

Een evidence informed model voor een krachtige Leer- en Ontwikkelpraktijk

Literatuurstudie en expert
interviews

Opgesteld door:

ICTU - Project InternetSpiegel

Lea Mazor, Brenda Vermeeren en Lucien Vermeer

Mei 2017

In opdracht van: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties

“Real learning gets to the heart of what it means to be human. Through learning we re-create ourselves. Through learning we become able to do something we never were able to do. Through learning we re-perceive the world and our relationship to it. Through learning we extend our capacity to create, to be part of the generative process of life.”

Peter Senge

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	4
UITGANGSPUNTEN	6
1. HET WERKMODEL	15
BIJLAGE 1: ONDERZOEKSVERANTWOORDING	33
BIJLAGE 2: GESPREKSLEIDRAAD	37
BIJLAGE 3: GEHANTEERDE LITERATUUR.....	40
BIJLAGE 4: UITGEBREIDE SPECIFICATIES VAN HET WERKMODEL.....	43

Inleiding

Achtergrond en doel

Leren en ontwikkelen is essentieel voor een goed functioneren van de Rijksdienst nu en in de toekomst. Allerlei ontwikkelingen (nieuwe taken, verwerven toereikende kennispositie, versterken duurzame inzetbaarheid medewerkers, aantrekkelijk werkgever zijn en blijven) zorgen dat leren en ontwikkelen zeer belangrijk is. Het is echter niet volledig duidelijk op welke manier leren en ontwikkelen deze ontwikkelingen het beste kan ondersteunen.

Om hierop een antwoord te geven en te anticiperen, is in 2015, bij wijze van eerste puzzelstukje, een visie op leren en ontwikkelen opgesteld. Deze visie vormt de basis voor het denkwerk over verdere acties rond het leren en ontwikkelen van rijksambtenaren¹.

Na ontwikkeling van de visie worden organisatorische vragen en vragen over de inrichting van leren en ontwikkelen belangrijk. Hierbij horen ook inzichten in wat werkt bij leren en ontwikkelen. Inzichten ten aanzien van vragen als: Hoe komt leren tot stand? Met welke diversiteit tussen medewerkers moeten we rekening houden? Wat is de rol van de leidinggevende? Wat zijn ontwerpprincipes van formeel leren? Bij de inrichting van leren en ontwikkelen wordt er bij voorkeur gekozen voor een aanpak die bewezen effectief is en/of een wetenschappelijk fundament kent.

Om die reden is onder meer een onderzoeksproject gestart naar een krachtige Leer & Ontwikkel (L&O) praktijk. Ook dit is een puzzelstukje in het geheel om effectief te anticiperen op de ontwikkelingen binnen het Rijk. Met een groep betrokken onderzoekers is allereerst een werkmodel opgesteld. Dit model bevatte hypothesen van de onderzoekers over relevante factoren voor leren en ontwikkelen. Vervolgens is dit werkmodel door de onderzoekers voorgelegd aan een groep wetenschappers en L&O-professionals uit de praktijk. Daarnaast

¹ <https://www.derijkscampus.nl/binaries/rijkscampus/documenten/kaarten/2015/01/01/kaartenboek-beeld/kaartenboek-visie-leren-en-ontwikkelen-rijk-beeldschermversie-1.pdf>

is in de wetenschappelijke literatuur gezocht of onderbouwing te vinden was voor de opgestelde hypothesen. Dit heeft geleid tot een aantal aanpassingen in het werkmodel en nuancering over de toepasbaarheid. Het model bevat inzichten die gebruikt kunnen worden bij de dialoog over de inrichting in de L&O-praktijk van het rijk.

Dit rapport beschrijft de uitkomsten van de literatuurstudie en expert interviews. We beschrijven het model en de onderliggende elementen. Daarbij maken we een koppeling met de bijbehorende literatuur of onderzoeken waarop deze inzichten zijn gebaseerd. Daaraan voorafgaand benoemen we een aantal uitgangspunten over de context en toepasbaarheid van het model.

Het rapport heeft een praktische en geen wetenschappelijke ambitie. We beschrijven waardevolle inzichten rond leren en ontwikkelen voor de beleidspraktijk van het Rijk, zonder intentie alle beschikbare theorieën of modellen te bespreken. Hiermee houden we het rapport overzichtelijk en hanteerbaar voor de doelgroep.

Gehanteerde conventies

In dit rapport hanteren we de volgende conventies:

- We gebruiken in dit rapport hij/hem voor de aanduiding van personen, daar kun je ook zij/haar lezen.
- We gebruiken de term professional voor een beroepsbeoefenaar binnen het Rijk.

Uitgangspunten

In maart 2017 stuurden de SG's een brief aan de formateur waarin zij hun visie op de toekomst van de rijksoverheid presenteren. Zij verwachten dat steeds nieuwe, soms onverwachte, soms ingrijpende ontwikkelingen een snelle reactie van de rijksoverheid vragen waarbij de klassieke manier van werken niet altijd meer volstaat. Zij zien daarin een belangrijke rol voor de medewerker weggelegd: *"Onze mensen zijn het belangrijkste kapitaal van de rijksoverheid: deskundige, betrokken, gedreven, integere en flexibele ambtenaren die werken voor Nederland. ... Maar onze veranderende rol en de eisen die de samenleving stelt, vragen wel degelijk andere vaardigheden van onze mensen. Meer nog dan voorheen worden ambtenaren verbinders die partijen in de samenleving samenbrengen. Dat vraagt andere kwaliteiten. Daarnaast is en blijft het verdiepen en delen van kennis en expertise onontbeerlijk om een rol van betekenis te kunnen spelen. We zien gericht opleiden als een noodzaak, niet als een vrijblijvendheid. Voor de ontwikkeling van onze mensen kijken we niet alleen naar traditionele vormen van (bij)scholing."* Het is erkenning voor het belang van leren binnen de rijksoverheid.

Leren binnen de praktijk van de rijksoverheid kent verschillende vormen. Medewerkers leren allereerst in het dagelijkse werk. Doorgaans onbewust, als bijproduct van het 'echte' werk. Het gaat om leren door problemen op te lossen en nieuwe uitdagingen aan te gaan. Dit leren vindt in feite spontaan plaats, zonder vooraf gedefinieerd leerdoel en gaat steeds door. Medewerkers leren daarnaast ook door samen te werken met anderen. Dit leren ontstaat in gesprekken door vragen te stellen, de kunst af te kijken en samen te reflecteren op het werk. Ook hier is sprake van een spontaan proces. Tenslotte leren medewerkers in formele leersituaties, zoals in een training of opleiding. Hier is wel sprake van een leerdoel, in de vorm van het verwerven van kennis, vaardigheden en/of competenties.

Het rijk staat voor de uitdaging om al deze vormen van leren effectief te maken en in onderling verband te versterken. In dit rapport reiken we daar inzichten voor aan uit de wetenschap. Voordat we deze inzichten beschrijven in het volgende hoofdstuk, benoemen

we een aantal uitgangspunten. Allereerst lichten we toe wat we eigenlijk verstaan onder leren, wat het onderscheid is tussen formeel en informeel leren en lichten we toe wanneer een leer en ontwikkelpraktijk krachtig is. Tenslotte beschrijven we in dit hoofdstuk hoe we kijken naar het verschil tussen leren en organisatieontwikkeling.

Uitgangspunt 1. Leren is het ontwikkelen van mentale voorstellingen

Een onderzoeksrapport over leren en ontwikkelen hoort wat ons betreft te beginnen met de vraag wat we eigenlijk onder leren verstaan². Er zijn veel definities van leren in omloop. In dit project hebben we ervoor gekozen om een relatief eenvoudige definitie van leren te hanteren, gebaseerd op de Cognitive Load Theorie, afgekort CLT (Van Merriënboer en Sweller, 2010). Deze theorie laat wat ons betreft goed zien wat leren inhoudt en sluit goed aan de bij de overige inzichten die we in dit rapport presenteren.

Uitgangspunt van CLT is dat leren breinwerk is. Het menselijk brein beschikt over twee typen geheugen, het ene actief (korte termijn geheugen of werkgeheugen) en het andere passief (lange termijn geheugen). Het werkgeheugen heeft een heel beperkte capaciteit, werkt traag en moeizaam en heeft een korte duur. Het lange termijngeheugen daarentegen heeft een vrijwel onbeperkte capaciteit en functioneert snel en moeiteloos.

Leren is volgens deze theorie de ontwikkeling of verfijning van mentale voorstellingen (of schema's). Dat lichten we hier toe, waarbij we de beschrijving baseren op Ericsson (2016).

Een mentale voorstelling is een mentaal model van een voorwerp, een idee, een hoeveelheid informatie of wat dan ook, concreet of abstract, waar onze hersenen mee bezig zijn. Een eenvoudig voorbeeld is een visueel beeld. Denk bijvoorbeeld aan Mona Lisa en veel mensen zullen onmiddellijk in gedachten het schilderij 'zien'. Dat beeld is hun mentale voorstelling van de Mona Lisa. Een wat ingewikkelder voorbeeld van een mentale voorstelling is een woord, zoals 'hond'. Veronderstel dat iemand nooit van een hond heeft gehoord en er nooit een heeft gezien. Als zo iemand voor het eerst informatie krijgt over het

² Hoewel vaak de begrippen 'leren en ontwikkelen' naast elkaar worden gebruikt, spreken we hier van leren en maken we geen onderscheid tussen deze begrippen.

begrip hond (blootstelling) zijn dat allemaal losse gegevens en het woord 'hond' zegt hem of haar weinig. Het is slechts een etiket voor een verzameling losse feiten. Honden zijn harig, hebben vier poten, eten vlees, ze leven in groepen, de jongen heten pups, ze zijn af te richten, enzovoorts. Maar mettertijd, als deze persoon langer met honden omgaat en ze leert kennen, wordt al die informatie geïntegreerd tot één begrip dat weergegeven wordt door het woord 'hond'. Voortaan zal hij of zij bij het horen van het woord hond niet meer in het geheugen hoeven zoeken naar alle verschillende details over honden, al die informatie is direct beschikbaar (geautomatiseerd). Het begrip 'hond' is niet alleen toegevoegd aan iemands vocabulaire, maar ook aan zijn of haar mentale voorstellingen.

