



Expedities in sociale innovatie

Professionaliseringsstrategieën
van werknemers als kern van
sociale innovatie



Professionaliseringsstrategieën van werknemers als kern van sociale innovatie

Ferd J. van der Krogt & John Warmerdam

Inhoudsopgave

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Professionele ontwikkeling: ook voor werknemers een instrument? | 7 |
| 1.1 | HRD organiseren: op zoek naar strategisch opererende werknemers | 7 |
| 1.2 | Doel en opzet van deze working paper | 8 |
| 2 | Organiseren van leerwegen in leernetwerken: een werknemersperspectief | 9 |
| 2.1 | Kernbegrippen: leerwegen en leernetwerken | 9 |
| 2.2 | Leerwegcreatie door werknemers: in interacties ervaringen creëren en sturen | 16 |
| 2.3 | Leerwegen organiseren in een cyclus: invloed van leernetwerken en leerstructuren | 19 |
| 3 | Professionaliseringsstrategieën van werknemers in de praktijk | 23 |
| 3.1 | Gebruik van persoonlijke ontwikkelplannen | 23 |
| 3.2 | De rol van werknemers bij employability in organisaties | 24 |
| 3.3 | Leerwegen van flexibele werknemers in de uitzendbranche | 25 |
| 3.4 | Leerwegen van beroepsbeoefenaren in de dienstverlening | 26 |
| 4 | Slim opereren van werknemers bij professionele ontwikkeling | 31 |
| 4.1 | Scala aan mogelijkheden om strategisch te opereren | 31 |
| 4.2 | Volgen van actoren en structuren | 32 |
| 4.3 | Actoren mobiliseren | 33 |
| 4.4 | Werkervaringen en HRD-ervaringen strategisch inzetten | 35 |
| 4.5 | Plannen of al doende sturen | 36 |
| 4.6 | Ontwikkelen van eigen organiseer kwaliteiten | 37 |
| 4.7 | Conclusies | 38 |
| | Literatuur | 40 |
| | Colofon | 44 |

1 Professionele ontwikkeling: ook voor werknemers een instrument?

Sociale innovatie staat hoog op de maatschappelijke en politieke agenda. In antwoord op ontwikkelingen in economie en technologie presenteren verschillende organisaties nieuwe ideeën om arbeidsorganisaties en de werking van de arbeidsmarkt te verbeteren (SER, 2006; WRR, 2007). In die beschouwingen en analyses staan scholing en leren van werknemers centraal. De voorstellen voor vernieuwing zetten sterk in op het benutten en ontwikkelen van hun kwaliteiten en talenten. Kwalificaties van werknemers vormen het 'human capital', dat door 'human resource development' wordt ontwikkeld en ingezet bij het verbeteren en vernieuwen van organisaties.

Uit onderzoek blijkt ook dat er verbanden bestaan tussen kwalificatieontwikkeling van werknemers en vernieuwingen in organisaties (Borghans e.a., 2006; Fouarge e.a., 2009; Groot & Maassen van den Brink, 2009). Alleen is meestal niet zo duidelijk welke mechanismen daarbij een rol spelen en hoe professionele ontwikkeling gestalte krijgt om vernieuwingen in organisaties te bewerkstelligen. Het blijft vaak bij talenten beter benutten, medewerkers meer scholings- en leermogelijkheden aanbieden, faciliteiten in termen van tijd en geld beschikbaar stellen, zorgen voor meer begeleiding van medewerkers en hun leermotivatie verhogen.

Het organiseren van professionele ontwikkeling van werknemers - in deze bijdrage ook aangeduid als human resource development (HRD) - wordt in onderzoek en praktijk vooral vanuit een managementperspectief benaderd: HRD als 'tool of management'. Het perspectief van werknemers blijft doorgaans buiten beeld. De rol van werknemers bij hun professionele ontwikkeling wordt echter in toenemende mate als cruciaal ervaren (Denktank Leren en werken, 2009). In deze bijdrage is HRD een 'tool of management' èn een 'tool of workers'. Nadrukkelijk wordt gekeken hoe werknemers hun professionele ontwikkeling zelf mee kunnen sturen en faciliteiten en actoren kunnen mobiliseren om zichzelf te ondersteunen bij het organiseren van hun professionele ontwikkeling.

1.1 HRD organiseren: op zoek naar strategisch opererende werknemers

Organiseren van HRD wordt meestal als een managementvraagstuk beschouwd en wordt dan aangeduid als strategische HRD. Strategische HRD heeft in deze optiek twee functies. De eerste functie is het optimaliseren van het primaire proces, zoals dat bijvoorbeeld gebeurt bij personeelsontwikkeling in relatie tot kwaliteitszorg, kennismanagement en productinnovatie. De tweede functie is het optimaliseren van de interne en externe arbeidsmarkt. Dit valt binnen het kader van competentie management en employability beleid. In strategische HRD neemt het ontwikkelen van leerbeleid een belangrijke plaats in. Managers ontwikkelen een strategisch leerbeleidsplan waarin de grote lijnen van HRD in de organisatie worden vastgelegd en afgestemd op ontwikkelingen in en rond de organisatie (Bergenhengouwen e.a., 2002). Leerbelevorming moet er toe leiden dat medewerkers meer in overeenstemming met het uitgestippelde beleid handelen en dat ze in hun leertrajecten, persoonlijke ontwikkelplannen en leerprocessen rekening houden met het leerbeleid van de organisatie.

Strategische HRD kent aan werknemers vooral een uitvoerende rol toe, waarbij slechts beperkt oog is voor de strategische rol van werknemers bij het organiseren van HRD. Wel worden pogingen ondernomen werknemers sterker bij HRD te betrekken. Vaak wordt bijvoorbeeld gesteld dat managers en opleiders meer rekening moeten houden met kenmerken, mogelijkheden en verwachtingen van werknemers bij het ontwikkelen en uitvoeren van leertrajecten en leerprocessen (Hazelzet e.a., 2008). In dat verband worden maatwerk en individualisering bij het organiseren van HRD gepropageerd. Werknemers zouden leermogelijkheden op maat aangeboden moeten krijgen, leerhulpmiddelen die aansluiten bij hun actuele capaciteiten en leerprogramma's die passen binnen de mogelijkheden die hun actuele werksituatie biedt.

In de praktijk blijkt het organiseren van dergelijk maatwerk echter vaak moeizaam te verlopen. Ook worden wel voorstellen gedaan om werknemers zelf hun professionele ontwikkeling meer te laten plannen en sturen. In veel collectieve arbeidsovereenkomsten is nu bijvoorbeeld al bepaald dat werknemers hun eigen persoonlijke ontwikkelplannen kunnen maken en dat hen daarvoor faciliteiten ter beschikking worden gesteld. Voorzover bekend zijn de ervaringen hiermee nog niet zo positief. Een van de oorzaken is waarschijnlijk dat werknemers te veel moeten plannen en leerdoelen moeten formuleren. Deze aanpak is te veel gebaseerd op ideeën (zo niet: illusies) van een strategische planningsbenadering.

Het is de moeite waard deze pogingen nader te verkennen en daarin ook een stap verder te zetten op weg naar strategisch opererende werknemers. De leernetwerkbenadering (Poell, 2006; Van der Krogt, 2007) biedt interessante aanknopingspunten. In deze benadering zijn werknemers belangrijke organisatoren van hun professionele ontwikkeling. Vanuit leernetwerken geven ze in interacties met andere actoren gestalte aan hun professionele ontwikkeling. Dergelijke (leer)netwerken bieden werknemers bij uitstek ruimte om hun eigen inbreng te leveren en scheppen bovendien mogelijkheden voor werknemers om ondersteuning en andere faciliteiten te verwerven.

1.2 Doel en opzet van deze working paper

Met deze working paper hebben we twee doelstellingen op het oog.

De eerste doelstelling is een theoretisch kader ontwikkelen dat geschikt is om het organiseren van professionele ontwikkeling van werknemers in organisaties te analyseren. Dat kan een zeer belangrijk mechanisme zijn in het kader van sociale innovatie. Daar is volgens ons wel een omslag voor nodig: van een management gestuurde HRD naar een door de werknemers zelf strategisch gestuurde professionele ontwikkeling in leernetwerken. In deze working paper willen we zo de leernetwerkbenadering voor het organiseren van de professionele ontwikkeling van en door werknemers presenteren en plausibel maken.

De tweede doelstelling is het leveren van instrumenten aan werknemers bij het organiseren van professionele ontwikkeling in organisaties. Elke werknemer moet op zijn eigen manier strategisch kunnen opereren en zijn eigen inhoudelijke accenten in zijn professionele ontwikkeling kunnen aanbrengen. In de literatuur worden wel ideeën gelanceerd over de rollen en strategieën van werknemers bij het organiseren van hun professionele ontwikkeling. Die ideeën gaan nog te veel uit van eenzijdige rationale planningsbenaderingen. Voor veel werknemers zijn die niet zo goed te hanteren, ze staan te ver af van hun opvattingen en praktijk in organisaties. Daarom gaan we op zoek naar een benadering die meer recht doet aan de verscheidenheid van mogelijkheden voor werknemers om strategisch te opereren bij het organiseren van hun professionele ontwikkeling.

Deze working paper is verder als volgt opgezet.

Hoofdstuk 2 werkt de voorgestelde leernetwerkbenadering van professionele ontwikkeling van en door werknemers uit. We doen dat aan de hand van de vraag hoe werknemers hun leerwegen kunnen organiseren. Het organiseren van leerwegen is voor werknemers een belangrijke ingang om zelf strategisch te opereren bij hun professionele ontwikkeling en dat met andere actoren te doen in leernetwerken.

Hoofdstuk 3 presenteert empirische aanwijzingen voor deze nieuwe aanpak. Hoewel nog niet veel onderzoek is gedaan naar leerwegen, zijn er toch wel empirisch onderbouwde inzichten en ervaringen voorhanden die de nieuwe benadering over het organiseren van leerwegen stimuleren. We bespreken leerwegen van werknemers in de techniek, in de zorgsector, in het onderwijs en in de hulpverlening. In het laatste hoofdstuk geven we ideeën over hoe werknemers 'slim' kunnen opereren bij het organiseren van hun professionele ontwikkeling, over hoe ze daarbij op verschillende manieren strategisch kunnen opereren en de beschikbare leerstructuren en leernetwerken kunnen inzetten.

2 Organiseren van leerwegen in leernetwerken: een werknemersperspectief

In organisaties zijn werknemers de drijvende krachten van veel processen. Zeker als het gaat om processen gericht op opleiding en ontwikkeling. Maar zij doen dat niet alleen. Zij interacteren met andere actoren in en rondom organisaties en maken gebruik van structuren en faciliteiten bij het werken aan professionele ontwikkeling.

De basis van de professionele ontwikkeling van werknemers zijn ervaringen (Fenwick, 2003; Illeris, 2007; Quinones, 2004). Als werknemers bezig zijn met het uitvoeren en veranderen van hun werk, als ze aandacht schenken aan hun loopbaan en hun positie op de arbeidsmarkt en als ze expliciet leeractiviteiten ondernemen in organisaties doen ze praktische ervaringen op. De opgave voor werknemers is om in dat scala aan werk- en leerervaringen hun weg te banen, dat wil zeggen ervaringen te creëren en met elkaar in verband brengen. Dat doen ze samen met andere actoren. Het banen van een weg door de ervaringen met behulp van andere actoren en voorhanden structuren noemen we het organiseren van leerwegen.

In de HRD-literatuur is weinig aandacht voor de manieren waarop werknemers samen met anderen zelf hun professionele ontwikkeling kunnen organiseren. In de leernetwerktheorie (Poell, 2006; Van der Krogt, 2007) is dat wel een van de kernvragen: Hoe kunnen werknemers zelf hun professionele ontwikkeling in leernetwerken organiseren? Het creëren van leerwegen is voor werknemers daarbij het belangrijkste proces om richting te geven aan hun professionele ontwikkeling. We zullen nu eerst een aantal begrippen toelichten die ten grondslag liggen aan deze leernetwerkbenadering. Daarna gaan we in op de vraag hoe werknemers zelf, met anderen, hun leerwegen kunnen creëren en hoe dat in organisaties kan verlopen.

2.1 Kernbegrippen: leerwegen en leernetwerken

Door het organiseren van HRD vanuit een werknemersperspectief te analyseren, krijgen de gangbare termen in de HRD-praktijk andere accenten. Bovendien zal een aantal van de termen nieuw zijn. Daarom zullen we hier enkele begrippen omschrijven en toelichten die in de voorgestelde leernetwerkbenadering van wezenlijk belang zijn.

In de eerste plaats gaat het daarbij om een kijk op het organiseren van HRD-processen, en daarmee verbonden termen als professionele ontwikkeling, leren, actietheorie en leerwegen. Een tweede begrip dat wat uitgebreider toelichting behoeft is het strategisch opereren van werknemers bij het organiseren van HRD. Het derde concept is (leer)netwerken: hoe kijken we naar leernetwerken van actoren in en rond organisaties.

2.1.1 HRD-processen, leren en leerwegen

Het begrip *'professionele ontwikkeling'* is een verzamelbegrip voor de activiteiten waardoor een werknemer relevante kwaliteiten ontwikkelt voor zijn werk, loopbaan en persoonlijke ontwikkeling. Het gaat dus niet alleen om het ontwikkelen van functionele waarden, kennis en kunde voor het werk dat een werknemer op een bepaalde tijd, plaats en in een bepaald sociaal verband (organisatie) verricht.

Het begrip *'leren'* is lastig omdat het in veel betekenissen wordt gebruikt. De kern van leren is dat het een proces is dat leidt tot veranderingen in handelingsmogelijkheden van een medewerker.

In de leernetwerktheorie wordt voor dat handelingsrepertoire de bredere term *'actietheorie'* gebruikt (vergelijk ook termen als actiologica, handelingstheorie, conceptual map, mentaal model, cognitieve map; zie bijvoorbeeld Mastenbroek, 1996; Senge, 1990; Taris, 2007). Een actietheorie is een interpretatie- en handelingskader dat een actor in staat stelt om situaties te interpreteren en adequaat te handelen (Argyris & Schön, 1996; Wierdsma & Swieringa, 2002). In de HRD-literatuur is de term *'competenties'*

momenteel populair. Denken in termen van competenties - opgevat als de waarden, kennis en kunde van een werknemer/sollicitant - kan functioneel zijn bij het toewijzen van banen en functies aan werknemers, zoals bij werving, plaatsing en loopbaanontwikkeling het geval is. Werknemers verwerven op basis van hun competenties een arbeidsplaats en kunnen daar met die competenties aan de slag en ontwikkelen zodoende hun actietheorie. In deze zin vormen competenties de basis voor actietheorieën.

De term '*kwaliteiten*' zullen we verder gebruiken als een algemene aanduiding voor de competenties en actietheorieën van medewerkers.

Leren is een breed begrip en is daardoor multi-interpretabel. In deze working paper geven we voorkeur aan de term HRD (Human Resource Development) als verzamelnaam voor de activiteiten die in en rondom organisaties plaatsvinden en die relevant zijn voor de professionele ontwikkeling van medewerkers in organisaties.

We onderscheiden *vier HRD-processen*:

- leerprocessen;
- leertrajecten;
- leerbelevingsvorming;
- leerwegcreatie.

In *leerprocessen* gaat het vooral om het didactisch handelen van actoren, het stimuleren van mentale leeroperaties van de individuele werknemers. Daarbij spelen de interacties tussen werknemers onderling en die met coaches, instructeurs, begeleiders een belangrijke rol. Dat geldt ook voor ervaringen in andere situaties en processen en die uit het verleden.

In leerprocessen gaat het om het expliciet situeren van ervaringen in de bestaande actietheorieën. Een werknemer probeert bewust, daartoe vaak gestimuleerd en begeleid door een leraar/coach/instructeur, ervaringen te verbinden met en een plaats te geven in een actietheorie. Zo kan een verpleegkundige bijvoorbeeld een les volgen over een ziektebeeld (ervaring) en daarvan leren dat zij een patiënt met een bepaalde klacht op een bepaalde manier kan helpen (de actietheorie). Een ander voorbeeld is een onderzoeker die zelf een softwareprogramma bestudeert (ervaring) en daaruit leert hoe hij een bepaalde analyse met zijn gegevens kan uitvoeren (actietheorie).

Leertrajecten komen tot stand doordat een groep actoren een leerprogramma samenstelt dat relevant is om over een bepaald thema ervaringen op te doen en daarvan te leren. Hierin spelen de HRD'ers vaak een belangrijke rol, zij nemen in de leertrajectgroep een centrale plaats in. De verhoudingen en interacties met externe actoren komen hier tevens nadrukkelijk in beeld.

