brengen kan, mits de interne consistentie van constructen in acht wordt genomen, een vorm van verdere validering van de onderzochte theorie worden ingevuld.

Datzelfde kan ook gebeuren door het ontwikkelde instrumentarium, overeenkomstig de werkwijze in ons onderzoek, te relateren aan andere verwante instrumenten die vergelijkbare (deel)-concepten meten. Gedacht kan worden aan instrumenten die betrekking hebben op de Elementen in de werk-leeromgeving, maar ook aan instrumenten die specifiek ingaan op de Kwaliteit en het Innovatief vermogen van organisaties.

Een aspect van de validering van de theorie is de mate waarin de onderzochte samenhang algemeen geldig is. Is de gevonden samenhang evenzeer van kracht in andere werkvelden? Geldt de gevonden samenhang in de industrie of de overheid op dezelfde manier als in de sectoren Zorg en Welzijn? De eerste indicaties daarvoor zijn vrij gunstig. Dat is gebleken in het onderzoek met het verkorte instrument, waaraan naast Zorg- en Welzijnsinstellingen ook andersoortige instellingen deelnamen zoals scholen, adviesbureaus en politiekorpsen. Ook in het buitenland is het ontwikkelde instrument toegepast, onder meer in een verzekeringsmaatschappij (Schell, 2000). Uit de gerapporteerde ervaringen zijn geen problemen naar voren gekomen; noch conceptueel, noch in de toepasbaarheid van het instrument en de daarin opgenomen *vraag-items*.

10.11 VERVOLGONDERZOEK

Wat zijn belangrijke terreinen voor vervolgonderzoek?

De richting waarin verdere theorievorming ten aanzien van kennisproductiviteit en het *corporate curriculum* gezocht kan worden, is gedurende het onderzoek duidelijker geworden. Natuurlijk zijn er wegen die we onderweg hadden kunnen inslaan, of zelfs die we liever zouden zijn ingeslagen nu we weten waar we beland zijn. Die kennis van wat er nog meer zou kunnen en wat er misschien beter zou kunnen is niet alleen een bron van frustratie, maar ook een bron van inspiratie. Behalve de noodzaak tot verdere validering (zie paragraaf 10.10), is er nog veel te doen en liggen er een aantal duidelijke vragen te wachten op vervolgonderzoek.

Verder onderzoek ter onderbouwing van de theorie

Allereerst zal het instrument moeten worden aangevuld om recht te doen aan de gegroeide inzichten in wat belangrijke factoren zijn, die vanuit de werkomgeving het leren stimuleren en faciliteren. Het gaat daarbij om meer dan alleen tastbare, direct te beïnvloeden elementen. We noemden al autonomie, machtsverdeling, ambiance en leiderschap als voorbeelden van factoren die mogelijk van invloed zijn op het leren in organisatie-eenheden.

Externe leeromgeving

Een opvallende lacune in de uitwerking van de ideeën over de werk-leeromgeving is de gebrekkige aandacht voor de externe leeromgeving. Voor veel medewerkers geldt dat elementen buiten de directe werkeenheid of eigen organisatie het leren stimuleren. Eigen professionele netwerken, abonnementen, lidmaatschappen of congresbezoeken zijn evenzeer van belang als elementen in de leeromgeving.

Elektronische leeromgeving

De ideeën over de Elementen in de werk-leeromgeving zijn inmiddels meer dan 8 jaar geleden ontleend aan de *case studies* en de interviews die gehouden zijn. Het is opvallend hoezeer de elektronische kant van de werk-leeromgeving daardoor onderbelicht is gebleven. Blijkbaar was dat toentertijd in de onderzochte instellingen nog geen belangrijk element in de werk-leeromgeving. Vermoedelijk is dat nu totaal anders. In de Verenigde Staten neemt *Web based distance learning* een hoge vlucht. Ontwerpers van leeromgevingen ondersteunen daarmee de vorming van *communities of practice* (Polin, 2004). Elektronische leeromgevingen dragen bij aan processen van

gezamenlijk leren probleemoplossen. Aan de vormgeving en invulling van dergelijke elektronische leeromgevingen kan worden bijgedragen door onderwijsinstellingen en andere organisaties, waaronder ook bedrijven (Botkin & Kaipa 2004). Volwassenenonderwijs en leren in organisaties kunnen in elektronische leeromgevingen op een effectieve manier verweven worden. Leren op het werk en persoonlijke ontwikkeling kunnen elkaar zo versterken. Vervolgonderzoek kan deze kant van de werk-leeromgeving niet onbelicht laten.

Nieuwe case studies

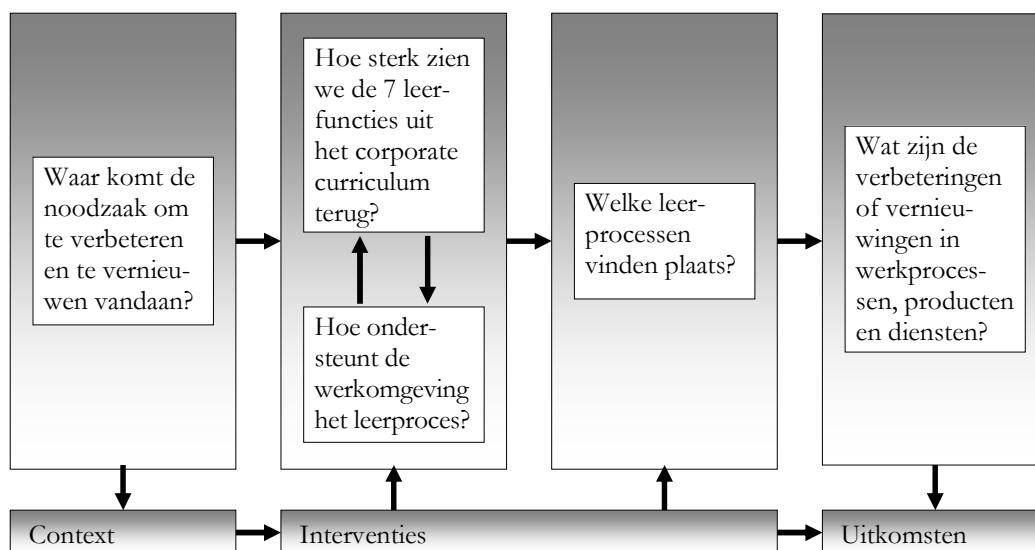
Alles overziende zijn er belangrijke redenen om op onderdelen de ontwikkelde instrumenten aan te vullen. Om dat te doen, is het aanbevelenswaardig eerst in enkele nieuwe *case studies* de dynamiek van leren in werkeenheden opnieuw te verkennen. Op nieuwe punten die daaruit naar voren komen, en ten aanzien van de genoemde elementen in de externe en de elektronische werk-leeromgeving, kan het ontwikkelde instrumentarium dan worden uitgebreid of aangepast.

Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust

De leerfuncties met betrekking tot Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust zijn aanvankelijk deels buiten het onderzoek gehouden. Dat heeft als gevolg gehad dat er geen bepaling heeft kunnen plaatsvinden van het verband tussen deze functies enerzijds en Kwaliteit en Innovatief vermogen anderzijds. De beide functies betreffen een inhoud die complex is en waaraan vele componenten te onderscheiden zijn. Gedurende het onderzoek zijn we er maar gedeeltelijk in geslaagd helderheid te krijgen over de inhoud van deze functies. In de zoektocht naar die helderheid is aan een groot aantal mensen gevraagd welke factoren zij van invloed achtten op de door hen ervaren Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust. We hebben verscheidene gedachten ontwikkeld en soms weer verworpen over de determinanten van Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust en over de condities die mensen in staat zouden moeten stellen die omstandigheden te bevorderen of te reguleren en er een balans in te vinden. Het resultaat is zichtbaar geworden in een instrument waaruit onvoldoende zicht spreekt op de te meten constructen. Een gevolg daarvan is dat ook de analyses en conclusies daaronder geleden hebben. Met de gedachten die ontwikkeld zijn over de interne dynamiek van deze twee leerfuncties is het mogelijk een vervolgonderzoek op te zetten, om de functies helder te ontrafelen en de verbanden met de resultaten binnen de organisatie(eenheden) in kaart te brengen.

Verbreiding van de blik

Het onderzoek heeft zich gericht op de invloed van de werk-leeromstandigheden op het leren in een organisatie en op wat dat betekent voor het Innovatief vermogen en de Kwaliteit van een organisatie. Dat er met die keuze ook aspecten buiten beeld zijn gebleven, is al aangegeven. De volgende afbeelding laat zien hoe het onderzoek naar het *corporate curriculum* past in een groter kader van onderzoek naar kennisproductiviteit. Tevens toont die schets waar mogelijkheden liggen voor uitbreiding van de theoretische reikwijdte van het onderzoek.



Figuur 10.1 Conceptueel kader voor het onderzoeken van kennisproductiviteit (Keursten, Verdonschot, Kessels & Kwakman, 2004, p. 158)

Het onderzoek naar het *corporate curriculum* heeft zich toegespitst op de relaties die in bovenstaand schema in de witte vlakken staan weergegeven. Buiten beschouwing bleven daarmee de invloed van de bredere maatschappelijke context op het leren en de invloed van interventies van buitenaf op de leeromgeving. Ook de ontwikkelstrategieën en principes met betrekking tot het *corporate curriculum* en de competenties die liggen tussen de leerprocessen en de resultaten daarvan in het werk, zijn niet direct onderzocht. Daar liggen directe mogelijkheden voor aanvullend onderzoek. De vraag welke ontwikkelstrategie geschikt is om in een organisatie een passend en gedragen *corporate curriculum* te ontwikkelen is al eerder aangestipt.

Verbreiding van de toepassing

Tot op heden heeft het onderzoek zich op de sectoren Zorg en Welzijn geconcentreerd. In de laatste onderzoeksfase zijn weliswaar enkele instellingen

onderzocht uit andere werkvelden, maar het accent lag toch op de genoemde sectoren. Om het verrichte onderzoek een bredere toepasbaarheid te geven is het van belang de generaliseerbaarheid van de theorie naar andere sectoren te onderzoeken en het instrumentarium op zijn toepasbaarheid aldaar te toetsen. Op dat punt waren de ervaringen tot nu toe veelbelovend. Met nieuwe toepassingen in nieuwe sectoren en branches ontstaan tevens mogelijkheden om *benchmarks* te ontwikkelen, waaraan diezelfde sectoren en branches zich kunnen spiegelen.

Meer dan organisatieleren

Werken en leren zijn steeds meer versmolten. Professionals zien zich in hun werk gesteld voor taken die vragen om creatieve oplossingen. Het routinematige element in werk is sterk afgenomen. Leren is niet alleen noodzakelijk om te kunnen werken; leren *is* werken en werken *is* leren. Professionals leren in een complex van netwerken. Het leren speelt zich af in de eigen organisatie, maar ook in netwerken van contacten binnen het eigen vakgebied, in de onderzoekswereld, in de eigen kring van familie, vrienden en kennissen en soms binnen politieke en andere belangenstructuren.

Verscheidene auteurs onderkennen de breedte van de werk-leeromgeving en pleiten voor versterking van de relatie tussen persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling en organisatieleren (Kessels, 2004; McIntyre & Grudens-Schuck, 2004; Sork & Newman, 2004).

Daarmee wordt de vraag naar het functioneren van werk-leeromgeving sterk verbreed. Field (2004) geeft aan dat leren te lang als eenzijdig op organisatiebelangen gericht leren is opgevat. Het mensbeeld dat daarachter schuilgaat, is het beeld van de mens als ‘mier’, plichtsgetrouw meedraaiend in de structuur van de organisatie (Field, 2004). Kennisproductieve medewerkers zouden zich daarentegen moeten ontwikkelen tot kritische, geëmancipeerde professionals. Ze leren individueel en collectief. Hun leren, de resultaten daarvan en de belangen die erbij in het geding zijn, kunnen soms op gespannen voet staan met organisatiebelangen. Het verdient aanbeveling in toekomstig onderzoek die complexiteit te onderkennen en te onderzoeken. Het gaat daarbij niet alleen om die leerprocessen waarin individuele leerdoelen en organisatie(leer)doelen sporen, maar juist ook om die gevallen waarin ze mogelijk botsen. Uit die botsing kan creativiteit vrijkomen gericht op het verbeteren van werkprocessen, producten en diensten van organisaties, maar ook in sectoren en in de samenleving. We bevelen aan in vervolgonderzoek het *corporate curriculum* op verschillende aggregatieniveaus en met aandacht voor de interrelaties tussen die niveaus te onderzoeken.

10.12 ERVARINGEN MET HET INSTRUMENT

Wat zijn de ervaringen met het instrument en welke kanttekeningen zijn daarbij te plaatsen?

Met het instrument is in diverse werkeenheden in een groot aantal instellingen ervaring opgedaan. Naar aanleiding van die ervaringen zijn conclusies getrokken over de noodzakelijke begeleiding bij de toepassing van het instrumentarium. Tevens hebben we naar aanleiding van de bevindingen besloten het instrument in te korten. Met dat verkorte instrument is opnieuw veel ervaring opgedaan. Daarbij zijn verschillende zaken opgevallen. Veel respondenten ervaren het invullen van het instrument als een zeer beknopte en leerzame kennismaking met de concepten die in het instrument bevraagd worden. In die zin is het instrument als het ware een efficiënte instructie, die stof geeft tot nadenken. Aan de andere kant gaat van die samenhangende boodschap ook een zekere sturing uit. Het gevaar van een directe beïnvloeding ligt hier op de loer. Pogingen om dit te compenseren door vooral naar feiten te vragen zijn misschien niet toereikend. Het is noodzakelijk om de te bevragen concepten zodanig te verhelderen dat de respondenten vanuit begrip antwoorden kunnen geven. Op die manier weten de onderzoeker en de respondent dat ze het over hetzelfde fenomeen hebben. Dat verhoogt de waarde van de antwoorden en bedreigt tegelijkertijd de objectiviteit. Dit is een moeilijk dilemma.

De resultaten van de analyses van een werkeenheden worden aan de respondenten teruggerepporteerd in een verslag. In dat verslag staan onder meer twee profielen opgenomen, één van de mate waarin de leerfuncties worden verwezenlijkt, en één van de mate waarin de onderscheiden elementen in de werk-leeromgeving zijn aangetroffen. In gesprekken met de respondenten zoeken we vervolgens naar verklaringen voor de gevonden patronen en hun onderlinge samenhang. Opvallend is daarbij telkens de stelligheid en de gretigheid van betrokken respondenten bij het interpretatieproces. Het vergt veel van de begeleider om ervoor te zorgen dat er geen wilde interpretaties aan worden gehecht. Er wordt veel en soms te gemakkelijk herkend en de verbanden vindt men dikwijls overduidelijk. De begeleider moet in dergelijke processen veelal de advocaat van de duivel spelen om de interpretaties puntig en terzake te laten zijn.

Ervaringen met het instrument geven aanleiding om te denken dat het nuttiger is de afname ervan te koppelen aan een concrete verandering, dan om het *corporate curriculum* zonder bijzondere aanleiding te onderzoeken. Het voordeel van een combinatie van de diagnose met een beleidsspeerpunt is dat er een zekere

toespitsing vanuit gaat. Ongerichte doorlichting van de werk-leeromgeving kan gemakkelijk leiden tot een niet te verwerken aantal conclusies. Daaruit vloeit vaak eerder apathie voort dan daadkracht. Een goede uitleg van het doel van het instrument en een goed georganiseerde afname en nabespreking ondervangen het geschetste probleem. Omgeven met een dergelijke zorgvuldigheid blijkt het instrument een waardevolle bijdrage te leveren aan de reflectie van een werkeenheid: een activiteit waar gezien de resultaten van dit onderzoek juist zo'n behoefte bestaat.

ENGLISH SUMMARY

The Corporate Curriculum: a Working-Learning Environment

Organizations that offer a powerful learning environment to their employees tend to be more innovative and to provide better quality than those that do so to a lesser extent. This hypothesis has been explored and tested in a large number of institutions of Public Health and Welfare in the Netherlands. The research described provides promising data to support the theory tested. Furthermore the project led to the construction of a diagnostic instrument for organisations to analyse their own work environment as for its quality as a learning environment.

This research focuses on the concept of a *corporate curriculum*: a plan for learning in organizations, in the context of a knowledge economy. Partly it provides a theoretical framework; partly it presents a report of a five phase research project conducted in institutions for Public Health and Welfare in the Netherlands.

We conducted the following phases of research:

- four case studies to explore the concept of the *corporate curriculum* and the way in which it appears in organizations;
- an exploratory phase in which a provisional set of instruments was developed in order to explore and validate the theory;
- a third phase to find additional support for the relations found in the exploratory phase among a wider sample of respondents and work units;
- a fourth phase in which the balance between Peace & Stability and Creative Turmoil and the ability to evoke and control them, was explored;
- a fifth phase in which we validated (only partially successful) a final version of a developed questionnaire with a reduced number of items, as compared to the questionnaires used in the former phases.

The main question dealt with, is the question what elements in the working environment contribute to the learning processes needed in organizations in order to adapt to, or be ahead of developments in society.

Theoretical framework: knowledge productivity

Nowadays challenges of increasingly fast extending information and knowledge have profound implications for the way in which organizations operate and compete. The most effective organizations are those that are capable of signalling new trends and developments, those that are able to develop new knowledge and that know how to disseminate and apply this newly developed knowledge. As a result, organizations will prove to be more capable to innovate and to provide better quality services and products. Organizations that have the ability described here, we call knowledge productive. In the design of this study, knowledge productivity was elaborated along two lines:

1. the innovative potential of an organization (change);
2. the ability to enhance the quality of existing approaches (improvement).

The corporate curriculum

The process needed to enable both individual professionals and their organization to be knowledge productive basically consists of learning. The learning processes meant may be triggered by the environment in which the individuals operate. The work environment thus functions as a learning environment. It is this work-learning environment we refer to as the '*corporate curriculum*'. Theories of learning provide a basis for analyzing the richness of such an environment seen from a learning perspective.

The *corporate curriculum* consists of all the intended and unintended conditions that affect the learning processes among the workers in organizations.

In order to emphasize that the concept of the *corporate curriculum* does not only include the intentionally planned elements in the work environment, we like to refer to this curriculum as something that is a mix of natural and man made conditions. The *corporate curriculum* may best be viewed as a rich landscape in which personnel and teams find their ways and construct knowledge. An organization that tries to improve its knowledge productivity will focus on the analysis and support of the following learning functions (Kessels, 1996a, 1996b):

1. *Subject matter expertise*: acquiring subject matter expertise and skills directly related to the target competencies. The competencies related to acquiring subject matter expertise have been the main objective of training and development.

2. *Problem solving*: learning to solve problems in new and ill defined problem areas by using domain specific expertise.
3. *Reflective skills and meta-cognitions*: developing reflective skills and meta-cognitions aiming at the identification and understanding of determinants of successes or failures in learning.
4. *Communication skills*: securing communication skills that provide access to the knowledge network of others and that enrich the learning climate within a workplace.
5. *Self-regulation of motivation, emotions and affection*: Procuring skills that regulate the motivation and affections related to learning.
6. *Peace and stability*: promoting peace and stability to enable specialization, synergy, cohesion, and integration. Peace and stability are necessary for gradual improvement.
7. *Creative turmoil*: causing creative turmoil to instigate innovation. Creative turmoil brings the dynamics that push towards radical innovation and leaving traditional paths behind. Creative turmoil requires a certain amount of existential threat.

Of the seven functions mentioned, five refer directly to distinct learning processes. Two of them refer both to conditions of learning (Peace and Stability and Creative Turmoil), and to the processes of learning how to control those conditions and/or make use of them optimally. This ambiguous nature of these last two functions made us decide to focus on the first five learning functions first and leave the sixth and seventh function for a later fourth phase of the research project.

The policies, the activities, and the conditions an organization develops to promote the learning functions form its *corporate curriculum*: its plan and its conditions for learning in order to increase knowledge productivity. Knowledge productivity in turn is assumed to have an impact on the eventual organizational performance.

RESEARCH QUESTIONS

The theory outlined above may be summarized in the following statement, which at the same time serves as our general hypothesis:

The richer the learning environment provided by an organisation, the more an organisation will prove to be knowledge productive, which eventually will show in a better organizational performance.

