

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/63010>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-06 and may be subject to change.

Leertrajecten op maat van organisatie en medewerkers

EEN ONDERZOEK NAAR MAATWERK VAN OPLEIDINGSADVISEURS IN LEERTRAJECTEN

Bij het vormgeven van leertrajecten moet een opleider rekening houden met de situatie in de organisatie en met kenmerken van deelnemende werknemers. In deze studie staat de vraag centraal op welke wijzen opleiders maatwerk leveren, dus hoe zij in leertrajecten omgaan met de eisen vanuit de organisatie en vanuit deelnemers.¹ Er wordt een theoretisch kader gepresenteerd voor het analyseren van leertrajecten en van de wijzen waarop deze samenhangen met organisatie en deelnemerskenmerken. Vervolgens komt een empirisch onderzoek aan bod naar dertien leertrajecten in verschillende instellingen voor zorg en welzijn. Opleiders blijken hierin redelijk wat aandacht te besteden aan differentiatie in het ontwerp van leertrajecten (met name door transferbevorderende maatregelen). Zij blijken echter zeer weinig gebruik te maken van individualiseringsstrategieën tijdens de uitvoering van leertrajecten (bijvoorbeeld voortdurende aanpassing of deelnemerszelfsturing). Al met al leveren de onderzochte opleiders weinig bewust maatwerk. De implicaties hiervan voor theorievorming en praktijk worden aangegeven.

Inleiding

In organisaties wordt veel geleerd. Meestal gebeurt dat leren informeel, met collega's en leidinggevenden, tijdens het voorbereiden en uitvoeren van het werk (Onstenk, 1997). Dit zou men als de alledaagse leerwegen van werknemers kunnen beschouwen, hoewel de organisatiepraktijk dit zelden expliciet als 'leren' benoemt. In het gedachtegoed van de lerende organisatie vormen dergelijke leer vormen ook centrale ideeën: leren van medewerkers tijdens het uitvoeren en verbeteren van het werk en leren in het kader van het ontwikkelen van de organisatie (Swieringa en Wierdsma, 1995). Op het moment dat het alledaagse leren echter zwaarder wordt aangezet, systematischer wordt aangepakt, is er een leer-



Rob Poell en Ferd Van der Krogt



Dr. R.F. Poell is als universitair hoofddocent Human Resource Development verbonden aan het departement Personeelwetenschappen van de Universiteit van Tilburg. Dr. F.J. Van der Krogt is als universitair hoofddocent Organisatieontwikkeling & Beroepsgerichte Educatie verbonden aan de sectie Onderwijs & Educatie van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

traject in de maak. Een leertraject is een samenhangend geheel van leeractiviteiten die rond een centraal arbeidsrelevant thema worden ondernomen door een groep organisatieleden, ondersteund door een opleider (Poell en Van der Krogt, 2000). Het basisidee is dat men met het organiseren van een leertraject nieuwe impulsen kan geven aan het alledaagse leren van werknemers en daarmee het leersysteem van de organisatie optimaliseert.

Bij het opzetten en uitvoeren van leertrajecten, waarvan training en opleiding naast werkplekleren deel kunnen uitmaken, zal een opleider rekening (moeten) houden met de situatie in de organisatie en met de kenmerken van de deelnemende werknemers.

Het leertraject wordt op twee manieren beïnvloed door de situatie in de arbeidsorganisatie. Op de eerste plaats drukt die een stempel op de inhoud van het traject, het thema dat voorwerp van studie in het traject is. De huidige problemen in het werk en verwachte ontwikkelingen kunnen aanleiding vormen voor leerinitiatieven. Bovendien zal de vorm van het traject de sporen dragen van de leer mogelijkheden die er in de arbeidsorganisatie aanwezig zijn; bijvoorbeeld de beschikbaarheid van leerfaciliteiten. Maar ook de kenmerken van de deelnemers aan het traject zijn van belang. Dat zijn zowel de bestaande competenties van de deelnemers als hun leeropvattingen en leerstijlen.

In dit artikel stellen we de vraag aan de orde op welke wijzen opleiders maatwerk leveren, dus omgaan met de eisen vanuit de organisatie en vanuit de deelnemende werknemers. Eerst geven we een theoretische uiteenzetting van de wijzen waarop leertrajecten kunnen samenhangen met zowel de organisatie als met de kenmerken van de deelnemers. Daarna gaan we in op een empirisch onderzoek naar dertien leertrajecten in verschillende instellingen voor zorg en welzijn. Tot slot staan we stil bij de implicaties van de onderzoeksresultaten voor theorievorming en praktijk.

1. Leertrajecten en maatwerk: een theoretische verkenning

In de leernetwerktheorie (Van der Krogt, 1995; Poell, 1998) wordt beredeneerd dat er verschillende manieren zijn om leren van medewerkers te organiseren en dat er vermoedelijk verbanden bestaan tussen de organisatie enerzijds en het leren. De basisgedachte is dat de eigen dynamiek van organisaties ook tot uitdrukking komt in de wijzen van het leren van medewerkers. Verschillen tussen organisaties leiden ook tot verschillen in het organiseren van het leren van medewerkers in die organisaties. De veronderstelde relatie tussen organisatie en leertraject levert ook aanknopingspunten om hypothesen te formuleren over maatwerk.

PROJECTMATIG ORGANISEREN VAN LEERTRAJECTEN

Medewerkers leren al veel in het bedrijf of de instelling waar ze werkzaam zijn. Meestal gaat dat informeel en tijdens het uitvoeren en verbeteren van het werk en ook tijdens incidentele opleidingen wordt er geleerd. Dit leren kan ook systemati-

scher en explicieter worden aangepakt door met meerdere medewerkers en een opleider/leerbegeleider een tijdelijk leerverband te vormen en met elkaar een leertraject te creëren. Het creëren van een leertraject vindt plaats als verschillende actoren gedurende zekere tijd rond een bepaald thema diverse leeractiviteiten ondernemen in een gezamenlijk leerverband.

Leertrajecten projectmatig organiseren: drie fasen

Bij het organiseren van leertrajecten kan gebruik worden gemaakt van de methodieken uit projectmatig organiseren, mits er nadrukkelijk rekening wordt gehouden met de eigen aard van leertrajecten. Poell en Van der Krogt (2000) hebben hiertoe een typologie van projectmatig georganiseerde leertrajecten ontwikkeld (ook wel leerprojecten genoemd). Deze typologie is gebaseerd op drie fasen, die vervolgens worden uitgewerkt voor vier verschillende soorten leertrajecten. Deze drie fasen zijn de oriëntatie-, leer- en bestendigingsfase.

- *Oriëntatiefase: van idee tot leercontract.* Een leertraject start met een idee van een betrokkene om met een groep te leren over een thema. De oriëntatiefase staat in het teken van mensen interesseren in systematisch leren over dat thema en een globaal plan te ontwikkelen waaraan mensen zich willen en kunnen committeren. De teamleden stellen met elkaar en met anderen een (sociaal) leercontract op; zij expliciteren over en weer hun verwachtingen. Ook treft men regelingen over de condities die nodig zijn om het leertraject uit te voeren en de beoogde resultaten te bereiken.
- *Leerfase: van leercontract tot leerresultaat.* De ideeën die de betrokkenen in de oriëntatiefase over het leertraject hebben ontwikkeld, worden geconcretiseerd in de leerfase. Men leert bij het uitvoeren van het traject in twee opzichten: betrokkenen leren over (het thema uit) hun werk en zij leren over het organiseren van dit leertraject. De kern van de leerfase is het uitvoeren en optimaliseren van het leertraject. Er wordt voortdurend geprobeerd om te leren van de ervaringen en zodoende de kwaliteit van het leertraject te verbeteren.
- *Bestendigingsfase: van resultaat tot langdurig effect.* Na het afsluiten van het traject is het leren niet afgelopen: de leerweg van de deelnemers loopt door, leren is een voortdurende activiteit. In twee opzichten wordt aan leertrajecten een vervolg gegeven. Op de eerste plaats vervolgen de groepsleden hun individuele leerweg. Op de tweede plaats kan de organisatie, op basis van deze ervaringen, leren om nieuwe leertrajecten op te zetten en uit te voeren.