Het *leerbelevingsvormingsproces* gaat over de invulling van de functie van HRD in een organisatie en de wijze waarop die gestalte krijgt. Bij leerbelevingsvorming zijn de managers vaak de centrale actoren; daarbij laten ze zich ondersteunen door HRD'ers. Ook werknemers worden hier wel bij betrokken bijvoorbeeld via ondernemingsraden of vakbonden.

Het proces van *leerwegcreatie* staat in deze studie centraal. Dat vraagt om een uitgebreidere toelichting.

Een werknemer doet in en buiten een organisatie allerlei ervaringen op die relevant zijn voor zijn professionele ontwikkeling (Fenwick, 2003; Illeris, 2007). Hij volgt cursussen en trainingen, voert coachingsgesprekken, bekijkt boeken en handleidingen, hij voert zijn werk uit en verandert dat, lost problemen op, draagt bij aan innovatieprojecten, verandert van functie, voert functioneringsgesprekken, et cetera. In dat brede scala aan activiteiten en ervaringen baant een werknemer zijn weg, schept en benut hij mogelijkheden. Dit noemen we de creatie van een leerweg. Een werknemer kan op verschillende manieren een leerweg creëren.

De werknemer kan bijvoorbeeld een route samenstellen uit het aanbod van beschikbare leermogelijkheden. Hij bestudeert de kaart, kiest een weg en volgt die. Hij kan daarbij ook anderen om advies vragen. Zo een leerweg lijkt wel op het idee van de *leerloopbanen* dat in het beroepsonderwijs verkend wordt (Coenders ea., 2005; Eimers, 2005; Geurts, 2004).

Een andere aanpak is dat de werknemer zelf een plan ontwikkelt en zijn weg uitzet, de leermogelijkheden selecteert en eventueel zelf ontwikkelt - bijvoorbeeld door bepaalde werkervaringen in zijn plan op te nemen - en vervolgens aan de slag gaat. Hij volgt de uitgestippelde weg en stelt die eventueel bij. Een leerweg volgens deze aanpak lijkt veel op die bij *persoonlijke ontwikkelplannen* (Habraken et al., 2004; Pool & Van der Bijl, 2000).

Een wat opener leerweg bestaat hierin dat de werknemer zelf met anderen op informele wijze mogelijkheden creëert, bijvoorbeeld door een werkgroep samen te stellen voor het bespreken van een bepaald thema. Zo'n aanpak past goed in de denkbeelden over *communities of practice* die onder andere in de discussie over leren in beroepspraktijken veel opgeld doen (Wenger & Snyder, 2000; De Laat & Poell, 2003).

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

In elk van deze opties zijn werknemers zelf belangrijke actoren bij het organiseren van hun professionele ontwikkeling. Dit 'sturing geven' aan de eigen professionele ontwikkeling is ook in zichzelf iets wat ze kunnen leren. Men noemt dat dan vaak 'leren te leren' (Bolhuis & Simons, 1999;). Leren te leren heeft in de opleidingspraktijk vooral betrekking op het didactisch handelen van werknemers bij het organiseren van leerprocessen en op hun waarden en normen, kennis en kunde. Maar niet alleen in de (didactische) leerprocessen, ook in de andere HRD-processen kan een werknemer participeren. En ook dat kan hij leren. De leernetwerktheorie stelt dat een werknemer in de HRD-processen volgens zijn eigen leeractietheorie handelt en die kan verbeteren. Hij ontwikkelt in de loop van de tijd mentale kaders en een handelingsrepertoire - actietheorieën over leren - waarmee hij de gang van zaken in de HRD-processen kan interpreteren en in die processen adequaat kan handelen. Een goede manier om die leeractietheorieën te ontwikkelen is door ze toe te passen, er ervaringen mee op te doen en ze op basis van die ervaringen te veranderen.

2.1.2 HRD-strategieën van werknemers

Meestal wordt 'strategie' gekoppeld aan wat 'een organisatie' en 'het management' doen. Het management ontwikkelt een strategie of koers om daaraan richtlijnen voor het handelen in en van de organisatie te ontleen. Als er een strategie is, is het management beter in staat om zich naar anderen te verantwoorden. Managers kunnen ook strategisch omgaan met HRD in hun bedrijf of instelling. HRD is voor hen een instrument om hun koers met de organisatie te ondersteunen en belangrijke problemen op te lossen.

Op dezelfde manier kan ook naar het strategisch opereren van opleidingsfunctionarissen gekeken worden. Zij ontwikkelen een leerbeleidskader, een koers van het leeraanbod in de organisatie en de afstemming ervan op ontwikkelingen in en rond de organisatie. We spreken van 'strategische' leerbeleidsplannen. Deze beleidskaders zijn ook te gebruiken om het eigen handelen te sturen en om zich naar andere actoren te legitimeren.

Maar hoe zouden we naar het strategisch opereren van werknemers kunnen kijken als het gaat over hun eigen professionele ontwikkeling? Zou het zinvol zijn om de manier waarop zij hun professionele ontwikkeling organiseren te benaderen vanuit een vergelijkbare 'strategische' invalshoek?

Van strategisch plannen naar strategisch opereren

Strategisch opereren betekent doorgaans het ontwikkelen en vervolgens uitvoeren van een strategie.

Dat is een van de mogelijkheden van strategisch opereren, die we aanduiden als strategische planning en uitvoering. Deze planningsopvatting van strategisch opereren is voor veel werknemers niet goed te hanteren bij het organiseren van hun professionele ontwikkeling. De term strategie verwijst teveel naar

de strategische planningsbenadering, die voor veel werknemers waarschijnlijk te hoog gegrepen is. We geven er daarom de voorkeur aan te spreken over strategisch opereren van werknemers. Daarbij laten we ons inspireren door de visie van Mintzberg c.s. (1999) en in het bijzonder zijn 'leerbenadering' van strategievorming. De kern van die leerbenadering is dat een actor - in de context van een organisatie waarbij strategievorming toepasbaar is op alle actoren - ervaringen opdoet waarvan hij kan leren wat hij zelf belangrijk vindt en hoe hij die waarden het beste kan realiseren. Mintzberg c.s. zeggen dat een strategie eerst opkomt als een patroon uit het verleden, later misschien een plan voor de toekomst wordt en uiteindelijk neerslaat in een zienswijze die richting geeft aan het opereren van de actor. Deze zienswijze kan meer of minder uitgekristalliseerd zijn en in de loop van de tijd veranderen. Een actor 'leert' gaandeweg anders strategisch te opereren.

Zo'n zienswijze kan een werknemer - hij is een van de actoren - ook hebben als het gaat over het organiseren van zijn professionele ontwikkeling. Gaandeweg maakt hij zich die eigen en leert hij goed te opereren bij zijn professionele ontwikkeling. We noemen dat zijn leeractietheorie.

Van impliciet naar expliciet sturen

Die leeractietheorie gebruikt een werknemer bij zijn handelen in HRD-processen. Wat wordt nu bedoeld met strategisch opereren in HRD-processen? Daarmee wordt bedoeld op gedrag dat voortkomt uit de waarden die ten grondslag liggen aan zijn leeractietheorie. De werknemer opereert strategisch als hij die waarden in het geding brengt. Hij laat zich dan vooral door die waarden leiden (vergelijk Swieringa & Wierdsma, 2002)

Een werknemer kan zijn leeractietheorie expliciteren en zo een duidelijke professionaliseringsstrategie ontwikkelen. Dat is dan zijn ziens- en handelwijze bij het organiseren van HRD. In veel gevallen zal die leeractietheorie in beperkte mate geëxpliciteerd zijn. Maar ook met een minder beredeneerde leeractietheorie kunnen zijn waarden richting geven aan zijn professionele ontwikkeling. Waarden komen meestal tot uiting als een werknemer problemen ervaart bij zijn professionele ontwikkeling; hij zal die problemen willen reduceren en zich daarbij laten leiden door zijn eigen leeractietheorie. Ook kan deze leeractietheorie in het geding komen als een werknemer moet kiezen om bepaalde soorten ervaringen op te doen, bijvoorbeeld in zijn werk, als hij moet kiezen voor een nieuwe baan of als hij bepaalde persoonlijke kwaliteiten wil ontwikkelen. In dergelijke situaties - die men vaak strategische keuzesituaties noemt - is de leeractietheorie een leidraad. Ook kan een werknemer zijn leeractietheorie gebruiken als hij leerthema's of leerdoelstellingen wil bepalen waarover hij systematisch ervaringen wil gaan opdoen.

2.1.3 Netwerken en leernetwerken

De kracht van netwerken is ruimte bieden aan actoren om volgens hun eigen kwaliteiten (actietheorieën) te werk te gaan - actoren krijgen speelruimte - en tegelijkertijd om elkaar onderling ondersteuning te bieden. Daarom zijn (leer)netwerken zo geschikt om HRD-processen te organiseren.

Wat wordt bedoeld met netwerken en leernetwerken in organisaties?

Netwerken

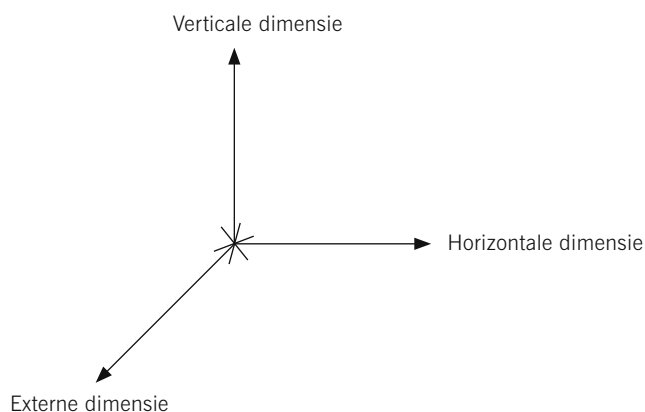
De netwerkbenadering vindt haar wortels in het denken over interorganisationale netwerken (Goessling, ea, 2007). Hierin komen actoren vanuit verschillende organisaties bijeen om aan een bepaald proces gestalte te geven; bijvoorbeeld een nieuw product ontwikkelen of een complex onderzoeksproject uitvoeren. Medewerkers, die in hun 'thuisorganisatie' bepaalde posities innemen en over bepaalde competenties beschikken, doen mee in dat proces of project. Die verschillende actoren interacteren met elkaar, ontwikkelen en voeren plannen uit, bespreken en lossen problemen op, en creëren al doende een netwerkstructuur (bevoegdheden, overleglijnen, communicatiekanalen) en andere structuren (procedures, voorzieningen, klimaat) die hun activiteiten in het project of proces richting geven. Dit zijn leerzame ervaringen om een eigen actietheorie te ontwikkelen om in dat netwerk te kunnen functioneren. De laatste jaren worden

dergelijke netwerkvisies veel gehanteerd bij het vormgeven en analyseren van processen in organisaties (Kilduff & Tsai, 2003). Op zo'n manier kan ook naar leernetwerken worden gekeken.

Leernetwerken met drie dimensies

Bij leernetwerken zijn de onderlinge relaties tussen de betrokken actoren bij HRD-processen in organisaties van belang alsook de eigen opvattingen en kwaliteiten. Dit is bepalend voor de interactie tussen die leeractoren in HRD-processen. De structuur van het leernetwerk verwijst naar de verhoudingen tussen de actoren en naar de invloed die ze kunnen uitoefenen op het verloop van de HRD-processen (Mintzberg, 1989; Zupan & Kase, 2007). Daarbij gaat het om invloed zoals die tot uitdrukking komt in de hiërarchie van bevoegdheden (verticale en horizontale decentralisatie) en in de communicatie- en overlegstructuur. Bovendien spelen de verhoudingen met externe actoren een belangrijke rol; zowel interne als externe actoren kunnen deel uitmaken van een leernetwerk in een organisatie.

We kunnen de leernetwerkstructuur in een organisatie langs drie dimensies typeren: de plaats van een leernetwerk in een driedimensionele ruimte.



Figuur 2.1: Driedimensionale ruimte van leernetwerkstructuren

Een leernetwerk bevat meestal elementen van elk van de drie dimensies. Op elk van de drie dimensies neemt een leernetwerk een bepaalde positie in. Die posities samen vormen een veld dat door de drie assen samen wordt opgespannen (zie figuur 2). Een leernetwerk kan meer of minder verticaal en horizontaal zijn, en het kan ook op de externe dimensie een bepaalde positie innemen. Met behulp van deze drie dimensies is de structuur van een leernetwerk in hoofdlijnen te beschrijven en te typeren.

Leernetwerken in organisaties

De aanleiding om HRD bewuster en systematischer in te zetten is meestal dat er problemen zijn in organisaties. Bijvoorbeeld: de interne arbeidsmarkt functioneert niet goed, werknemers moeten worden bijgeschoold voor bepaalde functies of nieuwe (wettelijke of sectorale) regelingen moeten worden ingevoerd. Het ontwerpen en volgen van trainingen gebeurt vaak ter ondersteuning van bepaalde innovaties, bijvoorbeeld bij het opzetten van teams, het invoeren van nieuwe productietechnieken, of om medewerkers met nieuwe systemen voor kwaliteitszorg te leren werken.

Zo ontstaan er geleidelijk specifieke taken en functies voor HRD en kristalliseren zich procedures uit voor het ontwikkelen en uitvoeren van leerprogramma's, het volgen van cursussen en trainingen, et cetera. Tegelijkertijd wordt ook duidelijk wie in de organisatie voor HRD het beste ingeschakeld kan worden. Tevens ontwikkelt zich een apart leernetwerk van actoren in de organisatie. Op het eerste gezicht zal het leernetwerk veel lijken op de bestaande organisatiestructuur.

Organisatiestructuren kunnen van elkaar verschillen en bijgevolg ook leernetwerken. In figuur 2.2 zijn vier typen leernetwerken beschreven zoals die in vier verschillende typen organisaties kunnen voorkomen:

- losgekoppelde leernetwerken;
- verticale leernetwerken;
- horizontale leernetwerken;
- externe leernetwerken.

Kenmerkend voor de verhoudingen tussen actoren in *losgekoppelde leernetwerken* is individuele verantwoordelijkheid met ruimte voor ruil en onderhandeling. Zo wordt leren vooral een individuele verantwoordelijkheid en ligt het voor de hand dat medewerkers ook de verantwoordelijkheid dragen voor het opzetten van leerwegen als sprake is van een ondernemend leerklimaat. In zo'n klimaat sluiten individuele medewerkers onderling een soort 'contract' af. Medewerkers stippelen hun eigen leerweg uit en maken daarbij gebruik van de mogelijkheden van de organisatie. Zij zullen hierover ook onderhandelen. Het centrum van een *verticaal leernetwerk* is een onderdeel van de staf van de organisatie. Karakteristiek voor dit leernetwerk is dat planningen de basis vormen voor het ontwerpen en daarna uitvoeren van cursussen en trainingen. In leernetwerken nemen specialistische opleidingsfunctionarissen een centrale plaats in door het plannen en coördineren van de leeractiviteiten voor hun rekening te nemen en vaak ook een belangrijk deel van de uitvoering.

Leernetwerkstructuur in organisatie

| Type organisatie | Verticale dimensie | Horizontale dimensie | Externe dimensie |
|--|--|---|--|
| Ondernemende organisatie losgekoppeld netwerk, uitvoerders onderling en met ondersteunende staf (met losgekoppeld leernetwerk) | <ul style="list-style-type: none"> • zwak • uitvoerders afhankelijk van managers voor faciliteiten | <ul style="list-style-type: none"> • zwak • informele, instrumentele relaties • ad hoc | <ul style="list-style-type: none"> • zwak • instrumentele relaties met externe collega's en met cliënten • ad hoc |
| Bureaucratische organisatie centraal gestuurd netwerk, door lijnmanagers en staf (met verticaal leernetwerk) | <ul style="list-style-type: none"> • sterk • hiërarchische relaties tussen lijn/staf en uitvoerenden • vertegenwoordigend overleg | <ul style="list-style-type: none"> • zwak • formele instrumentele relaties | <ul style="list-style-type: none"> • zwak • werknemers invloed via vakbonden |
| Organische unit organisatie organisch netwerk, van organische eenheden via linking-pins gekoppeld (met horizontaal leernetwerk) | <ul style="list-style-type: none"> • zwak • direct leidinggevende als procesbegeleider | <ul style="list-style-type: none"> • sterk • organische en collegiale relaties binnen werkteams | <ul style="list-style-type: none"> • zwak • gevaar van geslotenheid |
| Professionele organisatie collegiaal netwerk, van professionals in en buiten de organisatie (met extern leernetwerk) | <ul style="list-style-type: none"> • zwak • professie stuurt | <ul style="list-style-type: none"> • zwak • collegiaal | <ul style="list-style-type: none"> • sterk • professionele identiteit |

Figuur 2.2: vier typen organisaties met verschillende leernetwerkstructuren

In een *horizontaal leernetwerk* vindt het leren - nauw verbonden met werken - in groepsverband plaats. Het signaleren, analyseren en reduceren van problemen zijn belangrijke mechanismen om het leren in groepen te stimuleren. In zo'n leernetwerk opereren lerenden als relatief autonome groep, ze bepalen in onderling overleg de inhoud en vorm van de leeractiviteiten.