Het gemeenschappelijke kenmerk van alle mentale voorstellingen is dat ze het mogelijk maken om grote hoeveelheden informatie in korte tijd te verwerken, ondanks de beperkingen van het korte termijn geheugen. We moeten voortdurend talrijke afzonderlijke brokjes informatie tegelijkertijd onthouden en verwerken: de woorden in een zin waarvan we de betekenis willen begrijpen, de verschillende factoren waarmee we rekening moeten houden tijdens het autorijden (zoals de snelheid, de positie en snelheid van andere auto's, de conditie van de weg, het zicht, waar we onze voet op het gaspedaal of rem moeten zetten, met hoeveel kracht we die pedalen moeten bedienen, hoe snel we het stuur moeten draaien, etc.). Voor iedere betrekkelijk ingewikkelde activiteit moeten we meer informatie onthouden dan het korte termijn geheugen toelaat, en dus vormen we voortdurend mentale voorstellingen zonder ons daarvan bewust te zijn. Zonder mentale voorstellingen zouden we niet kunnen lopen (er moeten te veel spierbewegingen gecoördineerd worden), niet kunnen spreken (eveneens vanwege de spierbewegingen en omdat we de woorden niet zouden begrijpen), en dus niet als mens kunnen functioneren.

Iedereen heeft en gebruikt mentale voorstellingen. Zo ook een professional over zijn eigen werkterrein, waarbij het aantal mentale voorstellingen enorm uitgebreid kan zijn.

Onderzoekers schatten bijvoorbeeld dat schaakgrootmeesters zo'n 50.000 mentale voorstellingen hebben die betrekking hebben op schaken (Simon en Gilmarin, 1973). Mentale voorstellingen van een begrip, zoals 'hond' zijn slechts één vorm van mentale voorstellingen. Daarnaast bestaan allerlei andere vormen. Zo kan een professional mentale voorstellingen hebben van belangrijke gebruiken en ontwikkelingen in het werkterrein waarop hij actief is (domeinkennis), de verschillende stappen die noodzakelijk zijn om een

doel te bereiken (stappenplan) en cognitieve strategieën of heuristieken om beslissingen te nemen.

Wat een goede of excellente professional van beginners onderscheidt, is de kwaliteit en de hoeveelheid van hun mentale voorstellingen. Door jarenlange beroepsbeoefening en training ontwikkelen ze uiterst complexe en verfijnde mentale voorstellingen van de verschillende situaties die ze op hun terrein zullen tegenkomen. Met deze voorstellingen kunnen ze sneller en nauwkeuriger beslissen en effectiever reageren in een bepaalde situatie. Dat verklaart meer dan wat ook het verschil in prestatie tussen beginners en gevorderden.

Op vrijwel ieder gebied worden gevorderde professionals gekenmerkt door het vermogen om patronen te zien in een verzameling dingen die voor mensen met minder goed ontwikkelde mentale voorstellingen alleen maar toevallig of willekeurig lijken. Met andere woorden, experts zien het bos, waar ieder ander alleen maar bomen ziet. Dat is wellicht goed te illustreren aan de hand van een voetbal voorbeeld. Wie het spel niet goed kent, ziet tweeëntwintig spelers op het veld rennen op een manier die volslagen chaotisch lijkt, behalve dat sommige spelers naar de bal worden getrokken zodra die dichterbij komt. Wie het spel kent en vooral zelf goed voetbalt, ziet helemaal geen chaos. Het is een voortdurend wisselend patroon dat zich vormt als de spelers in reactie op de bal en de verplaatsingen van andere spelers over het veld bewegen. De betere spelers herkennen het patroon en reageren er vrijwel onmiddellijk op, waardoor ze profiteren van zwakheden of openingen zodra die zich voordoen.

Meestal zijn mentale voorstellingen niet alleen maar het resultaat van leren, ze kunnen ook helpen bij het leerproces. Dat blijkt bijvoorbeeld in de muziek. Verschillende onderzoekers hebben gekeken naar wat de beste musici onderscheidt van minder goede en een van de voornaamste verschillen blijkt de kwaliteit van de mentale voorstellingen te zijn die de beste musici ontwikkelen. Bij het instuderen van een nieuw stuk hebben beginnende enigszins gevorderde musici meestal geen helder idee van hoe de muziek moet klinken, terwijl ervaren musici een heel precieze mentale voorstelling van de muziek hebben, waarop ze hun training en uiteindelijke uitvoering van een muziekstuk baseren. Ze gebruiken hun mentale voorstelling vooral om zichzelf te kunnen corrigeren, zodat ze weten hoe dicht ze de ideale uitvoering

van de muziek benaderen en wat ze moeten veranderen om nog beter te spelen. De beginnende en enigszins gevorderde student hebben misschien een ruwe voorstelling van de muziek waardoor ze wel horen wanneer ze een verkeerde noot spelen, maar ze hebben het commentaar van hun leraar nodig om de subtielere fouten en zwakke punten in hun spel te herkennen.

Uitgangspunt 2. We onderscheiden formeel leren en informeel leren

In het werkmodel maken we een onderscheid tussen formeel en informeel leren, vanuit het volle besef dat beide vormen van leren bestaan en bijdragen aan het leren van professionals binnen het Rijk. De processen die daarbij horen, zijn echter verschillend. Van formeel leren is er sprake wanneer de leerprocessen plaatsvinden in een georganiseerde en gestructureerde omgeving en expliciet als leren worden aangeduid. Bijvoorbeeld in termen van doelstellingen, tijd of middelen. Het gaat hier over geplande leeractiviteiten. Voorbeelden zijn (beroeps)opleidingen, cursussen, trainingen, workshops, congressen, studiedagen en lezingen. Het resultaat van formeel leren is mogelijk een diploma, getuigschrift of leerbewijs. Bij informeel leren (incidenteel leren) wordt er geleerd als 'toevallig neveneffect'. Leren gebeurt spontaan en vaak niet bewust. Deze vormen van leren vinden doorgaans plaats in het gewone werk/op de werkplek.

Uitgangspunt 3. We beschouwen de L&O-praktijk als krachtig wanneer het leren effectief en efficiënt plaatsvindt en 'enjoyable' is voor de professional

Nu we leren hebben gedefinieerd en het onderscheid tussen formeel en informeel leren hebben toegelicht, definiëren we als laatste de krachtige L&O-praktijk. Onder een Leer & Ontwikkel-praktijk verstaan we de praktijk die de organisatie heeft gecreëerd waarin de professionals leren. Deze praktijk omvat zowel de formele (georganiseerde) als informele (niet-georganiseerde) delen.

We beschouwen de L&O-praktijk als krachtig wanneer het leren effectief en efficiënt plaatsvindt en 'enjoyable' is voor de professional³. Met enjoyable wordt in deze context bedoeld dat het leren zonder tegenzin wordt gedaan. We bedoelen dus niet dat leren per se leuk moet zijn. Enjoyment kan bovendien een direct en uitgesteld karakter hebben. Wanneer iemand oefent voor de marathon, dan levert mogelijk het bereiken van het einddoel het plezier/enjoyment op, de duurtrainingen of de intervaltrainingen die daarvoor nodig zijn mogelijk minder.

Uitgangspunt 4. Het werkmodel zet leren centraal, niet organisatieontwikkeling

Een aantal experts die we hebben gesproken, met name Jos Arets, Manon Ruijters en Hans Vermaak, benadert leren en ontwikkelen primair vanuit het perspectief van organisatieontwikkeling. Zij zijn van mening dat organisatieontwikkeling een bredere benadering vergt dan leren alleen.

Jos Arets legt dat als volgt uit in het boek *702010 naar 100% performance* (2015): *“De trainingsbubbel is de relatief beschermde omgeving waarin Learning & Development (L&D) vrijwel ongestoord kan werken aan het verbeteren van de formele leerinterventies. Zo ontstaat in de trainingsbubbel een kleurrijk palet aan opleidingen met professioneel geformuleerde leerdoelen, toetsen en uiteenlopende vormen van formele leerinterventies. Een noodzakelijke en goede ontwikkeling, waarmee leren in organisaties op de kaart is gezet.*

De trainingsbubbel is het gevolg van het denken in standaardisatie, dat voortvloeit uit het denken van Taylor aan het begin van de 20ste eeuw. Met het ontstaan van de trainingsbubbel worden training en werken van elkaar gescheiden. Op deze manier kan L&D op steeds grotere schaal trainingen, en later e-learning, op een efficiënte manier produceren en distribueren. De trainingsbubbel is een effectieve reactie van L&D op het denken over organisatieontwikkeling in de 20ste eeuw, met een sterke behoefte aan formele standaard leeroplossingen.

³ Met dank aan Paul Kirschner.

Over het algemeen is het de bedoeling om training in te zetten om bij te dragen aan de prestatieverbetering van de organisatie. Training wordt in de praktijk vaak anders ingezet, bijvoorbeeld met als doel kennisoverdracht, leren omgaan met een ICT-systeem, of tevredenheid van de deelnemers. Daarmee wordt de bedoeling uit het oog verloren. Met het ontstaan van de trainingsbubbel lijken doel en bedoeling vaak door elkaar te lopen. Een klein verschil met grote gevolgen, zoals uit de volgende voorbeelden blijkt: (1) veel teams volgen trainingen effectief communiceren. De bedoeling van de opdrachtgever is een meetbare toename van de prestaties van teams. Gedurende de training kan het zomaar gebeuren dat de bedoeling uit het oog wordt verloren en de communicatie tussen de teamleden een doel op zich wordt. (2) Managers en medewerkers volgen trainingen of e-learning om te leren op een effectieve manier het jaargesprek te voeren. De bedoeling van het jaargesprek is de verbetering van de ontwikkeling gedurende het hele jaar. De training is vaak gericht op het jaarlijkse gesprek als doel op zich.

Het denken in tekorten is in organisaties vaak de aanleiding om L&D te vragen om een training. Denk onder meer aan klantgerichtheid, management development, lean en samenwerken in teams. In dit soort situaties is de gedachte dat er sprake is van een tekort aan competenties, waardoor het prestatieprobleem is veroorzaakt.

Leren en werken zijn uit elkaar gegroeid tot twee verschillende werelden. L&D denkt onvoldoende op systeemniveau, waardoor de oplossing (een training) niet altijd de oorzaak van het organisatieprobleem aanpakt. Het negenveldenmodel van Rummler et al. (1995) helpt om op systeemniveau naar organisaties te kijken. Rummler onderscheidt de dimensies organisatie, processen en professionals en zet deze af tegen doelen, ontwerp en management. Zo ontstaan negen onderling samenhangende velden. Met het negenveldenmodel is in één oogopslag te zien dat oorzaken van prestatieproblemen in organisaties op verschillende velden kunnen voorkomen. In organisaties wordt 80% tot 90% van performanceproblemen niet veroorzaakt door individuele kennistekorten of door een tekort aan competenties, maar door factoren in de werkomgeving in de vorm van te weinig of verkeerde sturing, knelpunten in de werkprocessen, taakonduidelijkheid, onduidelijkheid over doelen, onvoldoende stuurinformatie voor managers en teams. Alleen bij kennistekorten kan training de oorzaak van performanceproblemen wegnemen. Meestal is dat dus niet het

geval. Daarom is het onterecht dat managers en opleiders een training vaak zien als een *one-size-fits-every-performance-problem*".

