

Katholieke Universiteit Leuven
Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen
Departement Pedagogische Wetenschappen



LEERONDERSTEUNING IN ARBEIDSORGANISATIES

Verhandeling aangeboden tot
het verkrijgen van de graad van
Licentiaat in de Pedagogische wetenschappen
door

Isabel Laridon en Lien Weekers

o.l.v. Prof. Dr. Joost Lowyck

2004

Isabel Laridon en Lien Weekers, **Leerondersteuning in arbeidsorganisaties**

Verhandeling aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Licentiaat in de Pedagogische wetenschappen, september 2004

Leiding: Prof. Dr. J. Lowyck

De bedrijfswereeld wordt beïnvloed door diverse, externe maatschappelijke veranderingen, maar ook door snelle en complexe evoluties binnen de arbeidsorganisaties zelf. Organisaties zien zich genoodzaakt in te spelen op deze evoluties. Enkel voorzien in opleiding als aanpassing aan die ontwikkelingen blijkt geen voldoende maatregel. Het bewustzijn groeit dat leren gestimuleerd en ondersteund kan worden met behulp van uiteenlopende interventies naast formele VTO-programma's. Een brede kijk op leerondersteuning dringt zich daarom op. Het zoeken naar mogelijkheden om leerondersteuning te realiseren vormt de focus van deze verhandeling. Ze omvat een theoretisch en een empirisch deel.

Deel I zoekt in de onderzoeksliteratuur naar de kennisbasis over leerondersteuning.

Hoofdstuk 1 beschrijft het onderzoeksthema vanuit twee perspectieven. In een eerste perspectief wordt het onderwerp benaderd vanuit evoluties in het denken over leren. Het tweede perspectief gaat nader in op evoluties in de organisatiepraktijk.

Hoofdstuk 2 bevat een literatuurverkenning over het begrip leerondersteuning, waarna we ons eigen begrip van leerondersteuning voorstellen. Van daaruit komen we tot een overkoepelend schema als kader voor leerondersteuning in de praktijk.

Deel 2 beschrijft de empirische toetsing van het theoretisch kader.

Hoofdstuk 3 rapporteert onderzoeksdoel, onderzoeksopzet, concrete uitvoering en methodologische verantwoording van het empirisch onderzoek. Met behulp van interviews werd bij opleidingsverantwoordelijken het leerlandschap in twee Vlaamse organisaties nagegaan: KBC en Volvo Cars Gent. Naast die kijk van verantwoordelijken op het door hen beoogde leerlandschap, zijn ter aanvulling en correctie ook leerervaringen van werknemers op alle niveaus in kaart gebracht.

Hoofdstuk 4 geeft de onderzoeksbevindingen weer. De resultaten worden eerst per case geanalyseerd met aansluitend een vergelijking tussen de beide cases. Vanuit die praktijkconfrontatie ontstaat een verrijkt schema, dat de traditionele grenzen van training en opleiding overschrijdt en als handreiking voor de praktijk kan worden benut.

De verhandeling wordt afgesloten met een samenvatting, gevolgd door een aantal kritische bedenkingen en perspectieven op verder onderzoek.

Inleiding.....	1
Hoofdstuk 1 Leren en leerondersteuning in arbeidsorganisaties.....	3
1.1 Leren in arbeidsorganisaties: achtergronden en evoluties.....	3
1.1.1 Herkomst vanuit een leerperspectief.....	3
1.1.1.1 Evoluties in de basisinzichten van de leerpsychologie.....	3
1.1.1.2 Evoluties in het leerbegrip.....	7
1.1.2 Herkomst vanuit een organisatorisch perspectief.....	9
1.1.3 Samenvatting.....	13
1.2 Leerondersteuning.....	15
1.2.1 Leerondersteuning als begrip in de literatuur.....	15
1.2.1.1 Het lerend vermogen van individu en organisatie.....	15
1.2.1.2 Het ‘corporate curriculum’.....	16
1.2.1.3 Integrale jobondersteuning.....	17
1.2.1.4 Het leerpotentieel van arbeidssituaties.....	18
1.2.1.5 Voorwaarden voor de realisatie van leerondersteuning.....	21
1.2.2 Samenvatting.....	22
1.2.3 Begripsdefiniëring ‘leerondersteuning’.....	24
1.2.4 Leerondersteuning in de organisationele praktijk.....	25
1.2.5 Onderzoeksperspectief.....	28
Hoofdstuk 2 Empirisch onderzoek.....	29
2.1. Doel van het onderzoek.....	29
2.2 Onderzoekopzet en methodologische verantwoording.....	29
2.2.1 Exploratief empirisch onderzoek en case-study design.....	30
2.2.1.1 Exploratief empirisch onderzoek.....	30
2.2.1.2 Case-study design.....	31
2.2.2 Algemene werkwijze.....	32
2.2.3 Data- verzameling.....	34
2.2.3.1 Deelnemers onderzoek.....	34
2.2.3.1.1 Selectie van de cases.....	34
2.2.3.1.2 Selectie van de subjecten.....	36
2.2.3.2 Onderzoeksinstrument: semi-gestructureerd interview.....	39
2.2.3.3 Voorbereiding en afname van de interviews.....	40
2.2.3.3.1 Ontwikkeling onderzoeksinstrument.....	40
2.2.3.3.2 Afname pilootinterview.....	42
2.2.3.3.3 Aanspreken onderzoekssubjecten.....	43
2.2.3.3.4 Afname van de interviews.....	44
2.2.3.4 Documentenanalyse.....	45
2.2.4 Data-analyse.....	46
2.2.4.1 Transcriptie.....	46
2.2.4.2 Coderen.....	46
2.2.4.3 Analyse.....	47
2.3 Methodologische kwaliteit van het onderzoek.....	48
2.3.1 Betrouwbaarheid.....	48
2.3.2 Validiteit.....	49
2.4 Besluit.....	51
Hoofdstuk 3 Onderzoeksresultaten.....	52
3.1 Onderzoeksresultaten per afzonderlijke case.....	52
3.1.1 Volvo Cars Gent.....	54
3.1.1.1 Informanten.....	54
3.1.1.2 Werknemers.....	59

3.1.1.2.1 Alle werknemers.....	59
3.1.1.2.2 Subgroepen	64
3.1.1.3 Conclusie	73
3.1.1.4 Vergelijking informanten – werknemers.....	75
3.1.2 KBC	76
3.1.2.1 Informanten	76
3.1.2.2 Werknemers.....	80
3.1.2.2.1 Alle werknemers.....	80
3.1.2.2.2 Subgroepen	83
3.1.2.3 Conclusie	89
3.1.2.4 Vergelijking informanten – werknemers.....	90
3.2 Resultaten per onderzoeksvraag	90
3.3 Naar een brede kijk op leerondersteuning	94
3.4 Besluit.....	95
Samenvatting, aanbevelingen, kritische bedenkingen en perspectieven	97
Samenvatting	97
Aanbevelingen voor de praktijk	97
Kritische bedenkingen	99
Perspectieven voor verder onderzoek.....	100
Referenties	102
Bijlagen.....	111

Lijst van tabellen

Tabel 1	Selectie participanten onderzoek VCG	37
Tabel 2	Selectie participanten onderzoek KBC	38
Tabel 3	Overzicht participanten onderzoek	39

Lijst van figuren

Figuur 1	'leerpotentieel van arbeidssituaties' (Onstenk, 1997, 2001)	19
Figuur 2	Leermomenten in organisaties	25
Figuur 3	Schema leerondersteuning in de organisationele praktijk	27
Figuur 4	Officieel leerlandschap VCG	54
Figuur 5	Taartdiagram- informanten VCG- leerondersteuning	55
Figuur 6	Taartdiagram- informanten VCG- hindernissen	57
Figuur 7	Reële leerlandschap VCG	59
Figuur 8	Hindernissen leerlandschap VCG	60
Figuur 9	Taartdiagram- werknemers VCG- incentives	61
Figuur 10	Taartdiagram- werknemers VCG- hindernissen	61
Figuur 11	Taartdiagram- arbeiders VCG- incentives	65
Figuur 12	Taartdiagram- arbeiders VCG- hindernissen	66
Figuur 13	Taartdiagram- bedienden VCG- incentives	68
Figuur 14	Taartdiagram- bedienden VCG- hindernissen	69
Figuur 15	Taartdiagram- hoger échelon VCG- incentives	71
Figuur 16	Taartdiagram- hoger échelon VCG- hindernissen	73
Figuur 17	Officieel leerlandschap KBC	76
Figuur 18	Taartdiagram- informanten KBC- leerondersteuning	77
Figuur 19	Taartdiagram- informanten KBC- hindernissen	79
Figuur 20	Reële leerlandschap KBC	80
Figuur 21	Taartdiagram- werknemers KBC- incentives	81
Figuur 22	Taartdiagram- werknemers KBC- hindernissen	82
Figuur 23	Taartdiagram- bedienden KBC- incentives	84
Figuur 24	Taartdiagram- bedienden KBC- hindernissen	85
Figuur 25	Taartdiagram- kantoordirecteurs KBC- incentives	87
Figuur 26	Taartdiagram- kantoordirecteurs KBC- hindernissen	88
Figuur 27	Schema brede kijk op leerondersteuning	94bis

Inleiding

De bedrijfswereld wordt beïnvloed door een verscheidenheid aan maatschappelijke veranderingen op sociaal, politiek, ethisch, technologisch, demografisch, cultureel en ecologisch vlak, maar ook door snelle en complexe evoluties binnen de bedrijfswereld zelf. Organisaties zien zichzelf genoodzaakt in te spelen op deze veranderingen. Alleen organisaties die de stap zetten naar een ‘lerende organisatie’ zullen, zo wordt verwacht, blijvend kunnen inspelen op de veranderingsstroom. In de lerende organisatie gaan organisatie, training en leren hand in hand om zo blijvend de identiteit te behouden en te innoveren.

Maatschappelijke ontwikkelingen in de richting van een kennismaatschappij hebben in de eerste plaats een verhoogde trainingsbehoefte tot gevolg. Toch blijkt uitsluitend voorzien in opleiding geen voldoende maatregel om tegemoet te komen aan de noodzaak van echt leren door de werknemers (De Witte, 1992). Een organisationele strategie die gericht is op continu leren is daarom noodzakelijk (Lowyck, 1994). Vandaar heeft leren op de werkplek een steeds grotere aandacht gekregen. Omdat leren niet vanzelf ontstaat, dienen werknemers op uiteenlopende manieren ondersteund te worden.