Externe leernetwerken komen vooral voor in professionele organisaties. De professionals zijn via hun beroepsvereniging met elkaar in netwerken verbonden, die de grenzen van afzonderlijke organisaties overschrijden. De professionals laten zich primair inspireren door innovatieve inzichten en nieuwe methodieken die in het beroepsdomein, buiten de eigen organisatie, zijn ontwikkeld.

Leernetwerken weerspiegelen overigens niet alleen maar de structuren van de organisaties. In de loop van de tijd krijgen leernetwerken ook eigen kenmerken. Actoren leren om HRD processen te organiseren. Actoren ontdekken wie toegang heeft tot bepaalde leerfaciliteiten en tot belangrijke andere leeractoren, wie welke bevoegdheden heeft en wie bepaalde relevante expertise bezit. Er zal lang niet altijd een sterke overeenkomst bestaan tussen de bestaande organisatiestructuur en de leernetwerken in organisaties: actoren in leernetwerken ontwikkelen hun eigen leerrelaties en kunnen daarin soms betrekkelijk onafhankelijk opereren van de bestaande organisatiestructuur!

Ontwikkeling van leernetwerken

Een ander aspect van de driedimensionale ruimte is dat leernetwerken zich kunnen ontwikkelen. Als actoren met elkaar interacteren treden er veranderingen op. Actoren kunnen zo al doende samen de structuur van de leernetwerken veranderen.

In de 'oorsprong' van de driedimensionale ruimte (zie figuur 2.1) kunnen we een structuur situeren die veel overeenkomsten heeft met de klassieke netwerkorganisatie. De medewerkers in zo'n organisatie hebben veel speelruimte om bij HRD te handelen volgens hun eigen opvattingen en kwaliteiten. Het zijn ondernemende personen die graag individueel (en zelfstandig) opereren en hun persoonlijke netwerk inzetten. Om die redenen zou het een losgekoppeld leernetwerk kunnen heten; het lijkt daarmee veel op de verhoudingen tussen actoren in de zogenaamde ondernemende organisatie.

Vanuit zo'n losgekoppeld leernetwerk is wat meer samenhang tussen de uitvoerende medewerkers te brengen, en dan schuift de netwerkstructuur wat op langs de horizontale dimensie. Leernetwerken aan het 'eind' van die dimensie kunnen we horizontaal noemen; de verhoudingen tussen de leeractoren zijn hechter en organischer. Zo'n leernetwerk vertoont veel overeenkomsten met de verhoudingen tussen actoren in unit-organisaties, waarin organische verhoudingen in de units (teams) de boventoon voeren. Versterking van de verticale dimensie kan leiden tot netwerkstructuren waarin de sturing van bovenaf meer op de voorgrond treedt. De leidinggevende leeractoren hebben hier erg sterke posities. Zo'n netwerk is te vergelijken met de hiërarchische verhoudingen in bureaucratische organisaties.

Een heel interessante tendens is de versterking van de externe dimensie in het leernetwerk. Daarvan is sprake als actoren van buiten de organisaties worden ingeschakeld in de HRD-processen binnen de organisatie. Dit is een wezenlijk structurelement voor professionele organisaties. De professies en de daarmee verbonden instanties in het professionele veld, zoals die voor onderzoek, ontwikkeling en nascholing, drukken een sterk stempel op de gang van zaken in de organisatie en op de professionele ontwikkeling van de beroepsgenoten.

2.2 Leerwegcreatie door werknemers: in interacties ervaringen creëren en sturen

Leerwegcreatie is een van de HRD-processen. Voor een werknemer is een leerwegcreatie een belangrijk proces. Daarin brengt hij al zijn opgedane werkervaringen samen, die de basis vormen voor zijn professionele ontwikkeling waaraan hij zelf sturing geeft.

In de leerwegcreatie onderscheiden we drie aspecten:

- interactie tussen werknemer en andere actoren;
- het opdoen van ervaringen in drie processen;
 - 1 primair proces (werkervaringen opdoen)
 - 2 HRM-proces (loopbaan en employability)
 - 3 HRD-processen (expliciete leerervaringen)
- het sturen en coördineren van die ervaringen.
 - 1 inhoudelijk thematiseren
 - inhoudelijke doelstellingen formuleren
 - globale thema's al doende uitwerken
 - 2 professionaliseringsproblemen reduceren
 - besturingsproblemen
 - leefbaarheidsproblemen
 - 3 expliciete professionaliseringsstrategie
 - professiegedreven
 - persoonsgedreven
 - arbeidsgedreven
 - sociaalgedreven

Het opdoen en sturen van ervaringen vindt plaats in interacties van de werknemer en andere actoren.

Interacties tussen werknemer en andere actoren

Leerwegcreatie is een sociaal proces dat werknemers in interactie met andere actoren creëren. Werknemers doen samen met andere actoren ervaringen op en ze proberen die ervaringen in overleg met anderen te sturen en te coördineren. Afhankelijk van een aantal kenmerken van het interactienetwerk kan de interactie verschillende vormen aannemen.

In de eerste plaats kan de samenstelling van het sociaal verband uiteenlopen (Blankenship & Ruona, 2009). De interactie kan zich vooral voltrekken tussen werknemers en zijn directe interne en externe collega's. In veel 'communities of practice' en 'professionele learning communities' is dat het geval.

Er kunnen ook specialisten in de leerverbanden opgenomen worden zoals bij leergroepen of specifieke leerprojectgroepen.

Een tweede aspect bij sociale verbanden is de mate van differentiatie. Bijvoorbeeld is er in de interactie onderscheid tussen de verschillende activiteiten of is er een meer geïntegreerde aanpak. In 'communities of practice' is er vaak sprake van organische verbanden terwijl in veel projectmatige leerverbanden gedifferentieerd wordt, bijvoorbeeld tussen het bepalen van het thema en het ondernemen van leeractiviteiten. Een derde aspect is de mate waarin de interactie tussen de actoren wordt geformaliseerd. In toenemende mate komt informele en ad hoc interactie tussen actoren voor. In veel gevallen wordt er sterk ingezet op het ontwikkelen van gedeelde opvattingen van de deelnemers, waardoor er weinig andere coördinatie-mechanismen nodig zijn, zoals procedures of speciale rollen voor leidinggevendens.

Ervaringen creëren in drie processen

Een werknemer kan in drie processen ervaringen opdoen, te weten in:

- het primaire proces;
- het HRM-proces;
- HRD-processen.

Het *primaire proces*. Medewerkers doen ervaringen op bij het uitvoeren en verbeteren van hun werk. Zij werken aan vernieuwingen en gaan aan de slag met nieuwe hulpmiddelen. Dat gebeurt in interactie met andere actoren; met collega's, cliënten en leidinggevendenden voeren ze hun werk uit en pakken ze problemen bij hun werk aan. De opgedane ervaringen kunnen uiteraard variëren. In sterk routinematig werk zal een werknemer weinig verschillende soorten ervaringen kunnen opdoen. Dit in tegenstelling tot de variëteit aan ervaringen bij projectmatig werken aan complexe vraagstukken met een grote verscheidenheid. In het *HRM-proces* ervaren werknemers vooral het proces van loopbaanontwikkeling. Werknemers besteden samen met andere actoren, zoals P&O'ers, loopbaanadviseurs en hun leidinggevendenden, aandacht aan hun loopbaan en hun positie op de interne en externe arbeidsmarkt (employability). Zij onderhandelen met hen over individuele arbeidscontracten en loopbaan. In dat kader willen ze ervaringen opdoen met een breder en afwisselender scala aan taken en functies, ze willen competenties verwerven waardoor ze toegang krijgen tot voor hen interessante posities.

HRD-processen vormen de derde groep. Deze processen - leerbelevingsvorming, leertrajecten, leerwegcreatie en individuele leerprocessen - zijn expliciet gericht op de professionele ontwikkeling van medewerkers in een organisatie. Medewerkers kunnen bijvoorbeeld deelnemen aan leertrajecten, workshops, trainingen, zelfstudie, zelfreflectie, participeren in een studiegroep, een congres bezoeken. Daar kunnen ze samen met andere actoren, zoals HRD'ers en interne en externe collega's, leerervaringen opdoen.

In deze processen doen werknemers betekenisvolle en minder betekenisvolle ervaringen op voor hun leerweg. Een werknemer moet de indruk hebben dat de betreffende ervaring bijdraagt aan zijn professionele ontwikkeling (over een bepaald thema). Het 'omzetten' of herdefiniëren van werk- en leerervaringen in ervaringen die voor een bepaalde leerweg betekenis hebben is een cruciale stap. Dat kan een werknemer zelf of samen met andere actoren doen. Die hebben zelf ook ideeën over wat relevante ervaringen zijn. In dit proces van beeld- of meningsvorming over de leerrelevantie van bepaalde ervaringen leggen niet alle actoren evenveel gewicht in de schaal. Soms is het de individuele werknemer zelf, soms zijn het managers die er een zwaar stempel op drukken, soms zijn het trainers of adviseurs en ook (interne of externe) collega's kunnen dat doen. In dit beeldvormingsproces spelen ook de collectieve opvattingen in een afdeling of organisatie over de relevantie van bepaalde ervaringen een grote rol (vergelijk de leerbelevingsvorming).

Sturen en coördineren van ervaringen in leerwegen

Een werknemer doet dus in drie processen ervaringen op. Bij een leerweg gaat het om het opdoen, interpreteren en verbinden van die ervaringen. Een leerweg is vaak geen geplande route; deze kan zich ook gaandeweg aftekenen als een medewerker zijn ervaringen in verschillende processen zinvol weet te verbinden en richting geeft aan nieuwe ervaringen.

Het sturen en coördineren van ervaringen kan een werknemer op verschillende manieren doen.

De eerste manier is door het *inhoudelijke thema* te expliciteren, het inhoudelijke onderwerp van de leerweg te bepalen. Meestal gebeurt dat door leerdoelen of doelstellingen voor professionalisering vooraf te formuleren. Een werknemer kan er ook voor kiezen zijn inhoudelijke thema eerst globaal te omschrijven en gaandeweg uit te werken tijdens de leerweg.

De tweede manier om richting te geven aan zijn professionele ontwikkeling is door te werken aan problemen die hij op zijn leerweg tegenkomt; hij stuurt zijn leerweg bij door zijn *professionaliseringsproblemen* te reduceren. Hij heeft bijvoorbeeld de indruk dat zijn leerweg te veel gericht is op het oplossen van problemen in zijn werk en dat er te weinig aandacht is voor zijn loopbaan of persoonlijke ontwikkeling. Hij wil meer aandacht besteden aan competenties voor een carrière als manager of voor een professionele carrière in een andere organisatie, terwijl het accent van zijn huidige leerweg vooral ligt op het (uitvoerend) werk in zijn eigen organisatie. Of een medewerker vindt dat zijn leerweg niet strookt met zijn eigen mogelijkheden. Of een werknemer kan niet overweg met de collega's uit een leergroep of vindt de behandeling van een onderwerp niet relevant genoeg of te theoretisch of mist de verbanden tussen de leerstof en zijn werk. Dergelijke (leefbaarheids)problemen komen boven als de voortgang van de leerweg niet voldoende aansluit op zijn eigen kennis en kunde, voor zowel de eigen leervaardigheden als de inhoud van zijn werk en beroep.

De derde manier om leerwegen en daarmee professionele ontwikkeling richting te geven is door te handelen volgens een *expliciete professionaliseringsstrategie*. Daarmee bedoelen we het volgende. Vaak probeert men de professionele ontwikkeling te sturen door leerdoelstellingen te formuleren: doelgericht opereren. Maar een werknemer kan zijn professionele ontwikkeling ook richting geven vanuit waarden en normen. Medewerkers laten zich in hun professionele ontwikkeling inspireren en leiden door waarden die ze zelf belangrijk vinden.

Relevante clusters van waarden en normen

We onderscheiden vier clusters aan waarden en normen die relevant zijn voor de professionele ontwikkeling van werknemers (zie figuur 2.4):

- vakmanschap;
- persoonlijk ondernemerschap;
- werknemerschap;
- lidmaatschap van sociale verbanden (Knip, 2007; Hendrix, 2008).

De *professiongedreven strategie* is gebaseerd op de waarden die in de professie de boventoon voeren en die de professional zelf ook onderschrijft. In de literatuur spreken we over de professionele identiteit van de werknemer.

Bij de *persoonsgedreven strategie* vindt de werknemer het belangrijk om uitdagingen aan te gaan en invloed uit te oefenen om zo de eigen kwaliteiten tot uiting te laten komen. Deze waardeoriëntatie heeft sterke verwantschap met het persoonlijke ondernemerschap.

De *arbeidsgedreven professionaliseringsstrategie* komt voort uit het streven naar zekerheid en handelen in overeenstemming met de afspraken die men maakt. Medewerkers met deze strategie leren en werken om plichten na te komen en daarbij horende (materiële en immateriële) beloningen te ontvangen.

De *sociaalgedreven professionaliseringsstrategie* is gebaseerd op solidariteit en sociale acceptatie. Mensen die deze strategie hanteren voelen zich voor elkaar verantwoordelijk en willen met elkaar een sociaal verband creëren waarin gelijkwaardigheid de boventoon voert.

| Waardegedreven professionaliseringsstrategie | Opereren bij professionele ontwikkeling |
|--|--|
| Professiegedreven: op basis van vakmanschap <ul style="list-style-type: none"> • professionele identiteit ontleend aan professie • technische professionaliteit | <ul style="list-style-type: none"> • veel extern ervaring opdoen, geïnitieerd door professie • primaire proces verbeteren en innoveren • in netwerken van interne en externe professionele collega's (externe leernetwerk) |
| Persoonsgedreven: op basis van ondernemerschap <ul style="list-style-type: none"> • individuele speelruimte • persoonlijke erkenning | <ul style="list-style-type: none"> • breed scala aan ervaringen in diverse settings • gestuurd door eigen ideeën over werk, loopbaan en professionele ontwikkeling • via persoonlijk netwerk (losgekoppeld leernetwerk) |
| Arbeidsgedreven: op basis van werknemerschap <ul style="list-style-type: none"> • arbeidszekerheid • rechten en plichten | <ul style="list-style-type: none"> • formeel erkende ervaringen opdoen • verwerven van competenties functioneel voor positie • nadruk op allocatieproces en arbeidsvoorwaarden • via formele netwerken (verticaal leernetwerk) |
| Sociaalgedreven: op basis van lidmaatschap <ul style="list-style-type: none"> • sociale binding • solidariteit • gelijkwaardigheid | <ul style="list-style-type: none"> • eigen ontwikkeling in sociaal verband • via organische netwerken (horizontaal leernetwerk) |