Phrased slightly different, this means the more elaborate or the richer the *corporate curriculum*, the more people and work units, working in that particular work

environment, will prove to be able to develop and maintain quality and the higher their innovative potential will be. The increased knowledge productivity will become evident in better processes, better products and better services. The assumed relation is visualized in the following scheme:

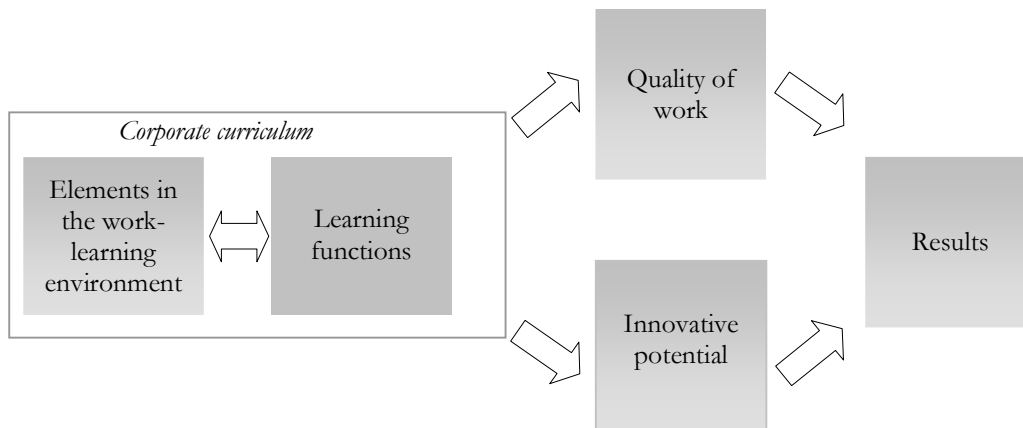


Figure 1 Theoretical framework

In order to find the evidence needed, the following four research questions were formulated:

1. To what extent are the functions of the *corporate curriculum* fulfilled in the investigated organizations?
2. What elements in the work environment promote these functions?
3. Can a relation be identified between the extent to which functions are being realized and the innovative potential the organization appears to have?
4. Does a relation exist between the realization of the functions of the *corporate curriculum* and the quality shown in work processes, products and services rendered by the organization?

RESEARCH STEPS

The research project evolved in five phases. The first phase consisted of a number of case studies and study of literature to identify possible variables operating within a *corporate curriculum*. A number of sources of literature were analyzed in order to identify the variables that should be included in further investigations. A basis for the development of the instruments to be included in further surveys was created.

Four institutions were selected, that each were considered rich and well elaborated cases in various sectors of Public Health and Welfare. In each of the cases interviews were held from a variety of perspectives. Interviewees were asked to describe their career and identify important learning opportunities and experiences. Furthermore they were asked to describe the information, communication and documentation arrangements in their organization. Finally they were asked to describe the history of their organization and to identify important moments of progress for the organization. Based on both the study of literature and the interviews a series of questionnaires was developed.

Then a more extensive second phase of the project followed. This phase included a survey among 82 work units in institutes for Public Health and Public Welfare. It was decided to choose work units as our focus instead of organizations as a whole. This decision was made on two grounds. First of all for reasons of feasibility and reduction of complexity; that was the weak part of our choice. Secondly it was made for reasons of utility of the instruments to be developed. We felt that work units rather than organizations would be the entities that decide to do a self-analysis and to develop their own learning environment and policies. Especially in the larger organizations we identified a strong tendency towards decentralization, leaving the decisions to the units.

The perspective chosen is a learning perspective. For each of the functions of the *corporate curriculum* questions were constructed in order to identify to what extent the investigated learning processes actually could be identified. For each of the learning processes related to the first five functions of the *corporate curriculum* items were developed. The items are meant to identify whether and, if so, to what extent motivating conditions, a rich environment and opportunities for feedback are available and effective.

In addition to that, respondents were asked to mention conditions they experienced as either facilitating or obstructing the processes involved (instrument 1).

Furthermore an inventory was developed to inquire about the elements included in the work environment that might be promoting these learning processes according to the outcomes of the first phase of the project (the elements in the work-learning environment, instrument 2). The first instrument was mainly based upon theoretical concepts of learning; the second instrument mainly upon organizational theories, enriched with the variables mentioned in the interviews held in the first phase of the research project.

Thirdly an instrument (3) was designed to investigate what innovations (within a few national policy trends) the units being studied, had implemented over the last years. A general trend in the field under analysis, is an increasing need for more client centred approaches and more tailor made provision of services. Concerning this trend respondents were asked to identify whether and, if so, to what extent their organization has been effective in developing new strategies. The questionnaire consists of items to identify how competent the organization appeared to be in signalling national developments, in actually working out new strategies and in implementing these new approaches. The respondents had to answer a number of questions keeping a particular innovation in mind. The questions however are the same regardless of the innovation chosen.

Based on quality indicators recognized and used in the sectors being investigated, an instrument was developed to identify the level of quality provided by the studied work units (instrument 4). In order to develop this instrument, we included a number of items derived from existing quality-instruments.

Finally an existing instrument was selected. This instrument measures a related concept. In this particular case an instrument was chosen that measures the four competencies of a learning organization (Sprenger, Van Eijdsen, Ten Have & Ossel, 1995). This fifth instrument was included for the purpose of external validation of the concepts used in the first two instruments. The concept measured in this particular instrument includes many elements of what we consider to be the components of knowledge productivity.

In sum, the first instrument identifies the learning processes taking place. The second instrument checks whether organizational conditions that might be influencing these processes actually may be identified. Together the first two instruments give a full picture of the *corporate curriculum* in operation in an investigated work unit. The third instrument indicates the innovative ability of the unit, while the fourth instrument provides an indication of the level of quality of the work processes of the unit. Together the third and the fourth instrument measure the concept of knowledge productivity. The fifth instrument is included for validation purposes.

In 82 work units in organizations of Health and Welfare the questionnaires were administered (n = 271). We analyzed the data by performing consecutively a principal component analysis and a canonical correlation analysis. In order to identify whether we could identify particular differences between different subgroups (as for their level of previous training, their position, the size of the institution, or their particular sector), we analyzed the variance with multivariate analyses.

After having done these analyses we could conclude that:

- a. Instruments have been developed that enable us to identify the elements in the work learning environment of a work unit and to measure the extent to which the learning functions are realized.
- b. We found evidence that there is a strong correlation between the elements in the work learning environment and the fulfilment of the learning functions as a whole (0.847).
- c. The instruments allow for more detailed diagnosis referring to particular areas of learning or conditions of learning.
- d. Evidence came available to show a relation between the realization of the learning functions and the innovative potential of work units.
- e. We found a significant relation between the realizations of the learning functions and the reported quality of work.
- f. Some differences between groups of respondents could be identified. Those with a higher position report more learning, especially in the areas of reflection, communication and emotional self regulation. The level of previous education doesn't seem to make a difference. Smaller organizations seem to be providing a somewhat richer learning environment to their employees.

The questionnaires developed during the second research phase were made available to other institutions than the ones participating in the research project. Thus an opportunity came to exist to repeat the analyses, but now on the data gathered among a wider and independent group of respondents ($n = 543$).

From this analysis we were able to confirm the fact that the instruments devoted to the elements in the work learning environment and learning functions enabled us to identify a factor that stands for the learning environment and one that stands for the learning functions. The principal components found behind the learning functions show again a distinction that corresponds with the theory. The elements in the work learning environment show a general confirmation but also few slight shifts, the most striking being the fact that training no longer appears as a distinct element. Apparently people began to associate learning with a more diffuse concept than just a process triggered by formal training.

So far the research had focused on the five first functions Kessels (1996a, 1996b, 2001a, 2001b) has distinguished between in his theory. The functions referring to promoting Calm & Stability, and stimulating and steering Creative Turmoil, as Kessels recently phrased these pillars of the *corporate curriculum* (Harrison & Kessels, 2004) still needed further exploration. The fourth phase of the research project, we

devoted to those two learning functions. As a result we were able to develop an instrument (supplementary to the existing instrument) to identify the conditions and the results related to these functions. The conclusion of this part of the project is that we were only partly successful in analyzing the subcomponents of the concepts of Peace & Stability and Creative Turmoil. Further research, especially a more concise theoretical basis, is needed to further elaborate this part of the total instrument. Nevertheless the instrument developed shows us that we are able to identify conditions of Peace & Stability and Creative Turmoil and results that are reached in these areas.

At this point in our research activities, we derived from an ongoing evaluation a need for a reduction of the number of items of the instruments in order to enhance its user friendliness and consequently its effective implementation.

The last part of the research project consists of an analysis of the quality of this (shortened) version of the instruments. Again a sample of respondents provided us with data from a variety of institutions (now even of a greater variety and partly even beyond Health and Welfare). It appears that the reduced instrument has kept its quality where the elements in the work learning environment are concerned. The learning functions however show a more blurred picture. The conclusion is that we will need to combine the former instrument devoted to the learning functions and the reduced version of the instrument devoted to the elements in the work learning environment. Together these instruments make a good tool to diagnose the *corporate curriculum* in work units in organizations. Nevertheless we conclude that a set of renewed case studies might add to new insights that would help us update the instruments to further enhance their quality.

The over all conclusion reached is that we have found evidence for theoretical relations between a *corporate curriculum* and the innovative potential of work units in organizations. A similar kind of relation we found between the realisation of the learning functions and quality. The investigated theory thus was supported with evidence. We developed a practical tool for researching the *corporate curriculum* in work units. Analyses of the learning functions Calm & Stability and Creative Turmoil showed a complex of potential sub factors that might be related to or explanatory for the functions. It appeared to be possible to distinguish between conditional and resulting aspects of these of functions. Furthermore we came across promising distinctions between more personal and more organizational conditions.

However about the conclusions reached we must be cautious and point in the direction of a need for further research.

The research enterprise has given the concept of the *corporate curriculum* a structure and an underpinning that both elaborates and supports the theoretical framework investigated.

The following figure gives an overview of the components we could distinguish between and the interrelation between them.

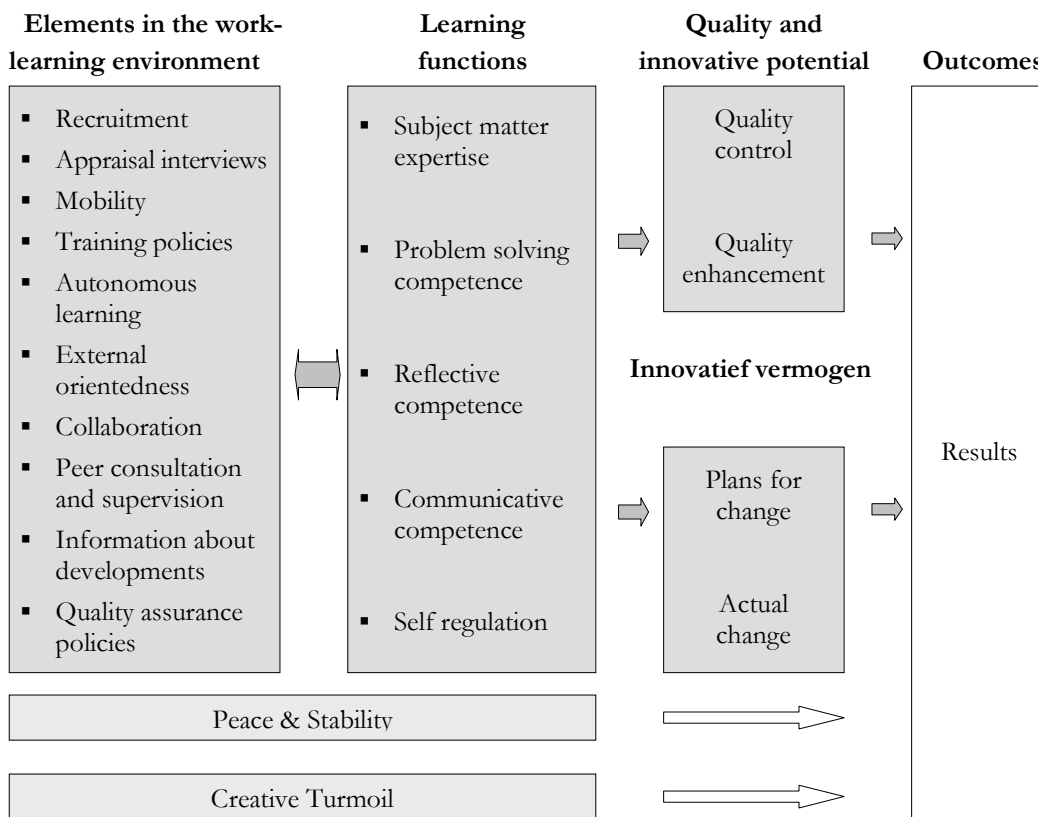


Figure 2 Overview of the Elements in the work learning environment, the Learning functions, Quality, Innovative potential and results and the interrelations between them

We end with a discussion in which questions are posed and discussed concerning the scope of the research, pointing out that in future more attention should be paid to the external learning environment (outside a particular organization) and to the virtual learning environment (the electronic environment). A learning environment is more than a set of elements. It is determined by the culture, distribution of power, sense of ownership, control mechanisms et cetera. Such aspects of the work

learning environment have been under-emphasised in this study. The goal of producing a useful tool made us focus too much on practical and tangible measures rather than the more diffuse concepts as the ones just mentioned. Practically this has its advantages; theoretically its limitations. Issues are discussed about the *corporate curriculum* as a curriculum and about how to develop such a curriculum. The dilemma of creating a tool on one side and developing theory on the other is touched upon. The complexity of the concepts, the interrelations and how to point them down in the dynamics of changes over time (the time spirit) are other points for debate. An issue always related to the development of theories of learning is the question when a universal theory, explaining how learning is proceeding in general, must be followed by theories on how different people and different work units learn differently under their specific work conditions. General theories tend to ignore the differences; idiosyncratic ones the generics. Where are we in this balance? On the generic side for long enough now, we think.

Further research may be sought in the following directions:

- updating of the theory and the instrument by starting new case studies;
- further elaboration of the learning function Calm & Stability and Creative Turmoil;
- widening the scope from work units only, to organisations as a whole, or beyond organisations;
- broadening the scope to other sectors.

LITERATUUR

- Aadne, J. H., Krogh, G. von, & Roos, J. (1996). Representationism: the traditional approach to co-operative strategies. In G. von Krogh, & J. Roos. (Eds.), *Managing knowledge: Perspectives on cooperation and competition* (pp. 9-31), London: Sage publications.
- Aken, I. van, & Hoeffgen, M. (2000). Evalueren om van te leren, werkeffecten na leren en opleiden. *O+G Vakblad voor opleiders in gezondheidszorgonderwijs*, 5, 10-14.
- Aken, T. van, & Engers, T. M. van (Red.) (2002). *Beyond knowledge productivity: Report of a quest*. Utrecht: Lemma Publishers.
- Akker, J. J. H. van den. (1995). Invoering van onderwijsleerpakketten. In W. J. Nijhof, H. A. M. Franssen, W. Th. J. G. Hoeben, & R. G. M. Wolbert (Red.), *Handboek curriculum: Modellen, Theorieën, technologieën* (pp. 349-371). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Aliaga, O. A. (2000). Knowledge management and strategic planning. *Advances in developing human resources: Strategic perspectives on knowledge, competence, and expertise*, 5, 91-105.
- Appelhof, P., & Walraven, M. (2003). *Sociale competentie ter bevordering van participatie in de samenleving: Een verkenning op zoek naar indicatoren*. Utrecht: Oberon.
- Argyris, C. (1994). *On Organizational learning*. Cambridge: Blackwell publishers.
- Baars-Van Moorsel, M. (2003). *Leerlimaat: De culturele dimensie van leren in organisaties*. Delft: Eburon.
- Bandura, A., & Cervone, C. (2000). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. In E. T. Higgins, & A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science, social and personality perspectives*, (pp. 202-213), Philadelphia: Taylor and Francis.
- Becker, H. A. (1974). *Sociale methodologie: Inleiding tot de werkwijze van de sociale wetenschappen*. Meppel: Boom.
- Beishuizen, J. J. (2004). *De vrolijke wetenschap: Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

- Berg, J. van den, & Hoeffgen, M. (2000). Al doende leren: Op weg naar een kennisproductieve organisatie. *Ontwikkelingen in de gezondheidszorg, deel 31*.
- Berg, J. van den, & Lakerveld, J. van (1999). Over rijkdom en landschappelijk schoon : kennisproductiviteit en *corporate curriculum* onderzocht. *Nederlands tijdschrift voor bedrijfsopleidingen*, 9, 10-13.
- Bergen, T., & Veen, K. van (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: Waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 4, 29-39.
- Berghenogouwen, G. (2002). Het strategische in opleiden en leren. *Opleiding & Ontwikkeling*, 7/8, 9-13.
- Berghuis, G. (2004). *Adviesvaardigheden voor stafmedewerkers in de zorgsector*. Uitgegeven in eigen beheer.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R (1995). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Boersma, K. Th., & Looy, F. (1997). *Een praktijktheorie voor leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Bolhuis, S. M., & Simons, P. R. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S. M., & Simons, P. R. (2001). Naar een breder begrip van leren. In J. W. M. Kessels, & R. F. Poell (Red.), *Human resource development: Organiseren van het leren* (pp. 37-52). Groningen: Samsom
- Boon, L. (Red.) (1995a). Zorgdynamiek & samenwerking. *Ontwikkelingen in de gezondheidszorg*, 20.
- Boon, L. (Red.) (1995b). Zorgen & veranderen. *Ontwikkelingen in de gezondheidszorg*, 21.
- Boon, L. (Red.) (2000). Vraagsturing & zorgketens. *Ontwikkelingen in de gezondheidszorg*, 30.
- Boon, L. (Red.) (2001a). Nieuwe grenzen in de zorg. *Ontwikkelingen in de gezondheidszorg*, 32.
- Boon, L. (Red.) (2001b). Schaarste aan zorg & personeel. *Ontwikkelingen in de gezondheidszorg*, 33.
- Borremans, J. (2002). Vermogensontwikkeling bij Volvo Cars Gent. *Opleiding & Ontwikkeling*, 3, 26-29.
- Botkin, J., & Kaipa, P. (2004). Pulling it all together: A business perspective on web-based learning. In T. M. Duffy, & J. R. Kirkley (Eds.), *Learner-centered theory and practice in distance education: Cases from higher education* (pp. 409-423). London: Lawrence Erlbaum.
- Boxtel, P. van, Schoonenboom, J., & Jansen, M. (2004, October 18). Curriculumanalyses voor de integratie van ICT in het onderwijs. Retrieved Februari 3, 2005, from: http://www.icto.vu.nl/Bronnen/DU_cur/DU_curriculumanalyses.PDF.
- Burg, A. van der, & Wardenaar, E. (1979). Technologische curriculum ontwikkeling. In W. J. Nijhof (Red.), *Aspecten van curriculumontwikkeling* (pp. 67-99). Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Burgoyne, J., Pedler, M., & Boydell, T. (1994). *Towards the learning company*. Maidenhead, England: Book Company Europe.
- Coenders, M., & Laat, M. de (2003). 'CoP's zijn een kans om strategisch HRD vorm te geven'. Interview met Etienne Wenger. *HRD Thema: Communities of practice: een innovatief perspectief op kennisnetwerken*, 4, 8-14.
- Coonen, H. (2005). *De leraar in de kennissamenleving: Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie en de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Oratie Open Universiteit Nederland.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Kennismanagement in de praktijk*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The support of autonomy and the control behaviour. In E. T. Higgins, & A. W. Kruglanski (Red.), *Motivational science: Social and personality perspectives* (pp. 128-145). Philadelphia: Psychology Press.
- Dewulf, L. (2003). Gras groeit niet door eraan te trekken. *Opleiding & Ontwikkeling*, 5, 3-7.
- Dolmans, D., Wolphagen, I., Vleuten, C. van der, & Wijnen, W. (2000). Probleemgestuurd onderwijs in het hoger onderwijs: een hype of een paradigmaverandering? In J. van der Linden, E. Roelofs (Red.), *Leren in dialoog* (pp. 183-200). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Doornbos, A., Denessen, E., & Simons, R. J. (2004). Leren van je werk: verbanden tussen werkgerelateerde en individuele factoren en informeel leren bij de Nederlandse politie. *Thema: beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Volwasseneducatie*. Retrieved February 26, 2005, from: <http://edu.fss.uu.nl/ord/fullpapers/Doornbos%20FP.doc>.
- Drucker, P. F. (1993). *De post-kapitalistische maatschappij*. Schiedam: Scriptum management.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W., (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment. *Human resource development quarterly*, 1, 5-22.
- Ewijk, H. van, & Kelder, T. (1999). *Who cares? An overview of the Dutch systems of health care and welfare*. Utrecht: NIZW.
- Fenwick, T., & Tennant, M. (2004). Understanding Adult learning. In G. Foley, *Dimensions of Adult learning* (pp. 55-73). Maidenhead Berkshire England: Open university press Mc Graw Hill House.
- Field, L. (2004). Rethinking 'organisational' learning. In G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (pp. 201-218). England: Open university press.
- Forsyth, D. R. (1999). *Group dynamics*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Garvey, B., & Williamson, B. (2002). *Beyond knowledge management: dialogue, creativity and the corporate curriculum*. Harlow: Financial times prentice hall.