De waaier aan mogelijkheden om leerondersteuning te realiseren in de praktijk is de focus van deze verhandeling. In onze zoektocht naar ondersteuningsrijkdom, zowel in de literatuur als in de praktijk, is bewust geopteerd om de traditionele grenzen van opleiding en training te verruimen door een brede kijk op leerondersteuning te hanteren.

Op basis van een literatuurverkenning wordt een kader uitgewerkt met een ruim arsenaal aan ondersteuningsmogelijkheden. Dit kader biedt een goed overzicht van hoe een ‘leerlandschap’ er uit kan zien. We wilden echter verder gaan dan een louter theoretische verkenning. Met de bedoeling het voorlopige kader te verrijken, confronteerden we het met de praktijk in twee Vlaamse organisaties. Deze praktijkconfrontatie leidde tot een verruimde kijk op ‘leerondersteuning’ binnen arbeidsorganisaties, wat dan weer de praktijk kan inspireren. Deze verhandeling bestaat daarom uit een theoretisch en empirisch gedeelte.

In **hoofdstuk 1** worden verschuivingen in het denken over leren en in de organisationele praktijk beschreven, gevolgd door een literatuuroverzicht over leerondersteuning. Vervolgens wordt aangegeven wat onder het begrip ‘leerondersteuning’ verstaan kan worden. Aansluitend wordt een kader voorgesteld van een mogelijk leerlandschap, uitgaande van de literatuurverkenning.

Hoofdstuk 2 beschrijft het empirisch onderzoek. Achtereenvolgens worden onderzoeksdoel, onderzoeksopzet, methodologische verantwoording en concrete uitvoering van het onderzoek aangegeven.

Hoofdstuk 3 rapporteert de onderzoeksbevindingen. Vooreerst worden de onderzoeksresultaten uitvoerig beschreven voor beide organisaties afzonderlijk. Vervolgens worden de resultaten tussen beide cases vergeleken per onderzoeksvraag. Daarna wordt het conceptueel kader geconfronteerd met de onderzoeksresultaten. Op basis van deze confrontatie wordt een brede kijk op leerondersteuning voorgesteld.

De verhandeling wordt afgesloten met een samenvatting, enkele aanbevelingen, kritische bedenkingen en perspectieven voor toekomstig onderzoek.

Gemeenschappelijke interesse in de wijze waarop organisaties werknemers ondersteunen in het leren ligt aan de basis van deze verhandeling. Tijdens de vormgeving ervan kwamen we tot de ontdekking dat onze samenwerking zich kenmerkte door complementariteit. Beiden konden we eigen accenten leggen in het werkproces. Lien Weekers gaf de aanzet voor de theoretische fundering, Isabel Laridon voor het empirische gedeelte. In interactie werden deze gedeelten steeds verder uitgewerkt. Het werken aan een eigen case-study waarborgde bovendien een individueel leerproces. Lien Weekers onderzocht Volvo Cars Gent, Isabel Laridon KBC. Voortdurende samenwerking zorgde ervoor dat denkkaders en ideeën in confrontatie konden groeien tot een rijk geheel.

Hoofdstuk 1

Leren en leerondersteuning in arbeidsorganisaties

1.1 Leren in arbeidsorganisaties: achtergronden en evoluties

Het centrale thema van deze verhandeling – leerondersteuning binnen arbeidsorganisaties – dient gesitueerd te worden tegen de achtergrond van recente ontwikkelingen in de lerende maatschappij. Daarom staan we in het eerste deel van dit hoofdstuk stil bij de herkomst van het onderzoeksthema, en dit vanuit twee perspectieven. In de eerste plaats wordt het onderwerp benaderd vanuit een aantal evoluties in het denken over leren. Het tweede perspectief zoekt in op evoluties in de concrete organisatiepraktijk.

1.1.1 Herkomst vanuit een leerperspectief

Een aantal verschuivingen in opvattingen over leren hebben geleid tot de actuele visie, die beschreven kan worden in termen van zowel basisinzichten uit de leerpsychologie (1.1.1.1), als van een hedendaags leerbegrip (1.1.1.2).

1.1.1.1 Evoluties in de basisinzichten van de leerpsychologie

Inzichten in de ontwikkeling van leeromgevingen worden in hoge mate beïnvloed door resultaten van leerpsychologisch onderzoek en, in samenhang daarmee, door uitgangspunten van verschillende stromingen in de leerpsychologie. Uit onderzoek blijkt dat opvattingen over leren de keuze van instructiemaatregelen sterk beïnvloeden (Shuell,1986). In wat volgt worden paradigmaverschuivingen in de visie op leren en instructie overlopen. Aansluitend wordt telkens het belang aangegeven van de geschetste opvattingen over leren en instructie voor het ontwerpen van leeromgevingen.

In opvattingen over leren en instructie volstrekt zich een paradigmaverschuiving van extern gestuurd leren, gericht op het aanleren van observeerbaar gedrag, naar intern of zelfgestuurd leren, met klemtoon op het ontwikkelen van complexe, cognitieve processen. In de opvattingen over leren onderscheiden we het behaviorisme, de cognitieve benadering en het

constructivisme, met aandacht voor het socio-constructivisme daarbinnen (De Corte, 1996; Shuell, 1986).

In het *behaviorisme* – dat tot in de jaren zestig overheerst – wordt leren omschreven als het leggen van verbindingen tussen een stimulus en het antwoord van de lerende erop. De klemtoon ligt hier duidelijk op veranderingen in het observeerbare gedrag als product van leren met de nadruk op de rol van de bekrachtiger als verantwoordelijke voor deze verandering. Lerenden worden binnen deze visie beschouwd als passieve ontvangers van informatie, extern gemotiveerd en door beloning beïnvloed (De Corte, 1996; Shuell, 1986).

Consistent met deze visie op de lerende is vooreerst een leeromgeving waar informatie wordt aangebracht en waar de lerende deze informatie memoriseert, oefent en tot kennis transformeert. Men vertrekt daarbij van de aanname dat observatie, het luisteren naar uitleg of het betrokken worden in ervaringen en activiteiten, met behulp van feedback zal resulteren in een leerproces (Romiszowski, 1990). De didactische ondersteuning is dus extern gestuurd, met accent op instructie. Een tweede aanname is dat de vaardigheden die men beheerst, zullen bijdragen aan het vervolledigen van het eindproduct. Leerinhouden worden dan ook opgedeeld in elementen die specifieke vaardigheden vereisen en de verschillende leereenheden worden hiërarchisch aangeboden (Romiszowski, 1990). Indrillen van basiselementen behoort hier tot de praktijk. Ook thans is dit soort omgevingen nog vaak dominant in de onderwijspraktijk (Grover, cit. in Dochy, Heylen & Van de Mosselaer, 2002; Vanmaele, 2002). De opvatting dat leren plaatsvindt door uitwendig gedrag te beïnvloeden, ligt tevens nog frequent ten grondslag aan opleidingen in arbeidsorganisaties (Lowyck, 1992). Bij dit soort leeromgevingen dient een aantal kanttekeningen geplaatst te worden. Leerdoelen en leerinhouden blijven beperkt tot observeerbare en te operationaliseren aspecten (bijvoorbeeld het kunnen ‘reproduceren’ van de gegevens nodig voor het innen van een cheque, of het in de juiste volgorde uitvoeren van technische handelingen bij nazicht van een verbrandingsmotor). Hogere cognitieve processen worden weinig of niet geactiveerd. De lerende wordt feilloos door de fasen in het leerproces geloodst, maar hij wordt niet aangezet tot geregelde articulatie ervan. Zodoende kan hij moeilijk reconstrueren wat hij precies heeft geleerd, waardoor kansen op internalisering en transfer gering blijven. Gezien het centrale belang van de externe stimulus wordt afstemming op parameters gerelateerd aan de lerende overbodig geacht (Elen, 1995). Reeds aanwezige ruimere kennis wordt slechts in geringe mate aangeboord (Vanmaele, 2002).

Cognitieve theoretici stelden in de late jaren zestig heel wat vragen bij de behavioristische opvattingen over leren. Menselijk leren wordt in de cognitieve psychologie niet langer beschouwd als een verzameling reacties op externe stimuli, maar de mens wordt als informatieverwerker gezien. Hierdoor verschuift de aandacht naar mentale processen en cognitieve structuren als basis voor vaardig denken en probleemoplossen. Men gaat er van uit dat de opname van informatie uit de omgeving op een actieve en doelgerichte wijze plaatsvindt en niet louter op een passieve manier onder controle van uitlokkende stimuli. Het leerproces vraagt daarbij om een cognitieve procesverwerking van informatie in plaats van een stimulus-respons-associatie. De kenniselementen die de lerende verwerft, worden op een welbepaalde manier opgenomen en geordend in het kennisbestand van het individu. Gradueel verwerft hij inzicht in de relaties tussen de verschillende kenniselementen en bouwt hij zijn cognitieve structuren op (Shuell, 1986; De Corte, 1996).

Ontwerpmodellen gebaseerd op cognitieve principes kenmerken zich door doelgerichtheid, toenemende aandacht voor leerdoelen en leerprocessen van hogere orde, systematiek, en simultane afstemming van de instructie op tegelijkertijd leerdoel- en lerende-gerelateerde parameters (Elen, 1995). In tegenstelling met behavioristische modellen wordt met dit laatste wel rekening gehouden. Inzake taakverdeling tussen instructie en lerende, blijft het accent evenwel op instructie. Ook al neemt het aandeel van de lerende toe, hoofdbekommernis blijft een sterke sturing van het leerproces in de richting van duidelijk vooraf gespecificeerde hogere-ordedoelen. Deze cognitieve leeromgevingen vertonen echter eveneens beperkingen. Zo kan opgemerkt worden dat ze slechts geschikt zijn voor een beperkt repertorium leerdoelen. Waar ze zich uitstekend lenen voor het strikt verwerven van informatie of voor concrete operationaliseerbare intellectuele vaardigheden, blijven ze minder geschikt voor moeilijk meetbare doelen, zoals zelfregulering (Vanmaele, 2002).