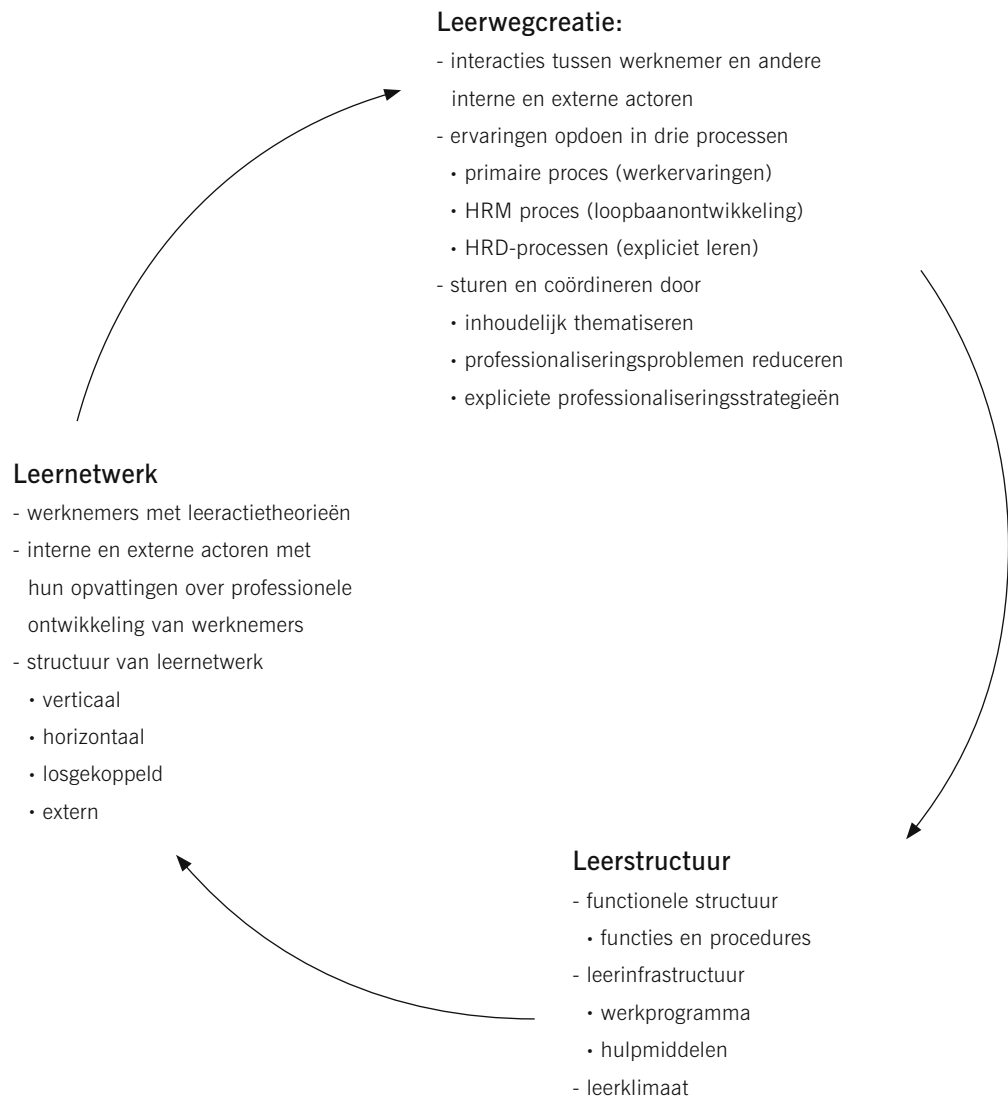
Figuur 2.4: Vier waardegedreven professionaliseringsstrategieën

2.3 Leerwegen organiseren in een cyclus: invloed van leernetwerken en leerstructuren

In de voorafgaande paragraaf hebben we gezien dat medewerkers in interacties met andere actoren hun leerwegen creëren en daarin zelf accenten kunnen aanbrengen. Bijvoorbeeld: verschillende sociale verbanden creëren, de nadruk leggen op ervaringen in verschillende soorten processen (werk, HRM- en HRD-processen), nieuwe ervaringen creëren, et cetera. Ze kunnen hun ervaringsopbouw op verschillende manieren sturen en coördineren: door deze inhoudelijk te thematiseren, door concrete problemen rond professionalisering aan te pakken en door expliciete strategieën te hanteren bij het vormgeven aan hun professionele ontwikkeling.

Waar ze het accent leggen, is afhankelijk van hun eigen actietheorieën - inclusief de daaraan ten grondslag liggende waarden en normen - en van de organisatie waarin ze hun leerwegen creëren.

In de leernetwerktheorie zijn twee factoren van invloed op het verloop en de resultaten van leerwegcreatie: de leerstructuur en het leernetwerk. In de leerwegcyclus (figuur 2.5) is uitgedrukt dat leerwegcreatie voortkomt uit de leerstructuur en het leernetwerk waarbij de (leer)actietheorieën van de actoren van groot belang zijn (Van der Krogt, 2007).



Figuur 2.5: De leerwegcyclus: hoe werknemers hun leerwegen organiseren

Leernetwerken en leerwegcreatie

Bij het organiseren van HRD wordt vaak stilgestaan bij de posities en rollen van HRD'ers, opleiders en trainers, terwijl er meer actoren in leernetwerken actief zijn:

- HRD-professionals, met rollen als trainer, docent, ontwerper, coördinator;
- lijnmanagers op verschillende niveaus;
- externe adviseurs en bureaus;
- personeelsleden, werknemers;
- interne en externe vakgenoten of professionals.

Actoren in leernetwerken beschikken, mede vanuit hun positie in de organisatie, over specifieke middelen en mogelijkheden, die hen voor andere actoren interessant maken. Dat zijn vaak redenen voor actoren om met of voor elkaar iets te doen. Actoren beschikken bijvoorbeeld over bepaalde deskundigheden - trainingen geven - of over bepaalde informatie zoals over leerbehoeften, ontwikkelingen in het werk of loopbaanmogelijkheden. Ook is het bezit van materiële middelen of formele bevoegdheden een middel om activiteiten van actoren in leerwegcreatie te sturen.

De leernetwerkstructuur - met de drie dimensies zoals eerder uiteengezet - bepaalt voor een groot deel in welke mate actoren toegang hebben tot andere relevante actoren en faciliteiten. Het is belangrijk daarbij goed in het oog te houden dat zowel de posities en relaties van de actoren in de leernetwerken relevant zijn voor de leerwegcreatie als ook hun opvattingen en kwaliteiten (die een stempel drukken op de leerwegcreatie).

Leernetwerken zijn in meerdere opzichten van invloed op de leerwegcreatie. Leernetwerken bepalen de speelruimte van actoren om (meer of minder) in overeenstemming met hun eigen (leer)actietheorieën te handelen. Leernetwerken bieden (meer of minder) toegang tot andere actoren en via hen tot leerfaciliteiten en informatiestromen. Derde functie van leernetwerken is dat ze de directe interacties tussen actoren sturen: ze bieden mogelijkheden en stellen ook grenzen.

Hierbij moeten we wel bedenken dat de invloed van de leernetwerkstructuur vooral loopt via de perceptie en interpretatie van die structuur door de actoren zelf. Actoren handelen in overeenstemming met hun interpretaties van structuren. Een werknemer vormt zich bijvoorbeeld een beeld van de invloed van zijn leidinggevende of de expertise van een externe ondersteuner. Ook het beeld dat hij zelf heeft van zijn eigen positie in het netwerk is erg belangrijk.

Leerstructuren en leerwegcreatie

Naast leernetwerken en leerwegen vormen de leerstructuren het derde element in de HRD-cyclus. In de loop van de tijd creëert een organisatie veel leerwegen - en andere HRD-processen -, die hun neerslag vinden in trainingen, didactische methoden en procedures. Zo bouwt een organisatie geleidelijk een leerstructuur op en krijgen medewerkers en andere actoren de beschikking over leerprogramma's en leerhulpmiddelen als cursusmodules, toetsen, computerprogramma's, handleidingen voor workshops, materiaal voor trainingen, et cetera. Ook afspraken over opleidingsplannen en scholingsfaciliteiten kunnen een 'protocollair' karakter krijgen en onderdeel worden van de leerstructuur.

De leerfunctionele (of organisatorische) structuur omvat onder andere de verdeling van de taken en de te volgen procedures, bijvoorbeeld voor het aanvragen van begeleiding door externe coaches, het bezoeken van studiedagen en het ontwikkelen van leertrajecten. De taken en functies betreffen bijvoorbeeld de functie van cursusontwerper, managementadviseur bij leervragen, manager van de opleidingsafdeling, trainer en begeleider van persoonlijke ontwikkelplannen. Met leerinfrastructuur bedoelen we de beschikbare leerprogramma's en leerfaciliteiten: de kennis en ervaringen over leren en opleiden zoals die in de afgelopen tijd concreet gestalte heeft gekregen in didactische hulpmiddelen, audiovisuele apparatuur, handboeken, toetsen, uitgewerkte trainingsprogramma's en cursussen, workshops, et cetera.

Een belangrijk mechanisme in de leerwegcyclus is dat de actoren in de leerwegcreatie handelen volgens hun interpretatie van de leerstructuur. Leerstructuren zijn niet alleen 'objectieve' gegevens, maar oefenen invloed uit via de interpretaties van de actoren, die mede tot stand komen in de HRD-processen. Daarbij spelen de leernetwerken, inclusief de opvattingen en kwaliteiten van de actoren, een belangrijke rol. Netwerken en interacties dragen bij aan - of belemmeren! - gedeelde interpretaties van de leerstructuur. In deze zin is het leernetwerk een cruciale schakel tussen de leerstructuur en de HRD-processen in de cyclus.

3 Professionaliseringsstrategieën van werknemers in de praktijk

In hoofdstuk 2 is een raamwerk geschetst om duidelijk te maken hoe werknemers hun werk- en leerervaringen kunnen creëren en ordenen om de eigen professionele ontwikkeling te sturen. Daarvoor is de leerwegcyclus geïntroduceerd.

Wat leert de praktijk nu over het strategisch opereren van werknemers bij het organiseren van hun professionele ontwikkeling? Hoewel er nog weinig onderzoek is gedaan, zijn er wel empirisch gefundeerde aanwijzingen beschikbaar over hoe werknemers hun weg banen in het brede scala aan ervaringsmogelijkheden in en rondom organisaties.

In organisaties wordt namelijk wel geprobeerd om de professionele ontwikkeling van individuele medewerkers systematisch aan te pakken. Onder noemers als HRD, opleiding en ontwikkeling, deskundigheidsbevordering en loopbaanontwikkeling proberen vooral grotere bedrijven en instellingen beleid op te zetten om te stimuleren dat medewerkers hun kwalificaties verder ontwikkelen. De laatste jaren is er in dat beleid wat meer aandacht voor de individuele verantwoordelijkheid van de werknemer en voor leeractiviteiten die de grenzen van organisaties overschrijden. Dit komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in het gebruik van persoonlijke ontwikkelplannen en in de ruimere mogelijkheden voor opleiding en ontwikkeling vanuit een perspectief van employability. Intussen zijn hiermee ervaringen opgedaan en via onderzoek in kaart gebracht.

We gaan eerst in op de ervaringen met persoonlijke ontwikkelplannen en met het stimuleren van werknemers om hun employability te verbeteren. Onderzoek levert interessante bevindingen over het werken aan brede inzetbaarheid door werknemers c.q. flexwerkers in de uitzendbranche. Vervolgens presenteren we een aantal bevindingen die meer direct betrekking hebben op leerwegen in dienstverlenende sectoren. Daarbij gaat het om leerwegen van verschillende groepen beroepsbeoefenaren. Dit onderzoek is expliciet opgezet om individuele leerwegen in beeld te krijgen en daarin typerende patronen en processen te onderkennen.

3.1 Gebruik van persoonlijke ontwikkelplannen

Een recente vernieuwing met betrekking tot het sturen van professionele ontwikkeling door werknemers is het persoonlijk ontwikkelplan (Habraken et al., 2004; Pool & Van der Bijl, 2000; Van Berlo & Van Lonkhuyzen, 2009;). Hierbij stelt een individuele werknemer, meestal samen met zijn leidinggevende, een plan op dat richtinggevend is voor zijn leeractiviteiten in een bepaalde periode. Een ontwikkelplan is te gebruiken in gesprekken en onderhandelingen met managers over ontwikkelingsmogelijkheden als opleidingen, trainingen, stages, detacheringen en promoties. In veel CAO's zijn bepalingen opgenomen over persoonlijke ontwikkelplannen, vaak gekoppeld aan rechten en faciliteiten, waardoor werknemers ook formeel meer ruimte hebben leeractiviteiten op hun persoonlijke ontwikkeling te richten, ook als die de directe belangen van de organisatie overstijgt. De vraag is echter hoe dergelijke afspraken in de praktijk uitwerking vinden.

Het schaarse empirische onderzoek naar persoonlijke ontwikkelplannen in de praktijk laat zien dat werknemers moeite hebben om er goed mee te werken (Halbertsma & Ratering, 2003; Janssen, 2009; Fenwick, 2003; Habraken et al, 2004; Kraaiveld, 2006; Van der Bijl et al 2003). Bovendien moeten we er rekening mee houden dat persoonlijke ontwikkelplannen waarschijnlijk minder verbreid zijn dan wordt aangenomen. Uit recent onderzoek blijkt dat rond 50 procent van de werknemers onder CAO's vallen waarin afspraken over persoonlijke ontwikkelplannen zijn opgenomen, maar die afspraken en plannen worden in de praktijk deels ingevuld vanuit organisatie- of sectorgebonden oogmerken. Afspraken zonder nadere eisen aan inhoud en richting van de leeractiviteiten lijken betrekkelijk schaars.

Keuze van leeractiviteiten die voor ondersteuning in aanmerking komen wordt doorgaans niet volledig vrij gelaten. Enige relevantie voor huidige of toekomstige functies in de organisatie dan wel binnen de sectoren waarin de organisatie actief is, wordt vaak wel verondersteld. Het aantal werknemers dat op grond van de CAO een beroep doet op een persoonlijk opleidingsbudget ligt overigens met 23 procent nog weer een stuk lager. Bovendien kunnen bij de praktische invulling beperkingen worden opgelegd, met als gevolg dat werknemers niet volledig naar eigen keuze de middelen kunnen inzetten, bijvoorbeeld voor omscholing naar werk in geheel andere beroepen of sectoren (Ott e.a., 2004; Gelderblom e.a., 2009).

3.2 De rol van werknemers bij employability in organisaties

In toenemende mate wordt employability tot de eigen verantwoordelijkheid van werknemers gerekend: werknemers schenken zelf aandacht aan hun positie op de arbeidsmarkt en geven hun eigen loopbaan richting. Daarbij kunnen ze ook hun professionele ontwikkeling inzetten.

Door het CNV (Dik, 2002) is onderzoek gedaan naar employability in negentien organisaties. In alle organisaties wordt werken aan de inzetbaarheid in overeenstemming met de eigen mogelijkheden en wensen tot de verantwoordelijkheid van de medewerkers gerekend. Enkele instellingen zien het als een gedeelde verantwoordelijkheid. In dit kader wordt vrijwel uitsluitend gebruik gemaakt van scholing en dan ook nog scholing die van direct belang is voor de taakuitoefening op de werkplek. De eenzijdige inzet van instrumenten (scholing) voor employability blijkt ook uit een grootschalig onderzoek van De Vries et al. (2000) naar employabilitybeleid in organisaties.

Forrier (Forrier & Sels, 2003) is een van de weinigen die empirisch onderzoek heeft gedaan naar de opleidingsparticipatie van werknemers en hun positie op de interne arbeidsmarkt. Zij vindt onder andere dat tijdelijke werknemers vaker geneigd zijn om te investeren in opleidingen dan 'vaste' werknemers. De investering is vooral gericht op het verstevigen van de eigen positie op de arbeidsmarkt. Interessant is dat bedrijven veelal opleidingen bieden om het functioneren in de huidige functie te verbeteren en minder oog hebben voor toekomstige functies of arbeidsmarktmogelijkheden (Kuijpers, 2003). Voor werknemers is de positie op de arbeidsmarkt blijkbaar een belangrijke overweging terwijl het management zich meer richt op het reduceren van actuele problemen in het werk.

De Vos e.a. (2007) hebben in zes organisaties onderzoek gedaan naar de mate waarin werknemers zelf sturing geven aan hun loopbaan en de daarbij geboden ondersteuning van de organisatie. Zowel de sturing door werknemers zelf als de ondersteuning van de organisatie hebben invloed op het loopbaansucces. Ze vinden ook aanwijzingen dat de zelfsturing door de werknemer niet zondermeer als een substitoot voor de loopbaanondersteuning vanuit de organisatie kan worden beschouwd.

In de techniek is altijd veel aandacht voor opleiding en ontwikkeling van werknemers geweest, om de gevolgen van veranderingen in arbeid en organisatie op te vangen en om de arbeidsmarkt voor technisch personeel goed te laten functioneren. In branches zoals auto-, metaal- en installatietechniek is een uitgebreid stelsel van voorzieningen voor opleiding en ontwikkeling tot stand gekomen, met scholingsrechten, scholingsregelingen, scholingsfondsen, scholingsaanbieders en scholingsadviseurs. Werkgevers én werknemers kunnen er bij hun professionele ontwikkeling gebruik van maken. Die leerinfrastructuur blijkt in bedrijven echter lang niet altijd optimaal te worden benut, ook niet waar de mogelijkheden voor werknemers om zelf de eigen professionele ontwikkeling ('leerwegen') uit te stippelen zijn verruimd.