- Garvey, B., Martin, S., & Williamson, B. (2002). If it's so easy, why doesn't it happen? In T. van Aken, & T. van Engers (Eds.), *Beyond knowledge productivity: Report of a quest* (pp. 213-232). Utrecht: Lemma Publishers.
- Gielen, E. W. M. (1995). *Transfer of training in a corporate setting*. Enschede: CopyPrint2000.
- Gieskes, J. (2001). *Learning in product innovation processes: Managerial action on improving learning behaviour*. Enschede: Universiteit Twente.
- Gieskes, J. (2002). Het stimuleren en faciliteren van leergedrag. *Opleiding & Ontwikkeling*, 4, 22-25.
- Glaudé, M. Th. (1997). *Werkplek-opleiden als innovatie*. Purmerend: Rijser.
- Grotendorst, A., Aken, I. van, & Wagenaar, S. (2004). Bevorderen van een groeizaam leerklimaat: De onorthodoxe aanpak van de OVBD. *HRD Thema: Leercultuur en competentieontwikkeling*, 2, 16-21.
- Halkes, R., & Nijhof, W. (1979). Praktijkgerichte curriculum ontwikkeling. In W. J. Nijhof (Red.), *Aspecten van curriculumontwikkeling* (pp. 67-99). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Harris, L. (2000). A theory of intellectual capital. *Advances in developing human resources: Strategic perspectives on knowledge, competence, and expertise*, 5, 22-38.
- Harrison, R. (2000). *Employee development*. Londen: CIPD.
- Harrison, R., & Kessels, J. (2004). *Human resource development in a knowledge economy: An organisational view*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Herling, R. W., & Provo, J. (2000). Knowledge, competence, and expertise in organizations. *Advances in developing human resources: Strategic perspectives on knowledge, competence, and expertise*, 5, 1-8.
- Higgins, E. T., & Kruglanski, A. W. (Red.) (2000). *Motivational science: Social and personality perspectives*. Philadelphia: Psychology Press.
- Hoeben, W. Th. J. G. (1993) Curriculumtheorie en -technologie. In W. J. Nijhof, H. A. M. Franssen, W. Th. J. G. Hoeben, & R. G. M. Wolbert (Red.), *Handboek curriculum: Modellen theorieën technologieën* (pp. 67-113). Amsterdam/Lisse: Swetz & Zeitlinger.
- Hutjes, J., & Buuren H. van, (1992). *De gevalstudie: Strategie van kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom.
- Kessels, J. W. M. (1995). Opleiden in arbeidsorganisaties: Het ambivalente perspectief van de kennisproductiviteit. *Comenius*, 2, 179-193.
- Kessels, J. W. M. (1996a). *Het corporate curriculum*. Oratie 26 februari 1996. Leiden: Universiteit Leiden.
- Kessels, J. W. M. (1996b). Knowledge productivity and the corporate curriculum. In J. F. Schreinemakers (Ed.), *Knowledge management, Organization, competence and methodology* (pp. 168-174). Würzburg: Ergon Verlag.

- Kessels, J. W. M (2001a). *Verleiden tot kennisproductiviteit [Tempting towards knowledge productivity]*. Oratie. Enschede: Universiteit Twente.
- Kessels, J. W. M. (2001b). Leeromgevingen voor kennisproductiviteit. *Opleiding & Ontwikkeling*, 6, 19-23.
- Kessels, J. W. M. (2004). The knowledge revolution and the knowledge economy: The challenge for HRD. In J. Woodall, M. Lee, & J. Stewart (Eds.), *New frontiers in HRD* (pp. 165-179). New York: Routledge.
- Kessels, J. W. M.(2005), De kenniseconomie: uitdagingen voor HRD, *Develop, HRD Trend & Fundament*, 1, 7-17.
- Kessels, J. W. M., & Keursten, P. (2001) Opleiden en leren in een kenniseconomie: Vormgeven van een corporate curriculum. In J. W. M. Kessels, & R. F. Poell (Red.), *Human resource development: Organiseren van leren* (pp. 5-20). Deventer: Kluwer.
- Kessels, J., & Werff, P. van der (2002). What is beyond knowledge productivity. In T. van Aken, & T. M. van Engers (Red.), *Beyond knowledge productivity: Report of a quest* (pp. 19-27). Utrecht: Lemma publishers.
- Keursten, P. (2001). Werken aan kennisproductiviteit: Vormgeven aan de leerfuncties van het corporate curriculum. *Opleiding& Ontwikkeling*, 6, 25-30.
- Keursten, P., & Klink, M. van der. (2001). Werken aan kennisontwikkeling: Een interview met professor Georg von Krogh. *Opleiding & Ontwikkeling*, 7/8, 15-19.
- Keursten, P., Verdonschot, S., Kessels, J., & Kwakman, K. (2004). Welke factoren zijn bepalend voor kennisproductiviteit? Zestien concrete vernieuwingsprojecten onderzocht. In C. Stam, A. Evers, P. Leenheers, A. de Man, & R. van der Spek (Red.), *Kennisproductiviteit: Het effect van investeren in mensen, kennis en leren* (pp. 153-170). Benelux: Pearson Education Benelux.
- Kieviet, F. K. (1976). *Open en gesloten curricula*. Groningen: Tjeenk Willink.
- Kirton, M. J. (Red.) (1989). *Adaptors and innovators: Styles of creativity and problem solving*. London: Routledge.
- Klarus, R. (2003). *Leraar worden door leraar te zijn*. Retrieved February 26, 2005, from: http://www.han.nl/restyle/shpo/content/Competentieontwikkeling.xml_dir/leraar_wor-den.pdf.
- Klink, M. R. van der (1999). *Effectiviteit van werkplek-opleidingen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Kluytmans, F. (Red.) (2001). *Leerboek personeelsmanagement*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2003). Flow in werken en leren: Competentieontwikkeling op basis van persoonlijke betrokkenheid en bezieling. *Opleiding & Ontwikkeling*, 5, 13-17.

- Krogh, G. von, & Roos, J. (1996a). Introduction. In G. von Krogh, & J. Roos. (Eds.), *Managing knowledge: Perspectives on cooperation and competition* (pp. 1-6), London: Sage publications.
- Krogh, G. von, Roos, J., & Slocum, K. (1996). An essay on corporate epistemology. In G. von Krogh, & J. Roos. (Eds.), *Managing knowledge: Perspectives on cooperation and competition* (pp. 157-183), London: Sage publications.
- Krogh, G. von, Roos, J., & Yip, G. (1996). A note on the epistemology of globalizing firms. In G. von Krogh, & J. Roos. (Eds.), *Managing knowledge: Perspectives on cooperation and competition* (pp. 203-217), London: Sage publications.
- Krogt, F. J. van der (1995). *Leren in netwerken: Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*. Utrecht: Lemma.
- Kwakman, K. (2001). Work stress and work-based learning in secondary education: testing the Karasek model. *Human resource developmental international*, 4, 487-503.
- Kwakman, K., & Berg, E. van den (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: Naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 3, 6-12.
- Lakerveld, A. van, & Tijmes, I. (2002). *Visies op supervisie: Reflecties op de praktijk*. Soest: Nelissen.
- Lakerveld, J. A. van (1995). De meeropbrengst van een veranderingsproject. In J. van den Berg, M. Broekema, & J. A. van Lakerveld (Red.), *Munt slaan uit verandering: basisvorming en autonominiseren van scholen* (pp. 9-11). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Lakerveld, J. van, Berg, J. van den, Brabander, C. de, & Kessels, J. (2000). The corporate curriculum: A working-learning environment. In K. P. Kuchine (Red.), *Proceedings 2000 AHRD Conference*. Baton Rouge, LA USA: Academy of Human Resource development.
- Lowyck, J. (2001). Ontwerpen van leertrajecten. In J. W. M. Kessels, & R. F. Poell (Red.), *Human resource development: Organiseren van leren* (pp. 165-180). Deventer: Kluwer.
- Lowyck, J. (2002). Dynamiek in opleiding en ontwikkeling. *Opleiding & Ontwikkeling*, 3, 7-8.
- Lyles, M., Krogh, G. von, Roos, J., & Kleine, D. (1996). The impact of individual and organizational learning on formation and management of organizational cooperation. In G. von Krogh, & J. Roos (Red.), *Managing knowledge: Perspectives on cooperation and competition* (pp. 82-99). Londen: Sage.
- Marsick, V. J. (1987). New paradigms for learning in the workplace. In V. J. Marsick (Ed.), *Learning in the workplace* (pp. 11-30). New York: Croom Helm.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. New York: Routledge.
- Martin, W. J. R., Tops, G. A. J., & Schrama, M. H. M. (Red.) (1998). *Van Dale groot woordenboek Engels-Nederlands*. Utrecht: Van Dale Lexicon.

- McIntyre, J., & Grudens-Schuck, N. (2004). Research in adult education and training. In G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (pp. 167-186). England: Open university press.
- Meerling (1984). *Methoden en technieken van psychologisch onderzoek*. Meppel: Boom.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. London: Sage.
- Ministerie VWS (1996). Kwaliteit van zorg. Retrieved March 10, 2005, from: http://www.hulpgids.nl/wetten/wet_Kwaliteitzorg.htm.
- Mulder, M. (2000). *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*. Wageningen: Wageningen Universiteit.
- Mulder, M., Nijhof, W. J., & Brinkerhoff, R. O. (Red.) (1995). *Corporate training for effective performance*. Boston/Dordrecht/Londen: Kluwer.
- Nijhof, W. J. (Red.) (1979). *Aspecten van curriculumontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nijhof, W. (2005). De dynamiek van de HRD professie in Nederland en de VS. *Develop, HRD Trend & Fundament, jaargang 1*, 7-17
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through Self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 266-284.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Oldenkamp, J. H. (2002). *Professioneel leren: Over samen groeien binnen gezonde ondernemingen*. Utrecht: Lemma.
- Onstenk, J. (1999). *Enhancing the self-directed learning potentials of jobs*. Retrieved January 29, 2005, from: http://www.erill.uni-bremen.de/lios/sections/s7_onstenk.html.
- Onstenk, J. (2004). Tot slot. *HRD Thema: Leercultuur en competentieontwikkeling*, 2, 72-75.
- Onstenk, J., & Blokhuis, F. (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom: Naar een integratie van binnen- en buitenschoolsleren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Paffen, P. (2001). Loopbaanmanagement. In F. Kluytmans (Red.), *Leerboek personeelsmanagement* (pp. 363-390). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Parra, B. de la, Slotman, R., Tillema, H., & Spannenburg, T. (Red.) (2000). *Managen van competenties in organisaties*. Utrecht: Lemma.
- Peet, A. A. J. van, Wittenboer, G. L. H. van den, & Hox, J. J. (1995). *Toegepaste statistiek: Beschrijvende technieken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pieters, J. M. (1992). *Het ongekende talent: Over het ontwerpen van artefacten in de instructietechnologie*. Enschede: Universiteit Twente.

- Pieters, J. M., & Verschaffel, L. (2003). Beïnvloeden van leerprocessen. In N. Verloop, & J. Lowyck (Red.), *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals* (pp. 250-283). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Poell, R. F. (1998). *Organizing work-related learning projects: A network approach*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Poell, R. (2001). Veelzijdig organiseren van leerprojecten. In J. W. M. Kessels, & R. F. Poell (Red.) (2001), *Human resource development: Organiseren van leren* (pp. 137-148). Deventer: Kluwer.
- Polin, L. (2004). Learning in dialogue with a practicing community. In Th. Duffy, & R. J. Kirkley (Eds.), *Learner centered theory and practice in distance education* (pp. 17-49). London: Lawrence Erlbaum.
- Poucke, A. B. M. van (2005). *Towards radical innovation in knowledge-intensive service firms*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Ratering, D., & Hafkamp, K. (2000). *Zelfsturend leren: Begeleiden van ervaringsgericht leren in organisaties*. Schoonhoven: Academic Service.
- Rondeel, M., & Wagenaar, S. (2001). Van kennismanagement naar kennisproductiviteit: Een actueel overzicht van benaderingen in de literatuur. In J. W. M. Kessels, & R. F. Poell (Red.) (2001), *Human resource development: Organiseren van leren* (pp. 21-36). Deventer: Kluwer.
- Rondeel, M., & Wagenaar, S. (Red.) (2002). *Kennis maken: Leren in gezelschap*. Schiedam: Scriptum.
- Saldaña, J. (2003). *Longitudinal qualitative research: Analyzing change through time*. New York: Rowman & Littlefield publishers, inc.
- Sanders, G., & Neuijen, B. (1996). *Bedrijfscultuur: Diagnose en beïnvloeding*. Assen: Van Gorcum.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning: For better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schell, I. (2000). *Lernen in der arbeit: Eine empirische annäherung*. Universität Dortmund.
- Schippers, M. C. (2003). *Reflexivity in teams*. Ridderkerk: Ridderprint.
- Simons, P. R., & Ruijters, M. C. P. (2004). Learning professionals: Towards an integrated model. In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (pp. 207-231). Dordrecht: Kluwer.
- Simons, R. J. (2001). Van opleiden naar human resource development. In B. van Gent, & H. van der Zee (Red.), *Handboek human resource development* (pp. 213-229). Den Haag: Elsevier.
- Sork, T., & Newman, M. (2004). Program development in adult education and training. In G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era* (pp. 96-118). England: Open university press.

- Sprenger, C. C. (2000). *Leerpraktijken. Een studie naar de wijze waarop leren vorm kan krijgen in op leren gerichte organisaties*. Academisch proefschrift. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Sprenger, C. (2003). Op zoek naar de wortels van leren en opleiden in organisaties: Een gesprek met prof. Dr. Cees de Zwart. *Opleiding & Ontwikkeling*, 1/2, 11-14.
- Sprenger, C. C., Eijdsen, C. H. van, Have, S. ten, & Ossel, F. (1995). *Vier competenties van de lerende organisaties*. Den Haag: Berenschot Fundatie, DELWEL Uitgeverij.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Terlouw, C. (2001). Professionele leer- en werkomgeving (PLW). Een visie op de filosofie, inrichting en ontwikkeling. In E. Smulding, & E. Peters (Red.), *Naar een professionele leer- en werkomgeving: Verslag van een conferentie op 10 april 2001 n.a.v. het vertrek van dr. Cees Terlouw bij het DINKEL Instituut/Onderwijskundig Centrum* (pp. 33-46). Enschede: Universiteit Twente. Retrieved February 26, 2005, from: <http://www.utwente.nl/itbe/owk/publicaties/onderbouwing/doc01-06.pdf>.
- Terwel, J., Volman, M., & Wardekker, W. (2003). Substantive trends in curriculum design and implementation: An analysis of innovations in the Netherlands. In J. J. H. van den Akker, W. A. J. M. Kuiper, & U. Hameyer (Red.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 137-157). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Thijssen, J. (2001). Opleiden en leren in organisaties. In F. Kluytmans (Red.), *Leerboek personeelsmanagement* (pp. 325-345). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Tijmensen, L. (2001). De invloed van de professie op de ontwikkeling van professionals. In J. W. M. Kessels, & R. F. Poell (Red.) (2001), *Human resource development: Organiseren van leren* (pp. 243-254). Deventer: Kluwer.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York: William Tomorrow.
- Vaill, P. B. (1996). *Learning as a way of being: Strategies for survival in a world of permanent white water*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and emotion*, 4, 273-299.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Personality processes and individual differences: Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive context. *Journal of personality and social psychology*, 2, 246-260.
- Veltman, S., Aardema, W., & Stavenga de Jong, J. (2004). Succesfactoren bij werkplekopleidingen: Ervaren bij Nationale-Nederlanden. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 24-27.

- Vicari, S., Krogh, G. von, Roos, J., & Mahnke, V. (1996). Knowledge creation through cooperative experimentation. In G. von Krogh, & J. Roos. (Eds.), *Managing knowledge: Perspectives on cooperation and competition* (pp. 184-202), London: Sage publications.
- Vince, R. (2002). The impact of emotion on organizational learning. *Human Resource Development International*, 5, 73-87.
- Vince, R., & Martin, L. (1993). Inside action learning: the politics and the psychology of the action learning model. *Management Education and Development*, 24, 205-215.
- Vonk, R. (Red.) (1999). *Cognitieve sociale psychologie: Psychologie van het dagelijks denken en doen*. Utrecht: Lemma.
- Vonk, R. (1999a). Sociale psychologie en sociale cognitie. In R. Vonk (Red.), *Cognitieve sociale psychologie: Psychologie van het dagelijks denken en doen* (pp. 11-29). Utrecht: Lemma.
- Vries, C. de (2002). Verbindingen. In M. Rondeel, & S. Wagenaar (Red.), *Kennis maken: Leren in gezelschap* (pp. 101-118). Schiedam: Scriptum.
- Walton, J. (1999). *Strategic human resource development*. Londen: Prentice Hall.
- Walz, H., & Bertels, Th. (1995). *Das intelligente Unternehmen. Schneller lernen als der Wertbewerb*. Landsberg: Moderne Industrie Verlag.
- Warries, E., & Pieters, J.M. (1992). *Inleiding instructietheorie*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Weggeman, M. (1997) *Kennismanagement: Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum Management.
- Wentink, T. (1998). *Kwaliteitsmanagement en organisatieontwikkeling*. Utrecht: Lemma.
- Wierdsma, A. (2003). Veranderen van organisatiegedrag: Co-creërend veranderen- een collectief leerproces. *HRD Thema: Leren en veranderen: een nieuwe kijk op organisatieverandering*, 1, 84-93.
- Wierdsma, A. F. M., & Swieringa, J. (2002). *Lerend organiseren: Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Witteman, H. P. J. (2001). Oude didactiek past niet in nieuwe onderwijsvisies. *Thema: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 1, 17-25.
- Woodall, J., & Gourlay, S. (2004). The relationship between professional learning and continuing professional development in the United Kingdom: a critical review of the literature. In J. Woodall, M. Lee, & J. Stewart (Eds.), *New frontiers in HRD* (pp. 98-112). New York: Routledge.
- Zeelenberg, M., & Aarts, H. (1999). Affect en cognitie. In J. Roos (Red.), *Cognitieve sociale psychologie* (pp. 367-405). Utrecht: Lemma.

BIJLAGEN

BIJLAGEN

BIJLAGE A

ORGANISATIE VAN HET ONDERZOEK

Opdrachtgevers

Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de gezamenlijke Sectorfondsen:

- Stichting Arbeidsmarkt-, Werkgelegenheids- en Opleidingsfonds Ziekenhuiswezen (AWOZ);
- Stichting Arbeidsmarkt-, Werkgelegenheids- en Opleidingsfonds Bejaardenoorden (AWOB);
- Stichting Arbeidsmarkt-, Werkgelegenheids- en Opleidingsfonds voor de sector Zorg en Welzijn (AWO).

Begeleidingscommissie

Het onderzoek is uitgevoerd onder auspiciën van een begeleidingscommissie, waarin ondermeer de opdrachtgevers participeren. De begeleidingscommissie fungeerde als aanspreekpunt voor planningskwesties en de voortgang van het onderzoek, maar ook als gesprekspartner voor zaken als de vorm waarin en de wijze waarop de onderzoeksresultaten naar buiten worden gebracht.

De begeleidingscommissie was als volgt samengesteld:

- Mw. Drs. M.B. Schut AWOZ
- Dhr. V. van Esch AWOB
- Mw. A. van Rijn AWO
- Dhr. J. van der Spek Woon Zorg Federatie
- Mw. K. van der Burgt Vereniging Gehandicaptenzorg
- Prof. Dr. J.W.M. Kessels Universiteit Leiden (toentertijd)
- Dr. J. Imants UNILO, KU Nijmegen

Expertgroep

Het onderzoek is inhoudelijk ondersteund door een expertgroep. Deze groep functioneerde als een brainstormgroep, waarin resultaten van het onderzoek werden besproken.

Deze expertgroep bestond uit:

- Mw. A. Kamoschinski NIZW
- Drs. T.A.M. Verhagen Hogeschool Arnhem & Nijmegen, VDO Opleidings- en adviescentrum
- Dhr. G. Berghuis Adviesgroep Bedrijfsopleidingen Noord
- Dhr. C. Dingemans APZ Drenthe
- Dhr. A. Bus APZ Drenthe
- Mw. J. Loof SOVOV

BIJLAGEN

BIJLAGE B

DEELINSTRUMENTEN (TWEEDE ONDERZOEKSFASE/SURVEY-ONDERZOEK)

1. AL DOENDE LEERT MEN, MAAR WAT?

a. VAKKENNIS EN VAKVAARDIGHEDEN

Door uw werk uit te voeren leert u en doet u ervaring op. Al doende leert men. Een van de resultaten van dat leren is een zich steeds uitbreidende kennis van zaken. Uw vakkennis en vakvaardigheden breiden zich uit. Uw kennis van de inhoud van het werk, van het werkveld, van de gebruikte technologie, of van management, op al die terreinen kan uw kennis zich uitbreiden. Kunt u met betrekking tot die en dergelijke kennis (we noemen dat hier 'vakkennis en vakvaardigheden') de volgende vragen beantwoorden. Omcirkel op de vijfpuntsschalen de letter van uw keuze!