Leertrajecten projectmatig organiseren: vier typen

Er worden vier typen leertrajecten onderscheiden, die verschillen in de wijze waarop de projectgroepleden met elkaar de fasen vormgeven (Poell en Van der Krogt, 2000):

1. het contractuele, individugerichte leertraject (liberaal);
2. het gereguleerde, taakgerichte leertraject (verticaal);
3. het organische probleemgerichte leertraject (horizontaal);
4. het collegiale, methodiekgerichte leertraject (extern).

Tabel 1. Vier ideatypische leertrajecten uitgewerkt naar de oriëntatie-, leer- en bestendingsfase

| | Contractueel, Individugericht | Gereguleerd, Taakgericht | Organisch, Probleemgericht | Collegiaal, Methodiegericht |
|---|--|---|--|--|
| ORIËNTATIEFASE Actoren mobiliseren | Lerende betreft begeleider, leidinggevende en eventueel collega's bij eigen leerplanning | Opleider en lijnmanager betrekken beoogde cursisten en eventueel experts bij planning | Leergroep betreft alle belanghebbenden bij voorlopige probleemdefinitie | Professional betreft vakgenoten binnen beroepsgroep bij leerplanning |
| Leerthema analyseren | Lerende oriënteert zich met hulp van begeleider op thema | Opleider vertaalt elementen uit organisatiebeleid in leerthema | Leergroep bepaalt voorlopige afbakening van leerthema | Beroepsgroep vertaalt nieuwe ontwikkelingen in leer aanbod |
| Traject contextualiseren | Lerende zorgt voor betrokkenheid / ondersteuning bij leidinggevende en klant | Opleider en leidinggevende zorgen dat traject past binnen organisatiebeleid | Leergroep zorgt dat alle belanghebbenden de missie van het leertraject actief steunen | Professional zorgt dat management voorwaarden schept voor professionalisering |
| Leercontract opstellen | Lerende legt afspraken over leertraject, steun en output vast met leidinggevende en collega's | Deelnemers leergroep verbinden zich tot bijwonen sessies en tot actieplanning | Leergroep gaat morele verplichting aan om met elkaar aan probleem te werken | Professional komt met vakgenoten binnen beroepsgroep deelname aan leertraject overeen |
| LEERFASE Uitvoering leertraject | | | | |
| – <i>Leren in leersituaties</i> | Lerende lost zelfstandig problemen in het werk op; zelfstudie; individueel experimenteren | Leergroep neemt deel aan cursusische activiteiten buiten en op de werkplek; manager als werkplekinstructeur | Relatief autonoom leerteam werkt samen aan definiëring en oplossing van complex werkprobleem | Professional vertaalt nieuwe inzichten uit beroepsdomein naar eigen werksituatie en methode van werken |
| – <i>Trajectcoördinatie</i> | Lerende stelt in overleg met leidinggevende traject samen | Opleider stiel leerprogramma samen en zorgt voor transfer bevorderende maatregelen | Leergroep ontwikkelt al lerend gaandeweg reeks activiteiten | Beroepsgroep stelt leertraject samen voor professional |
| – <i>Leerwegbegeleiding</i> | Begeleider adviseert lerende op diens initiatief over aanpak | Opleider vertaalt probleem en behoeften in leerprogramma 'op maat' | Begeleider adviseert leergroep op basis van voortschrijdend inzicht in werkprobleem | Vakgenoten helpen professional nieuwe inzichten in eigen werk toe te passen |
| Optimalisering leertraject | | | | |
| – <i>Leerbaarheid</i> | Lerende zorgt zelf ervoor dat traject blijft aansluiten bij eigen leeropvattingen | Opleider zorgt ervoor dat traject is afgestemd op leerstijl van deelnemers | Leergroep reflecteert voortdurend op eigen leeropvattingen en past ze aan indien nodig | Beroepsgroep gaat in leertraject ervan uit dat professional reflectieve praktijkbeoefenaar is |
| – <i>Inhoudelijk maatwerk</i> | Lerende zorgt zelf ervoor dat traject blijft aansluiten bij eigen werkopvattingen | Opleider zorgt ervoor dat traject is afgestemd op leerbehoeften van deelnemers; leidinggevende bewaakt dit | Leergroep reflecteert constant op eigen werkopvattingen en past ze aan op basis van voortschrijdend inzicht | Beroepsgroep bouwt in leertraject voort op bij professional aanwezig geachte werkteorieën |
| – <i>Arbeidsrelevantie</i> | Lerende zorgt zelf ervoor dat traject aansluit bij ontwikkelingen in het werk | Opleider vertaalt relevante ontwikkelingen in het werk naar leerprogramma | Leergroep past definitie werkprobleem voortdurend aan nieuwe inzichten aan | Beroepsgroep vertaalt relevante nieuwe inzichten uit beroepsdomein in leertraject |
| BESTENDINGSFASE Vervolgen gewone leerweg deelnemers | Lerende gaat met leidinggevende na of leerresultaat is bereikt en of leerfaciliteiten daarbij beter dan voorheen zijn gebruikt | Opleider neemt transfer bevorderende maatregelen en zorgt ervoor dat deelnemers doen aan actieplanning | Leergroep gaat na in hoeverre iedere individuele deelnemer beter heeft geleerd om in een leerteam samen werkproblemen op te lossen | Professional reflecteert met vakgenoten in hoeverre introductie van innovatieve methodiek in eigen werkwijze beter ging dan voorheen |
| Verbeteren leersysteem organisatie | Lerende gaat met leidinggevende na in hoeverre de liberale leeraanpak is verrijnd | Opleider evalueert of planningsaanpak en invloed hierop van leergroep goed werkten | Gezamenlijke reflectie op procesverloop biedt inzicht in leerbeproeving via organisatie aanpak | Professional gaat na in hoeverre organisatie mogelijk maakte dat innovatie plaatsvond |