Figuur 1: Het negenveldenmodel van Rummler et al (1995)

	Doelen	Ontwerp	Management
Organisatie	Strategie, visie en missie	Structuur, businessmodel	Management en sturing
Proces	Heldere procesresultaten	Processtappen	Processturing, coördinatie en voortdurend verbeteren
Professional	Verwachtingen, targets	Taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden	Informatie performance, consequenties en ondersteuning

Ruijters en Vermaak hanteren een andere benadering, maar starten vanuit vergelijkbare opvattingen.

Voor organisatievraagstukken delen wij deze opvattingen. Denk bijvoorbeeld aan een training voor leidinggevenden voor het voeren van betere beoordelingsgesprekken. Dit kan alleen een positief effect hebben op de ontwikkeling van medewerkers, als het systeem waarin de leidinggevende werkt dit ook ondersteunt. Zo hangt het er bijvoorbeeld vanaf of er een prikkel is voor leidinggevenden om de gesprekken erg serieus te nemen, of de leidinggevende voldoende mogelijkheden heeft om te variëren in beloning gegeven de kaders die hij meekrijgt van het hoger management of HR, en/of er mogelijkheden zijn om medewerkers variatie in werk aan te bieden die aansluit bij hun ontwikkelbehoefte. Deze factoren hebben allemaal invloed op de uitkomst van de gesprekken.

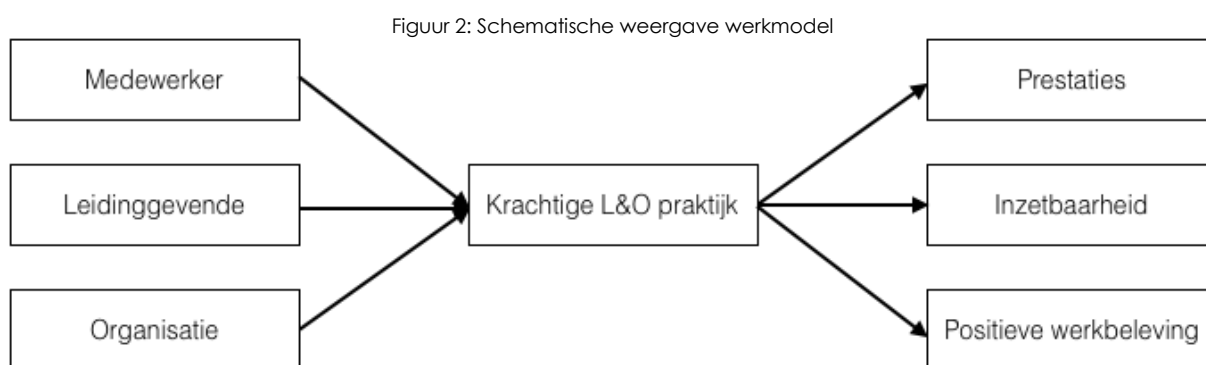
Dat systemische factoren meespelen voor organisatieontwikkeling, is echter niet het vertrekpunt van het werkmodel dat we in dit rapport presenteren. In ons model gaan we er vanuit dat het voorliggende vraagstuk inderdaad een (individueel) leervraagstuk is –

eventueel als onderdeel van een grotere, overstijgende ambitie voor organisatieontwikkeling. Bijvoorbeeld waar het gaat om beroepsmatige ontwikkeling van professionals. Hierop is het model van toepassing. Het laat systemische factoren op organisatieniveau buiten beschouwing.

Het werkmodel

Eind 2016 hebben we een start gemaakt door een 'werkmodel' voor te stellen. Dit (niet-causaal) model benoemt drie actoren in, en drie effecten van een effectieve leer- en ontwikkelpraktijk voor een individuele medewerker. Kernachtig geformuleerd stelt het werkmodel dat de wijze waarop de medewerker zelf omgaat met leren en ontwikkelen, hoe hij of zij wordt gefaciliteerd en ondersteund door de leidinggevende daarbij en in hoeverre structuren, processen, beleid en cultuur binnen de organisatie leren en ontwikkelen in positieve zin beïnvloeden, samen bepalen in welke mate er sprake is van een krachtige L&O-praktijk. Het onderscheid naar deze actoren is in feite een logisch gevolg van de invoering van integraal management bij het rijk. Beleidsmatige beslissingen worden op organisatie niveau geformuleerd en het is aan de leidinggevenden om dit uit te voeren.

De krachtige L&O-praktijk leidt vervolgens weer tot een aantal veronderstelde effecten, namelijk betere prestaties van de medewerker, een hogere inzetbaarheid en een positieve werkbeleving. Hieronder is het model schematisch weergegeven.



Dit model hebben we uiteindelijk gehandhaafd. In bijlage 4 hebben we nog twee verder uitgewerkte versies van het werkmodel opgenomen. Hieronder lichten we de elementen van het werkmodel verder toe.

1. Actor: Medewerker

Medewerkers verschillen van elkaar voor wat betreft de motivatie en het vermogen om te leren (Appelbaum et al, 2000, Van Bommel en Stegen, 2011). Deze factoren zijn afhankelijk van de medewerker zelf en betreffen de interne factoren die van invloed zijn op de leerprestaties van medewerkers.

Voor het leervermogen zijn de persoonsgebonden kennis en vaardigheden van belang, zoals we eerder ook al zagen bij de uitleg over mentale voorstellingen.

De motivatie wordt beïnvloed door persoonlijke interesses en persoonlijke doelen. Daarnaast leiden positieve ervaringen met leren ertoe dat de motivatie om te leren toeneemt (Ashton, 2004) en blijkt bruikbaarheid van het geleerde voor het werk en voor de carrière een belangrijke voorspeller van de motivatie om te leren (Clark et al, 1993).

Verschillende persoonlijkheidskenmerken blijken van invloed op motivatie en vermogen om te leren. Het betreft self-efficacy, locus of control, need for achievement, independence, extraversion, openness to experience and cognitive playfulness (DeSimone et al 2002; Mathieu en Martineau, 1997; Tracey et al, 2001).

Verschillende factoren beïnvloeden dus leervermogen en leermotivatie. Een handzame manier om deze verschillen te beschouwen, is met archetypen van medewerkers, die verschillen op deze dimensies. Een dergelijke segmentatie hebben we in het verleden gemaakt voor inzetbaarheid en deze lijkt ook hier toepasbaar (Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (2015).

We onderscheiden hiertoe drie groepen medewerkers. Deze indeling is gebaseerd op werkwaarden, persoonlijkheid en locus of control.

De afwachter heeft behoefte aan zekerheid, legt de lat in zijn werk hoog en wil kwaliteit en resultaat leveren, hecht aan loyaliteit, en heeft wat minder zelfvertrouwen als het gaat om de toegevoegde waarde die hij/zij heeft buiten de eigen functie. De afwachter is sterk gericht op de eigen functie en heeft een minder brede scope dan de andere groepen. De

afwachter heeft een externe locus of control, wat betekent dat hij/zij meer gelooft dat dingen hem/haar overkomen in plaats van daar zelf invloed op te hebben.

De bevlogen ambtenaar kenmerkt zich sterk door de gerichtheid op anderen en het maatschappelijke doel, heeft een zeker plichtsbesef ten opzichte van de (doelen van de) organisatie, vertrouwt op zijn toegevoegde waarde binnen de organisatie, hoeft niet per se zichtbaar te zijn en is veel minder gericht op externe inzetbaarheid dan op interne inzetbaarheid.

De carrièremaker wil zich graag bewijzen, heeft een sterke drang om nieuwe dingen te leren en doen, neemt makkelijk zelf regie, is zich goed bewust van zijn/haar functieoverstijgende kwaliteiten en weet vaak goed wat hij/zij wil.

Elke medewerker heeft hulp nodig bij het werken aan zijn ontwikkeling. Er zijn echter verschillen: waar de carrièremaker bijvoorbeeld zelf makkelijk de regie neemt, heeft de afwachter veel meer stimulans en ondersteuning (soms zelfs externe druk) nodig om in beweging te komen. Hier komt de rol van de leidinggevende en de organisatie (de andere actoren) om de hoek kijken.

2. Actor: Leidinggevende

Eerder noemde we al, dat motivatie en vermogen om te leren afhankelijk zijn van de medewerker zelf. De leerprestaties van medewerkers zijn behalve hiervan, ook afhankelijk van de leermogelijkheden in de omgeving. De leermogelijkheden zijn extern van aard en kunnen gecreëerd worden door de organisatie en de leidinggevende (Werner & DeSimone, 2011). Kessels en Smit (2000) stellen in dit verband dat mensen het vermogen nodig hebben om kennis op te nemen en te produceren en de motivatie nodig hebben om op zoek te gaan naar die kennis. Echter, zonder de mogelijkheden beschikbaar te stellen tot het verkrijgen van die kennis komt de kennisproductie niet tot stand. Er is dan ook een leergierige en ondersteunende omgeving nodig. Hier is door de organisatie en de leidinggevende direct invloed op uit te oefenen.

Op basis van eigen onderzoek maken we een onderscheid in verschillende personeelsactiviteiten die een leidinggevende uitvoert. Hieruit komt het beeld naar voren dat veel leidinggevendens aandacht besteden aan 'Faciliteren'; hiermee bedoelen we tijd en geld beschikbaar stellen voor ontwikkeling. Veel minder vaak besteden leidinggevendens aandacht aan 'Ondersteunen'; het actief helpen van medewerkers om te werken aan hun ontwikkeling. Dat kan zijn door het gesprek hierover regelmatig aan te gaan, te prikkelen en als nodig te duwen, mee te denken en zo nodig voorstellen te doen voor loopbaanontwikkeling, concrete suggesties voor loopbaanactiviteiten aan te dragen, het eigen netwerk open te stellen, te helpen bij het kunnen opstellen van een goed cv of LinkedIn-profiel, et cetera. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat met name 'Ondersteunen' een positieve invloed heeft op inzetbaarheid van medewerkers en daarom juist aandacht verdient.