Indien een vraag niet van toepassing is, maakt u het vakje 'f' op de schrapkaart zwart.

Codeer antwoordkaart 1

- | | | | | | | |
|--|--------------------------|---|------------------------------|--------|---|---|
| 1. Het hebben van 'vakkennis' wordt in mijn werkomgeving gewaardeerd. | <i>zeer gewaardeerd</i> | | <i>niet gewaardeerd</i> | n.v.t. | | |
| | a | b | c | d | e | f |
| 2. De werkomgeving motiveert mij om mijn vakkennis te vergroten (om te leren). | <i>motiveert sterk</i> | | <i>motiveert niet</i> | n.v.t. | | |
| | a | b | c | d | e | f |
| 3. Ik weet welke aanvullende kennis ik nog nodig heb om mijn huidige werk optimaal te kunnen verrichten | <i>weet ik heel goed</i> | | <i>weet ik helemaal niet</i> | n.v.t. | | |
| | a | b | c | d | e | f |
| 4. Medewerkers van de werkeenheden hebben een goed beeld van welke aanvullende vakkennis zij eventueel nodig hebben, om hun huidige werk optimaal te kunnen uitvoeren. | <i>goed beeld</i> | | <i>geen goed beeld</i> | n.v.t. | | |
| | a | b | c | d | e | f |
| 5. De medewerkers van de werkeenheden hebben een goed beeld van de eisen die vastzitten aan werk dat ze in de toekomst gaan doen. | <i>goed beeld</i> | | <i>geen goed beeld</i> | n.v.t. | | |
| | a | b | c | d | e | f |
| 6. Het werk biedt gelegenheid tot het opdoen van vakkennis. | <i>veel gelegenheid</i> | | <i>geen gelegenheid</i> | n.v.t. | | |
| | a | b | c | d | e | f |

7. Binnen de werkeenhed wordt de opgedane vakkennis van medewerkers goed benut.	<i>goed benut</i>			<i>niet benut</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
8. De werkeenhed staat open voor vakkennis van anderen van buiten de werkeenhed.	<i>staat open</i>			<i>staat niet open</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
9. De werkeenhed benut mijn vakkennis.	<i>goed benut</i>			<i>niet benut</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
10. Ik beschouw mijn werk als leerzaam	<i>zeer leerzaam</i>			<i>niet leerzaam</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
11. De organisatie stelt mij in staat mijn vakken- nis met anderen in de organisatie te delen	<i>mee eens</i>			<i>niet mee eens</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f

b. PROBLEEM OPLOSSEN

Naast de hierboven genoemde vakkennis, doet u in het werk mogelijk ook andere ervaring op. Een deel van die ervaring heeft betrekking op het oplossen van problemen. Werk bestaat in zekere zin uit een reeks van taken/opgaven/problemen waarvoor een aanpak/oplossing gezocht moet worden. Als werkende raakt men steeds handiger in het aanpakken van die problemen. Je weet waar je op moet letten, wie je moet raadplegen, welke factoren een rol spelen, etc. Kunt u ten aanzien van het probleem oplossen de volgende vragen beantwoorden?

Indien een vraag niet van toepassing is, maakt u het vakje 'f' op de schrapkaart zwart.

12. Ik word in mijn werksituatie uitgedaagd om zelf problemen op te lossen.	<i>sterk uitgedaagd</i>			<i>niet uitgedaagd</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
13. De medewerkers van de werkeenhed worden uitgedaagd om zelf problemen op te lossen.	<i>sterk uitgedaagd</i>			<i>niet uitgedaagd</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
14. Het werk biedt ruimte/vrijheid om zelf de aanpak van taken binnen mijn werk te kiezen	<i>veel ruimte/vrijheid</i>			<i>geen ruimte/vrijheid</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
15. Het werk biedt de (overige) medewerkers bin- nen de werkeenhed ruimte om zelf de aanpak van taken te kiezen.	<i>veel ruimte</i>			<i>geen ruimte</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
16. Mijn werk biedt mij gelegenheid om met collega's van gedachten te wisselen over de aanpak van het werk.	<i>veel gelegenheid</i>			<i>geen gelegenheid</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
17. Medewerkers van de werkeenhed hebben de gelegenheid om met collega's van gedachten te wisselen over de aanpak van het werk	<i>veel gelegenheid</i>			<i>geen gelegenheid</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
18. De manager onder wie ik ressorteer bespreekt met mij hoe ik mijn werk aanpak.	<i>vaak</i>			<i>nooit</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f

- | | | | | | |
|--|-----------------------|---|---|--------------------------|--------|
| 19. Ik wordt bij het oplossen van problemen waarvan ik verstand heb betrokken. | <i>vaak betrokken</i> | | | <i>nooit betrokken</i> | n.v.t. |
| | a | b | c | d | e f |
| 20. De werkeenheid is steeds beter in staat de taken waarvoor zij gesteld is te vervullen. | <i>steeds beter</i> | | | <i>niet steeds beter</i> | n.v.t. |
| | a | b | c | d | e f |

c. REFLECTIEVE VAARDIGHEDEN

In het werk is het soms nodig wat afstand te nemen. Even de tijd nemen om over de gang van zaken en de eigen handelwijze na te denken. Dit is soms nodig om de koers weer goed uit te kunnen zetten of om te leren van voorbije werkprocessen. Wie daartoe in staat is, beschikt over reflectieve vaardigheden. Over reflectieve vaardigheden gaan de volgende vragen.

Indien een vraag niet van toepassing is, maakt u het vakje 'f' op de schrapkaart zwart.

- | | | | | | |
|---|-----------------------------------|---|---|--|--------|
| 21. Binnen de werkeenheid wordt waarde toegekend aan bezinning en reflectie op de manier van werken. | <i>veel waarde</i> | | | <i>geen waarde</i> | n.v.t. |
| | a | b | c | d | e f |
| 22. In de werkeenheid zijn overlegmomenten ingepland om eens wat afstand te nemen van de beslommingen van alle dag en eens wat fundamenteler naar de werkwijze van de medewerkers en van eenheid te kijken. | <i>veel zulke overlegmomenten</i> | | | <i>geen dergelijke overlegmomenten</i> | n.v.t. |
| | a | b | c | d | e f |
| 23. Ik plan voor mijzelf reflectie/bezinningsmomenten binnen mijn werk in. | <i>plan ik in</i> | | | <i>plan ik niet in</i> | n.v.t. |
| | a | b | c | d | e f |
| 24. Ik heb over mijn werk contact met collega's van andere werkeenheden. | <i>veelvuldig contact</i> | | | <i>geen</i> | n.v.t. |
| | a | b | c | d | e f |
| 25. Ik heb geregeld contact met cliënten en/of opdrachtgevers over de Kwaliteit van mijn werk. | <i>veelvuldig contact</i> | | | <i>geen contact</i> | n.v.t. |
| | a | b | c | d | e f |
| 26. Ik heb contact met vakgenoten in of buiten de instelling. | <i>veelvuldig contact</i> | | | <i>geen contact</i> | n.v.t. |
| | a | b | c | d | e f |
| 27. Ik krijg ruimte voor reflectie ter bevordering van de kwaliteit van mijn werk. | <i>veel ruimte</i> | | | <i>geen ruimte</i> | n.v.t. |
| | a | b | c | d | e f |
| 28. Er wordt in het werk ruimte geboden om overwegingen of ideeën te bespreken. | <i>veel ruimte</i> | | | <i>geen ruimte</i> | n.v.t. |
| | a | b | c | d | e f |
| 29. Uitkomsten van gezamenlijke bezinning worden vaak in nieuwe werkwijzen vertaald. | <i>vaak</i> | | | <i>nooit</i> | n.v.t. |
| | a | b | c | d | e f |

d. COMMUNICATIEVE EN SOCIALE VAARDIGHEDEN

Samenwerken is op veel werkplekken belangrijk. Voor samenwerken geldt net als voor de andere genoemde vaardigheden en vermogens, dat men er al doende beter in wordt. Hoe versterkt de werkomgeving echter de communicatieve of interactieve vaardigheden. Daarover gaan de volgende stellingen:

Indien een vraag niet van toepassing is, maakt u het vakje f op de schrapkaart zwart.

30. Samenwerken is binnen de werkeenheid een noodzaak.	<i>noodzaak</i>			<i>geen noodzaak</i>	n.v.t.
	a	b	c	d e	f
31. Ik werk met veel andere mensen samen.	<i>veel</i>			<i>nooit</i>	n.v.t.
	a	b	c	d e	f
32. (Andere) mensen in de werkeenheid werken veel samen.	<i>veel</i>			<i>nooit</i>	n.v.t.
	a	b	c	d e	f
33. Er wordt in wisselend samengestelde teams gewerkt binnen de werkeenheid.	<i>vaak</i>			<i>nooit</i>	n.v.t.
	a	b	c	d e	f
34. Er wordt veel samengewerkt met collega's uit andere eenheden	<i>veel</i>			<i>nooit</i>	n.v.t.
	a	b	c	d e	f
35. De samenwerking zelf is vaak onderwerp van overleg in de verschillende samenwerkingsverbanden.	<i>vaak</i>			<i>nooit</i>	n.v.t.
	a	b	c	d e	f
36. De Kwaliteit van de samenwerking wordt geëvalueerd binnen de eenheid.	<i>vaak</i>			<i>nooit</i>	n.v.t.
	a	b	c	d e	f
37. De manager onder wie ik ressorteer spreekt met mij over de samenwerking binnen mijn werk.	<i>vaak</i>			<i>nooit</i>	n.v.t.
	a	b	c	d e	f
38. Ik heb in mijn werk beter leren communiceren en samenwerken.	<i>beter</i>			<i>niet beter</i>	n.v.t.
	a	b	c	d e	f
39. De werkeenheid maakt op het gebied van communicatie en samenwerking een groei door.	<i>groei</i>			<i>geen groei</i>	n.v.t.
	a	b	c	d e	f

e. ZELFREGULATIE MET BETREKKING TOT MOTIVATIE, AFFECTEN EN EMOTIES

Het is mogelijk al doende plezier je in werk te ontwikkelen, jezelf ergens toe te zetten, anderen te motiveren en daardoor dan zelf weer aangestoken te worden. Kortom motivatie, gevoelens en voorkeuren zijn geen natuurverschijnselen. In verschillende mate zijn mensen in staat ze te beïnvloeden. In welke mate stelt uw werkomgeving u in staat om zelfregulatievaardigheid op dit gebied op te bouwen. Daarover gaan de volgende vragen:

Indien een vraag niet van toepassing is, maakt u het vakje *f* op de schrapkaart zwart.

40. Er wordt binnen de werkeenheden rekening gehouden met de voorkeuren van mensen voor verschillende taken.	<i>wordt veel rekening mee gehouden</i>			<i>wordt geen rekening mee gehouden</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
41. Er wordt op het werk gesproken over wie aan welk soort taken de voorkeur geeft.	<i>vaak</i>			<i>nooit</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
42. Er zijn verschillende soorten taken te onderscheiden binnen de werkeenheden.	<i>veel verschillende</i>			<i>geen verschillende</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
43. Er wordt in gesprekken gesproken over mijn voorkeur voor bepaalde taken of mijn mogelijke afkeer van andere taken.	<i>wel</i>			<i>niet</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
44. Ik spreek met collega's over mijn motivatie voor het werk of het gebrek daaraan.	<i>wel</i>			<i>niet</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
45. Er wordt in de werkeenheden gesproken over manieren om het plezier in het werk op peil te houden of te vergroten.	<i>wel</i>			<i>niet</i>	n.v.t.
		b	c	d	e f
46. Ik heb persoonlijk bepaalde ideeën over hoe ik de motivatie voor en het plezier in het werk kan beïnvloeden.	<i>wel ideeën</i>			<i>geen ideeën</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f
47. Ik ben beter geworden in het omgaan met mijn eigen en andermans emoties, voorkeuren, antipathieën.	<i>beter</i>			<i>niet beter</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e f

2. ALDOENDE LEERT MEN, MAAR WAARDOOR?

Opmerking voor Management/beleidsverantwoordelijken:
antwoordkaart 1, start bij vraagnummer 48

Werving, selectie en loopbaanbeleid

Bij het werven van nieuwe medewerkers worden expliciete eisen gesteld aan	altijd			nooit	n.v.t.
48. hun vakkennis	a	b	c	d	e f
49. hun vaardigheden t.a.v. communicatie en samenwerking	a	b	c	d	e f
50. hun leer- en ontwikkelbehoefte	a	b	c	d	e f

Nieuwe medewerkers worden met behulp van een introductieprogramma bekend gemaakt met	altijd			nooit	n.v.t.
51. de visie van de instelling	a	b	c	d	e f

52. de belangrijkste speerpunten/ontwikkelingen van de instelling	a	b	c	d	e	f	
53. de Kwaliteitsopvattingen van de instelling	a	b	c	d	e	f	
54. de visie van de werkeenheden	a	b	c	d	e	f	
55. de belangrijkste speerpunten van de werkeenheden	a	b	c	d	e	f	
56. de Kwaliteitsopvattingen van de werkeenheden	a	b	c	d	e	f	
57. de werkwijze binnen de werkeenheden t.a.v. cliënten	a	b	c	d	e	f	
In functioneringsgesprekken:	altijd				nooit		n.v.t.
58. wordt feedback gegeven op mijn functioneren	a	b	c	d	e	f	
59. worden ontwikkelpunten voor de toekomst geformuleerd	a	b	c	d	e	f	
60. is mijn loopbaanontwikkeling onderwerp van gesprek	a	b	c	d	e	f	
61. wordt gesproken over wat mij motiveert in mijn werk	a	b	c	d	e	f	
62. Ik heb een duidelijk idee over mijn loopbaan	meer		minder		niet		n.v.t.
	a	b	c	d	e	f	
Mobiliteitsbeleid							
Het mobiliteitsbeleid van de instelling is gericht op:	meer		minder		niet		n.v.t.
63. de deskundigheidsbevordering van medewerkers	a	b	c	d	e	f	
64. het benutten van deskundigheden van medewerkers voor de organisatie	a	b	c	d	e	f	
65. het stimuleren van de loopbaanbewustzijn van medewerkers (bijv. waar wilt u over 5 jaar werken?)	a	b	c	d	e	f	
Opleiding en ontwikkeling							
De werkeenheden/instelling biedt voldoende mogelijkheden voor deskundigheidsbevordering	altijd				nooit		n.v.t.
66. werkeenheden	a	b	c	d	e	f	
67. instelling	a	b	c	d	e	f	

De werkeenheid/instelling besteedt aandacht aan nazorg van cursussen/opleidingen

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 68. medewerkers moeten het geleerde inbrengen op een overleg | a | b | c | d | e | f |
| 69. medewerkers worden gestimuleerd om het geleerde op de werkplek toe te passen | a | b | c | d | e | f |
| 70. medewerkers nemen leerpunten mee naar de werkplek en worden bij leren gecoached | a | b | c | d | e | f |

Deskundigheidsbevordering in werkeenheid/instelling

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 71. is teamgericht | a | b | c | d | e | f |
| 72. heeft een duidelijke relatie met beleid van de werkeenheid | a | b | c | d | e | f |
| 73. heeft een duidelijke relatie met beleid van de instelling | a | b | c | d | e | f |
| 74. Opleiden is vormgegeven als ontwikkelend leren (bijv. met een team een nieuwe werkwijze al doende in de praktijk ontwikkelen, waarbij scholing, doen en reflecteren elkaar afwisselen) | a | b | c | d | e | f |

Als ontwikkelend leren voorkomt in de organisatie, dan de volgende vragen invullen: ontwikkelend leren is bij ons gericht op

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 75. kennis opdoen en uitwisselen | a | b | c | d | e | f |
| 76. nieuwe werkwijzen ontwikkelen | a | b | c | d | e | f |
| 77. samen problemen oplossen | a | b | c | d | e | f |
| 78. reflectie op eigen handelen | a | b | c | d | e | f |
| 79. evaluatie en leren van ontwikkelde werkwijzen | a | b | c | d | e | f |
| 80. aandacht voor samenwerking binnen het team | a | b | c | d | e | f |

LET OP! Uw eerste antwoordkaart is vol.
Pak een volgende antwoordkaart en codeer het volgnummer op de antwoordkaart door hokje 2 zwart te maken.

Voorbeeld

CODEER ZONODIG VOLGNUMMER/ ROULATIEGROEPNR.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANTWOORDKAART 2

Externe gerichtheid	altijd			nooit		n.v.t.
81. Ik lees vakliteratuur	a	b	c	d	e	f
82. Mijn collega's lezen vakliteratuur	a	b	c	d	e	f
De werkeenheid stimuleert en organiseert						
83. collegiale instellingsbezoeken	a	b	c	d	e	f
84. de uitwisseling van expertise met één of meerdere andere instellingen	a	b	c	d	e	f
85. het bespreken van werkproblemen met collega's van één of meerdere andere instellingen	a	b	c	d	e	f
86. Ik heb contact met vakgenoten	a	b	c	d	e	f
87. Mijn collega's hebben contacten met vakgenoten	a	b	c	d	e	f
88. In de werkeenheid werken stagiaires	a	b	c	d	e	f
89. De werkeenheid doet mee aan extern onderzoek						
Overleg						
Team- of werkoverleg is multidisciplinair	Ja	Nee				
	a	b				
In het team- of werkoverleg	altijd			nooit		n.v.t.
90. worden thema's uit de vakliteratuur ingebracht en besproken	a	b	c	d	e	f
91. wordt tijd ingeruimd voor het inbrengen en omgaan met werkproblemen	a	b	c	d	e	f
92. wordt het <i>zelf</i> komen met oplossingen gestimuleerd	a	b	c	d	e	f
93. is ruimte voor feedback op elkaars werkwijze	a	b	c	d	e	f
94. wordt kritiek als opbouwend gezien	a	b	c	d	e	f
95. wordt expliciet aandacht besteed aan samenwerking en communicatie binnen het team	a	b	c	d	e	f
96. is ruimte voor het maken van fouten	a	b	c	d	e	f
97. wordt het leren van eigen ervaringen en van elkaar expliciet gestimuleerd	a	b	c	d	e	f

Intervisie is gericht op	altijd				nooit	n.v.t.
98. uitwisseling van vakkennis	a	b	c	d	e	f
99. het oplossen van werkproblemen	a	b	c	d	e	f
100. reflectie op het eigen functioneren in het werk	a	b	c	d	e	f

Supervisie of coaching is gericht op	altijd				nooit	n.v.t.
101. kennisoverdracht	a	b	c	d	e	f
102. het oplossen van werkproblemen	a	b	c	d	e	f
103. reflectie op het eigen functioneren in het werk	a	b	c	d	e	f

Algemene vragen

	altijd				nooit	n.v.t.
104. Ik ben op de hoogte van het beleid van de werkeenheden	a	b	c	d	e	f
105. Ik ben betrokken bij de ontwikkeling van het beleid van de werkeenheden	a	b	c	d	e	f
106. Het beleid van de werkeenheden is vastgelegd op schrift	a	b	c	d	e	f
107. Ik heb voldoende inzicht in wat er gaande is binnen de werkeenheden	a	b	c	d	e	f
108. Ik heb voldoende inzicht in wat er gaande is binnen de instelling	a	b	c	d	e	f
109. Ik heb zicht op ontwikkelingen binnen het werkveld	a	b	c	d	e	f
110. Ik heb zicht op ontwikkelingen binnen de samenleving die ons werkveld raken	a	b	c	d	e	f
111. Kwaliteit wordt systematisch bewaakt binnen de werkeenheden	a	b	c	d	e	f
112. Kwaliteit wordt systematisch bewaakt binnen de instelling	a	b	c	d	e	f
113. Ik krijg voldoende feedback om de Kwaliteit van mijn handelen bij te sturen	a	b	c	d	e	f
114. Taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden zijn helder geregeld binnen de werkeenheden	a	b	c	d	e	f

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 115. Taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden zijn helder geregeld binnen de instelling | a | b | c | d | e | f |
| 116. Organisatorisch reilt en zeilt het naar wens binnen de werkeenheden | a | b | c | d | e | f |
| 117. Organisatorisch reilt en zeilt het naar wens binnen de instelling | a | b | c | d | e | f |
| 118. Binnen de werkeenheden heerst een prettige collegiale sfeer | a | b | c | d | e | f |

3. ALDOENDE LEERT MEN, MAAR IN HOEVERRE?

In de sectoren Gezondheidszorg en Welzijn voltrekken zich tal van veranderingen. Genoemd kunnen worden het vergroten van zorg op maat, aandacht voor Kwaliteitszorg, organisatieveranderingen als het leggen van verantwoordelijkheden lager in de organisatie en dergelijke. Daarnaast hebben instellingsspecifieke veranderingen een rol gespeeld.