De installatiebranche kent bijvoorbeeld een Ontwikkelingsstimuleringsregeling (OSR), die onder andere de mogelijkheid biedt persoonlijke ontwikkelplannen en leeractiviteiten van werknemers financieel te ondersteunen. Werknemers en werkgevers kunnen hulp krijgen van deskundige adviseurs bij het opstellen van die plannen. Persoonlijke ontwikkelplannen kunnen in overleg tussen werkgever en werknemers wor-

den ingekaderd in een breder bedrijfsontwikkelingsplan. Werknemers kunnen ook leeractiviteiten vergoed krijgen die gericht zijn op inzetbaarheid in andere dan de huidige functie in het bedrijf. In de praktijk blijkt nog maar een beperkt deel van de werknemers gebruik te maken van de geboden infrastructuur. In 2006 maakte 17 procent van de werknemers feitelijk gebruik van de regeling en in 2007 lag dat op 23 (Van den Tillaart e.a., 2009). In verreweg de meeste gevallen gaat het om cursorische scholing, gericht op huidige werkzaamheden (vaktechnische cursussen), vaak ingegeven door verplichtingen in wet- en regelgeving (veiligheid, normstellingen). Desgevraagd zegt bijna driekwart van de werknemers scholing te volgen om 'beter te worden in het werk', 'het werk sneller en efficiënter te kunnen doen' en 'nieuwe kennis en vaardigheden te moeten aanleren'. Scholing met als reden doorstroming binnen of buiten het bedrijf wordt minder vaak genoemd (Marktmonitor, 2008). In deze sector krijgen loopbaanontwikkeling en employability op brancheniveau wel veel aandacht en worden er ook instrumenten voor ontwikkeld, tegelijkertijd komt in de bedrijven en bij de werknemers een en ander nog slechts beperkt van de grond.

3.3 Leerwegen van flexibele werknemers in de uitzendbranche

Bij uitzendwerk ligt het in eerste instantie minder voor de hand te denken aan loopbanen, leerwegen en professionele ontwikkeling. Loopbanen worden vooral geassocieerd met vaste dienstverbanden in vaste functies en minder met flexibele contracten voor flexibel werk in telkens wisselende organisaties. In het uitzendwerk hebben zich echter ontwikkelingen voorgedaan die er toe hebben geleid dat er de laatste jaren meer aandacht is voor opleiding en ontwikkeling van werknemers i.c. flexwerkers. Vooral in gespecialiseerde werksoorten en beroepen zijn steeds meer flexwerkers werkzaam met langdurige contracten bij dezelfde werkgevers. Uitzendorganisaties hebben flexwerkers steeds meer in vaste dienst, vooral gekwalificeerde vakmensen. In de uitzendbranche zijn afspraken gemaakt en regelingen getroffen om langdurige flexwerkers scholingsrechten te geven en hen geleidelijk een budget voor persoonlijke ontwikkeling te laten opbouwen. Sinds enkele jaren is er in de branche een opleidings- en ontwikkelingsfonds voor flexwerkers actief.

Recent onderzoek naar de rol van uitzendorganisaties bij personeelsontwikkeling in de installatiebranche laat zien dat er door deze ontwikkelingen meer mogelijkheden voor flexwerkers zijn ontstaan om te werken aan verbetering van hun positie op de arbeidsmarkt (Warmerdam & Van den Tillaart, 2008). Uitzendorganisaties zelf duiden deze ontwikkeling aan als een verschuiving van een 'werkgeversgerichte' naar een 'werknemersgerichte' benadering. Met een werkgeversgerichte benadering doelen ze op een benadering waarin de vraag van hun klanten (de inlenende bedrijven) zijnde de bedrijven die flexwerkers inschakelen, centraal staat, terwijl een werknemersgerichte benadering uitgaat van de kwaliteiten van de flexwerkers. Dat vergt van hen zelf een andere manier van werken. In plaats van 'mensen te zoeken bij het werk' (van die klanten) gaat het er nu om 'werk te zoeken bij de mensen' (de flexwerkers). Dat gebeurt uiteraard in overleg met de betrokken flexwerkers. Vooral uitzendorganisaties met gekwalificeerde vakkrachten (zoals elektro- en installatiemonteurs) kunnen deze benadering meer systematisch invoeren.

Voor de betrokken flexwerkers ontstaan zo meer loopbaanmogelijkheden, misschien wel meer dan voor werknemers in vaste dienst van een bepaalde organisatie. Juist de wisseling van werkplekken en bedrijven biedt flexwerkers de mogelijkheid een volledig leertraject te doorlopen van hulpmonteur tot gekwalificeerd eerste monteur, via een combinatie van werken en leren. Een veel gebruikte leerweg is bijvoorbeeld starten met eenvoudig installatiewerk op nieuwbouwprojecten, doorgroeien naar ingewikkelder klussen in onderhoud en renovatie en eventueel extra ervaring opdoen als monteur bij projecten in utiliteitsbouw en op industriële projecten. Maar ook binnen een en dezelfde organisatie is door wisseling van werkplekken en werkzaamheden een beroepskwalificerende leerweg in te zetten. Een van de uitzendorganisaties deed dat bijvoorbeeld voor leerling-elektrotechnici in de scheepsbouw, waar allerlei elektrowerk voorkomt bij de bouw van een en hetzelfde schip: starten met kabels trekken, daarna installaties aanleggen in slaapcabines, vervolgens het elektrowerk voor de balies, de winkels, de restaurants, de machinekamers, de

besturingssystemen, steeds ingewikkelder werk, waarin leerlingen in enkele jaren, kunnen uitgroeien tot een volwaardige vakkracht. Het werk is al dan niet met een beroepsopleiding in een duaal leerwerktraject te combineren. Dat is mede afhankelijk van de wensen en mogelijkheden van de werknemers. Op deze manier ontstaan extra kansen voor jongeren, schooluitvallers en lager opgeleide flexwerkers.

Loopbanen en leerwegen in flexibele arbeidsrelaties vergen het nodige expliciete 'organiseerwerk'. Er zijn momenteel nog niet zo veel uitzendorganisaties waar dit soort loopbaanontwikkelings- en professionaliseringskwesities systematisch op de agenda staan.

Flexwerkers hebben (of nemen?) hierbij een eigen verantwoordelijkheid, terwijl ook ondersteuning van het management wenselijk is, zowel vanuit de uitzendorganisaties als vanuit de inlenende bedrijven. Uit het onderzoek komt verder naar voren dat opleidingsfunctionarissen - bij de uitzenders, bij de inleners, op scholen en in praktijkopleidingscentra - een belangrijke rol in de leernetwerken van flexwerkers spelen bij de bewaking van continuïteit en kwaliteit (Warmerdam & Van den Tillaart, 2008).

3.4 Leerwegen van beroepsbeoefenaren in de dienstverlening

Specifiek op leerwegen gericht onderzoek is tot nog toe vooral gedaan om te achterhalen op welke manieren werknemers zelf richting geven aan hun professionele ontwikkeling. Daarin zijn verschillende invalshoeken te onderkennen. Een onderzoek bij verpleegkundigen had een leerkundige invalshoek, waarbij de leervormen en leerverbanden zoals de werknemers die zelf prefereren de boventoon voeren. Onderzoek bij leraren richtte zich op processen en situaties die ze benutten om aan hun professionele ontwikkeling te werken. Verkennend onderzoek onder hulpverleners in de reclassering was gericht op de manieren waarop zij leerwegen scheppen en sturen en op de inhoudelijke accenten die ze daarbij aanbrengen. We zullen deze praktijkcases hier de revue laten passeren.

Verpleegkundigen

In een recent onderzoek in de gezondheidszorg is geprobeerd in kaart te brengen welke leerwegen verpleegkundigen doorlopen, welke typen daarbij te onderscheiden zijn en welke verschillen tussen verschillende afdelingen (polikliniek, verpleging, intensive care) binnen ziekenhuizen waarneembaar zijn (Lisman, Natte & Poell, 2007). De verwachting was dat verschillen tussen afdelingen wat betreft leerwegen vooral te maken hebben met verschillen in de aard en organisatie van het werk op de afdelingen, waarbij werk met hogere complexiteit en veel regelmogelijkheden (intensive care) meer leerpotentieel biedt dan werk met lagere complexiteit en minder regelmogelijkheden (verpleegzorg). Dienovereenkomstig zullen leerwegen van medewerkers verschillen.

De onderzoekers onderscheiden vier leerkundige aspecten waarmee men leerwegen kan beschrijven:

- het leerthema (waarover men leert);
- de leervorm (op welke wijze men leert);
- het leerverband (in welk sociaal netwerk men leert);
- de leerfaciliteiten (met welke ondersteuning men leert).

Analyses van gegevens over individuele leerwegen van 100 verpleegkundigen in verschillende ziekenhuizen leverden vier typen leerwegen op:

- de formeel-externe leerweg (34 procent), met het accent op het belang van leervormen in een formele setting (bijvoorbeeld in het beroepsonderwijs);
- de sociaal-emotionele leerweg (25 procent), met een accent op het belang van leerthema's als bijvoorbeeld 'begeleiding' en 'voorlichting';
- de informatie-georiënteerde leerweg (17 procent), met sterke accenten op leren door theorie, door reflectie en door consultatie van experts;
- de zelfgestuurde leerweg (25 procent), met een accent op het belang van het leerverband zelf.

Een belangrijk criterium voor de vier typen zijn de leerverbanden. Sociale interactie blijkt in alle vier de leerwegen van belang maar op verschillende manieren. In de zelfgestuurde leerweg is de eigen invulling erg belangrijk, en ook de rol van de leidinggevende. De formeel-externe leerweg wordt gekenmerkt door veel interactie met anderen in formele leersettings. In het derde type, de sociaal emotionele leerweg, spelen contacten met patiënten en hun familie een grote rol. In de informatie-georiënteerde leerweg komt reflectie en interactie met experts veel voor. Bij nadere analyse bleken de leerwegtypen niet met het type afdelingen samen te hangen noch met het type ziekenhuis. De verschillende leerwegen komen op alle afdelingen ongeveer even vaak voor. Die geringe invloed van omgevingsfactoren duidt er volgens de onderzoekers op dat leerwegen van verpleegkundigen sterk gebonden zijn aan hun persoonlijke keuzes en motieven. Hun preferenties en motieven ten aanzien van leerthema's, leervormen en leerverbanden bieden managers en opleiders belangrijke aanknopingspunten om, in samenspraak met de verpleegkundigen, effectieve leerwegen te organiseren (Lisman, e.a., 2007).

Nota Bene: Overigens bleek tijdens het project dat zeker niet alle geïnterviewde verpleegkundigen in staat waren hun leerwegen expliciet in deze termen te benoemen. Reconstructie vergde soms intensieve samenspraak met de onderzoekers. Verbinding van allerlei verspreide ervaringen en leeractiviteiten door middel van concepten als leerwegen en leerthema's bleken ook voor de betrokkenen zelf verhelderend te kunnen werken.

Leerwegen en professionele ontwikkeling van leraren

Inmiddels is er ook enig empirisch onderzoek naar leerwegen in de praktijk van het onderwijs beschikbaar. Dat betreft vooral onderzoek naar processen en situaties die leraren bij hun professionele ontwikkeling benutten. Gajadhar (2007) heeft onderzoek gedaan naar leerwegen door 32 persoonlijke interviews met ervaren leraren in het voortgezet onderwijs. Ze heeft vier leerwegen kunnen identificeren en typeren:

- zelfreflecterende leerweg, met als thema professionele verbetering en individuele kritische reflectie als kenmerkende leervorm;
- formeel-vakdidactische leerweg, met didactisch leerthema en cursussen met zelfstudie als kenmerkende leervormen;
- privé gerichte leerweg, met leren in privé situaties als dominant kenmerk;
- vernieuwingsgerichte leerweg, waarin het leerthema vooral verband houdt met nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs en dit thema in diverse leervormen bij de kop wordt gepakt.

Schietecat (2007) heeft in een onderzoek onder 24 leraren aan een school voor voortgezet onderwijs geen verschillende typen leerwegen kunnen onderscheiden. In de interviews met de leraren heeft hij wel leerwegen kunnen bepalen - op basis van leerthema, leervorm, leerverband en leerfaciliteiten - maar deze bleken sterk uiteen te lopen. De verklaring voor de grote verscheidenheid in leerwegen zoekt hij onder andere in het losgekoppelde leernetwerk en leerklimaat in de betreffende school. De leraren hebben er veel speelruimte om zelf hun professionele ontwikkeling richting te geven.

In een recent survey onder 150 leraren uit het basisonderwijs (Van Gennip, Van Kuijk & Van der Krogt, 2008) is naar voren gekomen dat deze leraren langs twee lijnen aan hun professionele ontwikkeling werken. De eerste lijn is dat ze hun problemen in het onderwijs aanpakken en daar impliciete en expliciete ervaringen mee opdoen. De tweede lijn is dat ze hun taken en functie in de scholen proberen te veranderen en daarvoor ook scholing inzetten. Er zijn dus twee processen geïdentificeerd waarin basis-schoolleraars leerrelevante ervaringen opdoen. Deze zijn aangeduid als 'leren van werken aan onderwijs' en 'leren van werken aan de loopbaan'. De functie van het eerste proces voor de professionele ontwikkeling is eerder al in onderzoek naar voren gekomen. Zo heeft Kwakman (1999) in een uitgebreide studie naar leren van docenten het belang laten zien van leerprocessen op het werk die onderwijsproblemen, onderwijsmethoden en onderwijsvernieuwingen als aangrijpingspunt hebben. Een interessante bevinding

van het onderzoek van Van Gennip e.a. is dat het voor leraren basisonderwijs blijktbaar niet vanzelfsprekend is dat hun professionele ontwikkeling alleen gericht wordt op het verbeteren van hun onderwijs, maar dat ze ook specifiek aandacht schenken aan de ontwikkeling van hun loopbaan en hun positie op de arbeidsmarkt. Ze doen dat op verschillende manieren en in verschillende situaties, bijvoorbeeld door het eigen functioneren te bespreken, door een tijdje een andere functie te vervullen, door hun werk met andere schooltaken te verbreden, door soms leidinggevende taken op zich te nemen, door in de sfeer van begeleiding actief te worden en door de eigen ambities en loopbaanwensen te verkennen en bespreekbaar te maken (Van Gennip e.a., 2008).

Leerwegen van hulpverleners in de reclassering

Recent is verkennend onderzoek gedaan naar leerwegen van hulpverleners in de reclassering. Daarvoor zijn 28 reclasseringswerkers diepgaand bevroegd over de manieren waarop zij hun leerwegen scheppen en sturen. Bevinding van het onderzoek is dat er vijf leerwegen zijn te onderscheiden. (Khaled, 2008; Sloots, 2008). Deze blijken vooral gebaseerd te zijn op de thema's die direct met het werk van de betreffende hulpverleners te maken hebben. Deze vijf leerwegen zijn aangeduid als:

1. **Praktijkgerichte leerweg.** Deze is in de eerste plaats gericht op het verbeteren van het dienstverleningsproces. Men kiest bijvoorbeeld een leerthema over motiverende gesprekstechnieken of over leren omgaan met cliënten met psychische problemen. De hulpverleners werken aan dit thema door ervaringen in de dienstverlening met elkaar uit te wisselen, in besprekingen van casuïstiek, overleg met collega's en werkbegeleiding. Ze zijn sterk gedreven om hun werk goed te doen en hun technisch vakmanschap te ontwikkelen.
2. **Kennisgerichte leerweg.** Typisch voor deze leerweg is dat de keuze van de thema's bijdragen aan nieuwe (wetenschappelijke) inzichten relevant voor het vakgebied van de medewerkers. De hulpverleners willen bijvoorbeeld meer te weten komen over bepaalde psychiatrische beelden bij hun cliënten. Ze proberen die kennis te verwerven door vakliteratuur te bestuderen of door experts uit te nodigen.
3. **Taakgerichte leerweg.** Deze is in de eerste plaats gericht op het verwerven of optimaliseren van een bepaalde functie. Concrete zaken die in die functie spelen worden als thema voor de leerweg genomen. Werknemers leren vooral door deel te nemen aan bepaalde leerverbanden, bijvoorbeeld werkoverleg en consultaties met ervaren collega's. Medewerkers die deze leerweg volgen zijn vaak op zoek naar nieuwe uitdagingen in hun werk.
4. **Sociale leerweg.** In deze leerweg staan thema's centraal voor het verwerven van relevante bekwaamheden voor het werken met collega's. Het leerthema draait om sociale interactie, waardering van anderen en de eigen rol binnen het team.
5. **Persoonsgerichte leerweg.** Reclasseringswerkers met deze leerweg worden gedreven door een thema dat verbonden is met hun privé situatie. Zij brengen een breed scala aan ervaringen in verschillende processen, en ook buiten de werksituatie, hiermee in verband.