Geleidelijk wint een nieuw paradigma veld, met een verschuiving van informatieverwerking naar kennisconstructie: het *constructivisme*. De lerende is geen leeg vat, dat met externe informatie moet worden gevuld. Integendeel, hij bouwt zelf kennis op, vanuit de behoefte om de omringende wereld te begrijpen en er zinvol mee om te gaan (Shuell, 1986). De constructivistische visie blijft actieve cognitieve processen langs de kant van de lerende erkennen als voorwaarde voor leren, en kan om deze reden gesitueerd worden binnen de cognitieve theorieën (De Corte, 1996). In het constructivisme wordt een aantal varianten onderscheiden (De Corte, 1996; Lowyck & Elen, 1993). Elke variant verschilt naar visie op

de concrete cognitieve processen en structuren die bij leren betrokken zijn, en naar opvatting over het belang van deze processen en structuren (Lowyck & Elen, 1993). Ruw gesteld kunnen constructivistische theorieën gepositioneerd worden op een continuüm. Radicale constructivistische theorieën zien leren als een louter cognitieve activiteit, volledig en bewust geïnitieerd en bewaakt door de lerende zelf. Alle kennis is binnen deze visie een subjectieve en idiosyncratische cognitieve constructie. Gematigde constructivisten argumenteren dat, ondanks het feit dat zelf gereguleerd leren het ideaal kan zijn, het meeste leren een interactie is tussen interne (cognitieve) en externe bewaking, en dat leerprocessen zowel intern als extern geïnitieerd kunnen worden (Lowyck & Elen, 1993). Verdedigers van dit meer gematigde of realistische standpunt erkennen de mogelijkheid van leerbemiddeling via aangepaste interventie en begeleiding (De Corte, 1996). Een derde variant binnen het constructivisme betreft het socio-constructivisme dat leren niet opvat als een individueel proces, zoals het radicaal constructivisme vooropstelt, maar als gesitueerd in een gemeenschap. De individualistische opvatting van leren, die het constructivisme tot dusver kenmerkte, wordt met andere woorden gecorrigeerd (Lowyck & Pöysä, 2003). Hier wordt kennisconstructie opgevat als het resultaat van sociale interacties in een context. Kennisconstructie is een sociaal gebeuren en het groeit uit een samen handelen in een menselijke gemeenschap. Het sociaal constructivisme is best verzoenbaar met het gematigd constructivisme, waarin de interactie tussen individu en realiteit tot haar recht komt. Hieraan voegt het de sociale dimensie toe (Vanmaele, 2002).

Als gevolg van onderzoek in de jaren tachtig en negentig naar leerprocessen – zowel in traditionele schoolsettings als in niet-schoolse contexten zoals organisaties – kwam een reeks kenmerken van effectief en betekenisvol leren op de voorgrond, waarover thans in de literatuur een duidelijke eenstemmigheid bestaat (De Corte, 1996). Deze karakteristieken kunnen samengevat worden in de volgende definitie van leren: het is een constructief, cumulatief, zelfgereguleerd, doelgeoriënteerd, gesitueerd, collaboratief en individueel differentieel proces van betekenisconstructie en kennisopbouw (Shuell, 1986; De Corte, 1996; Greeno, Collins & Resnick, 1996).

Mede onder invloed van het constructivisme richten veranderingen in het ontwerpen van leeromgevingen zich in toenemende mate op krachtige leeromgevingen. Krachtige leeromgevingen creëren de geschikte condities om leeractiviteiten en processen bij lerenden uit te lokken en bieden met andere woorden een constructieve ondersteuning voor

leerprocessen (De Corte, 1996). Ze worden gekenmerkt door de goede balans tussen ontdekkend leren en een persoonlijke exploratie aan de ene kant en systematische instructie en begeleiding aan de andere kant. Daarnaast heeft men ook aandacht voor individuele verschillen in mogelijkheden, behoeften en motivaties van lerenden (De Corte, 1996; Dochy et al., 2002). Hierbij dient opgemerkt dat het ontwerpen van leeromgevingen niet meer gezien kan worden als een extern gestuurd en lineair proces, waarbij de lerende zich aan het einde van de ontwerpketen bevindt en consument is van het ontwerpproduct. Het is integendeel een iteratief, interactief, betekenisvol en gedeeld proces waaraan de lerende vanaf het begin als producent participeert. De lerende wordt, met andere woorden, mede-ontwerper van de leeromgeving (Lowyck, 2003; zie ook Romiszowski, 1990). Het socio-constructivisme heeft daarenboven een verschuiving tot gevolg van *leeromgevingen* naar *leergemeenschappen*. Aangezien leren een socio-cultureel proces is dat wordt vormgegeven in een interactieproces – waarin dialoog, ‘networking’ en participatie centraal staan – wordt niet meer gemikt op het ontwerpen van instructie- en leeromgevingen voor individuen, maar op het ontwerpen van gemeenschappen van lerenden. In deze gemeenschappen is ruimte voor vele actoren zoals experts, collega’s en consultants, waaruit (zelfsturende) teams en projectgroepen ontstaan. De aandacht verschuift derhalve van het microniveau, waarbij de individuele lerende centraal staat, naar het mesoniveau waarin leerpsychologische, didactische, domeinspecifieke, organisatorische en technologische componenten in synergie en door samenwerking van alle betrokken actoren met elkaar verweven worden. Leren wordt in deze gemeenschappen bovendien niet beperkt tot het cognitieve aspect, het is een organische mix van cognitieve, affectieve, sociale, ethische, emotionele en culturele processen (Lowyck & Elen, 1993; Lowyck, 2001; Lowyck & Pöysä, 2003).

1.1.1.2 Evoluties in het leerbegrip

Naast de beschreven inzichten uit leerpsychologische hoek, geven ook andere actuele tendensen in de wijze waarop leren begrepen wordt de richting aan bij het ontwerpen van leeromgevingen.

In de eerste plaats krijgt de verscheidenheid aan leren gaandeweg meer aandacht (e.g. Baert, De Witte & Sterck, 2000; Bolhuis & Simons, 2001). De tendens naar een breder wordende leeropvatting heeft invloed op de bedrijfswereld en brengt implicaties voor de bedrijfsdidactiek met zich mee.

Leren vindt permanent plaats. Competenties en kennis worden voortdurend in interactie met de omgeving getoetst, aangepast en bijgestuurd. Leren vindt tevens plaats op een brede waaier van domeinen (Baert, De Witte & Sterck, 2000). Toch staat dit inzicht in schril contrast met het bestaande, impliciete begrip van leren. Dit begrip is immers vaak in hoge mate gebaseerd op ervaringen met leren in educatieve contexten zoals op school, in opleiding, scholing en training. Deze formele contexten hebben begrijpelijkerwijs een aantal beperkte aannames over leren tot gevolg: *Leren doe je vooral met je verstand (cognitief, rationeel). Er is maar één manier van leren. Leren doe je als dat speciaal wordt georganiseerd en is per definitie positief. Leren doe je bewust, en met name in verbale vorm. Leren doe je in je hoofd: het is primair een individueel proces met individuele resultaten. Je moet eerst (theoretisch, begripsmatig) leren om het vervolgens toe te passen. Leren is het opnemen van de juiste informatie. Leren is altijd iets nieuws leren.* Het spreekt voor zich dat deze aannames het zicht op leren in organisaties kunnen belemmeren. Bovendien vergroten beperkte aannames de kans dat bepaalde verschijnselen in de organisatie onopgemerkt en onbegrepen blijven. Een uitspraak als “ze zijn naar de cursus geweest, maar daar merk je niets van” vat de frustratie, die te maken heeft met onbegrip voor het fenomeen leren, goed samen. Daarom dringt zich een breder begrip van leren op. Dit houdt in dat de context van leren ruimer moet gezien worden dan de louter educatieve context. Het veronderstelt in de eerste plaats het bewustzijn dat mensen altijd leren, en dat leren dus ook minder gewenste effecten kan hebben. Bovendien zijn er verschillende manieren om te leren. Zo kan je leren door ervaring, sociale interactie, theorie en kritische reflectie (Bolhuis & Simons, 2001). Werknemers kunnen bovendien individueel, collectief, verbeterend, vernieuwend, formeel, informeel, intentioneel, incidenteel, ontwikkelingsgericht, overdrachtsgericht, op de werkplek en buiten de werkplek leren (Baert et al., 2000). Een breder leerbegrip is derhalve nodig om sturing te kunnen geven aan het gewenste leren in hedendaagse organisaties (Bolhuis & Simons, 2001).

Ten tweede komen naast de toegenomen aandacht voor de verscheidenheid aan leren, gaandeweg ook meerdere leergelateerde aspecten aan bod (Elen, 1995). Sinds begin jaren negentig van de vorige eeuw groeit het besef dat de dominantie van de informatieverwerkingsbenadering (supra) verantwoordelijk is voor de eenzijdige benadering van leren louter vanuit cognitief perspectief (Shuell, 1990; De Corte, 1996). Het traditionele leeronderzoek werd immers gekarakteriseerd door een sterk onderscheid tussen affectieve en cognitieve leerdimensies. Behavioristische en cognitivistische onderzoeksbenaderingen besteedden weinig aandacht aan affectieve en motivationele aspecten. Zo werd motivatie wel

erkend in haar belang voor het ontstaan van leerprocessen, maar werd de verdere invloed ervan op de kwaliteit van het leerproces niet onderkend. Ook affectieve processen en emoties (bijv. angst) werden als te mijden beschouwd, aangezien ze konden interfereren met cognitieve en metacognitieve processen. Een groeiend aantal onderzoekers beseft dat leren meer inhoudt dan cognitieve en metacognitieve factoren alleen. Verscheidene studies wijzen op de sleutelrol van affectieve, emotionele en motivationele factoren in het leerproces (De Corte, 1996; Op 't Eynde, De Corte & Verschaffel, 2001).

1.1.2 Herkomst vanuit een organisatorisch perspectief

Niet alleen evoluties in het denken over leren verklaren de herkomst van het centrale onderzoeksthema in deze verhandeling, ook bedrijfsgerelateerde evoluties spelen een rol.

De bedrijfswereld wordt beïnvloed door vele maatschappelijke veranderingen op sociaal, politiek, ethisch, technologisch, demografisch, cultureel en ecologisch vlak, maar ook door snelle en complexe evoluties binnen de bedrijfswereld zelf (Bouwen, 1991; Lowyck, 1985; Rothwell, 1996). Enkele concrete voorbeelden van zulke evoluties zijn de toegenomen internationalisering en competitie, gewijzigde verwachtingen van mensen in organisaties (Bouwen, 1991), de behoefte aan hogere orde vaardigheden als gevolg van toenemende jobcomplexiteit (Gery, 1989), de opkomst van de kennismaatschappij en kenniseconomie (Weggeman, 1995), de strengere kwaliteitseisen vanuit het beleid, verhoogde verwachtingen en eisen van steeds mondiger wordende cliënten, fusies en associaties, technologische ontwikkelingen, etc. Onder druk van deze ontwikkelingen willen organisaties hun beleid steeds meer afstemmen op de veranderende omgeving om zodoende de gewenste kwaliteit te blijven leveren. Zij worden daarbij gedwongen zich te bezinnen over het eigen functioneren (Baert et al., 2000).