Kunt u noemen welke verbeteringen en vernieuwingen *in het afgelopen jaar* binnen uw werkomgeving hebben plaatsgevonden en in welke mate deze verbeteringen/vernieuwingen reeds zijn vormgegeven?

De antwoorden bij onderstaande lijst voorbeelden hoeft u niet op de schrapkaart te noteren!

verbeteringen/vernieuwingen

	plannen in de maak	uitvoering: in praktijk: gedeeltelijk	uitvoering in praktijk geheel
1	a	b	c
2	a	b	c
3	a	b	c
4	a	b	c
5	a	b	c
6	a	b	c
7	a	b	c
8	a	b	c
9	a	b	c
10	a	b	c

Wilt u bij het beantwoorden van onderstaande vragen één van de veranderingen van het afgelopen jaar in gedachten nemen, die naar uw mening het meest te maken heeft met het vergroten van *Zorg op maat* en die uw werk en dat van uw eenheid het meest heeft beïnvloed.

Verandering

Wat is de aanleiding voor deze verandering naar uw mening?

.....

**De volgende vragen wel op uw antwoordkaart noteren!
 Geen mening over een vraag? Kies letter *f* op de schrapkaart!**

	<i>In sterke mate</i>				<i>niet</i>	n.v.t.
	a	b	c	d	e	f
119. In welke mate heeft de verandering de structuur van de instelling beïnvloed?						
120. In hoeverre zijn er ten behoeve van de verandering beleidsstukken ontwikkeld op instellingsniveau?						
121. In hoeverre zijn er in het kader van de verandering nieuwe functies en taken ontstaan?						
122. In hoeverre heeft de verandering de organisatie van de werkeenheid beïnvloed?						
123. In welke mate heeft de verandering het beleid van uw eenheid beïnvloed?						
124. In hoeverre zijn de veranderingen binnen de eenheid beschreven in beleidsstukken?						
125. In hoeverre is de verandering onderwerp geweest van gemeenschappelijk overleg binnen de werkeenheid?						
126. In welke mate heeft de verandering ieders werk binnen de werkeenheid beïnvloed?						
127. In welke mate heeft de verandering uw werk beïnvloed?						
128. Hoe sterk heeft de verandering de Kwaliteit van het werk van de werkeenheid verhoogd?						
129. In hoeverre heeft de verandering de Kwaliteit van uw eigen werk verhoogd?						

4. AL DOENDE LEERT MEN: DAT BLIJKT!

Toelichting: onder cliënt wordt in deze vragenlijst verstaan: bewoner, familie of anderszins verantwoordelijke

Intake/opname	plannen in		in de prak-	in de prak	n.v.t.
	niet	de maak	tijk: soms	tijk: altijd	
130. bij de aanmelding ontvangt de cliënt actuele, schriftelijke informatie over het aanbod van de instelling	a	b	c	d	e
131. de individuele zorgbehoefte wordt samen met de cliënt in kaart gebracht	a	b	c	d	e
132. de afspraken tussen cliënt en instelling worden t.b.v. de cliënt eenduidig op schrift vastgesteld	a	b	c	d	e
133. de cliënt geeft toestemming voor uitvoering van het zorgplan	a	b	c	d	e
Uitvoering	plannen in		in de prak-	in de prak	n.v.t.
	niet	de maak	tijk: soms	tijk: altijd	
134. de instelling hanteert een zorgplan/zorgdossier als leid-raad voor planmatig en professioneel handelen	a	b	c	d	e
135. cliënten zijn bekend met het zorgplan	a	b	c	d	e
136. cliënten kunnen het zorgplan inzien	a	b	c	d	e
137. het zorgplan is actueel	a	b	c	d	e
138. voor de cliënt is er één persoon aanspreekbaar en verantwoordelijk voor de zorg (zorgcoördinator)	a	b	c	d	e
139. de instelling hanteert beleid gericht op respectvol bejegenen van cliënten	a	b	c	d	e
140. afspraken over het respectvol bejegenen van cliënten komen tot stand in overleg met de cliënten	a	b	c	d	e
Evaluatie/Nazorg	plannen in		in de prak-	in de prak	n.v.t.
	niet	de maak	tijk: soms	tijk: altijd	
141. minimaal 1x per jaar wordt de individuele cliënt gevraagd de wijze waarop de zorg wordt verleend te beoordelen	a	b	c	d	e

Onderzoek en ontwikkeling

	plannen in niet de maak	in de prak- tijk: soms	in de prak- tijk: altijd	n.v.t.	
142. de instelling registreert zorgvragen die passen binnen de doelstelling van de organisatie, maar waarop geen passend aanbod kan worden geboden	a	b	c	d	e
143. op basis van deze registratie ontwikkelt de instelling beleid, teneinde zo goed mogelijk afstemming te krijgen tussen vraag en aanbod binnen de geformuleerde doelstelling van de instelling	a	b	c	d	e
144. de instelling heeft aangepaste producten beproefd in pilots teneinde de Kwaliteit van een structureel aanbod te kunnen waarborgen	a	b	c	d	e
De instelling biedt:					
145. bestaand aanbod (*)	a	b	c	d	e
146. varianten op bestaand aanbod	a	b	c	d	e
147. nieuw aanbod	a	b	c	d	e

(*) met bestaand aanbod wordt bedoeld: hetzelfde aanbod als de instelling voorheen/van oudsher aanbod.

5. VRAGENLIJST OM INZICHT TE KRIJGEN IN DE KENNISSTROOM VAN DE ORGANISATIE

(uit: *Vier competenties van de lerende organisatie*, Berenschot fundatie, 1995).

LET OP! Voor dit vraaginstrument neemt u een **nieuwe** antwoordkaart (ook al is de vorige niet vol).
Codeer het volgnummer op de antwoordkaart door hokje **3** zwart te maken.

Voorbeeld

CODEER ZONODIG VOLGNUMMER/ ROULATIEGROEPNR.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Antwoordcategoriën

Geheel eens <input type="checkbox"/> a	Eens <input type="checkbox"/> b	Neutraal <input type="checkbox"/> c	Oneens <input type="checkbox"/> d	Geheel oneens <input type="checkbox"/> e
---	------------------------------------	--	--------------------------------------	---

Op de antwoordkaart kunt hokje f gebruiken als de vraag niet van toepassing is op uw situatie.

Absorptie

	geheel eens				geheel oneens
	a	b	c	d	e
148. Professionals binnen de organisatie staan actief in een extern professioneel netwerk of beroepsvereniging ten behoeve van kennisontwikkeling.	a	b	c	d	e
149. Deze organisatie vergaart actief kennis over de behoeften en wensen van klanten en afnemers.	a	b	c	d	e
150. Wij zien onze concurrenten als inspiratiebron voor het ontwikkelen van onze aanpak en werkmethoden.	a	b	c	d	e
151. Wij zien onze toeleveranciers als inspiratiebron voor het ontwikkelen van onze aanpak en werkmethoden.	a	b	c	d	e
152. Onze organisatie werft, indien nodig, nieuwe mensen die ontbrekende kennis bezitten.	a	b	c	d	e
153. Professionals volgen in voldoende mate opleidingen, trainingen en seminars.	a	b	c	d	e
154. Als kennis niet aanwezig is, besluiten wij tijdig om nieuwe kennis in te kopen door middel van patenten, licenties of adviseurs.	a	b	c	d	e
155. Onze organisatie formuleert doelen ten aanzien van de verwerving van kennis voor de komende periode.	a	b	c	d	e
156. Er lopen onderzoeksprogramma's die aansluiten op de geformuleerde kennisdoelen.	a	b	c	d	e
157. De organisatie gebruikt creatieve scenario's om kennis te vergaren, bijvoorbeeld samen met concurrenten, leveranciers of universiteiten.	a	b	c	d	e

Diffusie

158. Afdelingen wisselen onderling kennis uit door middel van studiedagen en/of functioneel overleg.	a	b	c	d	e
159. Onervaren medewerkers leren het vak door mee te lopen en al doende kennis af te kijken van ervaren collega's.	a	b	c	d	e

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 160. In deze organisatie informeren collega's elkaar regelmatig over succesvolle praktijkervaringen of projecten ('Best practice'). | a | b | c | d | e |
| 161. Nieuwe medewerkers krijgen in deze organisatie een mentor toegewezen en deze persoon helpt hen de weg te vinden in de organisatie. | a | b | c | d | e |
| 162. Elders in de organisatie gevonden oplossingen, methoden, instrumenten zijn vastgelegd in regels, procedures of handleidingen. | a | b | c | d | e |
| 163. De kennis die is vastgelegd in regels, procedures of handleidingen wordt regelmatig geraadpleegd door mensen die deze kennis nodig hebben in het dagelijks werk. | a | b | c | d | e |
| 164. Kennisuitwisseling ontstaat mede doordat medewerkers binnen de organisatie van functie wisselen (interne arbeidsmobiliteit). | a | b | c | d | e |

BIJLAGEN

BIJLAGE C

INSTRUMENT: RUST & STABILITEIT EN CREATIEVE ONRUST

Vragenlijst met betrekking tot Rust & Stabiliteit en Creatieve Onrust

(De nummering van deze lijst sluit aan op die van het verkorte instrument)

119. Ik heb gewoonlijk voldoende tijd om mijn taken uit te voeren
Volstrekt onvoldoende 1 2 3 4 5 Ruim voldoende
120. Mijn werkstijl wordt binnen de werkeenheden volledig geaccepteerd
Helemaal niet geaccepteerd 1 2 3 4 5 Volledig geaccepteerd
121. Om tot een goede prestatie te komen heb ik enige druk nodig
Helemaal geen druk 1 2 3 4 5 Sterke druk
122. Wat er in mijn werk van mij verwacht wordt, is duidelijk omschreven
Volstrekt niet duidelijk 1 2 3 4 5 Volledig duidelijk
123. Binnen het werk is er voldoende gelegenheid om even te ontspannen
Onvoldoende gelegenheid 1 2 3 4 5 Voldoende gelegenheid
124. Ik ben iemand die tijd nodig heeft om tot een goede oplossing te komen
Weinig tijd 1 2 3 4 5 Veel tijd
125. Het gebeurt vaak dat ik op mijn werk niet toe kom aan de taken die ik mij had voorgenomen te doen
Gebeurt vaak 1 2 3 4 5 Gebeurt vrijwel nooit
126. Ik word in mijn werk gestimuleerd om rust in mijn werk in te bouwen
Helemaal niet gestimuleerd 1 2 3 4 5 Sterk gestimuleerd
127. Als ik ergens geconcentreerd aan wil werken, dan krijg ik daartoe ook de gelegenheid
Vrijwel geen gelegenheid 1 2 3 4 5 Alle gelegenheid
128. Ik sta binnen de werkeenheden bekend als een kritische collega
Niet erg kritisch 1 2 3 4 5 Erg kritisch
129. Het is in de werkeenheden gebruikelijk dat iedereen het druk heeft
Heel gebruikelijk 1 2 3 4 5 Heel ongebruikelijk

BIJLAGEN

158. De directie weet ons voor op stapel staande vernieuwingen te motiveren

Kan de directie niet 1 2 3 4 5 Kan de directie heel goed

159. Onze werkeenheden weten eigen plannen en ideeën te verwezenlijken

Vrijwel nooit te verwezenlijken 1 2 3 4 5 Vrijwel altijd te
verwezenlijken

160. Op het werk heb ik de gelegenheid om met collega's nieuwe ideeën of werkwijzen uit te werken

Vrijwel geen gelegenheid 1 2 3 4 5 Alle gelegenheid

BIJLAGE D

MOGELIJKE ELEMENTEN IN HET LEERLANDSCHAP (EERSTE ONDERZOEKSFASE/CROSS-CASES ANALYSE)

OP WELKE WIJZE STIMULEERT DE ORGANISATIE DE FUNCTIES VAN HET CORPORATE CURRICULUM?

Materiedeskundigheid

- vertalen van ontwikkelingen in expliciet beleid
- benutten van aanwezige deskundigheden; in beeld brengen van die deskundigheden
- na fusie of reorganisatie: door re-shuffling van personeel
- doelgericht mobiliteitsbeleid, inclusief vacaturebeleid
- introductie van nieuwe medewerkers in organisatie ➤ inhoudelijk beleid, e.d.
- teamgerichte opleidingen/cursussen
- ontwikkelend leren: thema en teamgericht (bijv. zorgplannen voor gedifferentieerde woonmilieus)
- explicitering van opleidingseisen voor werken in zorg: herintredercursus
- werken met bezoekduo's
- afleggen van teambezoeken aan andere instellingen
- bevorderen van de toegankelijkheid van vakliteratuur, leesmap
- in teamoverleg: lezen, inbrengen en bespreken van thema's uit de vakliteratuur
- multidisciplinair zorgplanoverleg
- mentorenoverleg (gericht op bewonersbespreking)
- bewonersoverleg
- intervisie
- samenwerking met andere instellingen ➤ uitwisseling expertise
- actieve opstelling in het signaleren van ontwikkelingen
- contacten met vakgenoten (vooral in hogere organisatielagen)
- aantrekken en inzetten van stagiairs
- mee doen aan onderzoek
- in overdrachtsrapportages
- externe contacten

Probleemoplossend vermogen

- intervisie
- supervisie/coaching
- werkoverleg: gericht op inbreng en omgaan met problemen
- teamoverleg: idem
- dagelijkse checklistbesprekingen

- multidisciplinair zorgplanoverleg
- samenwerkingsoverleg met andere instellingen ➤ uitwisseling expertise
- informatie- en discussie mogelijkheden over te ontwikkelen beleid
- werken met bezoekduo's
- medewerkers stimuleren en ruimte geven om problemen zelf op te lossen (regelcapaciteit)
- ontwikkelend leren: thema en teamgericht
- mobiliteitsbeleid, vacaturebeleid

Reflectieve vaardigheden

- selectiebeleid: eisen stellen aan nieuwe medewerkers ➤ samenwerking, communicatieve en feedback vaardigheden
- werkoverleg richten op samenwerking en probleem oplossen; ruimte geven voor feedback
- constructieve attitude: kritiek als opbouwend zien
- functioneringsgesprekken: expliciet aandacht voor feedback, en het formuleren van leerpunten voor de toekomst; expliciet aandacht voor loopbaanontwikkeling
- intervisie
- supervisie/coaching
- informatie- en discussie mogelijkheden over te ontwikkelen beleid
- actieve OR
- ontwikkelend leren: thema en teamgericht ➤ reflectie op eigen handelen
- afleggen van teambezoeken aan andere instellingen
- eisen overheid, vakbonden, zorgverzekeraars
- zorgopleidingen besteden aandacht aan feedback, supervisie en intervisie
- overdrachtsrapportages

Communicatieve en sociale vaardigheden

- selectiebeleid: eisen stellen aan nieuwe medewerkers ➤ samenwerking, communicatieve en feedback vaardigheden
- werkoverleg richten op samenwerking en probleemoplossen; ruimte voor fouten en kritiek
- stelregel: kritiek rechtstreeks bespreken met betrokkene
- intervisie

Zelfregulatie van motivatie, emoties en affectieve betrokkenheid

- functioneringsgesprekken: expliciet aandacht voor loopbaanontwikkeling
- inzicht in werk en organisatie
- werken vanuit een loopbaanidee
- teamoverleg: inrichting biedt ruimte voor positieve en negatieve dingen en voor emoties; kritiek wordt als opbouwend gezien
- doelgericht mobiliteitsbeleid: waar wil je heen over 5 jaar?
- keuzemogelijkheden bieden bij fusie/reorganisatie t.a.v. werkplek (zie ook mobiliteitsbeleid)
- externe gerichtheid: organisatie naar buiten toe presenteren

Stabiliteit/rust

- helderheid van verantwoordelijkheden en bevoegdheden
- verstevigen van de financiële positie
- een goede organisatorische en administratieve basis
- prettige, collegiale sfeer
- tevredenheid medewerkers: flexibele oplossingen voor werkproblemen

Creatieve Onrust

- herstructureren of veranderen van de organisatie
- veranderingen in het management
- ontwikkelingen in het veld:
- *zorg op maat:*
- cliënten zo zelfstandig mogelijk houden > minst ingrijpende interventie, vermijden van overzorg
 - ambulante zorg
 - intensieve thuiszorg
 - transmuralisatie
- differentiatie in zorgprogramma's
- bevorderen van spreiding en bereikbaarheid zorg (regionalisatie; deconcentratie); multifunctionele centra
 - * voorkomen continuïteitsbreuken (samenwerking tussen instanties)
- *zorg wordt complexer:*
 - * psychogeriatrisch, sociaal, medisch (ouderen)
 - * differentiatie culturele achtergrond, meer moeilijke kinderen, zorgbreedte (kinderdagverblijf)
- *vercommercialisering:*
 - * werken met zorgbudgetten
 - * scheiding wonen - zorg
- ontwikkelingen in de samenleving:
 - * toename depressie, suïcide
 - * veel aandacht voor de ouder wordende mens (doelgroep) en voor opvoeding (doelgroep)
- wijziging landelijke opleidingsstructuur
- mobiliteitsbeleid, vacaturebeleid
- concurrentie tussen instellingen
- mondigheid bewoners en familieleden
- afleggen van teambezoeken aan andere instellingen
- meer verantwoordingsmechanismen: jaarverslagen, opleidingsplannen (AWOZ), arboplannen, Kwaliteitszorgplannen e.d. (tegelijktijd: weinig afrekenmechanismen)
- een actieve ondernemingsraad

WAT BELEMMERT HET STIMULEREN VAN DE FUNCTIES VAN HET CORPORATE CURRICULUM?

Materiedeskundigheid

- geen nazorg bij opleidingen; geen stimulans tot verspreiden of toepassen geleerde
- lange beleidscyclus
- geen externe vakcontacten
- scheiding werk - privé (nooit over werk praten met familie en vrienden)
- geen inhoudelijk overleg/geen kritische dialoog
- werkmotivatie:
 - * niet gericht op inhoud van het werk, maar op zekerheid, bijverdienen, veiligheid en trouwdheid collega's en werkplek;
 - * prioriteit eerder bij thuissituatie dan bij werk

Probleemoplossend vermogen

- gebrek aan regelmogelijkheden
- gevaar van bureaucratisering (door grootte organisatie)
- scheiding zorg - faciliteiten
- onduidelijkheid taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden
- kaders voor voorzieningen voor deskundigheidsbevordering niet helder

Reflectieve vaardigheden ► metacognities

- facilitaire medewerkers zijn doorgaans hierin niet geschoold
- gebrek aan feedback op eigen handelen; en ook te lange feedback cycli
- gevaar van ondoorzichtigheid door grootte organisatie, bureaucratie
- gebrek aan kritische dialoog; harmoniecultuur
- gebrek aan tijd voor reflectie
- werkmotivatie:
 - * niet gericht op inhoud van het werk, maar op zekerheid, bijverdienen, veiligheid en trouwdheid collega's en werkplek;
 - * prioriteit eerder bij thuissituatie dan bij werk

Communicatieve en sociale vaardigheden

- gebrek aan goede interne communicatie (waardoor ontwikkelingen niet op de werkvloer aankomen, en mogelijk ook omgekeerd)
- gebrek aan tijd voor reflectie en interne dialoog
- facilitaire medewerkers zijn doorgaans hierin niet geschoold

Zelfregulatie van motivatie, emoties en affectieve betrokkenheid

- harmoniecultuur
- te grote betrokkenheid, grensoverschrijdend
- werkmotivatie:
 - * niet gericht op inhoud van het werk, maar op zekerheid, bijverdienen, veiligheid en trouwdheid collega's en werkplek;
 - * prioriteit eerder bij thuissituatie dan bij werk

- gebrek aan leermotivatie ➤ negatieve leeropvattingen
- laag beroepsbeeld
- gebrek aan maatschappelijke waardering
- te weinig gehoord worden
- gebrek aan waardering en beloning voor leren
- te lange beleidscyclus
- te veel schriftelijke communicatie

Stabiliteit/rust

- hoog ziekteverzuim
- tekort aan invallers (kinderopvang)
- werk is te zwaar
- hoeveelheid en snelheid van veranderingen ➤ gebrek aan tijd voor reflectie en interne dialoog; weinig tijd voor bijhouden vakliteratuur
- externe regelgeving doorkruist tempo van interne ontwikkelingen
- verandering opleidingsstructuur: waarde OVDB diploma onduidelijk
- historie: oud zeer

Creatieve Onrust

- mensen blijven lang hangen op dezelfde werkplek; kiezen voor veiligheid en bekendheid
- ouders en familie hebben traditionele opvattingen
- de doelgroep zelf is vrij stabiel
- geen externe 'afreken' mechanismen
- subsidieregelingen AWOB

WAARUIT ZOU KENNISPRODUCTIVITEIT KUNNEN BLIJKEN?