Deze vijf leerwegen zijn in beperkte aantallen aangetroffen. Relevant is ook dat - ondanks dat er in de intensieve gesprekken nadrukkelijk naar gezocht is - bij tien van de achtentwintig reclasseringswerkers geen leerthema 'gevonden' is. Deze medewerkers waren niet in staat een thema aan te geven waarmee ze de laatste tijd leerrelevante ervaringen hebben opgedaan en waarover ze hebben nagedacht.

Voor een deel zijn deze leerwegen ook te herkennen in een eerder onderzoeks- en ontwikkelproject dat we in de reclassering uitvoerden en waarbij een methodiek van projectmatig leren is getest met teams van hulpverleners in een viertal reclasseringsinstellingen (Van der Krogt & Warmerdam, 1998). Deze teams werd gevraagd een leerproject op te zetten en daarvoor een leerthema te kiezen waaraan de teamleden gezamenlijk konden werken. De teams bleken tot verschillende leerthema's te komen en aansluitend daaraan ook verschillende leerwegen uit te zetten. Een van de teams koos voor thema's die met verbetering van de diensten aan cliënten te maken hebben (praktijkgerichte leerweg). Een ander team koos voor thema's rond de invoering van nieuwe behandelmethodieken in de hulpverlening (kennisgerichte leerweg). Een derde team gaf de voorkeur aan thema's verbonden met een proces van verandering van organisatorische procedures (taakgerichte leerweg). Bij het laatste team lag het accent op verbetering van het functioneren van het team (sociale leerweg). Ervaring in dit project was dat het niet altijd eenvoudig was in en rond deze leerprojecten een goede samenhang aan te brengen tussen deze leerthema's, leervormen, leerverbanden en leerfaciliteiten. Bovendien bleken de betrokken hulpverleners tijdens de projecten uiteenlopende opvattingen te ontwikkelen over de voortgang en voortzetting van de leerwegen zelf.

4 Slim opereren van werknemers bij professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling van werknemers speelt een belangrijke rol bij sociale innovatie. De vraag is echter hoe die professionele ontwikkeling georganiseerd kan worden. In hoofdstuk 2 hebben we een visie op professionele ontwikkeling vanuit een werknemersperspectief gepresenteerd. In die visie is het scheppen van leerwegen voor werknemers een zeer belangrijk proces om hun professionele ontwikkeling te sturen. Vervolgens laat hoofdstuk 3 de praktijk zien van werknemers als belangrijke organisatoren van hun professionele ontwikkeling. De ervaringen geven echter tevens aanleiding te concluderen dat de leerwegcyclus meer aanknopingspunten bevat om professionele ontwikkeling te organiseren dan werknemers vaak feitelijk benutten. Als we de praktijkbevindingen uit hoofdstuk 3 situëren in de leerwegcyclus, constateren we dat werknemers bescheiden zijn in het expliciet gebruik maken van de vele mogelijkheden om hun leerwegen te organiseren. Ze werken bij hun professionele ontwikkeling beperkt samen met andere actoren, gebruiken hun ervaringen vrij willekeurig en komen weinig toe aan het sturen van hun leerwegen door te thematiseren of door hun professionaliseringsproblemen aan te pakken, laat staan dat ze expliciet strategisch opereren bij het creëren van hun leerwegen. Ze organiseren hun leerwegen vooral door hun eigen kwaliteiten - vaak impliciet - in te zetten en op hun manier gebruik te maken van beschikbare leerfaciliteiten en andere leerstructuren.

Werknemers - en andere actoren - kunnen hun professionele ontwikkeling slimmer en strategischer organiseren, waarmee ook de innovatie, effectiviteit en leefbaarheid van organisaties gediend kunnen zijn. We zullen in dit afsluitende hoofdstuk laten zien over welke mogelijkheden werknemers beschikken.

4.1 Scala aan mogelijkheden om strategisch te opereren

Werknemers kunnen drijvende krachten zijn van hun professionele ontwikkeling. Met strategisch opereren van werknemers drukken we uit dat zij vanuit hun eigen waarden de accenten in hun professionele ontwikkeling bepalen en dat zij daarbij eventueel gebruik maken van de mogelijkheden die organisaties bieden of kunnen ontwikkelen. De leerwegcyclus laat dit zien. Werknemers kunnen daarbij op verschillende manieren te werk gaan. In figuur 4.1 zijn drie manieren onderscheiden.

1. Volgen van bestaande structuren en actoren. Hierbij volgt een werknemer de bestaande structuren en de wensen en ideeën van andere actoren. De werknemer legt weinig eigen accenten, wijkt weinig af van die structuren en van de plannen en ideeën van anderen. Hij volgt de structuren en ideeën van andere actoren als het ware 'blindelings', en kan dat toch doen vanuit strategische overwegingen. In dat geval vindt hij dat in de huidige HRD aanpak voldoende van zijn eigen ideeën gerealiseerd kunnen worden.
2. Aspectmatig strategisch opereren. Bij leerwegcreatie gaat het om drie elementen: interacties met bepaalde actoren, het opdoen van bepaalde ervaringen en het sturen en coördineren (zie figuur 2.3). Elk van deze drie elementen kunnen werknemers gebruiken om de leerwegcreatie te beïnvloeden. Dat kan een werknemer doen door (bepaalde) actoren te mobiliseren, door de nadruk te leggen op bepaalde ervaringen en door zijn leerweg op een bepaalde manier te sturen. Een werknemer kan een van de aspecten bewust beïnvloeden. Die maatregel - bijvoorbeeld het betrekken van een bepaalde actor in zijn leerweg of het volgen van een bepaalde cursus - zal wel doorwerken in andere aspecten van de leerweg, alleen de werknemer doet dat niet bewust. Hij heeft hooguit vermoedens dat positieve effecten zullen optreden.

3. Integraal strategisch opereren. Dat is gebaseerd op de leeractietheorie van werknemers. Die kunnen ze wat verder expliciteren. Ze krijgen dan meer oog voor de strategische kanten van hun activiteiten en de samenhang tussen de strategische elementen. Werknemers kunnen ook een veelomvattend strategisch plan ontwikkelen en dat gebruiken bij het ondernemen van activiteiten in de leerwegcreatie. Bij het ontwikkelen van dat plan laten ze zich leiden door hun eigen visie op professionele ontwikkeling en de wijzen waarop die aangepakt zou moeten worden in de situatie waarin ze zich bevinden.

| | |
|--|--|
| 1 bestaande structuren en actoren volgen | <ul style="list-style-type: none"> a vanzelfsprekend volgen b bewust volgen, vanuit strategische overwegingen |
| 2 aspectmatig strategisch opereren | <ul style="list-style-type: none"> a actoren mobiliseren, welke actoren betrekken bij leerwegcreatie b mix van ervaringen creëren werk- en/of expliciete HRD-ervaringen benutten c sturen gaandeweg of planmatig sturen van leerweg |
| 3 integraal strategisch opereren | <ul style="list-style-type: none"> een expliciete integrale strategie ontwikkelen en uitvoeren a meeromvattend b alomvattend |

Figuur 4.1: mogelijkheden tot strategisch opereren voor werknemers

Het zal duidelijk zijn dat deze drie manieren van strategisch opereren niet zo scherp te onderscheiden zijn. Ze lopen in elkaar over en variëren in de mate waarin ze expliciet zijn en qua omvang. Ook is te verwachten dat werknemers geleidelijk meer sturingsmogelijkheden gaan beheersen: van aspectmatig volgen naar integraal sturen van hun professionele ontwikkeling. Maar deze varianten maken wel duidelijk dat werknemers op verschillende manieren volgens eigen opvattingen en kwaliteiten kunnen handelen en daarbij op hun eigen manier met de structuren en actoren kunnen omgaan. We zullen dit wat nader toelichten.

4.2 Volgen van actoren en structuren

In en rondom organisaties zijn actoren werkzaam en bestaan er structuren die werknemers behulpzaam vinden voor hun eigen professionele ontwikkeling. Ze kunnen daarbij aansluiten.

Het opereren in de leerwegcreatie volgens de bestaande structuren en de wensen van andere (machtige) actoren kan bijvoorbeeld gebeuren in een (bureaucratische) organisatie waar ver uitgewerkte procedures bestaan en waarin de leiding en HRD'ers en P&O'ers sterke posities hebben. In professionele organisaties volgen ze vooral ideeën en plannen van de externe instanties en collega's. In ondernemende organisaties met hun losgekoppelde leernetwerken zijn ze vooral aangewezen op hun eigen opvattingen en wensen bij het sturen van hun professionele ontwikkeling. Bij organische organisaties met horizontale leernetwerken is de kans groot dat werknemers de ideeën van de groep en de groepsleden volgen. Bij dit volgend opereren zal een werknemer overigens vaak toch ook eigen accenten aanbrengen. Dat gebeurt omdat zijn eigen visies en opvattingen een grote rol spelen bij zijn interpretaties van de leerstructuur, de leernetwerkstructuur en de acties van andere actoren. Hij vormt zich (vaak onbewust) een beeld van de situatie en handelt volgens dat beeld.

Werknemers kunnen bewust participeren in de plannen van anderen en daarbij ook hun eigen ideeën nadrukkelijk in de gaten houden. Zo doen ze mee aan cursussen en opleidingen, maar laten bepaalde onderdelen voor wat ze zijn, ze zijn selectief in hun participatie. De opleiders interpreteren dit vaak als gebrek aan motivatie of inzet. Het is ook te beschouwen als een vorm van strategisch opereren, de werknemer gebruikt alleen de voor hem relevante onderdelen.

Afwijken van bestaande leernetwerkstructuur

In veel organisaties ontstaan in de loop der jaren bepaalde verhoudingen tussen actoren. De leernetwerken zijn meer of minder verticaal, meer of minder horizontaal en meer of minder extern geworden. Werknemers hebben in principe twee opties om met die uitgegroeide leernetwerken om te gaan: opereren volgens de bestaande leernetwerkstructuur of daarin juist andere accenten aanbrengen. Heel belangrijk is dat ze in de leerwegcreatie ook buiten de gangbare leernetwerken in de organisatie kunnen treden, waardoor ze nieuwe impulsen aan de leerwegen kunnen geven

Het eigen, vaak informele, persoonlijke netwerk is een belangrijke ingang om los te komen van de bestaande structuren en actoren. Dat wordt meestal bedoeld met het werkwoord 'netwerken'. In principe zijn er veel meer mogelijkheden om los te komen van het bestaande leernetwerk. Als in een organisatie het horizontale leernetwerk nogal dominant is, kan een werknemer proberen er meer verticale elementen aan toe te voegen door er meer staffunctionarissen of lijnmanagers bij te betrekken. Een andere belangrijke mogelijkheid is de externe dimensie te versterken, bijvoorbeeld door externe adviseurs in te schakelen of door professionele collega's uit andere organisaties of beroepsgenoten uit andere sectoren te benaderen. Werknemers kunnen ook proberen om de bestaande machtsverhoudingen in het leernetwerk te veranderen door andere actoren in te schakelen zoals cliënten of vertegenwoordigers van cliëntorganisaties.

4.3 Actoren mobiliseren

Het is opmerkelijk dat in de veldervaringen (hoofdstuk 3) de interactie tussen de werknemer en andere actoren bij de professionele ontwikkeling minder aanwezig is dan op grond van de theoretische argumentatie verwacht mag worden. Interactie tussen actoren bij het opdoen van ervaringen en bij het sturen en coördineren van die ervaringen komt in het onderzoek niet zo nadrukkelijk naar voren. Werknemers schakelen andere actoren blijkbaar niet expliciet in bij het organiseren van hun leerwegen.

De inbreng en betekenis van andere actoren

Werknemers kunnen proberen managers en andere actoren er toe te bewegen hen te ondersteunen bij hun professionele ontwikkeling. Die andere actoren zijn van belang vanwege hun eigen kwaliteiten en bevoegdheden of hebben toegang tot weer andere actoren en faciliteiten. Dat geldt bijvoorbeeld voor actoren met veel macht of voor actoren met een hoge professionele status. Die andere actoren hebben echter ook hun eigen visie en belangen en zullen eveneens meer of minder strategisch in de leerwegcyclus opereren. Het is daarmee niet vanzelfsprekend dat zij de werknemers ondersteunen in de mate waarin en op de manier waarop deze dat graag zouden willen. Maar de kans daarop neemt wel toe wanneer die andere actoren (managers, collega-professionals, opleiders, adviseurs) onderkennen dat ze een grote verantwoordelijkheid hebben voor de professionele ontwikkeling van werknemers en ook over de benodigde ruimte en faciliteiten beschikken om die te realiseren. Van hen mag verwacht worden dat ze steun bieden aan de werknemers en dat ze zich - in de leerwegcyclus - niet alleen door hun eigen belangen en visie laten leiden.

Bij het organiseren van HRD-processen ligt het voor de hand dat opleiders en andere HRD'ers een rol spelen en werknemers ondersteunen. Veel leermethodieken steunen op de bijdragen van opleiders en andere lerenden.

Werknemers kunnen ook andere actoren zoals (interne en externe) collega's en cliënten bij leertrajecten en leerprocessen betrekken (vergelijk de communities of practice). Bij het organiseren van HRM-processen zullen personeelsmanagers vaak een ondersteunende rol spelen. Maar ook hierbij moet de rol van collega's en cliënten niet worden onderschat. Zij kunnen soms belangrijke steun bieden bij activiteiten gericht op wisseling van werkzaamheden en doorstroming naar andere functies. Als het gaat om het organiseren van werkprocessen, van belang voor het opdoen van specifieke werkervaringen, zullen werknemers vaak meer moeite moeten doen om andere actoren te mobiliseren. Een mogelijkheid is bijvoorbeeld in de organisatie een mentor te zoeken, die succesvol in zijn werk is of dat op een interessante manier aanpakt en te proberen in opdrachten van die mentor te participeren. De werknemers zullen de andere actoren duidelijk moeten maken wat zij van hen verwachten als zij speciale werkervaringen willen opdoen, bijvoorbeeld als ze taken buiten hun eigenlijke functie op zich willen nemen of als ze zelfstandiger willen werken. Het kan daarbij belangrijk zijn expliciet aan te geven dat ze dit willen om leerrelevante ervaringen op te doen en niet alleen omwille van het werk zelf. Andere actoren kunnen ook bijdragen leveren aan het thematiseren, problematiseren en expliciteren van de strategie, bijvoorbeeld door het aandragen van informatie via feedback. Ook kunnen werknemers andere actoren mobiliseren om zo meer draagvlak te creëren voor het realiseren van hun ideeën en plannen!

Mobiliseren van invloedrijke actoren

Werknemers kunnen proberen bij het creëren van hun leerwegen andere actoren te betrekken die sterke posities in het leernetwerk innemen, machtige actoren achter hun plannen te krijgen en samen met hen ervaringen op te doen en te sturen. Als ze eigen ideeën over professionele ontwikkeling niet in de gegeven situatie kunnen realiseren, kunnen ze bijvoorbeeld managers zoeken waarvan ze weten dat die positief zijn over hun ideeën. Met hen kunnen ze proberen de leerstructuur en leernetwerkstructuur zodanig bij te stellen dat ze wel volgens hun eigen ideeën kunnen werken bij de leerwegcreatie. Vooral het inschakelen van actoren bij het reduceren van professionaliseringsproblemen biedt in dit opzicht veel mogelijkheden. De invloedrijke actoren krijgen inzicht in de problemen van de werknemers en kunnen meehelpen om die op te lossen. In veel gevallen zullen die problemen vragen om maatregelen in de leerstructuur en de leernetwerkstructuur. Managers hebben in organisaties vaak meer macht en invloed dan andere actoren om hier veranderingen in aan te brengen.

Voor werknemers kan het betrekken van actoren van buiten de organisatie bij hun leerwegcreatie overigens ook een interessante optie zijn. Externe actoren zijn vaak onafhankelijk - zoals vertegenwoordigers van vakbonden en beroepsverenigingen - en kunnen hun specifieke deskundigheidsmacht aanwenden - zoals HRD'ers vanuit externe adviesbureaus - om hen te ondersteunen en veranderingen in de structuren te realiseren.