In de literatuur vinden we verschillende bronnen, die dit onderscheid, en het belang ervan, - soms indirect- onderschrijven. Ashton, 2004, geeft in dit verband aan dat de leidinggevende zich vaak niet bewust is van het belang om leerprocessen te stimuleren/ondersteunen (door constructieve feedback en positieve steun). Skule, 2004 stelt dat leerintensieve banen worden gekenmerkt door een sterk gevoel bij de medewerker dat het management hen steunt en leren aanmoedigt. Cohen, D.J. (2017) stelt in dit verband dat ondersteunende

leidinggevend en vrijwillige aanwezigheid bij trainingsprogramma's de motivatie van medewerkers vergroot. Organisaties kunnen de motivatie van medewerkers vergroten door hun vorderingen op te merken.

3. Actor: Organisatie

Hiervoor noemde we dat de leerprestaties afhangen van de leermogelijkheden in de organisatie. Met betrekking tot de organisationele leervoorwaarden zijn vier gebieden te onderscheiden (Ashton, 2004):

De mate waarin de organisatie toegang tot kennis en informatie faciliteert.

Medewerkers hebben kennis en informatie nodig om hun vaardigheden uit te kunnen breiden. Dit kan variëren van kennis over nieuwe technologieën tot en met kennis over de organisatie, hoe deze werkt, en wat een passende manier van gedragen is. Tegelijkertijd bestaat in veel organisaties, met name hiërarchische organisaties, een groot aantal beperkingen in hoeveel en welke informatie wordt uitgewisseld. Het senior management heeft doorgaans meer toegang tot informatie dan andere onderdelen van de organisatie. Daarmee wordt de toegang tot dergelijke informatie voor een belangrijk deel bepaald door het houding en het gedrag van deze functionarissen. Deze ongelijke verdeling van kennis vergroot het belang van netwerken in deze organisaties. Toegang krijgen tot kennis en informatie is dan afhankelijk van toegang tot de juiste functionarissen.

De mogelijkheden die de organisatie biedt om te oefenen en nieuwe vaardigheden op te doen.

Hier doen zich grote verschillen voor zowel tussen, als binnen organisaties. In sommige gevallen bestaan ontwikkelprogramma's die ervoor zorgen dat medewerkers een brede basis van kennis kunnen ontwikkelen, terwijl ze tegelijkertijd diepgaande kennis kunnen opdoen op hun eigen expertisegebied. Dit zien we bijvoorbeeld terug in management of trainee programma's. Op andere plaatsen bestaan geen duidelijke carrière paden, vinden functiewisselingen ad hoc plaats en bestaat er geen duidelijke mogelijkheid om door de tijd meer kennis op te bouwen. Dit beperkt de mogelijkheid om kennis over de organisatie in zijn geheel op te doen, maar levert kennis op van een set van discrete, ongerelateerde vaardigheden.

Het bieden van effectieve steun voor het leerproces.

Ondersteuning in de vorm van constructieve feedback en begeleiding bij het uitvoeren van taken, wordt alom beschouwd als belangrijk voor effectief leren in het werk. De mate waarin dit gebeurt, hangt af van de vaardigheden van de leidinggevende en de kwaliteit van de relatie tussen medewerker en leidinggevende. Sommige leidinggevendenden verwachten dat leren vanzelf gaat en geven weinig feedback. Andere leidinggevendenden reiken richtlijnen voor de werkzaamheden aan, bespreken de resultaten met de medewerker en geven feedback. In hoeverre dit plaatsvindt in de organisatie, is mede afhankelijk van de eisen die de organisatie stelt aan de leidinggevendenden.

De mate waarin de organisatie leren beloont.

Er worden twee vormen van beloning onderscheiden. Allereerst bestaan er korte termijn beloningen. Sommige medewerkers zijn tevreden met het leren op zich. Anderen verwachten erkenning van hun leidinggevendenden (bijvoorbeeld in de vorm van felicitatie of dankwoord). Langere termijn beloning betreft promotie of een verbetering van salaris.

Het hoger management van de organisatie draagt in eerste aanleg de verantwoordelijkheid voor het creëren van deze leervoorwaarden. De relatief bureaucratische cultuur van het rijk kan hier effect op hebben. Of dat zo is, weten we niet. Dat vergt aanvullend onderzoek.

4. Kern: Krachtige L&O-praktijk

Binnen de praktijk van leren en ontwikkelen maken we een onderscheid tussen formeel en informeel leren. Dit doen we vanuit het besef dat dezelfde actoren en dezelfde effecten een rol spelen, maar dat de leerprocessen voor deze vormen van leren anders verlopen.

4.1 Formeel leren

4.1.1 Fasen in een formeel leertraject

Kessels (1996) beschrijft een aantal noodzakelijke fasen om een (formeel) leertraject te realiseren dat een effectieve oplossing biedt voor een bepaald probleem in de organisatie. Wat ons betreft geven zij een goed overzicht van wat aandacht behoeft bij een formeel leerproces.

Stap 1. Wat is het probleem of doel dat opgelost dient te worden?

Er moet sprake zijn van een bepaald probleem in de organisatie dat door middel van geplande leerprocessen opgelost kan worden. Het probleem wordt daartoe geherformuleerd in een realiseerbaar doel. Het probleem kan betrekking hebben op een actuele situatie, maar ook op het ontstaan van een probleem in de toekomst of het ontstaan van een probleem bij het nalaten van activiteiten.

Stap 2. Hoe ziet de werksituatie eruit als het probleem is opgelost?

Er moet een duidelijk beeld bestaan hoe de werksituatie van medewerkers er uit dient te zien als het bovengenoemd probleem opgelost is, in casu het beoogde doel bereikt is. De gedachte hierbij is dat opleidingen in arbeidsorganisaties alleen zin hebben als zij gericht zijn op het realiseren van gewenste veranderingen in de werksituatie van de deelnemers. Het ontwerpen van leersituaties heeft dan ook alleen zin als bekend is welke veranderingen in die werksituatie gewenst zijn om het beoogde doel te bereiken.

Stap 3. Welke kennis of vaardigheden zijn nodig om dat te realiseren?

Er moet een duidelijk beeld bestaan van de vaardigheden die nodig zijn om in de werksituatie de gewenste veranderingen teweeg te brengen. Kennis en inzicht als zodanig zijn onvoldoende voor het realiseren van veranderingen als deze kennis en inzicht niet uitmonden in vaardigheden waarmee medewerkers vorm kunnen geven aan die gewenste veranderingen. Het product van de beoogde leerprocessen zullen we dan ook moeten formuleren in termen van vaardigheden.

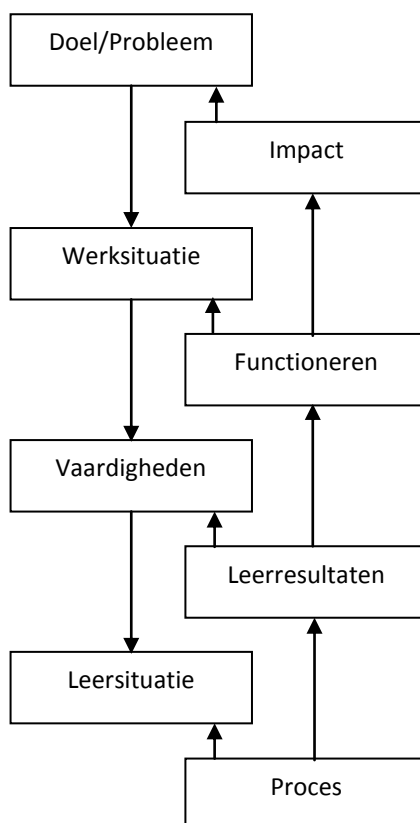
Stap 4. Welke leersituatie past daarbij?

De leersituaties die ontworpen worden, moeten de deelnemers aan het leertraject in de gelegenheid stellen die vaardigheden te verwerven, waarmee zij de gewenste veranderingen in de werksituatie kunnen realiseren, opdat het initiële doel gerealiseerd wordt en het probleem dat daar aan ten grondslag ligt, opgelost is.

Stap 5 tm 8. Evaluatie (Was het leerproces betekenisvol? Beschikken de medewerkers over de benodigde kennis of vaardigheden? Gedragen de medewerkers zich op de gewenste manier in de werksituatie? Wordt hiermee het oorspronkelijke probleem opgelost?)

Bij de evaluatie van het leertraject wordt dezelfde samenhang beoordeeld, maar nu in omgekeerde volgorde: De ontworpen leersituaties moeten leiden tot een leerproces, waarvan de resultaten overeenkomen met de noodzakelijk geachte vaardigheden. Deze vaardigheden dienen het werkgedrag en het functioneren te beïnvloeden op een zodanige wijze dat de veranderingen in de werksituatie een impact hebben op het oorspronkelijke probleem, en wel zodanig dat dit opgelost is. Dan is er sprake van transfer. De samenhang die er bestaat tussen proces, resultaat, functioneren en impact is weergegeven in figuur 2: De evaluatie van leerprocessen in relatie tot de impact op het oorspronkelijke probleem.

Figuur 2: Fasen in een (formeel) leertraject volgens Kessels



Het doorlopen van deze stappen draagt bij aan de effectiviteit van het leerproces (gewenste doel wordt bereikt). Eén niveau dieper blijft de vraag welke (ontwerp)principes de leerpraktijk krachtig (effectief, efficiënt en enjoyable) maken. Hierbij draait het om transfer. Zonder transfer is het leren immers van weinig waarde voor de praktijk. We hebben daarom speciale aandacht aan het ontwerp van de leerpraktijk (stap 4). Er bestaan wat ons betreft waardevolle wetenschappelijke inzichten bestaan om transfer te realiseren in een formele leeromgeving. Hieronder lichten we dat toe.

4.1.2 Elementaire principes voor een leerpraktijk

Dave Merrill (2002) benoemt allereerst een vijftal elementaire ontwerpprincipes (i.c. instructional design principes) die waardevol zijn voor een krachtige leerpraktijk. Hij definieert een principe als een relatie die altijd waar is onder passende condities, onafhankelijk van het programma of de praktijk ("A principle is a relationship that is always true under appropriate conditions regardless of program or practice"):

- (a) Learning is promoted when learners are engaged in solving real-world problems.
- (b) Learning is promoted when existing knowledge is activated as a foundation for new knowledge.
- (c) Learning is promoted when new knowledge is demonstrated to the learner.
- (d) Learning is promoted when new knowledge is applied by the learner.
- (e) Learning is promoted when new knowledge is integrated into the learner's world.