- meer zorg op maat: differentiatie in afdelingen of woonmilieus
- zorgplannen
- automatisering van medicijnsysteem, zorgplannen
- protocollenboek
- arbo-instrument: fobo (analyse en preventie van fouten, ongelukken en bijna ongelukken)
- leercultuur
- gemotiveerde en veranderingsbereide medewerkers
- Kwaliteitszorgsysteem
- korte feedbackcycli
- tevredenheid medewerkers: flexibele oplossingen voor werkproblemen
- opleiden/ontwikkelen van aanbod naar vraaggestuurd

verspreiden kennis

- expliciteren beleid
- opleiden meer in het kader van beleid
- nazorgopleidingen/cursus

BIJLAGEN

BIJLAGE E

DE CASE STUDIES

Case studies

Inleiding

Om de *case studies* uit te voeren zijn vier instellingen geselecteerd om in beeld te brengen hoe het *corporate curriculum*, ofwel de kennisproductiviteit zich manifesteert. Het beeld per instelling is opgebouwd met behulp van documentenstudie, interviews, een voorlopige casusbeschrijving en gesprekken met een focusgroep bestaande uit de respondenten. Deze werkwijze heeft geresulteerd in een within-site analyse en is gedocumenteerd in een definitieve casusbeschrijving. Daarna is ter afronding van de eerste fase een cross-case analyse gemaakt, ter voorbereiding op de ontwikkeling van de deelinstrumenten.

Op grond van de documentenstudie en het eerste beeld dat daarmee is opgebouwd, is in overleg met de contactpersoon bepaald:

- op welk onderdeel van de instelling het onderzoek zich zou concentreren;
- met welke respondenten de interviews zouden plaatsvinden.

De randvoorwaarde vanuit het onderzoek was dat de interviews met 4 tot 5 sleutelfiguren in de instelling zouden plaatsvinden.

Het beeld dat de interviews en de documentenstudie hebben opgeleverd, hebben wij op schrift gesteld in een concept casusbeschrijving en voorgelegd aan een zogenaamde focusgroep. In de focusgroep hadden de geïnterviewden en eventuele andere betrokkenen uit de instelling zitting. De focusgroep is tweemaal bijeengekomen: de eerste bespreking was gericht op het accorderen van de casus, de tweede bespreking op het met elkaar verhelderen van factoren die van invloed zijn op de kennisproductiviteit van de instelling of de eenheid en welke aangrijpingspunten voor verbetering men zag. Na de tweede bespreking hebben we een definitieve casusbeschrijving opgesteld, waaraan de resultaten van de tweede bespreking in een slothoofdstuk waren toegevoegd. Deze definitieve casusbeschrijvingen worden hieronder per instelling besproken.

STICHTING VOOR VERSTANDELIJK GEHANDICAPTEN WILLEM ALEXANDERHOF

Algemeen

Willem Alexanderhof wordt gekenmerkt door een groot aantal goed uitgewerkte beleidsinitiatieven, die goed onderbouwd en gedocumenteerd zijn. Onder de geïnterviewden is een enorme leergierigheid aangetroffen. De behoefte om te leren was onder alle ondervraagden sterk en leek niet afhankelijk te zijn van de plek in de organisatie. In verdere bespreking van de Stichting

bleek dat over het algemeen de opleidings- en leerbehoefte toch nog niet in alle lagen even groot is. De middelen en belangstelling voor leren zijn zeker aanwezig.

Signaleren en absorberen van relevante kennis

Fusie

Willem Alexanderhof is een dynamische organisatie, waarin de ontwikkelingen elkaar de laatste jaren snel hebben opgevolgd. Er is een fusie geweest waarbij twee stichtingen (Christoffel en Salamander) samen gegaan zijn. Dat heeft geleid tot een confrontatie van twee culturen. Die confrontatie heeft veel beweging tot stand gebracht.

Schaalvergroting

De fusie heeft geleid tot schaalvergroting en dat proces is waarschijnlijk nog niet ten einde. De gevolgen van de ontwikkelingen zijn voor de fusiepartners van weleer verschillend. De inhoudelijke koers voor de toekomst ligt dicht bij de gang van zaken zoals die altijd al binnen Salamander bestond. De ontstane grootschaligheid met een risico van bureaucrativering is echter juist weer nieuw voor degenen met een Salamander verleden. De grootschaligheid heeft meer deskundigheden, meer middelen en voorzieningen gebracht, maar ook meer papier en formalisering. De laatste twee zaken brengen echter ook weer duidelijk een element van professionalisering van de organisatie met zich mee. Het zoeken in dit spanningsveld is naar een optimum aan bureaucratie ten behoeve van een maximum aan professionaliteit.

De grootschaligheid gecombineerd met de groeiende eilandenstructuur van afzonderlijke decentrale voorzieningen heeft ook geleid tot versnippering. Per eiland moet opnieuw het wiel uitgevonden worden, er is soms sprake van een gebrekkige afstemming, een te gering spreiding van deskundigheden over de eilanden en tegelijkertijd een zekere logheid van de organisatie.

In het veranderingsproces wordt gewerkt aan een spreiding van verantwoordelijkheden of anders gezegd aan een vergroting van de autonomie van de mensen in de locaties. Dat vergroten van de autonomie vergt van de mensen een verandering, waarvoor geleerd moet worden. Het streven naar autonomie wordt wel positief geacht, maar de kaders vindt men tegelijkertijd te vaag.

De aard van de verandering

De veranderdoelen (kantelen van de organisatie, individuele zorgbudgetten, scheiding van wonen en zorg, deconcentratie, volwaardige dagopvang en het vermijden van overzorg) vergen van het Willem Alexanderhof niet alleen een organisatorische verandering, maar ook in grote mate een mentaliteits- of attitudeverandering. Een herverdeling van verantwoordelijkheden, een verandering van werknemerschap naar werkondernemerschap, toename van samenwerking met andere instellingen en familie van cliënten, dat alles vraagt veel van de organisatie en de medewerkers. Zoals aangegeven schuilt er een grote attitudecomponent in de veranderingen en wat dat betreft is het belangrijk dat de veranderingen ook ondersteund worden op een manier die tot attitudeverandering leidt. Goede voorbeelden, een gevoel van veiligheid, goede informatievoorziening, erkenning van ieders kwaliteiten zijn voorbeelden van zaken waarop in dat kader gelet moet worden. Voor die zaken is ook oog binnen Willem Alexanderhof. Op onderdelen kan echter meer nadruk gelegd worden. De informatievoorziening van het personeel kan beter worden georganiseerd.

Grootschaligheid

De toekomst kent naast tal van uitdagingen, ook een aantal risico's dat vermeden moeten worden. De toenemende grootschaligheid kan leiden tot een soort monopolie positie die op haar beurt weer de vaart uit de ontwikkelingen kan halen. De toenemende eilandenstructuur van de organisatie kan, bij gebrek aan mobiliteit, leiden tot versnippering en tot een verenging van de leefwereld tot de lokale gemeenschap, waarvan de voorziening deel uitmaakt. Iedereen die deelnam aan de analyse onderkent de genoemde risico's. Veel maatregelen om die risico's het hoofd te bieden zijn al in gang gezet. Waakzaamheid blijft echter belangrijk.

Opleidingen

Opleidingen hebben altijd veel aandacht gekregen en krijgen dat nog. Opleidingen staan in toenemende mate ten dienste van beleid van de instelling, de clusters of de locaties. Opleiding ondersteunt de ontwikkeling van de organisatie. De eigen interesse of persoonlijke ontwikkeling van mensen spoort niet altijd met de beleidsprioriteiten. Sommigen vinden dat ook die kant van het opleiden (de persoonlijke ontwikkeling) wat meer aandacht zou kunnen krijgen.

Verwerken van informatie tot nieuwe of 'eigen' kennis*De interne communicatie*

De interne communicatie is te zwak ontwikkeld. Veel informatie wordt wel de lijn ingestuurd maar bereikt de mensen toch niet. Er zou binnen een instelling als deze wellicht een intern voorlichtingsbeleid ontwikkeld moeten worden. Een dergelijk beleid dient zich dan te richten op het informeren van de mensen over de ontwikkelingen binnen en buiten de instelling die voor hun functioneren op hun plek in de organisatie van belang zijn. Die zorg voor het op de hoogte houden van alle betrokkenen is een noodzakelijke voorwaarde voor effectieve veranderingsprocessen in de organisatie.

Naast de informatievoorziening kan ook gedacht worden aan andere soms onorthodoxe middelen, zoals interne reclamecampagnes voor een nieuwe werkwijze. Tijd voor reflectie en onderlinge dialoog is dikwijls een belangrijk element in het doormaken van een verandering van attitudes. Zonder die mogelijkheid, verandert het gedrag slechts ten dele en veranderen de attitudes niet mee, waardoor op den duur een terugval naar oude gewoonten te verwachten valt.

Beschikbaar stellen en verspreiden van nieuwe kennis*Mobiliteit*

Door de fusie en de vernieuwingen die in gang zijn gezet is er veel mobiliteit tot stand gekomen. De vermenging van de medewerkers uit Salamander en Christoffel heeft echter tot op heden veel meer in de top en minder aan de basis plaatsgevonden. Daardoor is mogelijk de ideeënrijkdom boven in de organisatie sterker toegenomen dan beneden. Het gevolg daarvan is dat de invoering van de ontstane nieuwe ideeën veelal een topdown karakter heeft. Sterkere mobiliteit tussen de locaties zal zeker ook daar tot meer ideeën en veranderingsbereidheid kunnen leiden waardoor ook de bottom-up vernieuwing aan kracht wint.

Door een conflict over de positie van de artsen in de organisatie is het totale artsenbestand opgestapt, dat betekent, hoe men ook over het conflict denkt, een enorme kans op verandering. Mobiliteit bevorderen is in de gegeven eilandenstructuur een belangrijke zaak. Mobiliteit zou binnen zo'n structuur regel moeten zijn, waarvan slechts op grond van bijzondere omstandigheden kan worden afgeweken.

Loopbaanbeleid

Mensen zouden gestimuleerd moeten worden tot leren en veranderen: mens durf te leren! Minder denken in termen van functies en promoties, maar meer in termen van leren en ontwikkelingskansen. Mobiliteit wordt in dat licht attractief. Daartoe moet mobiliteit wel omgeven worden met een aantal veiligheden zoals eventueel een terugkomgarantie. Het stimuleren van leren in plaats van alleen carrières langs de verticale lijn heeft ook implicaties voor de loopbaanstructuur binnen de instelling. Nu is een loopbaan vrijwel uitsluitend het opklimmen langs de verticale lijn/de management lijn. Vakinhoudelijke specialisatie of verbreding wordt veel minder in loopbaanvorderingen omgezet. Veel stimulansen tot verandering en ontwikkeling liggen ook buiten de instelling. Stimulansen van buitenaf zijn bijvoorbeeld de toenemende mondigheid van cliënten, de eisen die samenwerkende instanties stellen, controle en Kwaliteitsbewaking door de inspectie en door accountants. Deze kunnen aanleiding geven tot het goed regelen van interne zaken.

De vernieuwingscapaciteit

Er is zorg over de vraag hoeveel tijd mensen nodig hebben om de veranderingen te doorzien, te verwerken, te verinnerlijken. Het tempo waarin mensen dat kunnen kan sterk per locatie verschillen. De mensen ervaren het vernieuwingstempo als hoog en de vraag is of het aanhoudend hoog houden van dat tempo niet tot problemen zal leiden. Tegelijkertijd geldt echter dat er aan de implementatie van de geïntroduceerde vernieuwingen nog zaken te verfijnen zijn. Betere informatie, meer mobiliteit, en dergelijke kunnen bij gelijkblijvend tempo de ervaren druk temperen. Daarna kan alsnog bekeken worden of het tempo moet worden aangepast. De externe ontwikkelingen lijken de veranderingen namelijk in het huidige tempo af te dwingen. In de top van de organisatie waar het zicht op de landelijke ontwikkelingen het grootst is, wordt geconstateerd dat landelijke trends en ontwikkelingen in de wet- en regelgeving laten zien dat wat bij Willem Alexanderhof nu wordt ingevoerd direct al weer verder ontwikkeld zal moeten gaan worden. Fusieprocessen lijken ook nog niet ten einde. De opgave is de balans te vinden tussen wat extern nodig is en wat intern mogelijk is.

Aandachtspunten van bespreking met focusgroep

Sterk:

- Ontwikkelingsgericht
- Opleidingen gericht op de ontwikkelingen er staan ook middelen ter beschikking
- Grootte. Er zijn meer verschillende deskundigheden, meer financiële middelen, meer voorzieningen en meer mogelijkheden tot intern regelen van leren
- Aanspreken op eigen verantwoordelijkheid, zelf problemen oplossen

Zwak:

- Te weinig oog(stimulans) voor ontwikkeling individu met oog op loopbaan
- Kaders voor opleiding/cursus etc. op voorzieningniveau niet helder op dit moment
- Grootte, gevaar tot versnippering: wiel opnieuw uitvinden, deskundigheden/decentralisatie qua locatie/gevaar voor communicatie/informatiegebrek (hoe lopen deze communicatielijnen en hoe functioneren ze)/meer papierwerk/formalisering
- Kaders nog niet altijd helder voor realiseren eigen verantwoordelijkheid
- (te)veel ontwikkelingen tegelijk, spanningsveld tijd

Mobiliserend/ stimulerend:

- Verloop onder artsen -> vergroot mobiliteit
- Door verschillen in ontwikkeling tussen locaties -> behoefte aan verkassen
- Functiedifferentiatie (vooral Christoffel)
- Gevarieerde achtergronden van de medewerkers
- Fusie -> cultuuruitwisseling
- Vacaturebeleid -> verplicht eerst intern te zoeken -> stimuleert mobiliteit
- Clusteren (heteroog) van voorzieningen -> maak drempel naar elkaar toe lager
- Als voorzieningen binnen clusters op bewonersniveau met elkaar te maken hebben -> groter onderling contact
- Concurrentie -> m.n. waar er geld te halen valt
- Ouders / familie -> mondigheid, het beste willen
- Beetje: accountant, belasting
- Meer verantwoordingsmechanismen: jaarverslagen
- Ontwikkelingen in het veld zelf zijn gericht op: meer ambulant, decentralisatie, regionalisatie, dit laatste houdt ook een risico in: namelijk 'locale tuttigheid'

Stabiliserend / belemmerend:

- Snelheid van ontwikkelingen -> denken en doen integreren
- Geen externe 'afreken' mechanismen
- De grootte van de organisatie: risico van eilanden -> minder te zeggen over het geheel
- Ouders & familie -> traditionele opvattingen
- Locale 'tuttigheid' op den duur

Uitdagingen:

- Vertaalslag zo maken naar medewerkers dat zij mee kunnen komen
- Mobiliteitsbeleid:
- Durven rouleren van functies, ook qua werkplek, met oog voor veiligheid bescherming medewerkers (als positief zien)
- Loopbaanbeleid -> andere visie op carrière, en belonen
- Ruim benutten van Kwaliteiten van mensen, los van functies
- Stabiliteit in de structuur krijgen
- Alle zwakke punten verbeteren

Appendix

Geraadpleegde bronnen:

- Interviews
- Brochure Stichting Willem Alexanderhof 'Kleurrijke hulpverlening aan verstandelijk gehandicapten'
- De nieuwe werkelijkheid van Willem Alexanderhof (fusiedocument)
- Regeringsverklaring Raad van Bestuur Willem Alexanderhof (beleidsnotitie Raad van Bestuur)
- Divisievorming (beleidsnotitie Raad van Bestuur)
- Kwaliteit in het kwadraat (jaarverslag 1996)
- Opleidingsjaarplan 1997 (Stichting Willem Alexanderhof, afdeling opleidingen, november 1996)
- Notitie Start Project 'Volwaardige Dagbesteding'
- Uitwerkingcursus 'Integrale bedrijfsvoering binnen Willem Alexanderhof'

STICHTING WOONZORG UTRECHT-OOST

Locatie Andreashof

Algemeen

In deze casusbeschrijving staat vooral de Psycho Geriatrische (PG)-afdeling centraal; vandaar uit zijn ook zorgcentrum Andreashof en de Stichting Woonzorg Utrecht-Oost bekeken.

Signaleren en absorberen van relevante kennis

De organisatie en ontwikkelingen in het veld

De ontwikkelingen in de zorgsector verlopen snel. Stimulerend is dat in deze ontwikkelingen de ouderwordende mens met zijn / haar behoeften centraal staat; daarmee wordt het primaire proces de kern van verdere professionalisering. De uitdaging is om nieuwe zorgvragen om te zetten in een goed aanbod, zorg op maat. Een uitdaging is ook de financiering daarvoor te vinden.

De top van de organisatie is smaller geworden door de fusie en om voldoende 'handen aan het bed' te behouden. Beleidstaken zijn naar beneden verschoven (locatiemanager, praktijkopleider/ beleidsmedewerker); daartoe is ook een projectbureau (een soort stafdienst) ontstaan. In combinatie met de snelheid waarmee allerlei ontwikkelingen zich aandienen, leidt deze verschuiving van beleidstaken tot taakverzwaring voor de genoemde functionarissen. Er is te weinig tijd om de veelheid van ontwikkelingen gedegen aan te pakken; het risico van ad hoc beleid ligt op de loer. Het vergroot tevens de sturing van bovenaf. Een betere inbedding van het projectbureau en haar medewerkers kan een positieve bijdrage leveren aan het gezamenlijk werken aan alle ontwikkelingen die op dit werkveld afkomen.

Kwaliteitszorg

Er is een aanzet gemaakt met Kwaliteitszorg; dit is neergelegd in een concept Kwaliteitsplan. In de praktijk is er reeds het een en ander gedaan aan het verhogen en bewaken van de Kwaliteit van de zorg; als voorbeelden kunnen genoemd worden het protocollenboek, de (geautomatiseerde) zorgplannen en de automatisering van het medicijnbeheer.

In het concept Kwaliteitsplan zijn een aantal basisideeën t.a.v. een systeem voor Kwaliteitszorg uitgewerkt. Om kennisproductiviteit daadwerkelijk aan te kunnen sturen, moet op verschillende niveaus benoemd worden wat Kwaliteit is en welke feedbackcycli nodig zijn om de beoogde Kwaliteit te realiseren en te bewaken. Dit is - naar onze mening - in het huidige plan nog onvoldoende geconcretiseerd.

Teamgericht werken - teamgericht leren

De PG-afdeling is zo georganiseerd dat er in een multidisciplinair team gewerkt wordt. De wijze waarop de overlegmomenten zijn ingericht, zorgen voor korte feedbackcirkels (checklistbespreking, teamoverleg, overdrachtsrapportages). Zaken die op de werkvloer spelen kunnen hierdoor snel worden aangekaart, afgestemd en geregeld. Dit komt de zorg ten goede.

De wijze waarop het PG-team functioneert, getuigt van een grote leerbereidheid en veranderingsgerichtheid. In het team komt iedereen tot zijn recht, in teambesprekingen wordt naar elkaar geluisterd, afspraken worden nagekomen. Het team is flexibel, open voor elkaar, open voor vernieuwingen en betrokken bij werk en bewoners. Er is ruimte voor positieve en negatieve dingen; daarin is er ook ruimte voor emoties. Het bespreken van fouten en kritiek wordt gezien als opbouwend.

Naast het teamoverleg worden als leerelementen de overdrachtsrapportages, de functioneringsgesprekken, het volgen van opleidingen en de omgang met bewoners als leer-elementen in het werk genoemd.

De veranderings- en leerbereidheid is sterk in het PG-team (in vergelijking met de andere teams in het zorgcentrum). Er gaat een stimulans uit van het feit dat dit een nieuwe afdeling is, met alle ontwikkelingsmogelijkheden die daarbij horen. Verder zijn PG-bewoners dagelijks 'anders' en daarmee voor de medewerkers een 'leerbron': iedere keer wordt je uitgedaagd om nieuwe manieren te vinden om met de bewoners om te gaan.