Interne ondersteuning door middel van coaching

Directe ondersteuning van medewerkers wordt vaak beschreven in termen van 'coachen'. De leidinggevende, de opleider of P&O'er treedt op als coach van de werknemer. In de literatuur wordt coachen meestal niet zo duidelijk omschreven, maar het gaat vaak om het ondersteunen van de werknemer bij het verhelderden van de eigen kwaliteiten en van de wensen en ideeën over hoe die kwaliteiten te verbeteren. Deze activiteiten zijn ook bij leerwegcreatie aan de orde. Een intrigerende vraag is in hoeverre een coachende rol van managers en andere ondersteuners mogelijk is in de verschillende typen leernetwerken. Kan bijvoorbeeld een leidinggevende in een verticaal leernetwerk ook als coach optreden? Hoe vult een manager in een horizontaal netwerk zijn functie als coach in? Een ander vraagstuk bij het coachen is in hoeverre die rol mogelijk is bij het opdoen van werkervaringen. Wie coacht bijvoorbeeld wie in een ondernemende organisatie?

Externe ondersteuning vanuit de professie

In de besproken onderzoeken naar leerwegen in de dienstverlening zijn vooral professionals ondervraagd. Dit is een specifieke beroepsgroep. Zowel wat betreft opvattingen en oriëntaties op het beroep als het functioneren van de beroepsgroep onderscheiden verpleegkundigen en leraren zich van andere werknemers zoals verzorgenden, ambtenaren en technische medewerkers. Een belangrijke constatering is dat deze professionals niet zo sterk aan organisaties gebonden zijn en dat de arbeidsmarkt van dergelijke professionals de grenzen van organisaties overschrijdt. Hun mobiliteit wordt minder belemmerd door de specifieke functies in bepaalde organisaties. Ook als zij zich bij hun professionele ontwikkeling vooral op het specifieke werk in hun organisatie richten, hoeft dat hun externe mogelijkheden niet in te perken, omdat in andere organisaties soortgelijk werk in vergelijkbare functies voorkomt en ze eenvoudig de overstap naar die functies zullen kunnen blijven maken. Deze voordelen als het gaat om (externe) mobiliteit pleiten ervoor om het werk in organisaties meer volgens beroepen en professies te structureren. Beroepen en professies worden dan ook meer richtinggevend voor professionele ontwikkeling. Bovendien bieden beroepen en professies meer mogelijkheden om professionele ontwikkeling op zowel het werk als de loopbaan te richten. Dat vergroot ook de kans dat persoonlijke en professionele ontwikkeling met elkaar blijven sporen.

Voor werknemers in niet-professionele beroepen en functies zijn dergelijke mogelijkheden voor ondersteuning vanuit het externe professionele veld niet of in mindere mate aanwezig. Zij zijn voor indirecte ondersteuning meer aangewezen op opleiders en personeelsmanagers binnen hun eigen organisaties. Die opleiders en personeelsmanagers zijn op hun beurt wel verbonden met een professioneel veld, dat de grenzen van hun eigen organisaties overstijgt. Zij zullen hun functioneren binnen hun organisaties meer vanuit die professionele verantwoordelijkheid moeten invullen. Werknemers zouden een beroep moeten kunnen doen op deze bredere maatschappelijke verantwoordelijkheid van professionele P&O'ers en HRD'ers.

4.4 Werkervaringen en HRD-ervaringen strategisch inzetten

Een andere belangrijke strategische optie is het creëren en benutten van bepaalde ervaringen. Vooral de 'mix' en de verbinding van werkervaringen en expliciete leerervaringen zijn cruciaal voor de professionele ontwikkeling van werknemers (Tijd voor ontwikkeling, 2009). Veel werknemers in de onderzochte dienstverlenende organisaties baseren hun professionele ontwikkeling vooral op hun werkervaringen.

Ze maken verrassend genoeg betrekkelijk weinig gebruik van expliciete leerervaringen tijdens cursussen, trainingen en expliciete zelfstudie, terwijl de werkgevers en sectorale instanties vooral daarop inzetten! Werknemers zijn vaak geneigd hun professionele ontwikkeling sterk te koppelen aan hun werk. Werknemers bouwen bij hun professionele ontwikkeling bijna automatisch voort op hun werkervaringen. Maar het is voor werknemers ook belangrijk om een en ander niet te vanzelfsprekend te laten zijn. Werknemers zouden werkervaringen juist bewust en strategisch moeten inzetten in hun leerwegen en professionele ontwikkeling. In organisaties zijn vaak al voldoende krachten en mogelijkheden aanwezig om professionele ontwikkeling van werknemers (impliciet!) te sturen in de richting van het werk. Het opdoen van benodigde werkervaringen hoeft dan niet apart georganiseerd te worden, dat gebeurt bijna vanzelf! Het is wel nodig aan de andere strategische oriëntaties nadrukkelijk aandacht te schenken. Als het werk nieuwe impulsen behoeft, zijn 'gewone' ervaringen niet meer toereikend en moeten werknemers 'ongewone' ervaringen kunnen opdoen. Dat is iets wat vaak niet vanzelf gebeurt. Daarom is het belangrijk ruimte te maken voor professionele ontwikkeling die minder verbonden is met het bestaande werk. Werknemers kunnen nieuwe ervaringen bijvoorbeeld opdoen in HRD-processen om daarmee vervolgens innovaties in de werkprocessen te stimuleren.

Innovatieve impulsen

Vanuit organisaties is het vaak lastig om te voorzien welke kennis en kunde functioneel is voor het verbeteren en vernieuwen van de organisatie en de arbeidsmarkt. Actoren zouden meer moeten kunnen vertrouwen op de talenten van medewerkers en de mogelijkheden om die te ontwikkelen en te benutten. Wanneer werknemers zelf meer strategische sturing kunnen geven aan hun professionele ontwikkeling wordt de kans groter dat ze hun talenten kunnen inzetten op manieren die sporen met actuele behoeften bij het ontwikkelen en innoveren van de organisatie. Het 'just in time' inzetten van kwaliteiten van werknemers is des te beter mogelijk als zij eerder hun kwaliteiten volgens hun eigen waarden hebben ontwikkeld. Die kwaliteiten zijn dan stevig verankerd, het zal niet zo moeilijk meer zijn ze te actualiseren en te benutten. Kwaliteiten die gefundeerd zijn in de eigen waarden van werknemers hebben een blijvende waarde voor de organisatie. Strategisch opererende werknemers zullen ook op langere termijn bijdragen leveren aan het verbeteren en vernieuwen van de organisatie.

Verbinden van werk- en leerervaringen: ook lossere koppelen is een interessante optie!

De laatste jaren is het integreren van werk en leren een dominante opvatting. Zozeer zelfs dat het expliciet leren verwaarloosd dreigt te worden. Werknemers kunnen het accent wat meer op expliciete leerervaringen leggen in verband met hun positie op de arbeidsmarkt en het opdoen van nieuwe ervaringen. Bij de creatie van leerwegen moet dan wel worden gelet op een goede mix van expliciete leerervaringen met werkervaringen. Werknemers dienen in hun werk voldoende ervaringen op te doen om problemen met de aansluiting tussen leeractiviteiten en werk te ondervangen. Managers kunnen daarop letten, evenals opleiders en uiteraard de werknemers zelf!

4.5 Plannen of al doende sturen

Het systematisch plannen van de professionele ontwikkeling van werknemers door managers, opleiders en P&O'ers is nog steeds dominant in de theorie over organiseren van HRD. Ook voor het verwerven van subsidies voor na- en bijscholing worden vaak gedetailleerde leerplannen gevraagd. Analyses van enerzijds ontwikkelingen in organisaties en anderzijds kwaliteiten van medewerkers vormen de basis van veel HRD, die dan wordt voorgesteld als 'hulpmiddel' voor managers en opleiders om beide op elkaar af te stemmen. In de leernetwerkbenadering, en bij het organiseren van leerwegen in het bijzonder, wordt een wat andere insteek gekozen. Uitgangspunt is hier dat werknemers zelf bijdragen aan het organiseren en sturen van hun leerwegen, volgens eigen waarden, opvattingen en kwaliteiten, en dat ze dat spel spelen met andere actoren in en rond de organisatie. Ze houden daarbij rekening met de situatie en met de belangen en ideeën van deze andere actoren.

Werknemers zullen doorgaans wel globaal ideeën hebben over de functie van hun professionele ontwikkeling en onderdelen daarvan, waaraan ze zelf aandacht willen besteden. Hun intuïtie en impliciete opvattingen spelen daarin een belangrijke rol. Maar veel werknemers zullen niet zo goed in staat zijn om die ideeën te verwoorden en in concrete plannen om te zetten. Het expliciet ontwikkelen en uitvoeren van een professionaliseringsstrategie zal voor veel werknemers niet haalbaar zijn. De ervaringen met persoonlijke ontwikkelplannen duiden daar ook op.

Het thematiseren en het problematiseren bij leerwegcreatie bieden werknemers mogelijkheden om 'werkenderwijs' hun leerwegen sturing te geven.

Bij het thematiseren neemt een werknemer een globaal leeridee als startpunt dat tijdens de leerwegcreatie - bij zijn werk- en leerervaringen - verder handen en voeten krijgt. Dat kan er zelfs toe leiden dat hij na verloop van tijd leerdoelen formuleert en daar doelmatig en doelgericht aan verder werkt. Bij het thematiseren bouwt een werknemer ook voort op positieve ervaringen - en niet alleen op problemen - tijdens zijn leerweg.

Het aanpakken van problemen op zijn leerweg biedt eveneens mogelijkheden om de leerweg gaandeweg bij te sturen. Daarbij kan het gaan om de leerweg effectiever te maken of 'leefbaarder' door een betere aansluiting op zijn eigen ideeën voor het opdoen van ervaringen.

Werknemers kunnen in principe ook vanuit hun eigen visie op professionele ontwikkeling een individueel ontwikkelingsplan of leerplan opstellen en uitvoeren - in dat geval zou er sprake zijn van integraal strategisch opereren. Tot nu toe is er weinig gepubliceerd over ervaringen met zo'n systematische aanpak; het beperkte onderzoek wijst uit dat weinig werknemers er toe in staat zijn. Ook met intensieve begeleiding blijkt het lastig om dergelijke plannen van de grond te krijgen (Knip, 2007).

4.6 Ontwikkelen van eigen organiseer kwaliteiten

De beste mogelijkheden voor werknemers om bij professionele ontwikkeling strategisch te opereren, liggen tussen het volgen van de bestaande krachten en structuren aan de ene kant en het expliciet integraal strategisch opereren aan de andere kant. Maar werknemers kunnen hun manier van strategisch opereren veranderen door dat geleidelijk 'anders' of 'meer' te gaan doen.

Een belangrijk mechanisme voor werknemers is al doende hun leerwegen en professionele ontwikkeling anders te organiseren. Ze doen ervaringen op waarvan ze kunnen leren hoe ze hun professionele ontwikkeling - in de organisatie waarin ze werkzaam zijn - beter kunnen organiseren. Ze merken bijvoorbeeld dat bepaalde actoren bereid zijn hen te ondersteunen, dat er buiten de instelling meer faciliteiten en ondersteuning te vinden zijn, dat de bestaande leerstructuren toch meer mogelijkheden bieden dan ze eerder dachten, dat ze beter kunnen vertrouwen op hun eigen leeropvattingen dan op die van andere actoren en dat ze hun eigen leerwensen meer prioriteit moeten geven.

Speelruimte in structuren onderkennen!

Erg belangrijk is dat werknemers ervaren welke ruimte de bestaande structuren bieden. Veel structuren zijn lang niet altijd zo'n hard en objectief gegeven als werknemers aannemen. In de loop der jaren vormen werknemers (en andere actoren) zich beelden van de structuren. Deze beelden kunnen een sterk stempel drukken op hun opereren in de leerwegcreatie.

Een belangrijke suggestie voor het opereren van werknemers is dat ze zich afvragen of dat (individuele en collectieve) beeld toch niet meer mogelijkheden biedt om hun eigen ideeën te realiseren dan ze aannemen (vergelijk Van Lakerveld, 2005). Hebben ze wel een 'juist' beeld van de structuren?

Interessant is dat veel werknemers al handelen volgens hun eigen interpretaties van de leernetwerken en leerstructuren. Ze hebben blijkbaar al (speel- en interpretatie)ruimte gevonden om te handelen volgens eigen opvattingen! Andere actoren in het leernetwerk zoals de ontwerpers van leerprogramma's, procedures en faciliteiten zijn daar lang niet altijd gelukkig mee!

Hierbij dienen we ons te realiseren dat sommige actoren - bijvoorbeeld bepaalde werknemers in professionele organisaties - zo'n sterke positie in het leernetwerk hebben dat ze ook kunnen handelen volgens hun eigen interpretatie en misschien zelfs in staat zijn om zodoende de structuren te veranderen!

4.7 Conclusies

Uit deze analyses zijn drie belangrijke conclusies te trekken:

- 1 Iedere werknemer kan strategisch opereren. De mogelijkheden variëren van het volgen van de bestaande krachten en structuren in de organisatie via het aspectmatig opereren tot het integraal strategisch opereren waarbij de werknemer de actoren en structuren op zijn manier inzet en aanpast aan zijn wensen en mogelijkheden. Voor veel werknemers zal het volgend en aspectmatig strategisch opereren het meest haalbaar zijn. Zij kunnen de actuele mogelijkheden in het bedrijf of de instelling benutten en de problemen die ze daarbij ondervinden samen met andere actoren proberen op te lossen. Er zijn misschien ook werknemers die al wat meer ideeën hebben over wat ze willen leren en daarvoor een globaal en beperkt plan kunnen maken.
- 2 Iedere werknemer kan leren om beter strategisch te opereren. Hij kan meer impliciet leren over het organiseren van zijn professionele ontwikkeling en hij kan ook de nadruk leggen op het expliciet maken van zijn voorkeuren en kwaliteiten voor strategisch sturen. Het is de kunst om daarin een mix te creëren, die past bij de werknemer en de organisatie. Een hanteerbare start om beter strategisch te opereren is om de eigen 'intuïtie' te volgen. Werknemers hebben vaak zelf wel globaal notie van de manier waarop en de onderwerpen waarover ze willen leren. Die kunnen ze als vertrekpunt nemen en proberen om daarvoor steun te verwerven in hun directe omgeving. Ze doen dan ervaringen op met het organiseren van hun professionele ontwikkeling en leren ervan om het in de toekomst beter te organiseren.
- 3 De derde, wat speculatieve maar perspectiefrijke, conclusie heeft betrekking op de positie van werknemers in de leernetwerken en hoe zij daarvan gebruik kunnen maken: werknemers hebben betrekkelijk sterke posities in de leernetwerken om op hun manier strategisch te opereren! De leernetwerken in en rond organisaties zijn vaak nog betrekkelijk zwak gestructureerd. Werknemers hebben daardoor relatief veel speelruimte om volgens hun eigen ideeën en opvattingen aan hun professionele ontwikkeling te werken. Daarom treffen we in vergelijkbare typen organisaties vaak ook een grote verscheidenheid in leerwegen aan (zie hoofdstuk 3). In zwak gestructureerde leernetwerken hangt het sterk af van de kwaliteiten van werknemers zelf hoe zij - op hun manier! - hun professionele ontwikkeling aanpakken. Hun eigen - impliciete en soms expliciete - opvattingen bepalen hoe ze te werk gaan, hoe ze daarbij gebruik maken van leerfaciliteiten en hoe ze daarbij andere actoren inschakelen (zie ook Van Bezuijzen, 2005; Gielen e.a., 2009). Het organiseren van professionele ontwikkeling van werknemers is een spel van actoren in en rond organisaties, waarbij macht, invloed en belangen in het geding zijn. Andere actoren als managers, opleiders, P&O'ers, vakbonden, ondernemingsraden en overheden zijn waarschijnlijk meer afhankelijk van werknemers bij het organiseren van leerwegen dan veel werknemers zelf onderkennen. Werknemers zouden meer gebruik kunnen maken van hun sterke posities in de leernetwerken en kunnen onderhandelen over hun professionele ontwikkeling en de voorwaarden die ze daarvoor belangrijk vinden.

Werknemers opereren zo op hun manier strategisch bij het organiseren van hun professionele ontwikkeling. Dat wordt hún instrument om sociale innovatie te bevorderen: HRD als 'tool of workers'. Managers en opleiders kunnen werknemers daarbij ondersteunen. Dat vergroot de kans dat professionele ontwikkeling van werknemers ook een instrument wordt voor managers!