- Ad 1. In het contractuele, individugerichte leertraject staan de eigen verantwoordelijkheid en zelfsturing van individuele lerenden centraal (Brookfield, 1986): zij zetten, explicieter dan wanneer zij normaal leren, een eigen programma van leeractiviteiten uit en maken gebruik van de mogelijkheden die het bredere verband van een leergroep hun daarbij biedt (Candy, 1991). Hierover onderhandelen de individuele deelnemers met elkaar en met hun leidinggevende; afspraken over faciliteiten (zoals tijd, geld en ondersteuning) en over, met name, de verwachte output worden in een 'contract' vastgelegd. Individuele deelnemers kunnen elkaar aanspreken op het al dan niet behalen van de verwachte leeropbrengst en op de ondersteuning die zij verwachten. Dit type leertraject heeft veel raakvlakken met wat de Angelsaksische literatuur aanduidt als *action learning* (Revans, 1971; Mumford, 1997; Marsick en O'neil, 1999): organisatieleden leren door in een groep van gelijkgestemden te werken aan het oplossen van individueel ervaren realistische werkproblemen.
- Ad 2. In het gereguleerde, taakgerichte leertraject spelen opleiders en andere deskundigen, in overleg met het lijnmanagement, een cruciale rol bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van de leergroepactiviteiten. Aan zorgvuldige planning op basis van beleidsintenties en taakanalyses wordt veel waarde gehecht. Deze worden dan ook vooraf door opleider en deskundigen ter hand genomen, die zich bij de invulling mede laten leiden door de mogelijkheden en wensen van lerende medewerkers. Dit type leertraject sluit goed aan bij de *training for impact*-benadering van Robinson en Robinson (1989) en de ideeën van Jacobs en Jones (1995) over gestructureerde werkplektraining: het aanvullen van vooraf ontworpen trainingsactiviteiten buiten de werkplek met transferbevorderende maatregelen in de werksituatie (Broad en Newstrom, 1993).
- Ad 3. In het organische, probleemgerichte leertraject werken lerenden met hulp van een procesbegeleider als relatief autonoom team samen aan het oplossen van gezamenlijk ervaren complexe werkproblemen waarvoor geen standaardaanpak bestaat. Vaak hebben de leergroepdeelnemers zeer verschillende expertise die bijeen moet worden gebracht om nieuwe creatieve ideeën of oplossingen te bedenken. Als hierbij leidinggevendens betrokken zijn, opereren zij vanuit een gelijkwaardige positie tegenover de lerenden of fungeren zij (mede) als procesbegeleider. Het op organische wijze als team toewerken naar een gemeenschappelijk product vanuit een gezamenlijke missie en doelstelling is hierbij cruciaal. Dit organische leren lijkt weliswaar sterk op het dagelijkse werk van de deelnemers, maar in het kader van een leerweg is men bewuster dan normaal bezig om dat leren expliciet te maken. Dit type leertraject is geïnspireerd door het vroege werk van Argyris en Schön (1978) over organisatieleren, later uitgebouwd in het werk van Senge (1990) over lerende organisaties. Ook in de meer recente noties over *communities of practice* (leer-werkgemeenschappen) zijn dergelijke ideeën over organische leervormen gemeengoed (zie bijvoorbeeld Wenger, 1998).

Ad 4. In het collegiale, methodiekgerichte leertraject laat een leergroep van vakmensen zich inspireren door innovatieve inzichten en nieuwe methodieken die in het beroepsdomein, dus buiten de eigen organisatie, zijn ontwikkeld. De deelnemers zijn vaak uit meerdere organisaties afkomstig en oriënteren zich met vakgenoten op de beroepsmatige kennis, inzichten, normen en codes. Zij passen door de leerweg hun werkzaamheden aan wetenschappelijk gefundeerde nieuwe technieken aan, die ontwikkelings- en nascholingsinstituten overdragen aan beroepsbeoefenaren. Bij dit type leertraject wordt ervan uitgegaan dat werknemers reflectief ingestelde professionals zijn (Schön, 1983), die voortdurend hun expertise verder uitbouwen binnen de eigen beroepsgroep (Daley, 1999).

In tabel 1 is een korte beschrijving van de verschillende elementen van de vier leertrajecten opgenomen.

LEERTRAJECTEN IN ORGANISATIES: INVLOED VAN WERK EN MEDEWERKERS

Er zijn dus verschillende mogelijkheden om leertrajecten te organiseren. De feitelijke structuur en fasering van een traject worden bepaald door de kenmerken van de organisatie en die van medewerkers.

Typen arbeidsorganisatie en leertrajecten

In de literatuur worden twee soorten argumenten aangedragen voor verbanden tussen de organisatie en leertrajecten: in verschillende organisaties zullen verschillende leertrajecten totstandkomen.

- *Werk en leertrajecten.* Het eerste soort argumenten houdt verband met de inrichting van het werk. Zeer vaak wordt hierbij gerefereerd aan de verschillen tussen mechanische, Tayloristische arbeidsorganisaties en team-based, organische arbeidsorganisaties (Onstenk, 1997; Doorewaard en De Nijs, 1998). In de machinebureaucratische organisatie met vergaand gedifferentieerde taakarbeid worden dan sterk gestandaardiseerde, geformaliseerde leertrajecten verwacht, terwijl in organische organisaties waar de arbeid in teams plaatsvindt, horizontale leertrajecten aangetroffen kunnen worden. In de leernetwerktheorie worden beide typen arbeidsorganisaties, in navolging van Mintzberg (1989), aangevuld met twee andere typen organisaties: ondernemende en professionele organisaties (vgl. Weggeman, 1997). In tabel 2 is aangegeven welke leertrajecten men in de vier onderscheiden typen arbeidsorganisaties kan verwachten.

Tabel 2.
Relaties tussen werk en leertraject in verschillende typen arbeidsorganisaties

| Type organisatie | Type werk | Type leertraject |
|-----------------------|----------------------|--|
| Ondernemend | Individuele arbeid | Contractueel, individugericht (liberaal) |
| Machinebureaucratisch | Taakarbeid | Gereguleerd, taakgericht (verticaal) |
| Organisch | Groepsarbeid | Organisch, probleemgericht (horizontaal) |
| Professioneel | Professionele arbeid | Collegiaal, methodiekgericht (extern) |

- *Leerstructuur/-cultuur en leertrajecten.* De tweede groep argumenten om relaties te verwachten tussen typen organisatie en leertraject houdt verband met de leerstructuur en leercultuur in organisaties. In organisaties ontstaan in de loop van de tijd een bepaalde leerstructuur en leercultuur. Meestal zal dat impliciet gebeuren op basis van concrete leeractiviteiten. Bijvoorbeeld bij het implementeren van een verandering worden nascholingen verzorgd of in het kader van een loopbaanbeleid kunnen medewerkers deelnemen aan trainingen en scholing. Zo ontstaan al doende procedures en taakverdelingen voor opleiden en leren in de organisatie. Ook worden gaandeweg opvattingen over leren en opleiden wat duidelijker. De verwachting is dat ook in de leerstructuur/-cultuur verschillen tussen organisaties geconstateerd kunnen worden. Deze zullen eveneens invloed uitoefenen op leertrajecten.

Werknemers en leertrajecten

Naast het werk en de leerstructuur drukken de kenmerken van werknemers een stempel op leertrajecten in organisaties. Het betreft hier op de eerste plaats hun leeropvattingen en leervermogens. Een tweede groep kenmerken zijn de bestaande competenties van de medewerkers: de bestaande kennis, vaardigheden en houdingen van de werknemers zijn ook van invloed op de leeractiviteiten die zij ondernemen.

Er zijn geen algemene hypothesen te formuleren over de invloed van werknemerskenmerken op de leertrajecten. Wel kunnen we enige verwachtingen formuleren over de rol die werknemers in de verschillende leertrajecten zouden moeten spelen. In het liberale leertraject spelen de deelnemers een actieve rol; er wordt van hen verwacht dat ze zelf een beeld ontwikkelen van hun leerbehoeften en leermogelijkheden en anderen mobiliseren om hen daarbij te ondersteunen. In het horizontale leertraject is het functioneren in groepsverband cruciaal. In het verticale leertraject nemen het management en de opleider een centrale plaats in en wordt van de deelnemers verwacht dat ze zich voegen in het programma dat voor hen ontworpen wordt. In het externe leertraject bepalen collega's uit de professionele gemeenschap de gang van zaken en wordt een externe professionele houding verwacht.