Externe ontwikkelingen worden snel gesignaleerd door de locatiemanager Zorg en vervolgens opgepakt door de teamouder. Externe leerbronnen zijn verder de opleiding psychogeriatric, waarmee het PG-team wordt ondersteund en de contacten met medewerkers van het psychogeriatric dagbehandelingcentrum te Amersfoort.

Opvallend in het PG-team is dat het leren op en vanuit de werkvloer stevig is verankerd. Leren ten aanzien van het primaire verzorgingsproces en de samenwerking die dat behoeft, hebben voldoende de aandacht; het is de kern van professionalisme.

De mogelijkheden tot leren van externe bronnen zijn echter beperkt en kunnen worden vergroot. Gedacht kan worden aan het aangaan van (regionale of landelijke) contacten met vakgenoten; het lezen, inbrengen en bespreken van thema's uit de vakliteratuur binnen het team; het afleggen van teambezoeken aan andere instellingen en nazorg en uitwisseling in het team regelen voor teamleden die een opleiding of cursus hebben gevolgd.

Extern kan overigens op een bepaalde manier ook 'dichtbij' zijn: als kanttekening bij het teamgericht werken wordt namelijk opgemerkt dat een sterke gerichtheid op een team het risico van een eilandenstructuur in zich bergt. Dan kunnen de andere teams ook als 'extern' worden opgevat en daarmee een leerbron zijn door uitwisseling van ervaring.

Externe contacten

De externe gerichtheid op managementniveau is vergroot. De locatiemanager Zorg is zeer alert op het signaleren van ontwikkelingen en zij geeft dit ook door aan het LMT. De directeur van de Stichting heeft de locatiemanager Zorg gestimuleerd om de aandacht naar buiten te verbreden; zij verzorgt nu ondermeer voorlichting aan externe instanties. Dit is een positieve ontwikkeling.

De praktijkopleider is ook een belangrijke bron waarlangs externe ontwikkelingen de organisatie bereiken: zij is op de hoogte van wat in de verschillende opleidingen in de zorgsector speelt en daarmee heeft zij zicht op de actuele kennis en vaardigheden die van belang zijn voor het primaire proces. De aanwezigheid van stagiaires en leerlingen verstevigt deze input, evenals de deelname aan onderzoek of het regionaal ontwikkelen van bepaalde zaken (protocollenboek). Het zoeken naar mogelijkheden om kennis en inzichten ook bij de 'zittende' medewerkers blijvend actueel te houden kan de kennisproductiviteit van deze bron vergroten.

Zoals eerder is opgemerkt, valt op dat externe ontwikkelingen vooral via de bovenlaag de organisatie inkomen. Met de suggesties die gegeven zijn onder de kop 'teamgericht werken - teamgericht leren' kan de organisatie de betrokkenheid van de overige organisatielagen bij het leren van de externe omgeving vergroten.

Verwerken van informatie tot nieuwe of 'eigen' kennis

Beleidsontwikkeling

Het projectbureau ontwikkelt beleid en brengt dit de organisatie in. Er is een opleidingsplan vastgesteld en er is een aanzet gemaakt voor een Kwaliteitsplan. Tijdens het gesprek met de focusgroep wordt geconstateerd dat de beleidscyclus lang is, wanneer het beleid voor de gehele stichting betreft. Dit staat soms op gespannen voet met de eisen die de overheid stelt; een voorbeeld is dat het Kwaliteitsjaarverslag wettelijk al moet worden ingediend, terwijl het Kwaliteitsplan nog niet is vastgesteld door de Stichting.

Verder wordt opgemerkt dat het vrij lang duurt voordat de werkvloer merkt waar het projectbureau mee bezig is. Vragen aan mensen op de werkvloer over Kwaliteit, kunnen dan 'rauw op het dak' vallen, omdat een inkadering ontbreekt. Er zijn talloze schriftelijke bronnen waardoor men op de hoogte kan zijn. Geconstateerd wordt echter, dat men doorgaans niet toekomt aan alles wat er te lezen valt; het is te veel. Er zijn uit het verleden ook positieve ervaringen met informatie over ontwikkelingen: rondom de fusie en de organisatieverandering zijn informatieavonden georganiseerd, waarop ruimte was voor medewerkers om hun inbreng te leveren.

Een uitdaging voor de toekomst is om de werkvloer tijdig te betrekken bij beleidsontwikkeling en wegen te vinden om informatie en communicatie over beleid ook daadwerkelijk bij de betrokkenen te doen landen. Een suggestie is om in het LMT

- a. de activiteiten van het projectbureau steeds kort naar voren te brengen en
- b. de belangrijkste punten uit de schriftelijke informatie te benoemen.

De teamoudsten en andere leidinggevendenden kunnen hun medewerkers dan tijdens teamoverleg gericht op deze informatie attent maken. Gericht lezen nodigt eerder uit om de verschillende schriftelijke bronnen op te pakken.

Een tweede suggestie is medewerkers op de werkvloer vroegtijdig te betrekken bij de daadwerkelijke ontwikkeling van beleid door hun gericht een inbreng te laten leveren. Het A-4tje met vragen over Kwaliteit aan de medewerkers had deze intentie en is daarmee een goed voorbeeld, indien daarbij de inbedding van deze vragen in het gehele traject wordt aangegeven. Een teamoverleg zo nu en dan besteden aan een beleidsthema kan de betrokkenheid en inbreng ondersteunen en vergroten.

Communicatie

De communicatie van de zorgteams met de facilitaire dienst en de keuken verloopt niet altijd naar wens. Tijdens het gesprek in de focusgroep wordt duidelijk dat de onderscheiden functies in het locatiemanagement (zorgmanager en facilitair manager) doorwerken in de gehele organisatie: er loopt als het ware een muur door de organisatie tussen de zorgkant en de facilitaire kant.

Een reden voor de gebrekkige communicatie kan liggen in het feit dat medewerkers in de zorg in hun opleidingen geleerd hebben om met feedback om te gaan; zaken als supervisie en intervisie zijn in dit soort opleidingen heel gewoon. Medewerkers die opgeleid zijn voor facilitaire zaken of keukenwerk zijn niet gewend aan deze manier van communiceren. Een uitdaging is om extra en expliciet aandacht aan (het leren) communiceren te besteden; medewerkers moeten leren omgaan met kritiek en kritiek als opbouwend leren zien. Ook het ontwikkelen van teamgericht werken aan de facilitaire kant kan een beweging in gang zetten die het leren communiceren stimuleert. Beide vragen een initiërende en stimulerende houding van de leidinggevende.

Om meer afstemming tussen zorg en facilitaire zaken te krijgen is het ook van belang om de facilitair manager te betrekken bij het geheel van de organisatie, zodat de verantwoordelijkheid voor de organisatie samen gedragen wordt. Dit betekent dat de facilitair manager bijvoorbeeld ook een rol zou moeten hebben in het projectbureau en betrokken wordt bij de ontwikkeling van een organisatievisie, opleidingsbeleid, Kwaliteitszorg, e.d.

Opleidingsbeleid en deskundigheidsbevordering

De directeur van de Stichting heeft opleiden hoog in het vaandel. Er is een ruim aanbod aan opleidingen en cursussen. In het afgelopen jaar is een opleidingsplan tot stand gekomen. Daarin worden met name de procedures beschreven, waarlangs opleidingsvragen tot stand komen en worden gehonoreerd.

Opleidingen en cursussen kunnen op verschillende manieren een rol spelen in kennisproductiviteit. Opleidingen kunnen van bovenaf worden ingezet om veranderingsprocessen te ondersteunen; dan is het van belang om de relatie met het beleid van de Stichting, de locatie of de afdeling te expliciteren. In de afgelopen tijd zijn opleidingen wat meer vanuit het locatiemanagement gestimuleerd; op de PG-afdeling bijvoorbeeld zijn alle verzorgenden bijgeschoold in psychogeriatrische onderwerpen. Daarnaast zijn allerlei andere

cursussen aangeboden. Een risico van een topdown aanbod, met enige drang om cursussen te volgen is, dat men dat ervaart als 'overvoerd worden', iets dat er ook nog eens bijkomt.

De motivatie om te leren behoeft ook aandacht. Leren wordt door verschillende mensen ervaren als 'iets moeten als gevolg van een tekort'. De uitdaging is om medewerkers te laten ervaren dat leren positief is. Dat vraagt om een benadering waarbij medewerkers en teams hun eigen leervragen leren formuleren. Dan komen leerverzoeken uit henzelf.

Opvallend is overigens dat bij deskundigheidsbevordering vooral wordt gepraat over opleidingen en cursussen. Het gezamenlijk ontwikkelen van nieuwe ideeën, waarbij naar behoefte externe ondersteuning wordt gevraagd is ook een vorm van 'scholing'; dan is de vorm echter meer op maat en ontwikkelingsgericht.

Een ander aandachtspunt is evaluatie en nazorg van scholing; het zoeken naar manieren waarop er ook daadwerkelijk wat gebeurt met dat wat men extern geleerd heeft. Dat kan op verschillende manieren: suggesties zijn het houden van een korte presentatie voor het team, het schrijven van een evaluatieverslag voor de teamouder of de praktijkopleider (zoals voorheen op een bepaalde opleiding gebeurde), het afspreken van bepaalde punten waaraan gewerkt wordt in de komende periode, waarna een evaluatiegesprek volgt met een teamouder of de praktijkopleider, e.d.

Beschikbaar stellen en verspreiden van nieuwe kennis

Mobiliteit en loopbaanontwikkeling

Door de fusie zijn de doorstroom- en ontwikkelingsmogelijkheden vergroot. Doordat de top smaller is geworden op Andreashof zijn meer medewerkers betrokken bij beleidsontwikkeling; met name voor de combinatiefunctie praktijkopleider / beleidsmedewerker biedt dit nieuwe ontwikkelingsmogelijkheden. Ondanks het feit dat een grotere instelling in principe meer doorstroommogelijkheden heeft, wordt daarvan nog niet echt gebruik gemaakt. Een van de redenen is, dat Andreashof een progressief woonzorgcentrum is. De locatiemanager ziet het echter wel als uitdaging om mogelijkheden te zoeken om meer mobiliteit te creëren.

Aandachtspunten van bespreking met focusgroep

Sterk:

- Veel aan scholing gedaan; veel scholingsmogelijkheden
- Er wordt veel ingesprongen op actuele ontwikkelingen
- Aanwezigheid stagiaires / leerlingen
- Praktijkopleider heeft groot zicht op wat er speelt in de opleidingen en daarmee zicht op actuele ontwikkelingen / vaardigheden
- Teamgericht werken > teamgericht leren
- Korte feedback cirkels > als je wat hebt op de werkvloer, dan kan het snel worden aangekaart en snel worden geregeld (checklistbesprekingen, LMT)
- LMT verbreedt aandacht naar buiten
- Aanzet Kwaliteitszorg; en een aanpak waarbij de inbreng van teams en diensten wordt gestimuleerd
- Filosofie: de betrokkene aanspreken als er iets niet in orde is (directe weg, i.p.v. indirecte weg)

Zwak:

- Snelle ontwikkelingen vergroten sturing van bovenaf (centralisme)
- Ook steeds minder input van buiten naar beneden toe
- Beleidscyclus
 - vrij lang proces, als het beleid voor de gehele stichting betreft
 - vrij lang voortraject, voordat de werkvloer er iets van merkt
 - wringt soms met wettelijke eisen: bijv. een Kwaliteitsjaarverslag moet wettelijk al worden ingediend, terwijl het Kwaliteitsplan nog niet is vastgesteld
- Veel schriftelijke communicatie
- De top wordt steeds smaller, beleidstaken schuiven naar beneden; verzwarend van taken naar beneden toe
- Communicatie van zorgteams met de facilitaire dienst en de keuken
 - zorg valt onder een locatiemanager zorg en de facilitaire dienst en de keuken onder locatiemanager faciliteiten
 - muur door de organisatie tussen zorg en facilitaire kant
- Te weinig tijd voor vakliteratuur
- Te weinig tijd voor reflectie
- Leren is soms teveel 'scholing'; dat moet niet overvoerd worden

Stimulerend / mobiliserend:

- Meedoen aan onderzoek
- Stagiaires / leerlingen > dat daagt jezelf uit
- Ontwikkelingen in het veld: meer aandacht voor ouderen
- Bewoners zijn mondiger
- Leerverslag als iemand een opleiding heeft gevolgd
- Fusie: meer doorstroom- en ontwikkelingsmogelijkheden

Belemmerend / stabiliserend:

- Veel ontwikkelingen > en te weinig tijd
- Teamenheid (harmoniemodel) kan ook openheid wat betreft kritische zaken belemmeren

Uitdagingen:

- Positie Andreashof in de regio Zeist bewaken > m.n. het 'eigen gezicht' daarbinnen
- Leren omgaan met kritiek; kritiek als opbouwend zien
- Nieuwe zorgvragen omzetten in goed aanbod en de financiering daarvoor vinden
- Motiveren om te leren; leren is geen gevolg van een tekort; scholing als positief leren zien > inbedden in teamgerichte leervragen
- Nazorg scholing: zorgen dat er ook wat gebeurt met dat wat geleerd wordt op cursussen / opleidingen
- Mogelijkheden onderzoeken om meer mobiliteit te creëren
- Facilitair manager betrekken bij geheel organisatie, bijv. opleidingsbeleid, Kwaliteitszorg, organisatievisie, e.d.
- Teambezoeken aan andere instellingen

Appendix

Geraadpleegde bronnen:

- Interviews
- Ondernemingsplan Woonzorg Utrecht-Oost (1995)
- Organisatiestructuur Stichting Woonzorg Utrecht-Oost
- 'Missie' nieuwe onderneming (januari 1997)
- Concept Kwaliteitsplan Stichting Woonzorg Utrecht-Oost
- Notitie 'Opleiding/scholing Woonzorg Utrecht-Oost' (september 1997)

STICHTING LANGHORS

Algemeen

In de gesprekken is een beeld naar voren gekomen van een Stichting die dynamisch is, maar die met een werkveld te maken heeft dat, zomogelijk, nog dynamischer is. Andere doelgroepen, uitbreiding van de opvang, verbreding van de zorg, veel verloop, tekort aan invallers, risico's van te veel of te weinig gebonden personeel e.d. Dat alles is een opsomming van trends, uitdagingen, en problemen. Dat wordt binnen de Stichting onderkend en er wordt met inzet en enthousiasme aan gewerkt om op de ontwikkelingen in te spelen en problemen het hoofd te bieden.

In deze notitie richten we ons op het aspect van de kennisproductiviteit. Het gaat er daarbij om een antwoord te zoeken op de vraag op welke punten de organisatie de leerprocessen van het personeel in de werksituatie kan versterken. Als mensen zich in hun werksituatie permanent kunnen ontwikkelen, wordt daarmee het vermogen van de organisatie versterkt om op wijzigende omstandigheden te kunnen reageren.

Kenmerkend voor de stichting is het grote gevoel van betrokkenheid op alle niveaus bij elkaar en bij de doelgroep (de ouders en de kinderen). Die betrokkenheid kent echter twee kanten. Het is die betrokkenheid die enthousiasme met zich mee brengt; het is echter ook die betrokkenheid die te groot kan zijn, die mensen grenzen kan laten overschrijden. Die betrokkenheid kan ertoe leiden dat er te veel van mensen gevraagd wordt, dat loyaliteit hoe dan ook verondersteld wordt. De betrokkenheid bij elkaar leidt tot de cultuur die als 'gericht op harmonie' is getypeerd. Je valt elkaar niet af. Er is sprake van betrokkenheid en professionaliteit waartussen een zekere spanning bestaat. Het zoeken is naar de balans.

Signaleren en absorberen van relevante kennis

Ontwikkelingen in het Zorg- en Welzijnsveld

Zorgwekkend is de indruk die bestaat dat de leidsters hun eigen werk niet hoog aanslaan. Dat vraagt om maatregelen. Gedacht moet worden aan attitude beïnvloedingsmaatregelen als een soort interne campagne (Opvang: een vak apart, of wel eens samen een negenling opgevoed?). Wat mee zit, is het feit dat opvoeden steeds hoger op de maatschappelijke en politieke agenda

is komen te staan. De TV zendt bijna wekelijks opvoedingsprogramma's uit. Kwesties in de kinderopvang worden in de pers breed uitgemeten. Dat werkt mee aan een opwaardering van de positie van leidsters. Helaas zijn zij zelf daar soms niet eens van op de hoogte.

Het zelfbeeld van de leidsters en de maatschappelijke waardering voor het beroep staan in nauwe relatie. Zolang ouders het idee hebben dat de leidsters de hele dag maar wat gezellig rond hobbelen met die enige kinderen, in plaats van professioneel en hard werken op hun werkterrein, blijft dat het zelfbeeld ondermijnen. Ouders bij de intake van nieuwe kinderen ter oriëntatie een dagje laten meedraaien, kan die waarneming bij ouders ten goede keren.

Externe contacten

De ontwikkelingen zullen op de diverse centra verschillende, maar ook tot op grote hoogte vergelijkbare effecten hebben. Over die effecten denken en leren kan wellicht gebeuren in netwerken van vestigingen. In die netwerken kunnen leden van verschillende centra onderling van gedachten wisselen en ideeën opdoen voor het eigen werk. Het naar buiten treden buiten de eigen werkkring dwingt mensen hun ervaring of kennis te verwoorden en voor anderen inzichtelijk te maken. Daardoor groeit vaak ook het inzicht in de eigen werksituatie. Bovendien is ook dit weer een goede training in het omgaan met volwassenen. Het versterkt ook de communicatie van de leiders richting de ouders.

Teamgerichte deskundigheidsbevordering (lerende teams)

Onder leidsters is geen sprake van een leercultuur. Hun interesse is praktisch en abstraheren ligt velen van hen niet. Teamgerichte activiteiten, gebaseerd op teambehoeften en praktijkproblemen uit de eigen opvangpraktijk, zullen drempelverlagend werken t.o.v. scholing en de implementatie van het geleerde wordt erdoor vergemakkelijkt.

Een aspect van het leren, dat extra aandacht verdient is het professioneel tegemoet treden van ouders. Een voorstel als het laten meedraaien van ouders als onderdeel van een intakeprocedure stuit op weerstand bij leidsters, omdat ze zich onzeker voelen onder de ogen van toekijkende ouders. De realiteit is echter dat zij de ervaring hebben en de ouders een kind zonder gebruiksaanwijzing hebben gekregen en daarom zelf juist vaak met vragen en onzekerheden zitten. Door aandacht te besteden aan (re)presentatie kan dat knelpunt worden omzeild en kan de dienstverlenende kracht van Langhors versterkt worden. Door in de teams aandacht te besteden aan onderlinge communicatie, kan de vaardigheid van leidsters in het presenteren van hun ervaringen of kennis vergroot worden. Wie een cursus volgt kan in het team het geleerde samenvatten, wie een nieuwe werkwijze beproeft kan daarover rapporteren e.d. De mondigheid en het gevoel van deskundigheid en eigenwaarde zullen zo toenemen.

Verwerken van informatie tot nieuwe of ‘eigen’ kennis

Beleidsontwikkeling

De stichting bestaat nu meer dan tien jaar. Na een aanvankelijke vliegende start en een aantal sterk innovatieve jaren - Langhors behoorde tot de voorhoede in de kinderopvang- is de vaart er wat uit geraakt. Inmiddels is het de vraag of er nog wel een voorhoede positie wordt ingenomen. De lagen binnen de organisatie zijn onderling te afwachtend. De leiding houdt soms beleidsinitiatieven nog even aan, om geen onrust te zaaien onder de vestigingen.

Tegelijkertijd wordt op vestigingsniveau vaak iets niet ondernomen in afwachting van beleidskaders. Men wacht op elkaar. Er is te veel behoedzaamheid. Dat alles heeft tot gevolg dat beleid te langzaam tot ontwikkeling komt, of althans te langzaam tot invoering van veranderingen leidt. Een deel van de traagheid zit ook in het feit dat veel ontwikkelingen uit de handen van te weinig mensen moeten komen.

In de structuur van de vestigingen kan wellicht meer differentiatie worden aangebracht in de invulling van ieders taken. Daarmee ontstaat de mogelijkheid meer ontwikkeling in de takenpakketten te brengen, of althans meer variatie. De organisatieveranderingen die worden voorbereid door het Management Team kunnen een basis vormen voor een dergelijke heroriëntatie. Om de medewerkers te motiveren om in het werk en van het werk te leren en zich te ontwikkelen, is ook de beloningsstructuur een bruikbaar instrument. Het gaat daarbij om allerlei beloningsvormen (vrijheid, bevoegdheden, geld, waardering, materiaal etc.) Het gaat er niet om mensen met beloningen tot nog harder werken aan te zetten, maar het gaat erom de medewerkers te stimuleren om zichzelf en de opvang te ontwikkelen en daarmee de Kwaliteit en het welbevinden te verhogen.