Literatuur

- Beer, P. de, (2009), Zonder oudere werknemers is Nederland slechter af. Volkskrant, 24-04-2009.
- Berlo, B. van & G. van Lonkhuyzen (2009), Een TOP-talentontwikkelingsprogramma- verbinden van individuele en organisatieontwikkeling bij Rijkswaterstaat. In: Tjepkema, S. & L. Verheijen (red), Van kiem tot kracht. Een waarderend perspectief voor persoonlijke ontwikkeling en organisatieverandering. Houten: Springer Uitgeverij, 105-120.
- Berghenhegouwen, G.J., E.A.M. Mooijman & H.H. Tillema (2002), Strategisch opleiden en leren in organisaties. Deventer: Kluwer.
- Berghenhegouwen, G.J. (2007), Situationeel opleiden en leren. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Bezuijzen, X.M. (2005), Leadership and employee development. Tilburg: Universiteit van Tilburg, Dissertation.
- Bijl, T. van der, J. Muller & J. Pool (2003), Aan de slag met pop's. Utrecht: sectorfondsen Zorg en Welzijn.
- Blankenship, S.S. & W.E.A. Ruona (2009), Exploring knowledge sharing in social structures: Potential contribution to an overall knowledge management strategy. In: Advances in Developing Human Resources, vol 11, 290-306.
- Boonstra, J.J. (ed) (2004), Dynamics of organizational change and learning. Chichester: John Wiley.
- Boonstra, J.J. & L. de Caluwe (2006), Intervenieren en veranderen. Zoeken naar betekenis in interacties. Deventer: Kluwer.
- Borghans, L., B. Golsteyn & A. de Grip (2006), Meer werken is meer leren. Determinanten van kennisontwikkeling. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Clardy, A. (2000), Learning on their own. Vocationally oriented self-directed learning projects. In: Human Resource Development Quarterly, vol 11, 105-125.
- Coenders, A., I. Hinlopen & J. Molenaar (2005), Van kant-en-klare determinatieprocedures naar geïntegreerde loopbaanoriëntatie. In: Meso magazine, jaargang 25, nummer 142, 21-25.
- Cummings, T. (2004), Organization Development and change. Foundations and applications. In: Boonstra, J.J. (ed), Dynamics of organizational change and learning. Chichester: Wiley & Sons, 25-41.
- Dik, M.M. (2002), Employability op koers. Utrecht: CNV.
- Doornbos, A. (2006), Work-related learning at the Dutch police force. Nijmegen: Radboud Universiteit, dissertatie.
- Eimers, T. (2005), Regionale samenwerking: de moeizame weg naar versterking van de beroepskolom. Meso magazine, 25(140), 3-7.
- Fenwick, T.J. (2003), Learning through experience. Troubling orthodoxies and intersecting questions. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Fenwick, T.J. (2003), Professional growth plans. Possibilities and limitations of organization-wide employee development strategy. Human Resource Development Quarterly, 14, 59-78.
- Forrier, A. & L. Sels (2003), Temporary employment and employability. Training opportunities and efforts of temporary and permanent employees in Belgium. In: Work, employment and society, 17(4), 663- 688.
- Fouarge, D., A. de Grip & A. Nelen (2009), Leren en werken. Maastricht: ROA.
- Fruytier, B. (2008), Arbeidsproductiviteit en arbeidsparticipatie. Samenspraak of tegenspraak. Personeel- en organisatiebeleid als motor voor sociale innovatie in arbeidsorganisaties. Utrecht: Hogeschool Utrecht, openbare les.
- Gadjahar, S. (2007), Leerwegen van ervaren docenten. Kwalitatief onderzoek naar leerwegtypen in het voortgezet onderwijs. Tilburg: Universiteit van Tilburg, Human Resource studies, Master thesis.
- Gelderblom, A., M. Collewet & J. de Koning (2009), Instrumentarium om deelname aan postinitiële scholing te vergroten. Rotterdam: SEOR.
- Gennip, H. van, J. van Kuijk, F.J. van der Krogt (2007), Professionele ontwikkeling door werken aan onderwijs en loopbaan. Nijmegen: ITS.

- Gent, B. van, & H. van der Zee (red) (2001), Handboek human resource development. Profiel van een vakgebied. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Geurts, J. (2004), Herontwerp beroepsonderwijs. Een strijdtoneel. In: W.J. Breebaard, J.A.T.M. Geurts & F. Meijers, Beroepsonderwijs. Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum.
- Gielen, P.M., L.S.E. Woudstra, A.F.M. Nieuwenhuis, P. Kirschner (2009), Verschillen in leercultuur tussen sectoren. Tilburg: IVA.
- Goessling, T., L.A.G. Oerlemans & R.J.G. Jansen (2007), Inside networks: a process view on inter-organizational relationships and networks. Cheltenham: Edward Elgar.
- Groot, W. & H. Maassen van den Brink (2009), Werkt de markt voor bedrijfsgerelateerde scholing? 's-Hertogenbosch/Amsterdam: ECBO.
- Habraken, M., Y. Buchel & K. Hafkamp (2004), Professioneel werken met pop. Routekaart voor het invoeren persoonlijke ontwikkelplannen in organisaties. Den Haag: Academic Service.
- Halbertsma, L. & D. Ratering (2003), Leiding geven aan leren. In: A. Hoogcarspel, I. Engwirda & R. Koops Leren werkt. Bijdragen aan het lerend vermogen van de werkende mens, pp. 25-48. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Hazelzet, A., H. Paagman & S. El Marini (2008), Werknemers motiveren voor scholing. In: Opleiding & Ontwikkeling, nummer 10.
- Hendrix, S.C. (2008), Leermotieven en leerwegstrategieën van werknemers. Redenen waarom en manieren waarop werknemers zich professioneel ontwikkelen. Tilburg: UVT, Faculteit Sociale Wetenschappen, Master thesis.
- Hoof, J. van (2001), Werk, werk, werk? Over de balans tussen werken en leven in een veranderend arbeidsbestel. Amsterdam: Boom.
- Illeris, K. (2007), What do we actually mean by experiential learning? In: Human Resource Development Review, vol 6, no 1, 84-95.
- Janssen, S. e.a. (2009), Guidance and the quality of professional development plans. Heerlen: OUN, Ruud de Moor Centrum.
- Kaser, H., V. Backerra & M. Cremers (2008), De urgentie van een leven lang leren. In: ESB, 93, 344-346.
- Kessels, J.W.M. (2001), Verleiden tot kennisproductiviteit. Enschede: Universiteit Twente, inaugurele rede.
- Khaled, A. (2008), Leerwegen creëren (z)onder invloed van het werk. Een onderzoek naar leerwegen onder reclasseringswerkers. Nijmegen: Radboud Universiteit, Onderwijskunde.
- Kilduff, M. & W. Tsai (2003), Social networks and organizations. London: Sage.
- Knip, H. (2007), Wetenschappers tussen ambitie en illusie. Over persoonlijk loopbaanonderhoud in het hoger onderwijs. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Krogt, F.J. van der (2007), Organiseren van leerwegen. Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Krogt, F.J. van der & J. Warmerdam (1998), Projectmatig leren in organisaties. Naar een managementontwikkelingsprogramma voor reclasseringsinstellingen, Nijmegen: ITS.
- Lakerveld, J. van (2005), Het corporate curriculum. Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn. Enschede: Universiteit Twente, dissertatie.
- Lisman, A., Natte, M. & R.F. Poell (2006), Op zoek naar leerwegtypen van verpleegkundigen. Develop, vol 3, nr 2, 22-31.
- Marktmonitor (2008), Scholingsconsumptie in de technische installatiebranche. Woerden: OTIB.
- Mintzberg, H. (1989), Mintzberg on management. New York: Free Press.
- Mintzberg, H., B. Ahlstrand & J. Lampel (1999), Op strategie-safari. Een rondleiding door de wildernis van strategisch management. Schiedam: Scriptum.

- Ott, M., H. van Dijk & H. Messchendorp (2004), HRM en klanttevredenheid in de ouderenzorg. Tijdschrift voor HRM , 2, 83-98.
- Overduin, B., F. Kwakman & B.J. Metz (2002), De performancebenadering in Nederland: Een onderzoek onder hrd-afdelingen. M&O Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid, 56(2), 36-51.
- Paauwe, J. (2004), HRM and performance. Achieving long term viability. Oxford: Oxford University Press.
- Poell, R.F. (2006), Personeelsontwikkeling in ontwikkeling. Naar een werknemersperspectief op Human resource development. Rotterdam: Performa.
- Poell, R.F & M. van Woerkom (in press), Supporting workplace learning: towards evidence based practice.
- Pool, J. & T.C. van der Bijl (2000), Persoonlijk ondernemerschap in bedrijf. De weg naar permanente personeelsontwikkeling. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Quinones, M.A. (2004), Work experience: a review and research agenda. In: International review of industrial and organizational psychology, vol 19, 119-138.
- Roberson, jr. D.N. & S.B. Merriam (2005), The self-directed learning process of older, rural adults. Adult Education Quarterly, 55, 269-287.
- Schietecat, J. (2007), Leerwegen van docenten in het middelbaar onderwijs. Twee groepen docenten vergeleken. Tilburg: Universiteit van Tilburg, Human Resource studies, Master thesis.
- Sectorfonds Welzijn (2003), Personeelsbeleid in Welzijn, kinderopvang en hulpverlening. Utrecht.
- Sels, L., J. Bollens & A. Forrier (2000), Opleiding en human resource management. Deelrapport over het onderzoek 'Het opleidingsbeleid in Vlaamse bedrijven; determinerende factoren en knelpunten'. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Sels, L., J. Delmotte, M. Lamberts, G. Van Hootegem (2002), Personeelsbeleid in KMO's: een onderzoek naar de kenmerken van een effectief KMO-personeelsbeleid. Cahier 4: Opleiding en ontwikkeling in KMO's. Leuven: KU Leuven. Hoger Instituut voor de arbeid.
- Senge, P.M. (1990), The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York: Currency/Doubleday.
- SER (2006), Welvaartsgroei door en voor iedereen: Themadocument Sociale innovatie. Den Haag: SER.
- Sikkema, M. & B. Witziers, (2007), Effectmeting van HRD-interventies: de stand van zaken. In: Develop, 3, nr 1, 9-19.
- Sloots, M. (2008), Leerwegcreatie: (on)afhankelijk van werken in teamverband. Nijmegen: Radboud Universiteit, Onderwijskunde.
- Tijd voor ontwikkeling. Advies van de Denktank Leren en werken over het stimuleren van een leven lang leren in Nederland (2009). Den Haag: Ministerie van OCW en SZW.
- Tillaart, H. van den, S. Elfering, H. Vermeulen, C. van Rens, J. Warmerdam, W. de Wit, J. Doesborgh & N. van Kessel (2009), Trends en ontwikkelingen in de technische installatiebranche - bedrijvigheid, arbeidsmarkt en beroepsopleiding in de periode 2008-2013, Woerden/Nijmegen: OTIB/ITS.
- Tjepkema, S. & L. Verheijen (red) (2009), Van kiem tot kracht. Een waarderend perspectief voor persoonlijke ontwikkeling en organisatieverandering. Houten: Springer Uitgeverij.
- Tough, A. (2003), Episodes and learning projects. In: P. Jarvis & C. Grofin (eds.) Adult and continuing education. Major themes in education, 2, pp. 35-44. London: Routledge.
- Vries, S. de, R. Gründemann & T. van Vuuren et al. (2000), Employability beleid in Nederlandse organisaties. In: Gedrag en Organisatie, 13(5), 291-303.
- Waals, J. van der (2001), Op eigen kracht. Over facilitaire diensten en hun veranderende rol in de primaire bedrijfsprocessen. Enschede: Universiteit Twente, dissertatie.
- Warmerdam, J. & H. van den Tillaart (2008), Rol van uitleenbedrijven bij personeelsvoorziening en personeelsontwikkeling in de technische installatiebranche, Nijmegen: ITS.
- Wenger, E. & W.M. Snyder (2000), Communities of practice. The organizational frontier. In: Harvard business review, 78(1),139-146.
- Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (2007), Investeren in werkzekerheid. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Wierdsma, A.F.M. & J. Swieringa (2002), *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt.*

Groningen/Houten: Wolters-Noordhof.

Wognum, A.A.M. (1999), *Strategische afstemming en de effectiviteit van bedrijfsopleidingen.* Enschede:

Universiteit Twente.

Zupan, N. & R. Kase (2007), *The role of HR actors in knowledge networks.* In *International journal of manpower*, vol 28, 3/4 , 243- 259.

Colofon

Over de auteurs

Ferd van der Krogt was universitair hoofddocent 'HRD in organisaties' op de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij is nu als zelfstandig onderzoeker/adviseur projectmatig werkzaam voor onder meer de universiteiten van Tilburg en Nijmegen. Zijn interesse gaat vooral uit naar het organiseren van de HRD in professionele organisaties zoals scholen, ziekenhuizen en hulpverleningsinstellingen. Hij richt zich vooral op verschillende soorten onderzoek en theorievorming om de mogelijkheden van werknemers te vergroten om hun eigen professionele ontwikkeling te organiseren.

John Warmerdam werkt op het ITS, Radboud Universiteit Nijmegen, en is gespecialiseerd in onderzoek op het terrein van arbeid en bedrijf en onderwijs, arbeidsmarkt en beroep. Hij doet regelmatig onderzoek naar leerprocessen, opleidingsbeleid en kennisontwikkeling in branches en bedrijven, in opdracht van overheden, sectororganisaties en maatschappelijke instellingen. Hij is op gezette tijden ook betrokken bij internationaal onderzoek op dit gebied, in het kader van Europese actieprogramma's en in projecten voor de Europese Commissie en het Europese Parlement.

Over het NCSI

Het Nederlands Centrum voor Sociale Innovatie (NCSI) bevordert en initieert innovaties op het terrein van management, organisatie en arbeid in bedrijven, organisaties en instellingen. Het NCSI is een actief kenniscentrum, waar kennis over sociale innovatie wordt geproduceerd, verzameld en verspreid en waar initiatieven op het terrein van sociale innovatie worden ondersteund.

Het NCSI is een samenwerkingsverband van de werkgeversverenigingen AWWN en FME-CWM, de vakorganisaties FNV Bondgenoten en CNV Bedrijvenbond en de kennisinstellingen Amsterdams Instituut voor Arbeidsstudies (UvA), Rotterdam School of Management (EUR) en TNO Kwaliteit van Leven.

Het NCSI is in 2006 opgericht onder auspiciën van het Innovatieplatform en wordt ondersteund door de ministeries van EZ, OCW en SZW. Daarnaast investeert een aantal vooraanstaande bedrijven in het centrum door deel te nemen in de Programmaraad. Ten slotte nemen wetenschappelijke instellingen, hogescholen en organisatieadviesbureaus deel in het Kennisplatform.

Kijk voor meer informatie over onze organisatie en activiteiten op www.ncsi.nl

Over Expedities in sociale innovatie

Het Nederlands Centrum voor Sociale Innovatie (NCSI) stelt auteurs in de gelegenheid uitgewerkte manuscripten en/of artikelen ter publicatie aan te bieden in de vorm van working papers onder de naam: 'Expedities in sociale innovatie'. De onderwerpen hebben betrekking op het werkveld van het NCSI.

Mogelijke thema's zijn: de vernieuwing van arbeidsorganisaties, aansturing van organisaties, flexibilisering van werkprocessen, arbeidsverhoudingen, en het evalueren en monitoren van innovaties. Doelstelling is theoretische en empirische inzichten met elkaar te verbinden op basis van systematische experimenten of analyses.

De tekstredactie van deze working paper is verzorgd door Jacqueline Koppelman van Boek & Tekst Support. De auteurs zijn verantwoordelijk voor de inhoud en de standpunten verwoord in de tekst..

De working papers zijn te downloaden vanaf www.ncsi.nl/publicaties. Daarnaast zijn gedrukte uitgaven aan te vragen bij het secretariaat van het NCSI.

**Stichting Nederlands Centrum
voor Sociale Innovatie (NCSI)**

Bezoekadres

World Trade Centre Rotterdam (Beurs WTC)
Kantoren Coolingsingel, kamer 512
Beursplein 37
3011 AA Rotterdam

Postadres

Postbus 30116
3001 DC Rotterdam

t +31 (0)10 205 27 80

f +31 (0)10 205 27 85

e informatie@ncsi.nl

i www.ncsi.nl