MAATWERK VAN OPLEIDERS

Leeractiviteiten en leertrajecten worden in niet geringe mate beïnvloed door het werk en de leerstructuur in de organisatie en tevens door de medewerkers. Bij het vormgeven en uitvoeren van leertrajecten zal een opleider rekening moeten houden met de specifieke kenmerken van de organisatie en van de medewerkers die participeren.

Er zijn twee algemene maatwerkstrategieën van opleiders te onderscheiden. De eerste is gebaseerd op *differentiatie in de trajectstructuur*. Bij het ontwerp van een leertraject bouwt de opleider mogelijkheden in om rekening te houden met de specifieke situatie in de organisatie en de verschillen tussen de deelnemers. Deze strategie is duidelijk herkenbaar in gereguleerde, taakgerichte leertrajecten.

Hier is de vraag vooral hoe de opleider in het structuurontwerp en de trajectplanning rekening houdt met de kenmerken van mensen en de organisatiecontext. De tweede strategie is gebaseerd op *individualiseren tijdens de trajectuitvoering*. De opleiders en deelnemers kunnen gaandeweg wijzigingen aanbrengen en daarvoor het traject aanpassen aan de situatie en de deelnemers. Hier is de vraag vooral hoe alle betrokkenen met elkaar de leeractiviteiten realiseren en hoe de opleider daarbij ruimte maakt voor zich onverwachts aandienende ontwikkelingen en rekening houdt met nieuw verworven inzichten gedurende het leertraject. In de drie andere leertrajecttypen (contractueel, individugericht; organisch, probleemgericht; collegiaal, methodiegericht) wordt deze strategie, met verschillende accenten, aangetroffen. In het contractueel, individugerichte leertraject ligt de verantwoordelijkheid voor het maatwerk bij de afzonderlijke deelnemers, terwijl bij het probleemgerichte, organische leertraject de leergroep met elkaar verantwoordelijk is voor de voortgang en de participatie van de deelnemers. In het collegiale, methodiegerichte leertraject wordt er een sterker beroep gedaan op de professionele binding in het leerverband.

2. Onderzoeksopzet

ONDERZOEKSVRAGEN

Hoewel maatwerk een veelgebruikte term is in de opleidingspraktijk, is er nog weinig bekend over de manier waarop leeradviseurs precies maatwerk (kunnen) leveren. Hoofdvraag van dit onderzoek is daarom hoe leeradviseurs leertrajecten op maat maken. Het onderzoek wordt gericht op hun activiteiten bij het vormgeven van leertrajecten. In dat verband zijn twee onderzoeksvragen geformuleerd:

- *Op welke wijzen stemmen leeradviseurs leertrajecten af op de individuele leerwegen van lerende werknemers?*
- *Op welke wijzen stemmen leeradviseurs leertrajecten af op de arbeidsorganisatie waarin het leertraject plaatsvindt?*

ONTWERP EN FASERING VAN HET ONDERZOEK

Het onderzoek is opgezet als een actieonderzoek, waarin de onderzoekers hebben samengewerkt met opleiders uit de organisatiepraktijk van de zorgsector. Het was uitdrukkelijk de bedoeling dat een gezamenlijke reflectie op de praktijken van de opleiders zou leiden tot vergroot zelfinzicht bij hen en tot vermeerderd inzicht bij de onderzoekers in maatwerkstrategieën van opleiders, in een voortdurende onderlinge wisselwerking. Er is gekozen voor de zorgsector vanwege de verwachting dat de aard van het primaire proces een brede range van leertrajecttypen te zien zou kunnen geven. Bij de selectie van deelnemers is voor de vergelijkbaarheid gelet op een zo groot mogelijke betrokkenheid bij leertrajecten binnen het primaire proces van organisaties (in tegenstelling tot het managementniveau). De selectie van leertrajecten is ingeperkt door te focussen op die met

deelnemers van mbo+ tot hbo+ niveau. Per opleider zijn twee leertrajectcases geselecteerd, om te kunnen vaststellen of maatwerkstrategieën van opleiders meer persoonsgebonden dan wel situatiegebonden zijn.

De analyse van afzonderlijke cases werd gericht op de kenmerken van de onder begeleiding van de deelnemers uitgevoerde leertrajecten en op de maatwerk-elementen die zij hierin, achteraf erop reflecterend, konden benoemen. Een case-overstijgende analyse werd uitgevoerd om kenmerken van werk en leertraject te kunnen relateren aan de door deelnemers gebruikte maatwerkstrategieën.

Het onderzoek is in vier fasen uitgevoerd:

1. *Selectie van deelnemers en leertrajecten.* In de eerste fase zijn twee leergroepen geworven en samengesteld, beide bestaande uit leeradviseurs. Via de sneeuwbal methode zijn adresgegevens achterhaald van leeradviseurs uit de zorgsector die met groepen van minimaal mbo-niveau werken. Potentiële deelnemers zijn benaderd met de vraag om te participeren in een actieonderzoek / leerprogramma over maatwerk in leertrajecten. Uiteindelijk zijn van zeven deelnemers bruikbare (volledige) gegevens verkregen, waaronder van zes mannen. Zij zijn werkzaam als opleidingsadviseur in of ten behoeve van ziekenhuizen, verpleeghuizen, instellingen voor thuiszorg, psychiatrie en verstandelijk gehandicapten. De meeste deelnemers zijn zeer goed ingevoerd in de zorgsector en hebben veel ervaring met opleidingsadvisering en training. In twee introductiesessies zijn deelnemers bij de start van het onderzoek bekendgemaakt met theorie over leertrajecten en maatwerk.
2. *Beschrijving van uitgevoerde leertrajecten.* Aan de hand van een speciaal voor dit doel ontwikkelde checklist (*Leertrajecten-op-maat Checklist: LOM-C*, zie onder) zijn alle leeradviseurs vervolgens twee keer op hun werkplek geïnterviewd, over twee verschillende leertrajecten die zij recent hadden georganiseerd. Criteria bij de selectie van 'geschikte' leertrajecten waren de doelgroep (werknemers werkzaam op minimaal mbo-niveau in de zorgsector), het thema (vakinhoudelijk, gericht op kwaliteit van zorg of dienstverlening), de trajectomvang (ten minste een maand van voorbereiding tot nazorg, tijdsgebonden, minimaal twee plenaire groepsbijeenkomsten) en voldoende betrokkenheid van de leeradviseur (bij opzet, uitvoering en begeleiding). Bij één deelnemer konden maar van één geschikt leertraject bruikbare gegevens worden verzameld, waardoor het totaal aantal cases voor de analyse uitkwam op dertien. In totaal zijn vijf onderzoekers, in steeds wisselende groepjes van twee, betrokken geweest bij de afname (en eerste analyse) van de interviews (zie tabel 3 voor een overzicht van de cases).
3. *Analyse van uitgevoerde leertrajecten.* Tijdens de interviews hebben de onderzoekers bij de verschillende onderdelen van de LOM-C voortdurend samengevat en gevraagd of hun interpretaties overeenkwamen met die van de deelnemers. Op basis van bandopnamen, transcripten, aantekeningen van de onderzoekers en de tijdens het interview ingevulde LOM-C is van elk gesprek een samenvatting gemaakt (tussen 4 en 6 pagina's). Deze is samen met de ingevulde LOM-C aan de deelnemers opgestuurd ter verificatie en aanvulling. Alle samengevatte casebeschrijvingen zijn gecorrigeerd bij de onderzoekers terug-

bezorgd. Vervolgens hebben steeds twee onderzoekers met behulp van het softwareprogramma N(udist)-Vivo een interpretatie en diagnose gemaakt van elk traject in termen van de hiervoor besproken typologie. Dertien case-analyses zijn steeds door de overige onderzoekers besproken, becommentarieerd en op grond daarvan aangepast (in twee of drie ronden). De analyse was derhalve gericht op het verzamelen van informatie over vooraf bepaalde categorieën, hoewel getracht is met name over maatwerkstrategieën ook aan 'nieuwe' informatie te komen om aan de bestaande zes toe te voegen. Tot slot van deze fase hebben de individuele case-analyses gediend als input voor een leerprogramma met de leeradviseurs en als basismateriaal voor een vergelijkende, case-overstijgende analyse die op de laatste bijeenkomst is besproken met de deelnemers.