Als gevolg van deze evoluties neemt leren een belangrijkere plaats in de organisatie in. Leren wordt gezien als een krachtig middel om in te spelen op evoluties en om kennis steeds up-to-date te houden. Kennis is in onze maatschappij als het ware een nieuwe productiefactor geworden en kenniscreatie wordt zo het competitief middel bij uitstek (Romiszowski, 1990).

Wellicht werden nooit voorheen in de geschiedenis zoveel ondernemingen geconfronteerd met de noodzaak aan groei en verandering in de mate waarin zich dit sinds enkele jaren

voltrekt. Het is dan ook niet te verwonderen dat men in het concept ‘lerende organisatie’ een gepaste verwoording vindt van de permanente behoefte aan verandering, leren en ontwikkeling in de hedendaagse organisaties (Bouwen, 1991).

In de meest ruime betekenis gebruikt men het concept ‘lerende organisatie’ om aan te geven dat een organisatie een beroep doet op opleiding en vorming. Opleiding en vorming blijven in dit soort organisaties echter vaak afzonderlijk bestaan (Bouwen, 1991). Een ‘lerende organisatie’ gaat echter verder dan het geïsoleerd aanbieden van vormings-, opleidings- en trainingsinitiatieven. Bomers (cit. in Simons, 1990) definieert een lerende organisatie als een organisatie die als bewust beleid voert haar lerend vermogen op alle niveaus en op continue basis te vergoten ter optimalisering van haar effectiviteit. Via een weloverwogen strategie worden de voorwaarden geschapen voor het succes van de concreet gevolgde bedrijfsstrategieën. Dit gebeurt voortdurend en stelselmatig op alle niveaus, dus zowel op het niveau van de individuele werknemers als van groepen en van de organisatie als geheel (voor een beschrijving van de term lerend vermogen: zie 2.1.1). Bouwen (1991) maakt gebruik van het concept ‘lerende organisatie’ om die kwaliteit van de organisatie aan te duiden die de organisatie in staat stelt valide gegevens te verzamelen om zodoende fouten blijvend te verbeteren en om acties te plannen en uit te voeren waarbij de leden maximaal betrokken zijn, zodat diep-leren en lange-termijn-effectiviteit kunnen worden nagestreefd. Lerende organisaties onderscheiden zich dan vooral door de kwaliteit van de communicatie- en interactieprocessen. Vooral de fundamenteel tweezijdige of interactieve vorm van de dialoogprocessen tussen beleid en werknemers zijn typisch voor lerende organisaties. Er is mede-eigenaarschap van de problemen en van de gegevens om deze op te lossen, confrontatie en open communicatie zijn mogelijk en verscheidenheid wordt geapprecieerd en aangewend. Deze kenmerken drukken zich niet alleen uit in de communicatieprocessen maar ook in de structuren, de informatie- en controlesystemen en in de wijze waarop de strategiebepaling tot stand komt (Bouwen, 1991).

In een lerende organisatie zijn creatieve en innovatieve werknemers verantwoordelijk voor innovatie en behoud van identiteit. Lagere échelons dienen in deze kennisorganisaties niet langer uit te voeren wat men aan de top van de organisatie bedenkt. De werknemers zelf dragen verantwoordelijkheid voor kennisontwikkeling. Werknemers worden kenniswerkers (Kessels, 1996). Kennisintensieve organisaties zijn organisaties met als kern professionals die met behulp van bestaande kennis, kennis ontwikkelen, vastleggen, toepassen en verkopen.

Een kennisintensieve organisatie is afhankelijk van de vakbekwaamheid, de kennis en de inzet van de uitvoerende professionals (Weggeman & Boekhoff, 1995). Bovendien is de expert van de toekomst niet langer deskundig omdat hij meer kennis bezit dan andere mensen, informatie kan immers in computersystemen worden opgeslagen. De deskundige-nieuwe-stijl onderscheidt zich vooral doordat hij beschikt over voldoende wijsheid, intuïtie en creativiteit om onvoorziene problemen met nieuwe typen oplossingen te lijf te gaan. (in't Veld, cit. in Weggeman en Boekhoff, 1995).

Dat kenniswerkers de feitelijke producenten van economische waarde vormen heeft voor het opleidingslandschap een aantal verschuivingen tot gevolg.

Gedurende lange tijd stond het aanleren van routines en uitvoerende vaardigheden door middel van opleiding voorop. Dat beeld past evenwel niet meer in innovatieve kennisorganisaties, gericht op het ontwikkelen van steeds nieuwe producten en diensten en met een hoog gehalte aan kennisontwikkeling en -deling. Als gevolg van technologische ontwikkelingen vermindert het aantal routinehandelingen en ontstaat meer ruimte voor hogere-orde denkprocessen (Lowyck, 2001; Romiszowski, 1990). Van werknemers wordt verwacht dat ze problemen kunnen vinden en oplossen, en kunnen beslissen in onzekerheid. Het trainen van observeerbaar gedrag maakt dan ook plaats voor meer omvattende, cognitieve activiteiten, met als gevolg een graduele integratie van training in de organisatie als geheel. Leren wordt een wezenlijk en natuurlijk onderdeel van de taakvervulling van werknemers. Opleiding komt daardoor in dienst te staan van leren en kennisontwikkeling, en moet thans gezien worden als het systematisch ondersteunen van het leren (Lowyck, 2001). Opleiding omvat vooral het ondernemen van activiteiten die het leren van individuen ondersteunen (Simons, 1990). Dat veroorzaakt een wending van extern gestuurd opleiden naar zelfgestuurd leren, van centraal gedirigeerde en op aanbod gerichte opleidingen naar gedecentraliseerde en op vraag gerichte leerprocessen en -activiteiten, van gesloten, lineair 'geprogrammeerde' instructie naar open, niet lineair gestructureerde leeromgevingen en leergemeenschappen (Lowyck, 2001). Talenten van werknemers komen optimaal tot hun recht in een leeromgeving die het ontwikkelen van persoonlijke bekwaamheid stimuleert. De werkomgeving dient medewerkers te stimuleren tot het nemen van initiatief en tot het ontwikkelen van een persoonlijke koers binnen de mogelijkheden die de organisatiestrategie biedt (Kessels & Keursten, 2001). Kortom, hedendaagse organisaties hebben als centrale taak het leren van hun

medewerkers te ondersteunen (Bouwen, 1991) door de creatie van krachtige leeromgevingen die constructieve ondersteuning bieden voor leerprocessen (De Corte, 1996).

Thans ontstaat, als antwoord op de ondersteuningsvraag in bedrijven, een trend naar steeds meer ‘in het klaslokaal’ georganiseerde en gestructureerde opleidings- en vormingsprogramma’s (Bouwen, 1991), in combinatie met minder gestructureerde on-the-job training (Gery, 1989). De gedachte blijft bestaan dat een uitgebreid trainingsaanbod vanzelf zal resulteren in betere werknemerprestaties (Gery, 1989; Rothwell, 1996). Deze evolutie dient evenwel benaderd te worden met de nodige kritiek. Bij veel auteurs bestaat consensus over de stelling dat traditionele training onvoldoende is (Gery, 1989; Romiszowski, 1990; Rothwell, 1996; Dewulf & Lievens, 2004). Uitbreiding van het traditionele trainingsaanbod blijkt een onvoldoende oplossing voor de vorming van competente medewerkers (Gery, 1989). De binnen een werksituatie toe te passen informatie staat niet meer in verhouding tot de informatie en de kennis die medewerkers doorheen traditionele opleiding kunnen verwerven (Dewulf & Lievens, 2004). Rothwell (1996) verwoordt in zijn boek *“Beyond Training and Development”* de oplossing voor dit probleem. “The time has come for training and development professionals to move beyond training as a quick fix, and to focus instead on applying a wide range of human performance enhancement strategies” (p. 5).

De verschuiving in de klemtoon van trainen naar leren en van geïsoleerde initiatieven naar in de organisatie geïntegreerde leerondersteunende maatregelen heeft uiteraard concrete gevolgen voor de taken van opleiders en voor de methoden van opleiden.

Opleiders zullen in de toekomst gaandeweg meer vraaggericht werken. Werknemers zullen immers in toenemende mate hun eigen leertraject invullen. Bovendien zal het coachen van zelfgestuurde leerprocessen tot hun takenpakket gaan behoren. De opleider als instructeur die ontwerpt, ontwikkelt en uitvoert wordt een opleidingsmanager die organisatiebehoeften en individuele behoeften inventariseert, oplossingen zoekt, kiest en evalueert (Lowyck, 1999). Human resource specialisten zullen in de toekomst effectief en efficiënt gebruik moeten maken van nieuwe informatie- en communicatietechnologieën als middel om informatie op te slaan, deze toegankelijk te maken voor werknemers en als tools te gebruiken om het kenniscreatieproces te faciliteren. Bovendien zullen zij de acceptatie van verandering als ingesteldheid binnen de organisatie moeten promoten. Voorts dient toenemende aandacht te worden besteed aan de ontwikkeling van de vaardigheid ‘leren leren’ bij werknemers. In dat

verband is verhoogde aandacht nodig voor het ontwikkelen van systemen die hogere-orde leren promoten en deze die toegang geven tot bestaande kennis (Romiszowski, 1990).

Wat methoden betreft zullen traditionele vormen van opleiden in de toekomst gaandeweg plaats moeten ruimen voor methoden die werknemers toerusten met vaardigheden om zelf hun leerproces in handen te nemen. De aandacht groeit voor het opleiden van medewerkers in het leren leren, voor vaardigheden om snel nieuwe kennis te verwerven of om snel nieuwe systemen te leren gebruiken (Dewulf & Lievens, 2004). Binnen opleiding dienen daartoe kaders voorzien te worden voor exploratief leren, waarin niet de instructie, maar de ondersteuning binnen een rijke omgeving centraal staat. Informatie zal daarbij niet langer aangeboden worden, maar werknemers dienen ondersteund te worden in de constructie van kennis en bij het optimaal gebruik ervan (Pieters, s.d.). Hierbij gaat het aldus om methoden die naast het product (competentie ontwikkeling) ook het proces (employability) benadrukken. Alleen op die manier kan gezorgd worden voor de ‘empowerment’ van de verschillende echelons binnen de organisatie en kan opleiden een gedeelde functie worden van alle organisatieniveaus (Romiszowski, 1990).