Deze ontwerp principes komen allemaal terug in het 4C/ID model, een Instructional Design Model dat als een van de weinige modellen voldoet aan alle principes. Hieronder lichten we het verder toe, als illustratie van de toepassing van succesvolle ontwerp principes.

4.1.3 De principes van het 4C/ID model

Het 4C/ID (4 Component Instructional Design) model is een hulpmiddel om op een systematische en wetenschappelijk onderbouwde wijze een leertraject te ontwerpen dat zich richt op het leren uitvoeren van complexe taken (Hoogveld et al, 2017). Complexe taken vergen de simultane ontwikkeling van kennis, vaardigheden en attitudes. Het 4C/ID model is gebaseerd op de principes van de Cognitieve Load Theorie (CLT) en werkt aan de opbouw van mentale voorstellingen die een professional bij de beroepsbeoefening nodig heeft. Het

houdt daarbij rekening met de beperkingen die het korte termijn geheugen oplegt bij het leren en zorgt zo voor een efficiënt leerproces.

Het 4C/ID model gaat er vanuit dat leertrajecten zijn opgebouwd uit vier componenten: (1) leertaken, (2) ondersteunende informatie, (3) procedurele informatie en (4) deeltaak oefening.

Leertaken

De leertaken vormen de ruggengraat van het leertraject. Dit kunnen casussen, projecten, opdrachten, beroepstaken of problemen zijn. Deelnemers voeren de taken uit in een gesimuleerde omgeving of in de echte taakomgeving. De leertaken confronteren de deelnemers op een geïntegreerde wijze met alle kennis-, vaardigheid- en houdingsaspecten die bij de uitvoering van deze beroepstaken van belang zijn.

Voor de opleiding tot huisarts kan een leertaak bijvoorbeeld zijn: 'Er komt een patiënt op het spreekuur met rugklachten'. Bij een dergelijke leertaak komen dan alle relevante activiteiten aan bod; het gesprek met de patiënt, het medisch onderzoek, de diagnose en de bespreking van de behandeling. Voor een gymleraar kan een leertaak zijn: 'Verzorg een gymles op de basisschool', of 'Help een kind dat moeite heeft met hoogspringen'. Leertaken richten zich op een basaal leerproces dat inductief leren wordt genoemd; deelnemers leren door te doen en door te ervaren hoe het is om de taken uit te voeren. Het centraal stellen van leertaken zorgt er bovendien voor dat het leren leuker wordt (enjoyable), aangezien de deelnemer direct begrijpt wat het geleerde hem oplevert.

Bij het aanbieden van leertaken bestaan een aantal aandachtspunten:

De leertaken in een reeks moeten op dezelfde dimensies van elkaar verschillen als de taken in de beroepspraktijk en dus representatief zijn voor de taken waar de deelnemers mee te maken krijgen.

Om overbelasting van het werkgeheugen te voorkomen, beginnen deelnemers met relatief eenvoudige taken, die naarmate hun ervaring toeneemt, steeds moeilijker worden.

Deelnemers krijgen aanvankelijk veel support en begeleiding. Binnen eenzelfde complexiteitsniveau met even moeilijke taken neemt deze support en begeleiding van de leertaken geleidelijk af. Kunnen deelnemers de laatste taak zonder ondersteuning uitvoeren, dan zijn ze klaar voor een volgende complexiteitsniveau.

In een opleiding tot facility manager krijgen de deelnemers bijvoorbeeld verschillende keren de leertaak 'Het opstellen van een bestek voor nieuwe huisvesting' voorgelegd. Dat begint relatief eenvoudig (eenvoudig gesprek met de opdrachtgever, een gebouw met een enkele functie) en de leertaken worden steeds ingewikkelder (het gebouw moet meerdere functies vervullen, er ontstaan verschillende afhankelijkheden, etc.), waarbij allerlei variaties in de leertaken voorkomen die zich ook voordoen in de praktijk.

Ondersteunende informatie

Ondersteunende informatie beschrijft de kennis van ervaren professionals en hoe zij problemen op een systematische manier aanpakken. Ondersteunende informatie wordt ook wel de 'theorie' genoemd. Wanneer het gaat om de leertaak 'hoe help je een kind dat moeite heeft met hoogspringen', gaat het bijvoorbeeld om biomechanische theorie over de werking van het lichaam en meer in het bijzonder van de spieren die worden gebruikt bij het hoogspringen.

Procedurele informatie

Procedurele informatie helpt deelnemers bij het uitvoeren van terugkerende taakaspecten van leertaken; het gaat daarbij om taakaspecten die bij elke leertaak op dezelfde wijze worden uitgevoerd. Voor de leertaak 'het opstellen van een bestek voor nieuwe huisvesting' kan het bijvoorbeeld gaan over de verschillende onderdelen die terugkomen in een bestek. Procedurele informatie wordt aangeboden tijdens het werken aan een specifieke leertaak. Het heeft meestal de vorm van stap-voor-stap 'how-to' instructies die door een begeleider of gebruikershandleiding aan een deelnemer gegeven worden.

Deeltaakoefening

Deeltaakoefening wordt toegepast als een zeer hoge mate van automatisering van bepaalde terugkerende taakaspecten noodzakelijk is en de leertaken deze noodzakelijke hoeveelheid oefening niet bieden. Bij de opleiding tot huisarts kan het bijvoorbeeld gaan om het medisch onderzoek dat wordt uitgevoerd bij rugklachten. Dit onderzoek dient zodanig geautomatiseerd uitgevoerd te kunnen worden (hij hoeft niet na te denken over hoe het onderzoek moet worden uitgevoerd), zodat de deelnemer maximale hersencapaciteit kan benutten voor de diagnose van het probleem.

Transfer

Volgens het 4C/ID model is een geïntegreerd programma een voorwaarde om transfer te bereiken. Hiervoor zijn drie redenen. In de eerste plaats zorgen hele leertaken die een beroep doen op zowel kennis, vaardigheden en houding ervoor dat een rijke, geïntegreerde kennisbasis wordt ontwikkeld die de kans vergroot dat er voor praktijk situaties bruikbare mentale voorstellingen zijn ontwikkeld. In de tweede plaats zorgt de opbouw van makkelijke naar moeilijke taken, met afnemende ondersteuning, ervoor dat deelnemers leren om verschillende taakaspecten met hun geassocieerde kennis en houding te coördineren. Dit stelt hen in staat om deze aspecten in nieuwe situaties en op de werkplek op een strategische manier opnieuw te combineren. Tot slot zorgt het onderscheid tussen terugkerende en niet terugkerende taakaspecten ervoor dat deelnemers na afloop de bekende aspecten van problemen moeiteloos kunnen oplossen omdat zij de noodzakelijke terugkerende taakaspecten beheersen. Hierdoor beschikken zij over extra cognitieve capaciteit voor het uitvoeren van niet-terugkerende taakaspecten en het reflecteren op de kwaliteit van gevonden oplossingen.

4.2 Informeel leren

Arend Geul heeft onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van beleidsprofessionals. Hij presenteert zijn bevindingen in de publicatie 'Van talent tot topper' (2012). Voortbouwend op het werk van Eraut (2009) over informeel leren en Ericsson (2016), bevat het interessante aanknopingspunten voor informeel leren, die we hieronder beschrijven.

Geul merkt het volgende op over professionele groei. "Wie observeert hoe professionals zich in diverse domeinen (medische wetenschap, advocatuur, accountancy, maar ook beleidsadvies) ontwikkelen, doet een verrassende ontdekking. De ontwikkeling van professionals vertoont overal min of meer hetzelfde grondpatroon. Het begint met een initiële beroepsopleiding op universiteit of hbo. Dit vormt het professionele equivalent van het behalen van het rijbewijs. Je verwerft hiermee weliswaar de bevoegdheid tot het uitoefenen van een beroep, maar je beschikt slechts over basiskennis en basisvaardigheden. In beginsel weet en kan je wat je moet weten en kunnen, althans in standaardsituaties.

Na afronding van de opleiding gaat de beginnende professional in de praktijk aan de slag onder leiding van een ervaren vakgenoot. De kneepjes van het vak worden doorgaans

geleerd in een mix van cursussen en praktijktraining, waarvan de totale doorlooptijd nauwelijks onder doet voor die van de initiële opleiding. Na afloop van de post-initiële fase duurt het nog enige jaren voordat men het vak inderdaad onder de knie heeft. Wanneer dat punt wordt bereikt ligt de oorspronkelijke beroepskeuze inmiddels zo'n twaalf tot vijftien jaar in het verleden en is het zeker tien jaar geleden dat men is afgestudeerd. Over die tienjarige minimumperiode van opleiding en training bestaat een opmerkelijk grote overeenstemming. Het is geen toeval dat dit grondpatroon zich overal voordoet. Het is een logische, bijna natuurlijke ontwikkeling van professionals. Professionaliteit moet van de grond af aan worden opgebouwd.

Om zich te ontwikkelen moet de professional het professionele mechanisme vele malen doorlopen. Hij moet veel praktische ervaring opdoen en moet daarop reflecteren, zodat zijn professionele ervaringskennis toeneemt, veel professioneel relevante contacten hebben met meer ervaren en gereputeerde collega's, de vakliteratuur lezen en congressen bezoeken om de formele vakkennis bij te houden. Gaandeweg (maar niet zonder inzet) groeit de professional in zijn vak.

Professionals starten met een formele opleiding, met weloverwogen opbouw en structuur, formatieve toetsen en begeleiding en toezicht. Iedereen met enige aanleg wordt hier met dezelfde instructie op een min of meer zelfde niveau gebracht. Dat verandert als de opleiding is afgerond en de professional is ingewerkt. Zijn leren verandert in drie opzichten. Allereerst is er de overgang naar het werkplekleren. Ten tweede leert de professional steeds minder binnen een grote groep en steeds meer als op zichzelf staand individu. Het leren wordt hiermee ook kwalitatief anders: ervaringen opdoen, reflecteren en lessen trekken en meenemen naar een volgende keer is in hoge mate individueel. Niet iedereen maakt immers hetzelfde mee, niet iedereen reageert op dezelfde manier en niet iedereen trekt daaruit dezelfde lessen. De derde verandering betreft degenen van wie de professional leert. Aanvankelijk zijn dat de 'autoriteiten', die door bevoegde instanties worden aangesteld. Gaandeweg echter kiest de professional zijn leermeesters zelf. Respect, waardering en bewondering worden dan belangrijker dan formele kwalificaties en gezagsverhoudingen."