4. *Reflectie op uitgevoerde leertrajecten en case-analyses.* Hoewel de beschrijvende en analysefasen van het onderzoek al activiteiten bevatten die het leren van de adviseurs over het organiseren van leertrajecten bevorderen, werd dit in de afsluitende reflectiefase geïntensiveerd in twee leergroepen. Het leerprogramma binnen deze fase bestond uit enkele workshops en reflectiebijeenkomsten, waarin achtergronden werden besproken van de verschillende keuzes die adviseurs in de leertrajecten hadden gemaakt. Tevens gaven onderzoekers en deelnemers aan individuele leeradviseurs suggesties ter verbetering van hun leertrajecten. Het programma werd afgesloten met het aan de hand van de LOM-C verbeteren, respectievelijk nieuw opzetten, van een leertraject uit de eigen praktijk van de leeradviseurs. Bovendien is nagedacht over het doorzetten van het leerprogramma in de eigen organisatie van elke leeradviseur. In de laatste bijeenkomst is, ten slotte, het leerprogramma met de leeradviseurs geëvalueerd op leeropbrengsten en effect in de werksituatie.

Tabel 3.
Adviseur, leertraject-
thema, deelnemers en
organisatie per case

| | Adviseur | Thema leertraject | Deelnemers en organisatie |
|---------|-----------------|-------------------------------------|--|
| Case 1 | Ed | Methodisch behandelen | Groepsleiding in internaat voor moeilijk opvoedbare jongeren |
| Case 2 | Ed | Gedragstherapeutisch handelen | Groepsleiding in residentiële voorziening voor jeugdhulpverlening |
| Case 3 | Harry | Neuman systeemmethodologie | Verpleegkundigen in psychiatrische inrichting |
| Case 4 | Harry | Cliëntparticipatie | Verpleegkundigen in psychiatrische inrichting |
| Case 5 | Jacco | Voorbehouden handelingen | IC-verpleegkundigen in ziekenhuis |
| Case 6 | Jacco | Thoraxdrainage | Verpleegkundigen in ziekenhuis |
| Case 7 | Johan | Verbetering van dagbesteding | Activiteitenbegeleiders in instelling voor verstandelijk gehandicapten |
| Case 8 | Johan | Samenwerking begeleiders / cliënten | Groepsleiding in instelling voor verstandelijk gehandicapten |
| Case 9 | Pascal | Respectvolle bejegening | Helpenden, verzorgenden en verpleegkundigen in verzorgingshuis |
| Case 10 | Pascal | Visieontwikkeling | Alle medewerkers in verzorgingshuis |
| Case 11 | Trudy | Netwerkgang | Leidinggevenden en medewerkers van vier verzorgingshuizen |
| Case 12 | Trudy | Cliënttoewijzing | Managers in thuiszorginstelling |
| Case 13 | Uri | Onderzoek doen | Verpleegkundigen in ziekenhuis |

LEERTRAJECTEN OP MAAT-CHECKLIST (LOM-C)

Op basis van de typologie van leertrajecten is een concept LOM-C gemaakt, die vervolgens in gesprekken met zes leeradviseurs (andere dan in het leerprogramma) is uitgetoetst en bijgesteld. In eerste instantie is deze checklist als interviewleidsraad gebruikt. Als medeopbrengst van dit onderzoeksproject heeft de LOM-C echter ook vele inhoudelijke aanwijzingen opgeleverd over het op maat organiseren van leertrajecten (zie Poell en Van der Krogt, 2003). Op basis hiervan kunnen adviseurs bepalen in welke mate en op welke wijze zij gebruikmaken van het brede scala van mogelijkheden om, zowel inhoudelijk als qua leervormen, verbanden te leggen tussen individuele leerwegen en het leertraject van een groep werknemers. Bovendien krijgen adviseurs zicht op mogelijke alternatieven bij het organiseren van leertrajecten op maat.

Als interviewhandleiding bestaat de LOM-C uit 52 open vragen, waarmee in een aantal stappen een beeld wordt verkregen van de organisatiecontext waarin het leertraject plaatsvond (14 vragen), de activiteiten van leeradviseur en deelnemers in de oriëntatie-, leer- en bestendigingsfase van het leertraject (resp. 13, 13 en 8 vragen) en de strategie die de leeradviseur hanteerde om maatwerk te leveren (4 vragen). Afnametijd hiervan varieerde tussen anderhalf en tweeënhalf uur. Hiervan werd ongeveer de helft besteed aan het verkrijgen van een algemeen beeld van het leertraject in de organisatiecontext; de andere helft bestond uit het invullen van de LOM-C op grond van die informatie en enkele aanvullende, specifiekere vragen.

3. Resultaten

De resultatenparagraaf bestaat uit twee onderdelen. Eerst bespreken we de structuur van de dertien leertrajectcases in relatie tot het type werk waarin zij ondernomen werden (vgl. tabel 2). Vervolgens geven we illustraties, afkomstig uit de twee reflectiebijeenkomsten, van hoe opleidingsadviseurs maatwerk leveren en tegen welke problemen ze daarbij oplopen.

LEERTRAJECTEN EN ARBEIDSORGANISATIE

De belangrijkste analyseresultaten uit de 13 leertrajectcases zijn weergegeven in tabel 4. Het meest opvallende kenmerk van de cases is dat alle leertrajecten in ieder geval een verticale component kennen, wat inhoudt dat ze in belangrijke mate voorgestructureerd worden door een opleider en met name gericht zijn op functiegerichte competenties. De meerderheid van de leertrajecten, namelijk zeven, kent zelfs uitsluitend een verticale structuur (cases 1, 4, 5, 8, 9, 10 en 13). Van de overige zes laten vier leertrajecten een verticaal-horizontale mengvorm zien. Dat wil zeggen dat ze binnen het voorgestructureerde, functiegerichte kader ook meer organisch-incrementele, probleemgerichte elementen kennen (cases 2, 6, 11 en 12). De twee laatste cases kennen respectievelijk een verticaal-liberale mengvorm (met ook ongestructureerde, individueel gerichte elementen, case 7)

en een verticaal-liberaal-externe mengvorm (idem, plus beroepsgestructureerde, professiegerichte elementen, case 3).

In de arbeidsnetwerken van alle dertien cases is een belangrijke component van taakarbeid aangetroffen, wat wil zeggen dat veel van het uitvoerende werk in de bestudeerde organisaties 'van boven' wordt aangestuurd en werknemers relatief weinig werkautonomie hebben. Het gaat dan om vrij smalle functies, opgesplitst in vele deeltaken en onderworpen aan vaste procedures. In drie van de gevallen functioneerde dit arbeidsnetwerk overigens weinig systematisch, in de zin dat de procedures vaak niet goed werden nagevolgd. Vier van de dertien organisaties worden eenzijdig gekenmerkt door taakarbeid (cases 9, 10, 12 en 13), de overige negen zijn mengvormen. Er zijn verschillende typen mengvormen aangetroffen, waarbij elementen van professionele arbeid in vijf organisaties voorkwamen (cases 1, 3, 4, 5 en 7), van individuele vakarbeid eveneens in vijf instellingen (cases 1, 3, 4, 6 en 8) en van groepsarbeid in drie organisaties (cases 2, 7 en 11).