1.1.3 Samenvatting

In het eerste gedeelte van dit hoofdstuk werden relevante wijzigingen in het denken over leren beschreven.

Eerst is een schets gegeven van een aantal evoluties in de basisinzichten van de leerpsychologie. De verschuiving werd beschreven in opvattingen over leren en instructie van extern gestuurd leren, gericht op het aanleren van observeerbaar gedrag, naar intern of zelfgestuurd leren, met klemtoon op het ontwikkelen van complexe, cognitieve processen. Deze inzichten zijn belangrijk, aangezien ze de wijze waarop gedacht wordt over het ontwikkelen van leeromgevingen beïnvloeden (Lowyck & Elen, 1993). Zo mag worden aangenomen dat bedrijfsopleidingen, opgezet volgens behavioristische principes, nog vaak voorkomen in de praktijk. De leertheoretische evolutie naar het constructivisme herschrijft evenwel de taak van de bedrijfsdidactiek. Ontwerpen kan in het licht van het constructivisme niet langer opgevat worden als het uitstippelen van een vaste leerweg in de richting van vooraf bepaalde doelen. Beoogd wordt daarentegen het ontwerpen van een open, ondersteunende leeromgeving, waarin de werknemer geconfronteerd wordt met een complexe

realiteit die hem uitnodigt om eigen inhoudelijke kennis te exploreren, en nieuwe kennis op te bouwen (Vanmaele, 2002). Deze verhandeling moet gezien worden als een exploratie van leerondersteunende elementen binnen deze krachtige leeromgevingen, waarbij op zoek wordt gegaan naar aspecten van organisaties die er voor zorgen dat sprake is van krachtige leeromgevingen.

In tweede instantie is stilgestaan bij een gewijzigd leerbegrip. Er werd gepleit voor een breed perspectief op leren, dat de traditionele educatieve context doorbreekt en verschillende vormen en manieren van leren in acht neemt. Voor organisaties impliceert deze ruime kijk op leren dat een rijke variatie en mix van manieren van leren kan ondersteund worden. Een breder begrip van leren impliceert dan ook een ruime kijk op 'leerondersteuning', wat verderop uitgewerkt wordt. Daarnaast werd gewezen op het belang van andere factoren naast cognitieve aspecten bij leerprocessen. Immers, indien affectieve, emotionele en motivationele factoren een sleutelrol spelen bij leren, dienen organisaties in de ondersteuning van het leren bij werknemers met deze factoren rekening te houden.

Het eerste gedeelte van dit hoofdstuk werd afgesloten met een blik op de organisationele praktijk. Recente bedrijfsinterne en -externe evoluties werden geassocieerd met het groeiende belang aan leren, dat zich weerspiegelt in het begrip 'lerende organisatie'. Hedendaagse organisaties wensen af te stappen van de uitvoercultuur en verwachten creativiteit en innovatieve inbreng van werknemers. In het licht daarvan is benadrukt dat het toerusten van werknemers met vastgelegde basiskennis en -vaardigheden in een traditionele instructiesetting niet langer volstaat. De gehele werkomgeving dient medewerkers te stimuleren tot het nemen van initiatief om zo te komen tot zelfontplooiing, en uiteindelijk tot organisatieontwikkeling. Er dringen zich andere ontwikkelingsinitiatieven op naast traditionele VTO-initiatieven die het ontstaan van leeractiviteiten en processen in de hand kunnen werken. Hedendaagse organisaties krijgen als centrale taak het leren van werknemers op alle niveaus te ondersteunen doorheen het ontwerpen van krachtige leeromgevingen die constructieve ondersteuning bieden voor leerprocessen.

1.2 Leerondersteuning

Vooraleer over te gaan tot een eigen definiëring en concretisering van het begrip ‘leerondersteuning’ wordt eerst een overzicht van de literatuur over het onderwerp gepresenteerd. Deze literatuurverkenning is de bron van inspiratie voor onze eigen definiëring van het begrip ‘leerondersteuning’ en voor de daarop aansluitende inventarisatie van ondersteuningsmogelijkheden.

1.2.1 Leerondersteuning als begrip in de literatuur

Voor de theoretische analyse en conceptuele verduidelijking van het onderzoeksthema werd gebruik gemaakt van heel wat literatuur. Deze literatuur werd verkregen met behulp van twee zoekprogramma’s: ‘Eric’¹ – dat via het internet toegang biedt tot diverse internationale werken – en de zoekrobot van de Universitaire Leuvense bibliotheken: ‘Libis’. In deze zoekprogramma’s werden combinaties van begrippen ingevoerd zoals ‘learning support’, ‘learning corporation’, ‘corporate education’ en ‘organizational learning’. De verworven referenties werden opgezocht en vanuit deze literatuur werden telkens nieuwe referenties aangereikt (‘sneeuwbalmethode’). Daarnaast verdiepten we ons in literatuur die werd aanbevolen door praktijkexperts. Het ruime aanbod aan algemene literatuur over ‘de lerende organisatie’ werd als trechter gebruikt om meer specifieke literatuur over ‘leerondersteuning’ te verkrijgen.

Tijdens de literatuurverkenning bleek dat ‘leerondersteuning’ een tot nog toe vrij onontgonnen begrip is. Weinig auteurs spreken expliciet over leerondersteuning op de wijze die we willen exploreren. Niettemin hebben een aantal van hen met hun denkpijpen en onderzoek ons conceptueel kader gestoffeerd. Hierna volgt een overzicht.

1.2.1.1 Het lerend vermogen van individu en organisatie

In navolging van Bomers (cit. in Simons, 1990) kan een lerende organisatie gedefinieerd worden als “een organisatie die als bewust beleid voert het lerend vermogen en de leerbereidheid op alle niveaus en op continu-basis te vergroten ter optimalisering van haar effectiviteit”. ‘Lerend vermogen’ is daarbij een term die zowel op het individu als op de

¹ www.askeric.com

organisatie als geheel kan toegepast worden. Simons (1990) omschrijft het lerend vermogen van individuen, om daarna het lerend vermogen van organisaties te definiëren.

Het lerend vermogen van een individu betekent ‘de mate waarin iemand zijn eigen opleider kan en wil zijn’. Hierbij kan worden uitgegaan van een aantal ‘leerfuncties’. Dit zijn psychologische functies die tijdens het leren moeten worden vervuld, hetzij door de opleider of het leermateriaal, hetzij door de lerende zelf (Shuell cit. in Simons, 1990). De onderscheiden leerfuncties zijn opgedeeld in vijf groepen: ‘de lerende bereidt het leren zelf voor’, ‘de lerende voert leeractiviteiten zelfstandig uit’, ‘de lerende voert de regulatieprocessen zelf uit’, ‘de lerende zoekt feedback en beoordeelt zichzelf’ en ‘de lerende beschikt over motiverings- en concentratietechnieken bij het leren’. Deze leerfuncties kunnen gezien worden als de vaardigheden die het zelfstandig lerend vermogen uitmaken.

Verschillende onderzoekers stellen echter vast dat deze zelfsturing niet vanzelf plaatsvindt. Het blijkt een misvatting dat open leeromgevingen zonder meer gewenste resultaten in termen van zelfregulering, zelfsturing en zelfbepaling tot stand brengen. Uit onderzoek blijkt dat begeleiding essentieel blijft voor de ontwikkeling van beginner tot expert. Begeleiding dient zich niet alleen te richten op inhoudelijke aspecten of op goed afgebakende vaardigheden, maar vooral op de onderliggende leerprocessen (Lowyck, 2001).

Naast het lerend vermogen van het individu, is ook sprake van het lerend vermogen van organisaties als ‘de mate waarin een organisatie in zijn structuur en cultuur erop gericht is individuen en groepen in staat te stellen te leren’ (Simons, 1990). De maatregelen die kunnen worden genomen door organisaties om het leren van werknemers te ondersteunen worden in deze definiëring uitgebreid van traditionele opleiding naar structurele- en culturele organisatieaspecten. In deze definiëring kan reeds een pleidooi gevonden worden voor een brede kijk op leerondersteuning.

1.2.1.2 Het ‘corporate curriculum’

Kessels (Kessels & Poell, 2001; Kessels, 1993) legt de nadruk op de inrichting van de werkplek en de manier waarop medewerkers ondersteund en gestimuleerd worden bij de toepassing van ‘kennisproductiviteit’ op kenniswerkers in hun concrete werkomgeving. Het grote belang van leren en leervermogen in een kenniseconomie maakt het inrichten van een corporate curriculum noodzakelijk. Het ‘corporate curriculum’ kan gezien worden als een

leerplan van de organisatie. Daarbij gaat het niet om een formeel leerplan dat voorschrijft welke opleidingen en trainingen gevolgd dienen te worden. Het kennispotentieel van mensen kan immers niet ontwikkeld en productief gemaakt worden via een traditioneel managementproces, gebaseerd op formele planning, controle en beheersingsmechanismen. Als kennis is op te vatten als een persoonlijke bekwaamheid kan deze niet overgedragen, maar alleen verworven en ontwikkeld worden. Deze kennis is daarom niet te managen in de zin van doelgericht plannen, systematisch inrichten, sturen, budgetteren en controleren. De noodzakelijke leerprocessen zullen immers niet plaatsvinden op commando. Deze leerprocessen worden waarschijnlijk sterker beïnvloed door persoonlijke motivatie en zelfregulatie van individuen en groepen dan door formele strategieën, plannen en structuren. Juist daarom kan meer verwacht worden van de transformatie van de dagelijkse werkomgeving tot een omgeving waarin leren en werken samenvallen. De betekenis van het 'corporate curriculum' ligt in een rijk gevarieerd landschap, waarin het noodzakelijke leren gestimuleerd en ondersteund wordt, een leerlandschap dat werknemers ondersteunt en stimuleert om kennis te ontwikkelen, te delen en toe te passen, met een uitgebreid repertoire aan werkvormen die verder gaan dan opleiding. De inhoudelijke en organisatorische aspecten van dit landschap zouden diverse educatieve functies moeten vervullen: (1) verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis die direct met de inhoud van de beoogde competenties samenhangt; (2) leren oplossen van problemen met behulp van de verworven vaardigheden; (3) ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en metacognitie die helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, hoe deze te verwerven en toepasbaar te maken; (4) verwerven van communicatieve vaardigheden die toegang verschaffen tot het kennisnetwerk van anderen en die het leerklimaat van een werkomgeving veraangenamen; (5) verwerven van vaardigheden die de motivatie en affecties rond het leren reguleren; (6) bevorderen van rust en stabiliteit, zodat verdieping, cohesie en integratie mogelijk zijn, en (7) veroorzaken van creatieve onrust, wat aanzet tot verbetering en innovatie.