De Deliberate Practice Theorie (DPT) van Ericsson (2016) onderzoekt hoe professionals (musici, sporters, schakers, medici) complexe vaardigheden op een toenemend niveau van performance onder de knie krijgen. Dit onderzoek wijst ook uit dat professionele groei tijd kost

en een bepaalde houding en motivatie evenals een goede begeleiding vereist. Om een algemeen geaccepteerd niveau van professionele performance te bereiken, is veel intensieve, gerichte en goede begeleide oefening nodig. Dat moet bovendien gebeuren in de fase dat lichaam en brein hiervoor openstaan. Sport, dans en muziek vergen lichamelijke plasticiteit, en dus dient men hiermee op jonge leeftijd te beginnen. Andere professies vragen neuro plasticiteit of een combinatie van lichamelijke en neuro plasticiteit, en hier kunnen opleiding en training dus pas later beginnen. Het brein is voor veel beroepen pas klaar vanaf ongeveer het twintigste levensjaar.

De tweede voorwaarde die DPT benoemt, is dat de lerende intrinsiek gemotiveerd is, de discipline opbrengt om zich vrijwel geheel aan de professie te wijden en bereid is tot kritische reflectie op de eigen persoon en het leerproces. Toewijding of volledige overgave, zo zou men de tweede voorwaarde ook kunnen noemen.

De derde voorwaarde betreft de begeleiding. Aan de ene kant is een persoonlijke en maatschappelijke omgeving nodig die onophoudelijk steun en stimulansen biedt, aan de andere kant zijn opleiders en trainers nodig die nieuwe kennis, inzichten, vaardigheden, methoden en technieken toevoegen aan het reeds opgebouwde repertoire. Daarbij wordt de lerende onophoudelijk uitgedaagd om de comfort zone van het professionele competentieniveau dat al bereikt is te verlaten, op jacht naar het volgende level van professionele performance. Wanneer dit, onvoldoende, niet lang of niet permanent wordt gedaan, zal onvermijdelijk een lager niveau van performance worden bereikt of zal een medewerker terugvallen naar een lager niveau.

Uit het onderzoek van Geul blijkt dat deze voorwaarden ook terugkomen in zijn onderzoek naar de beste beleidsprofessionals: "Bepaalde individuen zijn door hun houding en attitude in het bijzonder geschikt voor professionalisering. Het gaat om mensen die blijvend:

- Intrinsiek gemotiveerd zijn, plezier hebben in hun beroep en vak en in hun eigen ontwikkeling.
- De discipline en het doorzettingsvermogen kunnen opbrengen om vakmatige onderdelen te oefenen en te trainen, ook (en juist) als ze dat niet makkelijk afgaat; professionals groeien in het bijzonder door

te werken aan wat zij nog niet (goed) kunnen. Hierbij tellen 'plezier' en 'zin' even niet.

- Bereid en in staat zijn tot kritische reflectie op de eigen persoon en de gekozen professie.

Daarnaast moet de omgeving en de omstandigheden meewerken. Professionals moeten:

- Opleiders, trainers, coaches en mentoren hebben die passen bij de verschillende fasen van hun professionele ontwikkeling. Van hen hebben de professionals positief-stimulerende en positief-kritische feedback nodig. Een van de belangrijkste taken van trainers en coaches is de professionals te behoeden voor een voortijdig vals gevoel van voortreffelijkheid en hen te wijzen op verbeter- en ontwikkelingspunten.
- Kansen krijgen, zien en pakken om hun performance level te verhogen.
- Zichzelf aanleren om, samen met hun coach of mentor, hun werkzaamheden productief af te sluiten. Dankzij deze zogeheten 'evaluatieve reflectie' kunnen vergelijkbare werkzaamheden de volgende keer op een hoger niveau worden uitgevoerd (feedback en repeated practice)".

Hierin zitten wat ons betreft belangrijke lessen voor het inrichten van informeel leren, die we hieronder nog eens samenvatten als de belangrijkste factoren voor informeel leren (waarbij we, conform het model de actor medewerker buiten beschouwing laten):

1) Afwisselend en uitdagend werk.

Op de eerste plaats vindt het leren in het werk plaats. Dit betekent vervolgens ook dat het werk de mogelijkheid moet bieden om te leren. In een ideale situatie biedt zijn de werkzaamheden steeds dusdanig dat het professionals de mogelijkheid biedt om de eigen kennis, houding en vaardigheden uit te breiden zonder te overvragen. Hiervoor wordt ook wel de term 'stretchen' gebruikt. Zoals Geul het zegt: "professionals groeien in het bijzonder door te werken aan wat zij nog niet (goed) kunnen".

2) Feedback en reflectie.

Het leren wordt verdiept door feedback te ontvangen op de eigen werkzaamheden en te reflecteren op het uitgevoerde werk. Op deze manier worden de mentale voorstellingen van de professional uitgebreid en scherper. Hieruit kunnen vervolgens ook weer leerdoelen volgen voor de professional die zijn vaardigheden wil aanscherpen.

3) *Mentor.*

De mentor van de professional is bij voorkeur iemand die actief is op een hoger professional niveau dan de professional zelf. De mentor biedt positief-stimulerende en positief-kritische feedback nodig, behoedt de professional voor een voortijdig vals gevoel van voortreffelijkheid en wijst hen op verbeter- en ontwikkelingspunten.

De mate waarin de organisatie op dergelijke factoren stuurt, bepaalt hoe efficiënt en effectief het leren plaatsvindt. Informeel leren zonder duidelijke sturing, kan in feite ook betekenen dat medewerkers 'de verkeerde' dingen leren.

5. Effecten

Zoals beschreven in het begin van dit hoofdstuk, veronderstelt het model dat er drie effecten ontstaan door een effectieve L&O-praktijk.

Allereerst veronderstellen we dat leren en ontwikkelen een positief effect hebben op de taakuitoefening van de medewerker. Als mensen in staat zijn om hun werk te doen (ability) dan leidt dat tot betere prestaties (Jiang et al., 2012). In onderzoek wordt dit ook wel het cognitieve pad genoemd (Boxall & Macky, 2009) waarbij toename van kennis en vaardigheden direct terug te zien is in de prestaties van mensen. We gaan er verder vanuit dat leren en ontwikkelen noodzakelijk zijn voor de professionele ontwikkeling van de medewerker en de ontwikkeling van intrapreneurship.

Ten tweede veronderstellen we dat leren en ontwikkelen ten goede komt aan de inzetbaarheid van de medewerker. Inzetbaarheid definiëren we als het vermogen om het huidige werk te behouden of nieuw werk te vinden. Dit kan op twee manieren. We weten uit onderzoek dat medewerkers die hun eigen (beroeps)expertise hoger inschatten, ook hun eigen inzetbaarheid beter beoordelen. Wanneer leren en ontwikkelen leidt tot meer expertise, zal dit zich ook vertalen in een hogere inzetbaarheid. Daarnaast kan leren en ontwikkelen gericht zijn op kennis of vaardigheden die niet direct van toegevoegde waarde zijn voor de eigen functie, maar kunnen deze wel bijdragen aan een hogere inzetbaarheid voor andere functies binnen of buiten de eigen organisatie.

Tenslotte gaan we ervan uit dat leren en ontwikkelen leidt tot een positieve werkbeleving, wat zich uit in meer bevoegenheid in het werk, meer trots op het werk of meer vertrouwen in de eigen taakuitoefening en dit leidt uiteindelijk weer tot betere prestaties.

In de literatuur vinden we bewijs voor deze veronderstellingen.

5.1 Prestaties

Rose, Kumar & Pak (2009) tonen aan dat organisatieleren bij publieke managers positief samenhangt met organisatiebetrokkenheid, baantevredenheid en prestaties. Organizebetrokkenheid en baantevredenheid hangen ook positief samen met prestaties.

Over het algemeen is er overeenstemming in de "learning organization" literatuur dat leren een voorwaarde is voor succesvolle organisatie verandering en prestaties (Garvin, 1993; Hendry, 1996). Watkins & Marsick stellen dat leren het intellectuele vermogen van de medewerker verbeteren, zo zijn organisaties beter af met medewerkers die geleerd hebben. Rose et al. (2009) verwijzen naar Garver (1996), die aantoont dat er een significant positieve relatie is tussen leeractiviteiten en prestaties wat impliceert dat betere presteerders betrokken zijn bij een groter aantal leeractiviteiten. Rose et al. (2009) concluderen dat, tezamen met eerdere studies met betrekking tot leren in organisaties, leren een verandering in gedrag

faciliteert, de efficiëntie en effectiviteit verhoogt van de arbeidskrachten en het behalen van organisatie doelen faciliteert (Rose et al., 2009:58).

5.2 Inzetbaarheid

Froelich (2015) laat zien dat er een positieve relatie bestaat tussen leren en inzetbaarheid. Dit geldt zowel voor formeel leren als informeel leren. Van der Heijden et al. (2009) en Van der Klink et al (2014) komen tot dezelfde conclusie. Froelich is van mening dat beide vormen van leren belangrijk zijn, aangezien ze ieder effect hebben op andere aspecten van inzetbaarheid. Ook Gerken (2016) laat zien dat informeel leren een positief effect heeft op inzetbaarheid in verschillende onderzoeken.

5.3 Werkbeleving

Thomas et al. (2005) stellen dat voorgaande studies aantonen dat de mogelijkheid tot leren en het deelnemen aan trainingen de betrokkenheid bij de organisatie vergroten (Birdi, Allan, & Warr, 1997) Thomas et al.(2005) concludeert dat de karakteristieken van de communicatie met het management, mogelijkheid tot leren, de flexibiliteit van het werkschema zeer relevant zijn voor het voorspellen van de betrokkenheid bij de organisatie. Rose, Kumar & Pak (2009) tonen aan dat er een positieve relatie bestaat tussen organisatielernen en tevredenheid over het werk/baan (job satisfaction). Egan, Yang & Bartlett, (2004) een leercultuur hangt samen met medewerkertevredenheid en motivatie tot transfer van het geleerde. Rowden & Conine (2005) tonen aan dat leren op de werkvloer significant, positief effect heeft op de werk tevredenheid van medewerkers.

Bijlage 1: Onderzoeksverantwoording

Uitvoering literatuurstudie en interviews met experts.

In de periode van januari tot en met maart 2017 hebben we op twee manieren informatie verzameld met als doel de hypothesen uit het denkmodel te toetsen en het model nader te specificeren. Hiervoor hebben we een verkennende literatuurstudie uitgevoerd en hebben interviews plaatsgevonden met inhoudelijk experts. In beide gevallen stonden de volgende vragen centraal:

Is er onderzoek gedaan naar verschillen tussen medewerkers en hoe zij omgaan met leren? Misschien wel gericht op verschillen in motivatie en ability (leervermogen) om te leren?