Tabel 4.
Werksoort, soort
leertraject en maatwerk
per case

| | Werksoort | | | | Soort leertraject | | | | Maatwerk door differentiatie in trajectontwerp? | Maatwerk door individualiseren bij trajectuitvoering? |
|---------|-----------------------|-----------------|-------------------|-------------------------|-------------------|-----------|-------------|--------|---|---|
| | Individuele arbeid | Taak- arbeid | Groeps- arbeid | Professionele arbeid | Liberaal | Verticaal | Horizontaal | Extern | | |
| Case 1 | X | -X | | X | | X | | | 0 | |
| Case 2 | | X | X | | | X | X | | 0 | 0 |
| Case 3 | X | X | | X | X | X | | X | 0 | 0 |
| Case 4 | X | X | | X | | X | | | 0 | |
| Case 5 | | X | | X | | X | | | | |
| Case 6 | X | X | | | | X | X | | | |
| Case 7 | | X | X | X | X | X | | | 0 | 0 |
| Case 8 | X | X | | | | X | | | 0 | |
| Case 9 | | -X | | | | X | | | 0 | 0 |
| Case 10 | | X | | | | X | | | 00 | |
| Case 11 | | X | X | | | X | X | | | 00 |
| Case 12 | | -X | | | | X | X | | 0 | 000 |
| Case 13 | | X | | | | X | | | 0 | |

Legenda werksoort / soort leertraject: X = komt voor in case, **X** = is dominant in case, -X = komt voor in case, maar weinig systematisch
Legenda maatwerk: blanco = geen, 0 = zeer beperkt, oo = in enige mate, 000 = uitvoerig

Zonder een statistische analyse te maken wordt uit een vergelijking van de betreffende kolommen in tabel 4 duidelijk dat er een zekere relatie bestaat tussen type leertraject en type arbeidsnetwerk. Het duidelijkst blijkt dit uit het feit dat alle cases zowel hoofdcomponenten van verticale leertrajecten als kernelementen van taakarbeid kennen. Overigens bestaat er geen één-op-één-relatie tussen type leertraject en werksoort: er worden relatief minder externe en liberale elementen in de leertrajecten aangetroffen dan op grond van het aandeel professionele arbeid en individuele vakarbeid zou worden verwacht.

REFLECTIE OP MAATWERK DOOR OPLEIDINGSADVISEURS IN LEERTRAJECTEN

In de laatste fase van het onderzoek, die bestond uit twee reflectiebijeenkomsten met opleidingsadviseurs, zijn de bevindingen over leertrajecten in hun arbeidscontext besproken en nader geanalyseerd op maatwerkaspecten. Het belangrijkste resultaat van deze exercitie was dat opleidingsadviseurs in geringe mate gebruikmaken van maatwerkstrategieën en dan nog vaak sterk impliciet (zie de twee rechterkolommen van tabel 4). Men houdt nauwelijks expliciet rekening met kenmerken van lerenden en van het werk, hoewel daarover wel beelden blijken te bestaan bij de opleidingsadviseurs.

Differentiatie bij het ontwerp van het leertraject komt weliswaar in 10 van de 13 cases voor, maar slechts in beperkte mate. Individualiseren tijdens de uitvoering van het leertraject is nog zeldzamer. Deze maatwerkstrategie komt in 6 van de 13 cases voor en dan nog slechts in beperkte mate. De enige case waarin uitvoerig aandacht wordt besteed aan maatwerk (case 12), betreft een leertraject op eerstelijnsmanagementniveau, waar de kenmerken van de lerenden en van het werk anders liggen dan op de werkvloer. Al met al blijkt het repertoire aan maatwerkstrategieën van opleidingsadviseurs vrij beperkt.

Ter illustratie volgt een aantal voorbeelden van maatwerk die in het onderzoek zijn aangetroffen. *Differentiatie in het trajectontwerp* kreeg zijn beslag via het uitvoeren van een *leerbehoefte- en werkanalyse* (bijvoorbeeld in samenwerking met de deelnemers een analyse maken van een werkprobleem, vervolgens in werkbijeenkomsten praten over wat men in dat kader zou moeten leren), via het rekening houden met *leerstijlen* van cursisten (bijvoorbeeld ‘het zijn echte doeners, ze zijn praktisch ingesteld’, dus veel met casuïstiek werken en nadruk leggen op het ondernemen van activiteiten door cursisten), via *flexibele ontwerpvormen* (bijvoorbeeld werken met meerdere parallelgroepen die op andere tijden bijeenkomen, waarop individuele deelnemers zich kunnen inschrijven zoals het hun uitkomt) en via het nemen van transferbevorderende maatregelen (bijvoorbeeld meerdere mensen uit één team stimuleren om deel te nemen aan het traject, ook het hoofd van de afdeling; daarbij het leren van het management aandacht geven naast het leren van de werkvloer). *Individualisering tijdens de trajectuitvoering* kreeg gestalte via het *flexibiliseren gedurende het leertraject* (bijvoorbeeld een telefonische helpdesk inrichten waar deelnemers individueel met vragen terecht kunnen op een voor hen relevant tijdstip), via het *faciliteren van zelfgestuurd leren* (bijvoorbeeld deelnemers stimuleren een landelijke studiedag te bezoeken over hetzelfde thema, zodat ze op die manier bij kunnen blijven) en via *voortdurende aanpassing* van het leertraject (bijvoorbeeld alleen de beginopdracht van een bijeenkomst vastleggen en de verdere invulling ervan afhankelijk maken van de groep en de situatie op dat moment). In dit artikel is geen ruimte om een uitgebreid overzicht te geven van de maatwerkstrategieën die opleidingsadviseurs hanteerden (zie hiervoor Poell en Van der Krogt, 2003). Uit het onderzoek met de zeven adviseurs zijn weliswaar een aantal voorbeelden van maatwerk naar voren gekomen. Toch is erg opvallend dat het repertoire aan maatwerkstrategieën al met al vrij beperkt is. Expliciet aandacht besteden aan kenmerken van deelnemers en organisatie bij het organiseren van leertrajecten komt niet in grote mate voor. In de afsluitende paragraaf gaan we verder in op de implicaties van deze bevindingen.

4. Conclusies en perspectieven

In deze studie is op grond van een 'leer-onderzoek' met opleidingsadviseurs getracht een beeld te vormen van de wijze waarop zij in het organiseren van leertrajecten rekening houden met de kenmerken van het werk en de lerenden.

Opleiders blijken redelijk wat aandacht te besteden aan differentiatie in het ontwerp van hun leertrajecten voor deelnemers, rekening houdend met transferbevorderende maatregelen en verschil in leerstijlen. Dit leidt tot onderling verschillende trajecten, mede op grond van de eigen leeropvattingen waarin adviseurs van elkaar verschillen. Toch komt het verticale, voorgestructureerde leertrajectmodel erg vaak terug in de cases. Opleiders blijken zeer weinig gebruik te maken van individualiseringsstrategieën tijdens de uitvoering van hun leertrajecten, zoals voortdurende aanpassing en het faciliteren van zelfsturing door de deelnemers. Het traject wordt zelden op grond van de voortgang tussentijds bijgesteld. Al met al hanteren adviseurs weinig bewuste maatwerkstrategieën.