1.2.1.3 Integrale jobondersteuning

De hoeveelheid informatie die kenniswerkers dagelijks moeten verwerken is de laatste jaren erg toegenomen. De verwerkingscapaciteit van mensen is daarentegen niet in gelijke mate gestegen. Met de verwerkingscapaciteit wordt de hoeveelheid informatie bedoeld die door werknemers wordt omgezet in kennis die wordt opgeslagen om te hergebruiken in nieuwe situaties. Het gevolg is dat de kloof tussen verwerkte kennis en te verwerven kennis steeds groter wordt. Hierdoor verandert de relatieve positie van de opleidingsafdeling en het belang

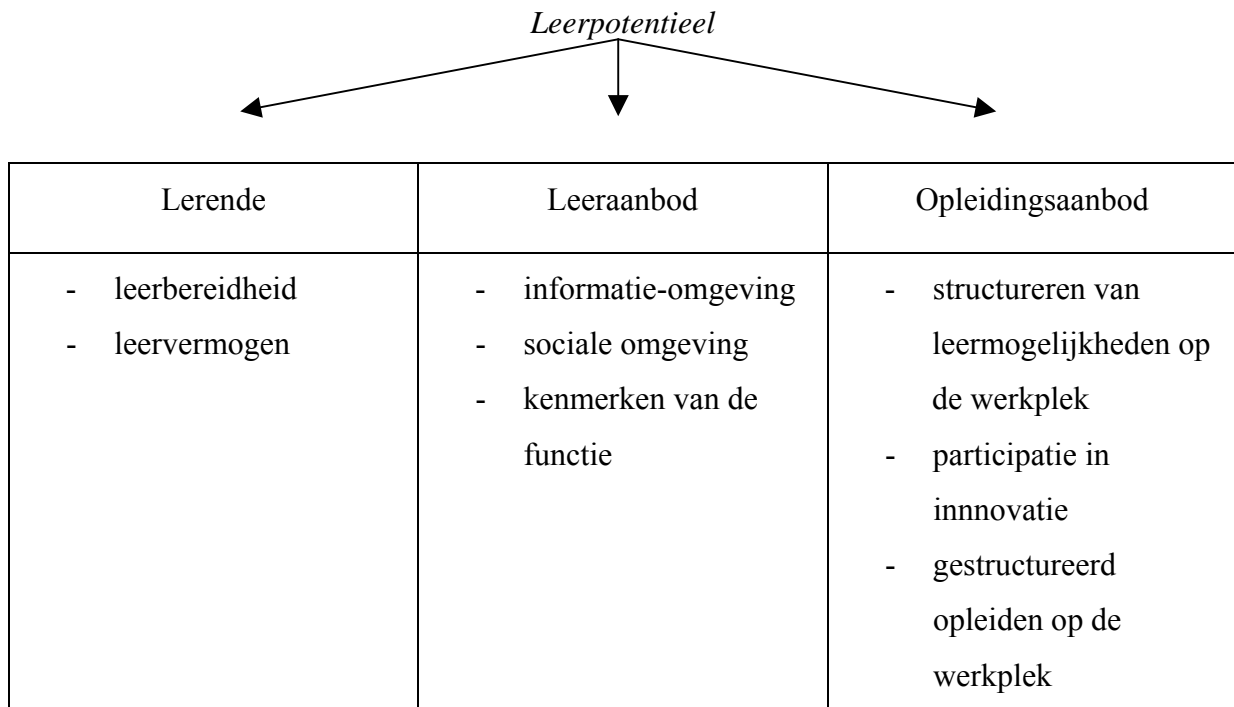
van haar rol, aangezien traditionele opleiding niet meer volstaat. De verschuiving van de aandacht naar meer werkplekleren en de groeiende aandacht voor het opleiden van medewerkers in het leren leren zijn stappen in de goede richting (zie 1.1.2). Toch gaat dit niet ver genoeg. Een verbreding van het werkveld dringt zich op: van opleiden en leren tot alle middelen en voorzieningen die medewerkers ondersteunen bij de productieve toepassing van kennis op de werkplek. De kloof tussen reeds verwerkte en nog te verwerken of toe te passen kennis kan dan worden gedicht door tal van middelen en voorzieningen die traditioneel niet binnen het domein van opleiden en leren vallen (Dewulf & Lievens, 2004). Dewulf duidt deze aan met het begrip ‘integrale jobondersteuning’. Integrale jobondersteuning betreft bovendien niet alleen de wijze waarop de werkplek wordt ingericht ter ondersteuning van kenniswerk, maar ook de ondersteuning van factoren die bepalen dat medewerkers vanuit zichzelf gericht zijn op het benutten van die werkomgeving voor het oplossen van problemen en het genereren van nieuwe kennis (Dewulf, 2001; Dewulf & Lievens, 2004). Op deze factoren wordt ingegaan in 2.1.5.

1.2.1.4 Het leerpotentieel van arbeidssituaties

Het meeste leren in de werksituatie vindt ongepland plaats. Toch wil dit niet zeggen dat leren louter toeval is of nergens door gestuurd kan worden. Werkplekken verschillen in de kans dat dit ongepland leren plaatsvindt. Leren en ontwikkelen van competenties hangen af van het geheel aan voorwaarden, verantwoordelijkheden, problemen en mogelijkheden die de lerende werknemer ontmoet op een specifieke werkplek. Met betrekking tot de inrichting van de werkplek geeft Onstenk (1997, 2001) een uitvoerige beschrijving van de verschillende factoren die bijdragen aan het leerpotentieel van een werksituatie. Dit kader kan dan ook begrepen worden als interventiemodel en ontwerpleidraad. De vraag staat er centraal hoe leermogelijkheden op de werkplek, gericht op de ontwikkeling van brede vakbekwaamheid, kunnen worden bevorderd. Het vervolg van deze subparagraaf is gebaseerd op onderzoek van Onstenk (1997, 2001).

Leerpotentieel is ‘de kans dat in een specifieke arbeidssituatie leerprocessen zullen plaatsvinden’. Deze kans wordt bepaald door (a) reeds aanwezige kennis en leervaardigheden van de medewerker, (b) leerbereidheid van de werknemer, (c) leeraanbod en het opleidingsaanbod van de werkplek, en (d) de relaties en wisselwerkingen tussen deze dimensies. Hieruit volgt dat er verschillende manieren zijn waarop het leerpotentieel kan

worden bevorderd en deze kunnen alle dimensies betreffen: aanwezige competenties en leervaardigheden, leerbereidheid, leeraanbod en opleidingsaanbod op de werkplek.



Figuur 1 'leerpotentieel van arbeidsituaties' (Onstenk, 1997, 2001)

Binnen het leeraanbod van de werkplek kunnen drie dimensies onderscheiden worden: de kenmerken van de functie, de sociale omgeving en de informatieomgeving.

Kenmerken van de functie betreffen in de eerste plaats de inhoud: breedte, volledigheid en complexiteit evenals het voorkomen en de kwaliteit van problemen, methoden, technieken, producten en kritische incidenten. Ten tweede zijn de interne en externe regelmogelijkheden en de vormgevings- en beslissingsspeelruimte van belang. Voorts kan het ontwerp van de werkomgeving als informatieomgeving een belangrijke bijdrage leveren aan het leeraanbod van een werkplek. Bij de sociale werkomgeving, ten slotte, gaat het om feitelijke contact, ondersteuningspraktijken en feedbackmogelijkheden. Naast de contacten in het werk zelf, zijn hier eveneens de georganiseerde en ongeorganiseerde contacten buiten het directe werk belangrijk.

De kans dat in een specifieke arbeidssituatie leerprocessen zullen plaatsvinden wordt, naast het leeraanbod, ook bepaald door het opleidingsaanbod op de werkplek. Hiermee worden alle specifiek georganiseerde activiteiten bedoeld met een herkenbaar begin- en eindpunt en expliciet geformuleerde leerdoelen. Er is een op leren gerichte organisatie, structurering,

sturing en pedagogische onderbouwing van arbeidssituaties. Binnen het opleidingsaanbod kunnen het structureren van leermogelijkheden op de werkplek, participatie in innovatie en gestructureerd opleiden op de werkplek onderscheiden worden (zie ook De Jong, 1996). Bij de eerste twee vormen is de structurering van de opleiding direct gekoppeld aan het arbeidsproces, de functie-inhoud en de werkomgeving. De derde variant betreft ‘echt’ opleiden. De situering van dit opleidingsaanbod in het model van het leerpotentieel benadrukt dat ‘tijdens’ het opleiden op de werkplek de leerprocessen op de reguliere werkplek door kunnen gaan. Toch is het in feite mogelijk noch zinvol een strikte scheidingslijn te trekken tussen het leeraanbod en het opleiden op de werkplek. Het onderscheid tussen leren en opleiden op de werkplek of impliciet en expliciet leren is immers gradueel. Er is sprake van een continuüm van in het werk geïntegreerd leren via leeractiviteiten op de werkplek tot opleiden op de werkplek. Opleiding wordt dan beschouwd als onderdeel van de ‘uitbreiding’ van het leerpotentieel.

Voor het plaatsvinden en bevorderen van leerprocessen op de werkplek zijn zowel de arbeids- en leeromgeving als de werknemer als lerende van belang. Leren op de werkplek vereist enerzijds leermogelijkheden en anderzijds werknemers die kunnen en willen leren. Werknemers dienen derhalve zowel leervermogen als leerbereid te zijn.

Leervermogen betekent dat de werknemer over een geheel aan competenties (kennis, houdingen en vaardigheden) moet beschikken als voorwaarde voor verdere leerprocessen. Gerichtte scholingsinterventies met betrekking tot leren leren of sociale vaardigheden, kunnen ervoor zorgen dat het immanente leeraanbod beter benut kan worden. Het leervermogen van werknemers kan worden bevorderd door het aanleren van transitievaardigheden, zoals het reguleren, integreren, generaliseren, decontextualiseren en recontextualiseren van verworven kennis en vaardigheden. Dergelijke leervaardigheden kunnen resultaat zijn van (begeleide) praktijkleerprocessen. Het vergroten van het leervermogen zorgt op termijn voor een groeiend competentiebestand van werknemers.