Is er onderzoek gedaan naar de rol van de leidinggevende bij het helpen (faciliteren en ondersteunen) van medewerkers bij leren en ontwikkelen?

Is er onderzoek gedaan naar de rol van organisatiecultuur, beleidsregels, voorbeeldgedrag, maar ook loopbaanmogelijkheden en de mate waarin in een organisatie wordt geleerd door medewerkers?

Is er onderzoek gedaan naar de relatie tussen leren en betere prestaties van medewerkers, leren en inzetbaarheid van medewerkers, en/of leren en een positieve werkbeleving van medewerkers?

Aanpak literatuurstudie

In google scholar is gezocht naar wetenschappelijke artikelen (verschenen in de afgelopen 20 jaar) die ingaan op een of meer van de onderzoeksvragen. Vervolgens zijn 23 artikelen gelezen en zijn de resultaten in dit stuk verwerkt. Voor de gebruikte bronnen verwijzen we naar de bijlage.

Aanpak interviews

Voor de interviews zijn verschillende experts op het terrein van leren en ontwikkelen uitgenodigd. De samenstelling van deze groep deskundigen is in samenwerking met de opdrachtgever tot stand gekomen. Gekozen is om zowel experts uit de wetenschap (hoogleraren, lectoren, onderzoekers), adviseurs uit het bedrijfsleven en leer- en ontwikkeladviseurs bij het Rijk te spreken.

Voor deze interviews hebben we vooraf een gespreksleidraad opgesteld. In ieder gesprek werden wel andere accenten gelegd. Iedere gesprekspartner heeft immers zijn eigen expertise binnen het domein van leren en ontwikkelen. De gespreksleidraad is in bijlage 2 opgenomen.

De volgende experts hebben meegewerkt:

Prof. Dr. J.W.M. Kessels - Joseph Kessels
Emeritus Hoogleraar - Human Resource Development, en tot voor kort verbonden aan de Universiteit Twente (2000-2016), verbonden aan de Open Universiteit.

drs. R. Bokelmann - Roelien Bokelmann
Oprichter /adviseurs bij organisatieadviesbureau Ardis

dr. J.G. Vermaak MMC MCM CMC - Hans Vermaak
Zelfstandig organisatieadviseur, associate partner bij Twynstra Gudde en associate partner van Sioo

Prof. dr. P. A. Kirschner - Paul Kirschner
Universiteitshoogleraar, Welten-instituut, het Onderzoekscentrum voor leren, doceren en technologie van de Open Universiteit

drs. J. Arets - Jos Arets
CEO Tulser, Co-founder, 70:20:10 Institute

Prof. dr. A.F.M. Nieuwenhuis - Loek Nieuwenhuis
Lector Beroepsagogiek Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN), tevens bijzonder hoogleraar aan het Wetenschappelijk Centrum Lerarenonderzoek (LOOK)

drs. W. de Kaste - William de Kaste
Lector, Coördinator /Directeur bachelor Opleidingskunde aan de Hogeschool Arnhem en Nijmegen

dr. D. Nijman - Derk-Jan Nijman
Senior onderzoeker verbonden aan het Kenniscentrum Kwaliteit van Leren van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen Kenniscentrum (HAN)

Prof. dr. M. Ruijters - Manon Ruijters
Hoogleraar Vrije Universiteit Amsterdam (VU), Lector Aeres Hogeschool Wageningen, Academic Partner Twynstra Gudde.

dr. A. Geul - Arend Geul
Lector Emeritus. Senior Lecturer Public Policy, Avans Hogeschool

drs. R. van Kuijk - René van Kuijk
Docent Avans Hogeschool, PhD-kandidaat Universiteit Tilburg

drs. E.M. Bremer – Else Bremer
Bestuurssecretaris Studiecentrum Rechtspleging (SSR)

drs. E. Ottens - Erni Ottens
Manager opleidingen, SSR

drs. W. Loos - Williane Loos

Cursusmanager Initieel ZM at Studiecentrum Rechtspleging (SSR)

Bijlage 2: Gespreksleidraad

Introductie

Voorstellen, wie zijn wij

In opdracht van het ministerie van BZK voert het project Internetspiegel het onderzoek uit naar een effectieve leer- en ontwikkelpraktijk bij het Rijk.

Doel van dit onderzoek is een model ontwikkelen dat inzichtelijk maakt wat de noodzakelijke elementen van een effectieve L&O praktijk zijn (en welke gevolgen deze praktijk heeft voor de organisatie). Het Rijk staat voor grote uitdagingen die vragen om een organisatiecultuur waarin leren en ontwikkelen vanzelfsprekend is en het rendement op (uitgaven aan) leren en ontwikkelen hoog is.

Doel van dit gesprek: Vragen gaan over uw opvattingen ten aanzien van een effectieve leerpraktijk bij het Rijk. Uw reflectie op het model. Uw suggesties voor literatuur. Het denkmodel dient daarbij als startpunt voor het identificeren van de kenmerken van een evidence based L&O praktijk.

Proces: meerdere gesprekken, en toelichten next steps (is aanvullend onderzoek nodig et cetera). Dit gesprek graag opnemen, voor eigen gebruik.

Voorstellen

- Alvorens we op de inhoud ingaan, zouden we graag iets meer willen weten over uw beroepsmatige achtergrond en huidige werkzaamheden.

Visie op een effectieve leerpraktijk bij het Rijk

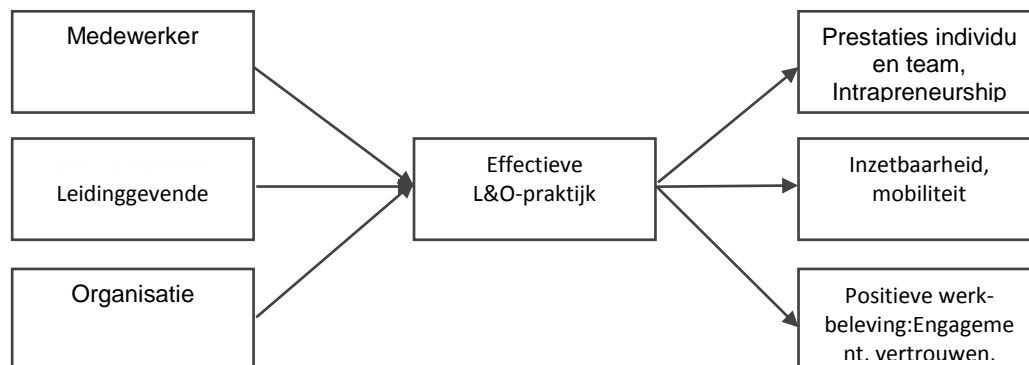
- Voordat we ingaan op ons idee over een effectieve leerpraktijk en de factoren /determinanten die deze leerpraktijk bepalen en beïnvloeden horen we graag van u, vanuit uw expertise, wat dit volgens u vraagt.
- Als het gaat om leren bij het Rijk, wat speelt volgens u een rol? Wat zijn belangrijke factoren hierin, (randvoorwaarden)?
 - Hoe verhouden deze factoren zich tot elkaar, onderlinge relaties?
 - Bijzonderheden, bijvoorbeeld context afhankelijk, type organisatie...?
- Wat kunnen we uit de literatuur hierover terugvinden?

Reflectie op het werkmodel

Dit werkmodel benoemt drie determinanten voor, en drie effecten van een effectieve leer- en ontwikkelpraktijk.

De wijze waarop de medewerker zelf omgaat met leren en ontwikkelen, hoe hij of zij wordt gefaciliteerd en ondersteund door de leidinggevende daarbij en in hoeverre beleid en cultuur binnen de organisatie leren en ontwikkelen in positieve zin beïnvloed, bepalen samen in welke mate er sprake is van een effectieve L&O praktijk. Dit leidt vervolgens weer tot een aantal veronderstelde effecten, namelijk betere prestaties van de medewerker, een hogere inzetbaarheid en een positieve werkbeleving.

- Algemene opvatting over het model



Specifieke vragen over het model

- Is er onderzoek gedaan naar verschillen tussen medewerkers en hoe zij omgaan met leren? Misschien wel gericht op verschillen in motivatie en ability (leervermogen) om te leren?
- Is er onderzoek gedaan naar de rol van de leidinggevende bij het helpen (faciliteren en ondersteunen) van medewerkers bij leren en ontwikkelen?
- Is er onderzoek gedaan naar de rol van organisatiecultuur, beleidsregels, voorbeeldgedrag, maar ook loopbaanmogelijkheden en de mate waarin in een organisatie wordt geleerd door medewerkers?
- Is er onderzoek gedaan naar de relatie tussen leren en betere prestaties van medewerkers, leren en inzetbaarheid van medewerkers, en/of leren en een positieve werkbeleving van medewerkers?

Bijlage 3: Gehanteerde literatuur

Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P. & Kalleberg, A. (2000) Manufacturing advantage: why high-performance work systems pay off. Ithaca: Cornell University Press.

Arets, J., Heijnen, V., Jennings, C. (2015). 702010 naar 100% performance. Sutler Media.

Ashton, D. N. (2004). The impact of organisational structure and practices on learning in the workplace. *International journal of training and development*, 8(1), 43-53.

Birdi allan warr ?

Bommel, P. van, & Stegen, H. (2011). Van individuele leeropbrengsten naar Return on Investment-MD met rendement. *Opleiding en Ontwikkeling-Tijdschrift over Human Resource Development*, 24(3), 39.

Boxall, Peter, and Keith Macky. "Research and theory on high-performance work systems: progressing the high-involvement stream." *Human Resource Management Journal* 19.1 (2009): 3-23.

Clark, C. S., Dobbins, G. H., & Ladd, R. T. (1993). Exploratory field study of training motivation influence of involvement, credibility, and transfer climate. *Group & Organization Management*, 18(3), 292-307.

Cohen, D.J. (2017)

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112.

Egan, T. M., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human resource development quarterly*, 15(3), 279-301.

Eraut, Michael. "2.1 Transfer of knowledge between education and workplace settings." *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* 65 (2009).

Ericsson, A. en Pool, R. (2016). *Piek, hoe gewone mensen buitengewoon kunnen presteren*. Spectrum.

Froehlich, Dominik E., Simon AJ Beusaert, and Mien SR Segers. "Age, employability and the role of learning activities and their motivational antecedents: a conceptual model." *The International Journal of Human Resource Management* 26.16 (2015): 2087-2101.