Er lijkt bij opleiders vooral een individuele systematiek in het organiseren van leertrajecten te zitten, die normaal gesproken overigens sterk impliciet blijft. Andere systematieken dan de doel-middelrationaliteit, die zo dominant is in de opleidingskunde ter legitimering van opleidingsinspanningen (bijvoorbeeld Bergenhenegouwen, Mooijman en Tillema, 1992), blijken weinig voor te komen. Duidelijk is dat opleidingsadviseurs zich in eerste instantie binden aan de opdracht en probleemdefinitie van het management (vgl. De Caluwé en Stoppeleburg, 2002), waaruit vaak een tamelijk verticale aanpak volgt, om vervolgens binnen dat kader de eigen professionele opvattingen enigszins in te bouwen, die meer in horizontaal-liberale richting wijzen (vgl. Poell, Pluijmen en Van der Krogt, in press). Al met al wordt er meer werk gemaakt van afstemming op de organisatie en veel minder van maatwerk op kenmerken van lerenden.

Uit deze studie moeten we daarom de conclusie trekken dat opleiders in de onderzochte leertrajecten weinig maatwerk realiseren. Bovendien moeten we constateren dat er in de leertrajecten weinig systematiek naar voren komt die vanuit theoretische kaders interpreteerbaar is. Uiteraard zijn er de nodige kanttekeningen bij dit onderzoek te plaatsen: de omvang is beperkt tot 13 cases en 7 opleiders, allen uit de sector gezondheidszorg. Daar staat tegenover dat het onderzoek intensief van aard is geweest en daardoor diep kon ingaan op maatwerkstrategieën van opleiders bij het vormgeven van leertrajecten. Natuurlijk moet er meer, beter en veelzijdiger onderzoek gedaan worden. Maar dergelijke resultaten komen te veelvuldig voor in onderzoek naar opleiden en leren in organisaties om het bij deze onderzoeksmatige argumenten te laten.

Zo komen Overduin, Kwakman en Metz (2002) tot de conclusie dat er op Human Resource Development (HRD-)afdelingen weinig wordt teruggevonden van de systematieken die de performancebenadering propageert. Sels, Huys en Van Hootegem (2001) constateren eveneens dat er erg weinig van de in de literatuur genoemde methodieken voor opleidingsontwikkeling gebruikt worden. Weggeman (2000) vindt dat er maar weinig organisaties op systematische wijze met kennismanagement bezig zijn. Kieft en Nijhof (2000) moesten op basis van

longitudinaal onderzoek concluderen dat er van veelbelovende concepten, zoals lerende organisaties, weinig in het veld wordt aangetroffen. Het werk van HRD'ers blijkt nog steeds vooral te bestaan uit het verzorgen van opleidingen en trainingen, waarbij opnieuw vooral de eigen opvattingen en inzichten van de opleider richtinggevend zijn.

In welke richtingen zouden we dan verder moeten zoeken? Om te beginnen zijn hierbij drie algemene opmerkingen op hun plaats.

Op de eerste plaats blijkt voortdurend dat de theoretische concepten slechts in beperkte kring weerklank vinden. De afstand van theorie tot de praktijk blijkt erg groot. In ieder geval bieden veel theorieën aan praktijkmensen weinig handreikingen om het eigen handelen te verwoorden, laat staan om daar meer richting aan te geven.

Een tweede opmerking houdt verband met de aandacht voor opleiden en leren in organisaties. In arbeidsorganisaties wordt veel minder systematisch aandacht besteed aan opleiden en leren dan in de literatuur wordt aangenomen. We moeten dat als een cruciaal uitgangspunt beschouwen en nagaan hoe vanuit deze bescheiden vertrekpunt kleine stapjes gezet kunnen worden. Daarbij moeten we ons realiseren dat de werknemers en leidinggevend in veel gevallen niet zoveel willen investeren in opleiden en leren. De visies op en de belangen bij opleiden en leren van deze actoren zijn zeer uiteenlopend.

Een derde opmerking heeft betrekking op de systematieken waarmee leeractiviteiten worden ondernomen. Dat gebeurt vaak niet zo expliciet en de mogelijkheden om de onderliggende systematiek te onderzoeken zijn niet zo groot. We moeten waarschijnlijk accepteren dat opleiden en leren niet volgens traditionele organiserconcepties gestuurd kunnen worden.

Deze overwegingen roepen de basale vraag op wat we precies aan het denken in termen van leertrajecten hebben. Alledaagse leerwegen zullen er altijd zijn, maar het lijkt erop alsof aan een verdere systematisering van leren in het werk noch door werknemers, noch door managers (zie Van der Krogt, 2002) en, zoals uit deze studie blijkt, noch door opleiders veel aandacht geschonken wordt. Opleiders lijken terug te vallen op hun impliciete actierepertoire, vaak sterk gekleurd door traditionele ontwerpbenaderingen van opleidingen. Alom wordt het belang van alternatieve leervormen als werkplekleren en de integratie van leren en werken onderschreven, maar men tast in de praktijk in het duister over manieren om ze te realiseren. Vanuit effectiviteitsoogpunt is dit problematisch: doordat nauwelijks aandacht wordt besteed aan optimalisering en bestending van het leertraject, is de impact ervan, zoals ons bij vele cases opviel, gering.

Inmiddels kan men zich afvragen of de verbreding die in het afgelopen decennium binnen de HRD heeft plaatsgevonden (onder het motto 'van opleiden naar leren'), wel zo succesvol is. Niet alleen uit dit onderzoek, maar ook uit andere studies (bijvoorbeeld Nijhof, 2000; Tjepkema, Sambrook, Stewart, Mulder, Ter Horst en Scheerens, 2002) blijkt keer op keer dat de invloedssfeer van de opleider of HRD'er erg beperkt is. Managers en werknemers zijn veel machtiger actoren als het om het organiseren van het leren in relatie tot het werk gaat (vgl. Van der Krogt, 2002). Opleiders kunnen binnen de grenzen van een leertraject

zo goed mogelijk leersituaties tot een samenhangend geheel proberen te maken. Het lijkt echter een illusie dat opleiders er de werk- en organisatiecontext mee kunnen veranderen; dat is voorbehouden aan managers en werknemers.

HRD'ers hebben feitelijk maar weinig invloed op het leren van werknemers en op de arbeidscontext waarin dat alledaagse leren plaatsvindt. Dan wordt de opgave voor opleiders dus om bij het maken van leertrajecten zo goed mogelijk rekening te houden met die context c.q. de kenmerken van werk, organisatie en lerenden. HRD'ers kunnen zich realiseren hoe deze belangrijke actoren normaal gesproken (impliciet) met leren bezig zijn en ze kunnen daarbij vervolgens aansluiten in hun leertrajecten. Dat betekent niet alleen dat HRD'ers in het trajectontwerp daarmee rekening houden, maar zeker ook dat ze gedurende de uitvoering daarvan ruimte laten voor aanpassing, zelfsturing en flexibiliteit.