Ook de leerbereidheid van werknemers is een essentiële voorwaarde voor het plaatsvinden van leerprocessen. Leren vindt niet plaats zonder motivatie en betrokkenheid van de lerende. Belangrijk is dat de lerende het leerproces ziet als een taak en uitdaging, waarbij feedback en hulp vragen gezien worden als noodzakelijk onderdeel van het leerproces en niet als teken van het niet opgewassen zijn tegen een gevraagde arbeidsprestatie.

De bereidheid om te leren wordt sterk gestimuleerd door binding aan het beroep, uitbouw van de eigen beheersing van de taak, het vinden van nieuwe oplossingen of problemen en het willen leren beheersen van moeilijkere taken. Daarenboven wordt de leerbereidheid mede bepaald door de mate waarin men leerhindernissen ervaart. Zo kunnen afwezigheid van een toegankelijk leeraanbod of van leerondersteunende beleids- en structuurkenmerken als hinderlijk worden beschouwd.

Van een kwalificerende organisatie kan pas gesproken worden als het zwaartepunt ligt in het vergroten van de leermogelijkheden op de werkplek via het leer- en opleidingsaanbod. De belangrijkste belemmering voor leren op de werkplek is de afwezigheid van het leeraanbod, dat een noodzakelijke voorwaarde vormt voor het plaatsvinden van leren of opleiden op de werkplek. Er wordt niets geleerd op de werkplek als het werk te eenvoudig en teveel voorgeschreven is en als ondersteuning, begeleiding, hulp en informatiebronnen ontbreken (Onstenk, 1997). Toch dient bij leerondersteuning rekening te worden gehouden met de mensfactor, wat verder uitgewerkt wordt in de volgende paragraaf.

1.2.1.5 Voorwaarden voor de realisatie van leerondersteuning

Het belang van de mensfactor bij de realisatie van leerdoelen wordt meer dan ooit erkend. Immers, variabelen aan de zijde van de lerende zijn geen mediërende variabelen die een meer precieze verklaring van leeruitkomsten toelaten, maar dienen beschouwd te worden als onafhankelijke variabelen die leerprocessen sterker beïnvloeden dan instructievariabelen (Lowyck & Elen, 1993). Ondersteuning kan in die zin niet opgevat worden als objectieve noch als externe maatregel. Afhankelijk van lerende-gerelateerde parameters zullen omgevingsstimuli al dan niet geactiveerd worden in effectieve stimuli (Clarebout et al, cit. in Lowyck, 2002). Factoren langs de kant van de lerende kunnen de effecten van ondersteuningsmaatregelen in die zin filteren (Butler & Winne, 1995) en dienen dus in rekening te worden gebracht.

Indien met deze lerende-gerelateerde factoren rekening moet gehouden worden, is de vraag naar de aard van deze factoren van belang. Zo wordt in de literatuur gewezen op de perceptie, interpretatie en functionele attributie van omgevingskarakteristieken door lerenden en op vroegere instructie- en leerervaringen (Clarebout et al., cit. in Lowyck, 2002). Voorts blijken overtuigingen en opvattingen een mogelijke filter te zijn voor de effecten van aangeboden ondersteuning (Butler & Winne, 1995) en wordt ook de leersituatiebeleving als belangrijke

factor naar voren geschoven (Simons, 1995). Op het belang van het leervermogen en de leerbereidheid werd reeds eerder gewezen (Onstenk, 1997).

Voor organisaties is het van belang het perspectief van de werknemer voorop te stellen als belangrijkste kenmerk in de ondersteuning van het leren. Dit impliceert dat bij de ondersteuning van het leren van werknemers steeds moet worden vertrokken vanuit het perspectief van de ‘gebruiker’. De gebruiker heeft immers een bepaalde job, een al dan niet duidelijk omschreven taak en wordt omringd door een variëteit aan ondersteuningsmiddelen en/of voorzieningen. Het vertrekken vanuit het perspectief van de gebruiker heeft als gevolg dat een beter inzicht kan verkregen worden in de redenen waarom bepaalde ondersteuningsmaatregelen nuttig zijn en aanleiding geven tot leren en andere niet. Een bepaalde ondersteuningsmaatregel is dan een dynamisch onderdeel van een ‘human activity system’, waarbij de effectiviteit ervan niet alleen afhangt van de intrinsieke kwaliteiten van die bepaalde maatregel, maar ook van andere beschikbare ondersteuningsmaatregelen (Dewulf, 2001).

Zorgen voor voldoende leerondersteuning is met andere woorden nog geen garantie dat werknemers ook daadwerkelijk van de omgeving gebruik zullen maken. Vaak worden prachtige kennissystemen bijvoorbeeld nauwelijks geraadpleegd. De uitdaging ligt dan in de creatie van de randvoorwaarden waardoor kenniswerkers vanuit zichzelf initiatief nemen om de omgeving te benutten (Dewulf, 2001).

1.2.2 Samenvatting

In het tweede gedeelte van dit hoofdstuk werd een overzicht gegeven van literatuur over het begrip ‘leerondersteuning’. Uit dit overzicht kunnen twee conclusies getrokken worden die we wensen mee te nemen naar onze eigen exploratie van leerondersteuning.

Het overzicht wijst in de eerste plaats op overeenstemming inzake de kijk op leerondersteuning. Telkens werd gepleit voor een uitbreiding van het repertoire aan mogelijkheden dat door organisaties kan aangewend worden om het leren van werknemers te ondersteunen: van traditionele vormen van opleiding en ontwikkeling naar een ruim arsenaal aan ondersteuningsmaatregelen. Het traditionele vormings-, trainings- en opleidingsdenken wordt op die manier verruimd naar een brede kijk op leerondersteuning. Deze brede kijk zal

het verdere verloop van deze verhandeling bepalen en wordt bovendien geconcretiseerd in het conceptueel kader (zie figuur 3).

In tweede instantie werd het belang van de mensfactor voor het helpen realiseren van leeruitkomsten benadrukt. Voor organisaties impliceert dit dat van werknemers niet kan verwacht worden dat ze zich automatisch aanpassen aan nieuwe krachtige leeromgevingen. De essentie van leerondersteuning ligt immers in de complexe wisselwerking tussen mens en omgeving en is in uiteindelijke effectiviteit afhankelijk van vele voorwaarden in de lerende, in de omgeving en in de interactie daartussen (Lowyck, 1999, 2001).

Samengevat kan gesteld worden dat het aanbieden van een krachtige leeromgeving en het creëren van de condities die kenniswerk mogelijk maken en stimuleren twee elkaar aanvullende voorwaarden zijn om in interactie tussen medewerker en omgeving krachtige en duurzame leerprocessen te doen ontstaan, die zowel voor het individu als voor de organisatie van grote waarde zijn en leiden tot nieuwe kennis (Dewulf, 2001).

Ook al groeit het bewustzijn dat leren kan gestimuleerd en ondersteund worden met behulp van verschillende andere middelen naast formele trainingsprogramma's (Kessels, 1996), toch blijft het volgens Gery voor practici moeilijk om alternatieven in praktijk te brengen, zeker zonder voorbeelden van wat deze alternatieven kunnen betekenen (Gery, 1989). Met deze verhandeling willen we tegemoet komen aan deze vraag. Via het aftasten van de verscheidenheid aan ondersteuningsmogelijkheden hopen we concretiseerbare voorbeelden te bieden voor de praktijk. De volgende vragen zijn dan ook aan de orde. Hoe kunnen we leerondersteuning fijner definiëren? En hoe concretiseert deze leerondersteuning zich nu in organisaties? Hoe kan het bedrijf als leerlandschap worden uitgebouwd, zodat ondersteuning wordt gegeven aan het bevorderen en organiseren van veelvormige leerprocessen op alle niveaus van de organisatie? Hoe kan de organisatie zo worden opgezet dat ze bevorderlijk is voor competentiegerichte leerprocessen en tegelijk goed kan inspelen op de uitdagingen die de omgeving stelt (zie Onstenk, 2001)? Deze vragen trachten we in wat volgt te beantwoorden vanuit zowel de literatuur, als vanuit de empirie.

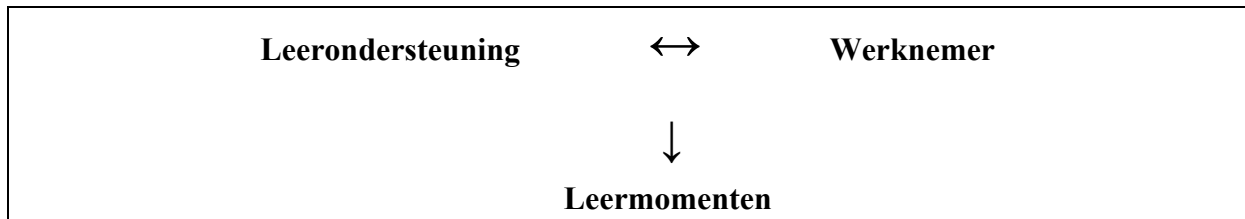
1.2.3 Begripsdefiniëring ‘leerondersteuning’

Vooraleer over te gaan tot het empirische gedeelte van deze verhandeling waarin gerapporteerd wordt over de zoektocht naar concrete ondersteuningsmogelijkheden, definiëren we kort wat we verder onder leerondersteuning zullen verstaan.

Uitgangspunt voor onze definiëring is een brede kijk op leerondersteuning. Leerondersteuning omvat dan ook alle middelen en voorzieningen die de kans verhogen dat op elk organisatieniveau leermomenten zullen plaatsvinden. We trachten met deze definiëring een verschuiving te duiden van traditioneel geïsoleerde VTO-maatregelen naar in de organisatie geïntegreerde middelen en voorzieningen.

In onze definiëring spreken we over *leermomenten*. Ondanks het gebruik van de term *moment* gaat het hier geenszins om een tijdsindicatie. Centraal bij de term leermoment is immers de leerervaring van werknemers, die niet kan gevat worden in een momentopname. Onder leermomenten verstaan we dan ook alle – zowel formele als informele – momenten waarop werknemers leerervaringen opdoen in een specifieke context. Dit kunnen zowel momenten zijn die vanuit de organisatie worden voorzien – en dus formeel gepland worden – als deze die vanuit de werknemer worden opgebouwd – en dus informeel of ongepland plaatsvinden. We gebruiken dit begrip verder in deze brede zin.