Garver, C. R. (1996). *Organizational learning climate, self-directed learner characteristics, and job performance among the police officers*. Unpublished doctoral dissertation. The Pennsylvania State University.

Garvin, David A. "Building a learning organization." *Harvard business review* 71.4 (1993): 78-91.

Gerken, Beusaert, Simon, et al. "Wanneer jong van oud leert en omgekeerd." *Opleiding & Ontwikkeling* 2 (2016): 17-21

Hendry, Chris. "Understanding and creating whole organizational change through learning theory." *Human relations* 49.5 (1996): 621-641.

Heijden, B. I. J. M. van der, et al. "Age effects on the employability–career success relationship." *Journal of Vocational Behavior* 74.2 (2009): 156-164.

Hoogveld, B. Janssen-Noordman, A. (2017) *Innovatief onderwijs ontwerpen*. Noordhoff Uitgevers B.V.

Heijden, B. I. J. M. van der, Boon, J., Van der Klink, M. R., & Meijs, E. (2009). *Employability Enhancement through Formal and Informal Learning: An Empirical Study among Dutch Non-Academic University Staff Members*.

International Journal of Training and Development, 13(1), 19–37.

Jiang, Kaifeng, et al. "How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms." *Academy of management Journal* 55.6 (2012): 1264-1294.

Jurkiewicz, C. L., & Brown, R. G. (1998). *Generational comparisons of public employee motivation. Review of public personnel administration*, 18(4), 18-37.

Kessels, J.W.M. (1996). *Succesvol ontwerpen. Curriculumconsistentie in Opleidingen*.

Klink, M. R. van der, Van der Heijden, B. I. J. M., Boon, J., & Williams van Rooij, S. (2014). *Exploring the contribution of formal and informal learning to academic staff member employability. Career Development International*, 19(3), 337–356.

Kontoghiorghes, C. (2002). *Predicting motivation to learn and motivation to transfer learning back to the job in a service organization: A new systemic model for training effectiveness. Performance Improvement Quarterly*, 15(3), 114-129.

Major, D.A., Turner, J.E. & Fletcher, T.D. *Journal of Applied Psychology*, Vol 91 (4), Jul 2006, 927-935

Marsick, Victoria J., and Karen Watkins. *Informal and Incidental Learning in the Workplace (Routledge Revivals)*. Routledge, 2015.

Mathieu, J. E., & Martineau, J. W. (1997). *Individual and situational influences on training motivation. Improving training effectiveness in work organizations*, 193, 221.

Merriënboer, J. J. G. van & Sweller, J. (2010). *Cognitive load theory in health professional education: Design principles and strategies. Medical Education*, 44, 85-93.

Merrill, M. David. "First principles of instruction." *Educational technology research and development* 50.3 (2002): 43-59.

Ng, T. W., Butts, M. M., Vandenberg, R. J., DeJoy, D. M., & Wilson, M. G. (2006). Effects of management communication, opportunity for learning, and work schedule flexibility on organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 474-489.

Rose, Raduan Che, Naresh Kumar, and Ong Gua Pak. "The effect of organizational learning on organizational commitment, job satisfaction and work performance." *Journal of Applied Business Research* 25.6 (2009): 55.

Rowden, Robert W., and Clyde T. Conine Jr. "The impact of workplace learning on job satisfaction in small US commercial banks." *Journal of workplace Learning* 17.4 (2005): 215-230.

Ruiters, M. (2006). *Liefde voor Leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.

Rummler, G. en Brache, A. (1995). *Improving performance. How to manage the white space on the organization chart*. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, Peter M. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Crown Pub, 2006.

Simon, Herbert A., and Kevin Gilmartin. "A simulation of memory for chess positions." *Cognitive psychology* 5.1 (1973): 29-46.

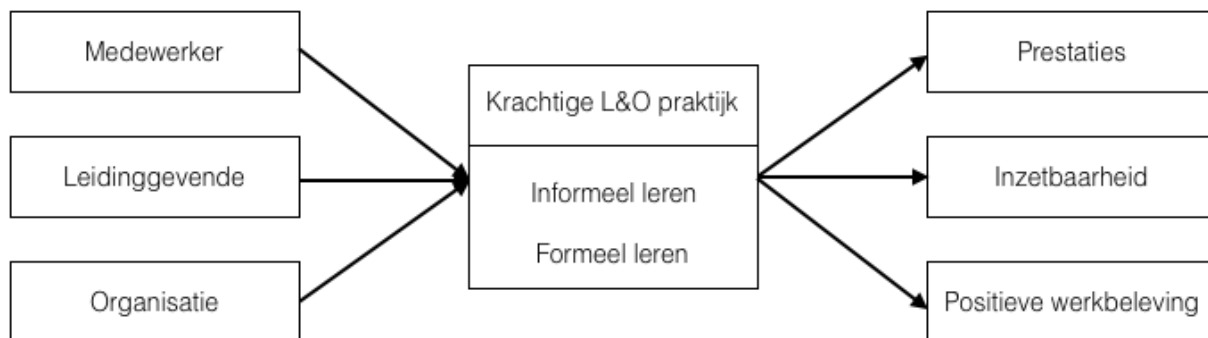
Skule, S. (2004). Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International journal of training and development*, 8(1), 8-20.

Tracey, J. Bruce, et al. "The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes." *Human resource development quarterly* 12.1 (2001): 5.

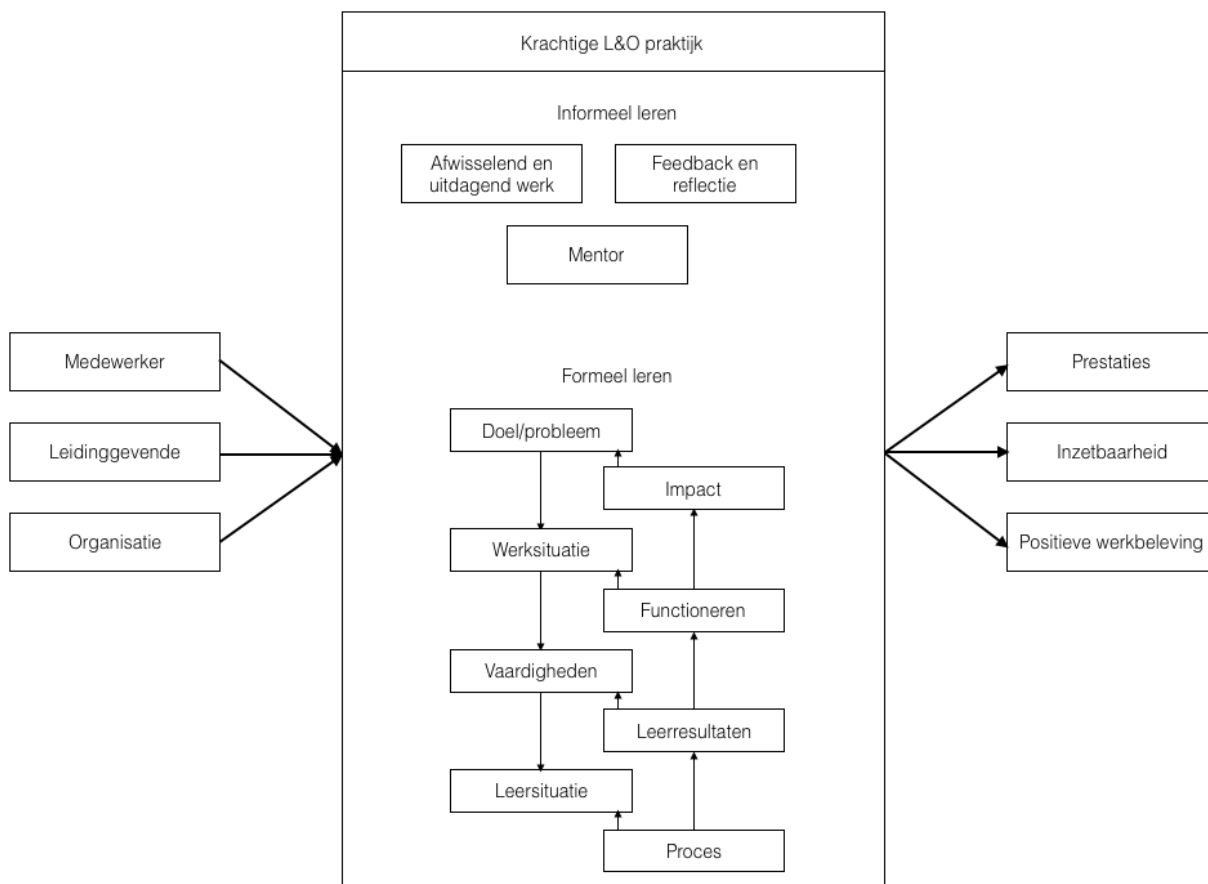
Werner, J. M., & DeSimone, R. L. (2011). *Human resource development*. Cengage Learning. Ministerie van BZK, Rapport Werken is bewegen - Arbeidsmobiliteit in het openbaar bestuur (2015)

Bijlage 4: Uitgebreide specificaties van het werkmodel

Figuur B4.1: Werkmodel met het onderscheid formeel en informeel leren



Figuur B4.2: Werkmodel met elementen van formeel en informeel leren



Wie zijn wij?

InternetSpiegel levert feiten over verschillende thema's die met werken bij de overheid te maken hebben, zoals arbeidsmobiliteit, leiderschap en teamontwikkeling.

Wij brengen met onderzoek de huidige situatie bij publieke organisaties en de uitdagingen waar zij mee te maken hebben in kaart. Deze informatie zetten we om naar kennis en nieuwe inzichten. We maken verbanden inzichtelijk die relevant zijn voor publieke organisaties en vullen dit aan met ideeën en adviezen voor oplossingen. We spiegelen, prikkelen en adviseren publieke organisaties om de betekenis en consequenties van ons onderzoek expliciet te maken en de basis te leggen voor besluiten en vervolgacties. Hiermee creëren we impact en dragen we bij aan een beter functionerende overheid.

De kennis die we ontwikkelen en verzamelen publiceren we in artikelen, rapporten en boeken. Daarnaast delen we onze kennis door het geven van presentaties, workshops en trainingen binnen de overheid. Wij richten ons op beleidsmakers, managers en HR- adviseurs.

InternetSpiegel is een programma van het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, in uitvoering bij Stichting ICTU. Wij zijn zelf werkzaam in het openbaar bestuur, hebben gevoel voor bestuurlijke verhoudingen en zijn bekend met de vraagstukken van publieke organisaties.