Hoewel laatstgenoemde maatwerkstrategieën in dit onderzoek niet zo vaak bleken voor te komen, laten de illustraties ervan zien dat er wel degelijk een range van mogelijke manieren bestaat om via maatwerk systematiek in interventies van leeradviseurs aan te brengen (vgl. De Caluwé en Vermaak, 1999): door leerbehoefte- en werkanalyse uit te voeren (Swanson, 1994), door met de verschillende leerstijlen van werknemers rekening te houden (Riding en Sadler-Smith, 1997), door transferbevorderende maatregelen toe te passen (Robinson en Robinson, 1989; Simons, 1990; Holton, Bates en Ruona, 2000), door flexibele ontwerpvormen toe te passen en in de uitvoering van het leertraject flexibel te zijn (De Corte, Geerligts, Lagerweij, Peters en Vandenberghe, 1986), door zelfgestuurd leren te faciliteren (Brookfield, 1986) en door voortdurende aanpassing van het leertraject tijdens de uitvoering ervan (De Lange-Ros, 1999). Poell en Van der Krogt (2003) geven een uitgebreid overzicht met concrete illustraties van deze maatwerkstrategieën.

Ook het in deze studie geschetste kader om leertrajecten vorm te geven biedt opleidingsadviseurs en andere leeractoren (werknemers en managers) verschillende mogelijkheden tot contextgevoelig handelen: door het organiseren van (mengvormen van) contractuele individueel gerichte leertrajecten, gereguleerde taakgerichte leertrajecten, organische probleemgerichte leertrajecten en collegiale methodiekgerichte leertrajecten. Wie maatwerk wil leveren in leertrajecten, kan zulke modellen gebruiken om de eigen strategie te bepalen en die van anderen beter te begrijpen.

Noot

1. Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door een stipendium van de FCE Stichting Opleidingskunde te Utrecht, waarvoor de auteurs dank verschuldigd zijn.

Literatuur

- Argyris, C. en Schön, D. A. (1978), *Organizational learning: A theory of action perspective*. - Reading, MA: Addison-Wesley
- Bergenhengouwen, G. J., Mooijman, E. A. M. en Tillema, H. (1992), *Strategisch opleiden in organisaties*. - Deventer: Kluwer
- Broad, M. L. en Newstrom, J. W. (1992), *Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high pay-off from training investments*. - San Francisco: Addison-Wesley
- Brookfield, S. D. (1986), *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. - Milton Keynes: Open University
- Caluwé, L. de en Stoppelenburg, A. (2002), *Mythes ontzenuwd: Krijgt de rijks-overheid de adviseurs die zij verdient?* (www.managementsite.net/content/articles/374/374.asp)
- Caluwé, L. de en Vermaak, H. (1999), *Leren veranderen: Een handboek voor de veranderkundige*. - Alphen aan den Rijn: Samsom
- Candy, P. C. (1991), *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. - San Francisco: Jossey-Bass
- Corte, E. de, Geerligts, C. T., Lagerweij, N. A. J., Peters, J. J. en Vandenberghe, R. (1986), *Beknopte didaxologie*. - Groningen: Wolters-Noordhoff. - 5^e druk
- Daley, B. J. (1999), 'Novice to expert: An exploration of how professionals learn'. - In: *Adult Education Quarterly*, 49, 4, p. 133-147
- Doorewaard, H. en Nijs, W. de (red.) (1998), *Organisatieontwikkeling en human resource management*. - Utrecht: Lemma
- Holton, E. F., Bates, R. A. en Ruona, W. E. A. (2000), 'Development of a generalized learning transfer system inventory'. - In: *Human Resource Development Quarterly*, 11, 4, p. 333-360
- Jacobs, R. L. en Jones, M. J. (1995), *Structured on-the-job training: Unleashing employee expertise in the workplace*. - San Francisco: Berrett-Koehler
- Kieft, M. en Nijhof, W. J. (2000), *HRD-profielen 2000: Een onderzoek naar rollen, outputs en competenties van bedrijfsopleiders*. - Enschede: Twente University Press
- Lange-Ros, D. J. de (1999), *Continuous improvement in teams: The (mis)fit between improvement and operational activities of improvement teams*. Academisch proefschrift, UT Enschede
- Marsick, V. J. en O'neil, J. (1999), 'The many faces of action learning'. - In: *Management Learning*, 30, 2, p. 159-176
- Mintzberg, H. (1989), *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. - New York: Free Press
- Mumford, A. (Ed.), (1997), *Action learning at work*. - Aldershot: Gower
- Onstenk, J. H. A. M. (1997), *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. - Academisch proefschrift KU Nijmegen
- Overduin, B., Kwakman, F. en Metz, B. J. (2002), 'De performancebenadering in Nederland: Een onderzoek onder HRD-afdelingen'. - In: *M & O*, 56, 2, p. 36-51

- Poell, R. F. (1998), *Organizing work-related learning projects: A network approach*. – Academisch proefschrift KU Nijmegen
- Poell, R. F., Pluijmen, R. en Van der Krogt, F. J. (in press), 'Strategies of HRD professionals in organising learning programmes: A qualitative study among 20 Dutch HRD professionals'. – In: *Journal of European Industrial Training*, 27(3)
- Poell, R. F. en Van der Krogt, F. J. (2000), 'Leerprojecten vormgeven in organisaties: Naar een methodiek voor leren in groepen'. – In: J. Remmerswaal (red.), *Handboek leren, leven en werken met groepen* (C2330, april 2000). – Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Poell, R. F. en Van der Krogt, F. J. (2003), 'Maatwerkstrategieën van opleiders: Naar een checklist voor het leveren van maatwerk in leertrajecten'. – In P. W. J. Schramade (red.), *Handboek effectief opleiden*. – Den Haag: Delwel
- Revans, R. W. (1971), *Developing effective managers: A new approach to business education*. – New York: Praeger
- Riding, R. en Sadler-Smith, E. (1997), 'Cognitive style and learning strategies: Some implications for training design'. – In: *International Journal of Training and Development*, 1, 3, p. 199-208
- Robinson, D. G. en Robinson, J. C. (1989), *Training for impact*. – San Francisco: Jossey-Bass
- Schön, D. A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*. – Londen: Temple Smith
- Sels, L., Huys, R. en Van Hootegem, G. (2001), *Measuring the degree of organisational transformation: A methodological benchmark of organisation surveys*. – Leuven: Katholieke Universiteit
- Senge, P. M. (1990), *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. – Londen: Century Business
- Simons, P. R. J. (1990), *Transfervermogen*. – Inaugurele rede KU Nijmegen
- Swanson, R. A. (1994), *Analysis for improving performance. Tools for diagnosing organizations and documenting workplace expertise*. – San Francisco: Berrett-Koehler
- Swieringa, J. en Wierdsma, A. F. M. (1995), *Op weg naar een lerende organisatie: Over het leren en opleiden van organisaties*. – Groningen: Wolters Noordhoff
- Tjepkema, S., Stewart, J., Sambrook, S., Mulder, M., Ter Horst, H. en Scheerens, J. (2002), 'HRD and learning organisations in Europe'. – Londen: Routledge
- Van der Krogt, F. J. (1995), *Leren in netwerken: Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*. – Utrecht: Lemma
- Van der Krogt, F. J. (2002), 'Managers en werknemers creëren leersystemen? De lastige positie van HRD'ers'. – In: P. Bührs, H. Dekker, R. F. Poell, S. Tjepkema en S. Wagenaar (red.), *Organiseren van de HRD-functie*. – Alphen aan den Rijn: Kluwer. – HRD Thema, nr. 8
- Weggeman, M. C. D. P. (1997), *Kennismanagement: Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. – Schiedam: Scriptum
- Weggeman, M. C. D. P. (2000), *Kennismanagement: De praktijk*. – Schiedam: Scriptum
- Wenger, E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. – Cambridge, MA: University Press