Interne deskundigheid

Opvallend binnen de Stichting is de aanwezigheid van veel deskundigheid. Even opvallend is echter dat veel van die deskundigheid onbenut blijft. Mensen lijken hun deskundigheid niet te willen profileren, uit angst om op te vallen. Wat mogelijk ook meespeelt bij medewerkers, is de angst dat eenmaal naar voren gestapt als deskundige op een bepaald terrein, voortaan alles op dat terrein ook op het bord van die 'deskundige' terecht komt. Rol differentiatie (initiator/volger, leider/medewerker) of specialisatie (pedagogiek/organisatie zaken/medische kwesties/psychische problemen e.d.) komen in dit klimaat onvoldoende tot hun recht. Inventarisatie van deskundigheden en affiniteiten zou een eerste stap kunnen zijn naar een gesprek over taakdifferentiatie en erkenning van de waarde daarvan voor ieder persoonlijk en voor het collectief.

Beschikbaar stellen en verspreiden van nieuwe kennis

Mobiliteit en loopbaanontwikkeling

De leidsters zijn nogal honkvast. Er is weinig behoefte of geneigdheid om te willen switchen van vestiging. Daarmee ontbreekt een krachtige mogelijkheid voor leren. Ergens anders werken, nieuwe werkwijzen ervaren, angst voor het vreemde overwinnen, dat zijn mogelijkheden om mensen open te stellen voor nieuwe inzichten en daarmee ook hun welbevinden te bevorderen. Meer roulatie van personeel, mits gebaseerd op met hen besproken (leer)plan voor leidsters lijkt aanbevelenswaardig.

Roulatie zou wellicht de regel moeten zijn en honkvast zijn de uitzondering, in plaats van andersom.

Op het gebied van loopbaanontwikkeling lijkt zeker versterking gewenst. Bekeken moet worden of de korte loopbanen van leidsters een gegeven zijn, of dat daarin verandering gebracht kan worden.

In beide gevallen zal de loopbaanontwikkeling aandacht verdienen. Het gaat daarbij of om het verder geleiden op de arbeidsmarkt, of om ontwikkeling binnen de Stichting. Tot op zekere hoogte is het beroep van leidster door de fysieke belasting een beroep dat niet een leven lang kan worden uitgevoerd. Gerichte aandacht voor de vraag hoe iemand na een werkzame periode als leidster zich verder kan ontwikkelen past in dat beeld van het beroep. De vergelijking met sporters dringt zich op. De korte duur van de loopbaan is echter niet zo zeer een gegeven als in de sport en dus kan er ook naar middelen gezocht worden om de motivatie en het welbevinden in het werk langer voort te laten duren. Aandacht voor perspectief in het werk, aandacht voor een juiste mix van afwisseling, uitdaging en ontwikkeling is van belang. Zonder die aandacht zijn motivatieproblemen, stress, verloop, verzuim e.d. blijvend te verwachten. Daarmee ontbreekt dan een belangrijke voorwaarde voor leren. Functioneringsgesprekken vervullen een belangrijke rol in de loopbaanontwikkeling en de diagnose van leerbehoeften.

Materiële factoren

Veel kan wellicht ondernomen worden om de positie en het zelfbeeld van leidsters te verbeteren, maar veel zal ook tevergeefs zijn als niet tegelijkertijd in de sfeer van de beloning iets gebeurt. De financiële beloning voor het werk is laag. Dat heeft hoe dan ook zijn effecten op de maatschappelijke waardering c.q. is een uiting daarvan.

Aandachtspunten van bespreking met focusgroep

Sterk:

- Enorme betrokkenheid op alle niveaus bij de doelgroep (ouders, kinderen)
- Veel deskundigheid in huis: beleid schrijven, pedagogische inzicht
- Dienstverlening van de instelling is toegenomen

Zwak:

- Valkuil van betrokkenheid: té grote zorg, té grote loyaliteit > grensoverschrijdend
- Te weinig benutten van de verschillende deskundigheden:
 - de Kwaliteiten van de verschillende medewerkers zijn niet bekend bij leidinggevenden
 - de medewerkers durven er zelf niet mee te komen
 - angst om op te vallen (cultuur: je mag je nek niet boven het maaiveld uitsteken)
 - angst voor de gevolgen (verantwoordelijkheden)
- Beleidscyclus is te lang, te weinig slagvaardig
 - te weinig tijd in verhouding met aantal personen
 - te behoedzaam om informatie te delen, vanwege mogelijke reacties o.i.d.
 - de verschillende lagen wachten op initiatieven van elkaar (Management team, leidinggevende / staf, werkvloer)

Stimulerend / mobiliserend:

- 'Opvoeden' is meer in de publiciteit
- Wervings- en selectiebeleid: samenwerking / feedback als criteria
- Trainen van (nieuwe) medewerkers

Belemmerend / stabiliserend:

- Té grote gedrevenheid van leidinggevende kan belemmering worden voor medewerkers
- Cultuur: harmoniemodel, behoudende inslag
- Vrij korte loopbanen, hangt samen met:
 - fysieke zwaarte van het beroep
 - maatschappelijke waardering
 - financiële waardering
 - eigen waardering voor het werk

Uitdagingen:

- Kwaliteiten: te weten komen waar wat zit
- Stimuleren om Kwaliteiten te benutten
- Stimuleren van medewerkers om geleerde na cursus / opleiding de organisatie in te brengen
- Beweging organisatie versus behoudende cultuur
 - informatie van buiten intern bespreken
 - flexibeler omgaan met kinderen, van groep laten wisselen kijken bij andere dagverblijven; in en buiten de stichting (financiële belemmeringen; ruilen is moeilijk)
 - mobiliteitsbeleid (bijv. 5 jaar op 1 dagverblijf en dan doordraaien)
- De genoemde uitdagingen inbedden in het loopbaanbeleid. Wanneer er meer uitdagingen aangeboden worden, willen mensen misschien ook langer blijven; daarnaast ook de externe oriëntatie stimuleren
- Commerciële belangen versus pedagogische belangen
- Bij alle initiatieven moet steeds duidelijk worden gemaakt wat het doel is en waarom het wordt ingevoerd!
- Financiële waardering aantrekkelijker maken: bijv. reiskostenvergoeding bieden.
- Maatschappelijke waardering stimuleren: bijv. door in de intakeprocedure op te nemen dat ouders een dagje meehelpen om te ervaren wat het is om voor een groep te staan; medewerkers moeten daarbij getraind worden om hun 'zegje' te doen bij ouders.

Appendix

Geraadpleegde bronnen:

- Interviews
- Sociaal jaarverslag 1996
- Ouderbeleid, september 1996
- Pedagogisch Beleid, januari 1997
- Informatiemateriaal Kinderopvang zonder omkijken
- Kinderopvang bij de Stichting Langhors

PSYCHIATRISCH ZIEKENHUIS DE LARIKS

Algemeen

In de beschrijving van de casus zien we een instelling en in het bijzonder een cluster dat een vernieuwingsproces aan het doormaken is. De vernieuwing is al enige jaren aan de orde. De betrokkenen zijn in die tijd erin geslaagd een grote mate van eensgezindheid te bereiken over de te varen koers en de uitgangspunten van het beleid. In de gesprekken en het eerste collectieve overleg toonde men zich open collegiale overleggers. De vernieuwing is nog jong en is voorbereid en uitgewerkt door bevlogen mensen die ook belast zijn met de leiding van het veranderingsproces. Dat heeft (mogelijk onvermijdelijk) tot gevolg gehad dat de ideeën van boven naar beneden kwamen en aan intensiteit op die weg iets inboetten. Wat bij de leiding glashelder is komt vaak minder eenduidig aan bij degenen die zich naar het beleid moeten voegen.

De topdown aard van de veranderingen is 'an sich' in de initiële fase van een vernieuwing weliswaar niet problematisch, in dit geval gaat de vernieuwing echter juist om autonomisering van de onderkant van de organisatie. Het gaat er juist om meer verantwoordelijkheid te leggen bij de resultaat verantwoordelijke eenheden en daarmee bij degenen die daarbinnen verantwoordelijk zijn voor de gang van zaken. De benutting van die autonomie moet misschien worden ontlokt in plaats van aangeboden. Die benutting vergt naast uitdaging ook goede feedback en heldere kaders. Daarover is nadere uitwisseling van ideeën nodig.

Signaleren en absorberen van relevante kennis

Geschiedenis

De geschiedenis van een vernieuwing of de geschiedenis van een instelling kan soms een blokkade betekenen in een ontwikkeling. De geschiedenis van De Lariks heeft enkele elementen in zich die maken dat mensen tijd nodig hebben om de decentralisatietendens te vertrouwen. Te vaak is door mensen in de locaties tegen beperkingen aangelopen. Nieuwe ervaringen in die zin roepen dan ook gemakkelijk dergelijk oud zeer op. In die sfeer ligt ook de reactie op de perikelen rond de 36-urige werkweek.

Topdown en bottom up

Bij PC De Lariks staan beleid en opleiden en het primaire proces in nauw verband. In de aanvangsperiode van de vernieuwing ligt het accent erg op door beleid aangestuurd werk en door opleiding aangestuurd leren. In een latere fase wordt beoogd de bottom up processen te versterken. De lerende medewerker (of de lerende eenheid) staat aan het roer van zijn / haar leerproces en opleiders zullen in toenemende mate daaraan dienstbaar zijn. De beleidsontwikkeling zal ook steeds nadrukkelijker naast sturing van bovenaf ook ontwikkeling van onderaf tonen. De rol van opleiders zal in dat licht waarschijnlijk verschuiven van beleid uitdragen, naar stimuleren en ondersteunen van medewerkers bij beleidsontwikkeling. Opleiders geven dan ondersteuning bij het leren leren en bij het leren ontwikkelen van beleid in de locaties. In een verder verschiet komen de bottom up en topdown processen in een beter evenwicht en zal de rol van opleider die van intermediair zijn en van ondersteuner bij de wisselwerking van de topdown kaders en bottom up invullingvoorstellen.

Organisatie versus inhoud

Er is een tekort aan aandacht voor de inhoud van het werk bij de verpleegkundigen, wordt in een gesprek naar voren gebracht. Een vraag die daarbij rijst is, of het niet zo is dat leiding die zich concentreert op de structuur en de processen binnen de organisatie, daardoor de aandacht daarvoor ook juist oproept en misschien te veel oproept. Leidinggeven op de inhoud kan wellicht een groter accent krijgen. Daarmee wordt ook het professionalisme van de werkvloer benadrukt. In echte professionele organisaties zien we vaak dat professionalisering, externe contacten, samenwerking buiten de instellingen e.d. zich op alle lagen evenzeer ontwikkeld hebben. In settings meer gericht op productie waarin de productiemedewerkers uitvoerend geacht worden te zijn, is het vaak de top die de wereld in de gaten houdt; terwijl de uitvoerende gewoon zijn werk doet. Bij De lariks zien we nog te sterk dat er een professionele top en professionele diensten zijn en dat op uitvoerend niveau er op dat punt nog veel te ontwikkelen valt. Meer externe oriëntatie, meer vakinhoudelijke aandacht, meer kritische dialoog e.d. zouden een bijdrage kunnen leveren aan de nagestreefde spreiding van verantwoordelijkheid (empowerment).

Leren in plaats van onderwezen worden

Veel leerprocessen die beschreven worden, worden opgezet en ingevuld door mensen in de instelling. Dat wil zeggen dat interne medewerkers die de expertise hebben meedenken en invulling geven aan opleidingen of lezingen en aan de uitvoering daarvan. De ontvangende partij krijgt het aangeboden. De leersituatie is wat dat betreft voor hen vrij gesloten. Dat wil zeggen dat ze eerder het object dan het subject zijn in het onderwijs / leerproces. De ontwikkelingen in de richting van meer spreiding van verantwoordelijkheid vergen een aanpak die meer initiatief legt bij de basis. Het gaat in feite om een soort emancipatie van de onderkant van de organisatie en daartoe een emancipatie van de medewerkers in hun rol als lerende en zich ontwikkelende professionals. De focusgroep ziet veel in de ontwikkeling van leerteams. Zoals de Resultaatverantwoordelijke eenheid (RVE) vorming leidt tot zelfsturende teams, zo kan vanuit diezelfde RVE ook de vorming van leerteams voortkomen, waar de leervragen geboren worden en vertaald in leertrajecten en eventueel in ondersteuningswensen.

Beschikbaar stellen en verspreiden van nieuwe kennis*Mobiliteit en loopbaanontwikkeling*

De mobiliteit in de instelling heeft nog versterking. Te vaak is mobiliteit nog een oplossing voor capaciteitsproblemen en te weinig een instrument voor loopbaanontwikkeling en voor organisatieontwikkeling. Vooral de gerichtheid naar buiten toe is vrij gering. Mobiliteit binnen en buiten de instelling werkt vrijwel zeker ontwikkelend. De lariks heeft de buitenwereld ook veel te bieden. Naar buiten treden en vertellen over wat intern allemaal wordt ondernomen, werkt stimulerend en professionaliserend.

Binnen De lariks bestaat tussen de medewerkers wel veel overleg. Het beleid ten aanzien van opleidingen is bovendien gebaseerd op een streven naar 'slepen met kennis'. Dat wil zeggen interne deskundigheid wordt benut in opleidingen en zo wordt expertise rondgepompt in de organisatie.

Taakroulatie als mogelijkheid tot van elkaar leren is een onderwerp van aandacht, maar de instelling beoogt daarin meer sturing te geven.

Feedback

Feedback is een essentiële voorwaarde voor leren. Feedback is ook een essentiële voorwaarde voor het kunnen hebben en verantwoorden van eigen beslisruimte. Daarom is het belangrijk dat RVE'n goede en *up to date* informatie teruggekoppeld krijgen over de resultaten van hun eenheid. Daaraan zal veel aandacht besteed moeten worden. Op managementniveau geldt, dat er langs de 'lijn' meer informatie teruggekoppeld zou kunnen worden naar de eenheden, die daardoor beter weten of ze op de goede weg zitten en daardoor zichzelf eerder kunnen corrigeren. Dat is een essentieel onderdeel van autonomisering.

Draagvlak

Er is animo voor de gekozen uitgangspunten, er is een draagvlak voor de organisatieverandering. Er is waardering voor de inzet en het enthousiasme waarmee zaken worden aangepakt. Er straalt ook iets uit van collectieve trots op het reeds bereikte. Bij al die buitengewoon gunstige kenmerken lijkt echter een centrale vraag te zijn: Hoe wordt de omslag gemaakt van centraal geïnitieerde autonomisering naar decentraal genomen verantwoordelijkheid met de daarbij horende belangstelling voor vakinhoud en vakontwikkeling en ontwikkeling van het werk.

In de sfeer van ondersteunende rituelen en symbolen kunnen ook aangrijpingspunten gevonden worden om de medewerkers uit te dagen zich op de zelfontplooiingskoers en de zelfverantwoordelijkheidslijn te ontwikkelen. In de rij van motivatoren is de beloning uiteraard ook belangrijk. Wat bestaat er voor mensen voor bonus op om zich ergens in te verdiepen, om kennis in te brengen in de eenheid, om te publiceren, om te netwerken met anderen uit andere instellingen e.d. Daarover nadenken en concrete maatregelen daartoe uitwerken lijkt nuttig. Materiële en immateriële beloning dienen beide in die beschouwingen te worden betrokken.

Aandachtspunten van bespreking met focusgroep

Sterk:

- Stevige verbinding
 - leren (individu versus beleidsontwikkeling)
 - organisatie ontwikkeling (cluster)
 - opleiding
- 'Buitenkant' van een aantal ontwikkelingen is er
- Als er ontwikkelingen van bovenaf komen dan op de werkvloer zelf de invulling te laten ontwikkelen
- Inzet mensen op werkvloer: ondanks belemmerende factoren (werkdruk, CAO) toch veel inzet voor inhoudelijke, nieuwe ontwikkelingen
- Veel kennisuitwisseling binnen de organisatie:
 - inzet van mensen in projecten (diffusie)
 - interen scholing door interne deskundigen
- Functioneren behandelteam -> vragen vanuit de primaire processen met elkaar oplossen
- Beweging van stimuleren 'leren leren' wordt ingezet

Zwak:

- Op de werkvloer ervaart men het vaak nog als 'van boven'; dat belemmert het open staan voor 'verder gaan' voor leren
- De 'binnenkant' is nog niet gevormd
- Risico van te organisatie -> grotere bureaucratie

Stimulerend / mobiliserend:

- Coachingsgesprekken -> ontwikkeling pos./neg. van medewerkers
- Aandacht als beloning
- Collegiale teamvisites (bijv. verzorgingstehuizen) -> gericht kijken hoe zorg is vormgegeven; cultuur
- Voorheen: instellingen eigen gebiedje / terrein -> concurrentie sterk
- Nu: meer samenwerkend / complementair
- Complementair werken: daardoor ruimere contacten met andersoortige instellingen
- Ontwikkelingen in maatschappij & sector -> nu veel aandacht voor de doelgroep ouderen
- HOOP: Haaglanden Organisatie Ouderen Psychiatrie
- Vacaturebeleid De larius: eerst intern dan extern
- Tevredenheidsmeting onder bewoners

Belemmerend / stabiliserend:

- Wat iemand motiveert om te werken: collega's / plek / zekerheid
- Directieve leiding in de top kan kloof met werkvloer vergroten
- Idem: snelheid van de ontwikkelingen die geëist worden vergroot de kloof
- Voorheen: doelgroep moet mond houden
- Te weinig gehoord worden over werkdruk, en blijkend uit financiële beloning

Uitdagingen:

- Stimuleren individueel leren van onderaf
- Beleid dat de ontwikkelingen van onderaf faciliteert; open oor, vragend
- Aanbod van opleidingen moet weer vraaggestuurd worden, vanuit het primaire proces / clusterniveau. Tussenfase is: het leren leren stimuleren, de leerattitude creëren, zodat leervragen daar ook ontstaan
- Mobiliteit stimuleren
- Stimuleren dat mensen hun eigen leervragen (leren) formuleren
- Efficiëntie vergroten van het kennisproces -> dus ook jezelf afvragen: wat levert het op -> gericht op primaire proces
- Meer leren van instellingen buiten PC De larius
- Feedbackloops t.a.v. kennisproductiviteit; -> relatie met Kwaliteitszorg t.a.v. effectiviteit van veranderingen bijv. worden bewoners actiever als gevolg van differentiatie woonmilieus?
- Bureaucratisering binnen de perken houden
- Groeien naar ontwikkelingsteams

Appendix

Geraadpleegde bronnen:

- Interviews
- Wegwijzer voor patiënten
- Besturingsfilosofie PC-De larks
- Fusiebeleidsplan
- Integratieplan Sector Ouderenpsychiatrie
- Opleidingsplan 1997
- Opleidingsvoorstel Sector Ouderen
- Ontwikkelingstraject woonmilieus
- Functiebenamingen
- Informeel leren (onderzoek)
- Leren via Internet
- Kwaliteitstoetsingsbijeenkomst (uit Jaarplan 1998 Sector Ouderenpsychiatrie)

BIJLAGEN

CURRICULUM VITAE

Jaap van Lakerveld (1953) behaalde in 1971 zijn eindexamen gymnasium. Zijn studiekeuze viel in eerste instantie op natuurkunde. Na een jaar echter switchte hij naar Psychologie. Binnen die studie koos hij voor onderwijskunde als afstudeerrichting en opleiding van onderwijsgevenden als differentiatie. Na afronding van zijn studie bleef hij werkzaam aan de universiteit. Eerst werkte hij gedurende drie jaren bij het Leids Interdisciplinair Centrum voor Onderwijs Research (LICOR) en daarna bij het Platform Nascholing, waarvan hij in 1986 de leiding kreeg. In de loop van de tijd verbreedde zijn werkterrein zich van nascholing naar onderzoek en advisering in onderwijs, opleidingen en organisaties. Het Platform veranderde mee en daarmee ook van naam (Platform Opleiding Onderwijs en Organisatie, of wel PLATO)

Veel en uiteenlopende projecten heeft hij uitgevoerd in binnen en buitenland. Enkele thema's keren telkens terug. Evaluatieonderzoek is een terrein waarop hij in al de jaren van zijn beroepsleven werkzaam is geweest. Evaluatie vormt het gebied waarop hij de meeste internationale activiteiten ontplooit. De internationale dimensie van het werk acht hij van groot belang.

Behalve in evaluatieprojecten is hij actief op het terrein van oefenen, in het bijzonder bestuurlijk oefenen, in de rampenbestrijding. Leren in organisaties is in die beide gebieden voor hem het verbindende thema.

Naast onderwijskundige en psycholoog, is hij dichter en tekstschrijver.

CURRICULUM VITAE