Bovendien spreken we over middelen en voorzieningen die *de kans verhogen* op leermomenten. De geboden leerondersteuning *kán* aanleiding geven tot het ontstaan van leermomenten, maar doet dit niet noodzakelijk. Zoals reeds eerder werd aangegeven (zie 1.2.1.5) ligt de essentie van leerondersteuning immers in de complexe wisselwerking tussen mens en omgeving en is het uiteindelijke ontstaan van leermomenten afhankelijk van vele voorwaarden in de lerende, in de omgeving en in de interactie daartussen. Elke werknemer heeft zijn/haar eigen job, overtuigingen en opvattingen, en percipieert, interpreteert en beleeft de situatie op een eigen wijze. Al deze elementen kunnen het al dan niet ontstaan van leermomenten beïnvloeden. Toch ligt de belangrijkste belemmering voor leren in de afwezigheid van een voldoende rijke ondersteunende leeromgeving (zie 1.2.1.4). Leerondersteuning vormt, met andere woorden, een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde voor het ontstaan van leermomenten bij werknemers (zie figuur 2).



Figuur 2 Leermomenten in organisaties

1.2.4 Leerondersteuning in de organisationele praktijk

Hoe kan een organisatie als leerlandschap worden uitgebouwd zodat de kans wordt verhoogd dat op alle niveaus van de organisatie leermomenten zullen plaatsvinden? Op basis van literatuurstudie kwamen we tot een inventarisatie van mogelijke maatregelen die organisaties kunnen nemen om het ontstaan van leermomenten bij werknemers te ondersteunen (zie figuur 3). Deze inventarisatie overstijgt de traditionele grenzen van training en opleiding en geeft een rijk leerlandschap weer.

Het kader is opgebouwd volgens de onderverdeling tussen leerondersteuning, werknemer en leermomenten, gepresenteerd in figuur 2. De kolom 'leerondersteuning' van de figuur bestaat uit de aanbodzijde en toont een veelheid aan mogelijke middelen en voorzieningen die organisaties kunnen aanwenden om het leren van hun werknemers te ondersteunen. De invulling van de figuur is samengesteld op basis van diverse bronnen, waaronder ook literatuur die niet werd opgenomen in het literatuuroverzicht. De bronvermeldingen zijn opgenomen in bijlage 1.

De ondersteuningszijde is onderverdeeld in twee componenten: omgeving en gedrag. Organisaties kunnen zowel het leren van werknemers ondersteunen door in te grijpen in de omgeving, als door rechtstreeks in te werken op het gedrag van werknemers. Wat de omgeving betreft wordt een onderscheid gemaakt tussen werkorganisatie, taakstelling, organisatietype en algemeen leerklimaat. Onder gedrag worden beloningen, VTO-initiatieven en begeleiding/coaching geplaatst. Een verscheidenheid aan initiatieven op elk van deze domeinen zal van de arbeidsomgeving een krachtige leeromgeving kunnen maken. Krachtige leeromgevingen vragen daarenboven om synergie door een degelijke afstemming tussen inhoudelijke, didactische, organisatorische en technologische componenten van de leeromgeving (Lowyck, 1999). Onderzoek wijst immers uit dat afzonderlijke elementen als het ware 'geladen' worden door de ruimere omgeving waarin ze zich bevinden (De Corte, Verschaffel, & Lowyck, 1994). Zo zal de organisatie van werknemers in teams pas aanleiding

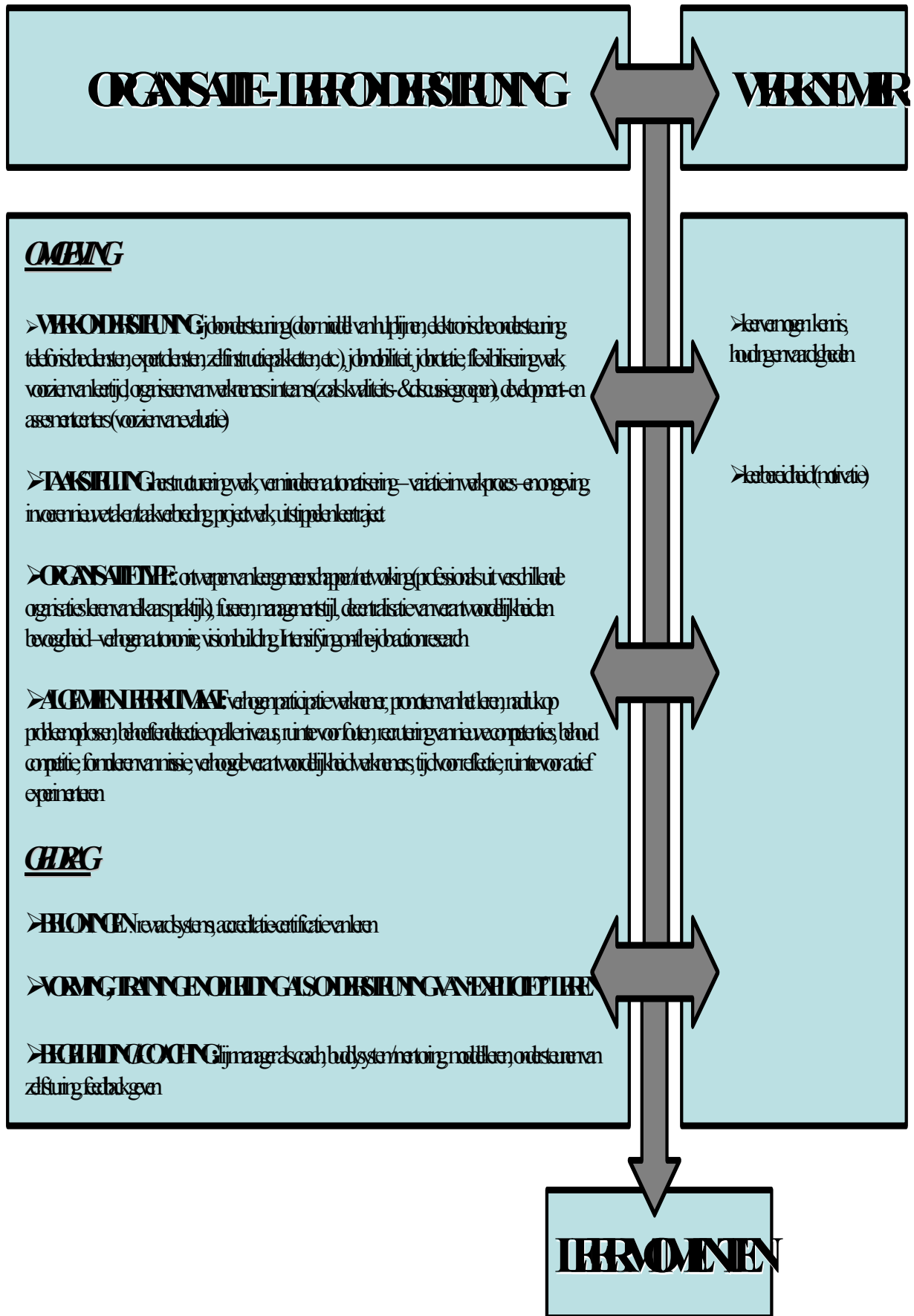
kunnen geven tot leermomenten indien werknemers ook voldoende leertijd krijgen, wat onder andere kan bevorderd worden door vermindering van automatisering. Het optimaal benutten van de omgeving blijkt derhalve gekoppeld aan het vervullen van vele voorwaarden.

Ook in dit kader wensen we – door toevoeging van de kolom ‘werknemer’ – te benadrukken dat leerondersteuning geen garantie vormt voor leren. Binnen deze kolom plaatsen we het leervermogen en de leerbereidheid van de werknemer. Beide zijn nodig om het ondersteuningsaanbod van de organisatie te kunnen benutten. Voor organisaties betekent dit dat ook deze factoren in de ondersteuning betrokken moeten worden. Ook de leerbereidheid en het leervermogen van werknemers kan – en moet – ondersteund worden. Werknemers ondersteunen in hun leerbereidheid en leervermogen zal de effectiviteit van het ondersteuningsaanbod ten goede komen. Hier kan terecht de opmerking gemaakt worden dat een aantal factoren ontbreken. Ook overtuigingen, opvattingen en percepties, beleving van de leersituatie en vroegere leerervaringen van de werknemer horen thuis in deze kolom. Deze factoren werden niet opgenomen in het schema omwille van twee redenen. Een eerste is het feit dat – in tegenstelling tot de leerbereidheid en het leervermogen van werknemers – het ondersteunen van deze factoren niet voor de hand liggend is. Ze zijn met andere woorden moeilijker te beïnvloeden dan de bereidheid en het vermogen tot leren. Bovendien streven we aan deze zijde van het kader geen volledigheid na. Een diepgaande analyse van de voorwaarden tot leren langs de kant van lerende ligt niet in het bereik van deze verhandeling. Het hoofddaccent binnen onze exploratie ligt op de kolom ‘leerondersteuning’. De rechterkolom dient de volledigheid van het kader.

De pijlen in de figuur tenslotte wijzen op de interactiecomponent. Het is het samenspel tussen het ondersteuningsaanbod en factoren langs de kant van de werknemer dat het al of niet ontstaan van leermomenten zal bepalen.

Definitie leerondersteuning

Alle middelen en voorzieningen die de kans verhogen dat op elk organisatieniveau leermomenten zullen plaatsvinden. Deze middelen en voorzieningen kunnen zowel ondersteuning in omgeving en gedrag inhouden, als de ondersteuning van het leervermogen en de leerbereidheid van werknemers.



Figuur 3 Schema leerondersteuning in de organisationele praktijk

1.2.5 Onderzoeksperspectief

Dit hoofdstuk had als doel het onderwerp leerondersteuning theoretisch te funderen. Naast een beschrijving van de herkomst van het onderwerp werd de relevantie ook gerechtvaardigd vanuit een aantal hedendaagse auteurs en stelde we onze eigen kijk op leerondersteuning voor. Het kader dat op basis van literatuurverkenning tot stand kwam representeert een ‘wenselijke’ stand van zaken. Maar hoe zit het nu in de praktijk? Wordt in de praktijk reeds verder gedacht dan geïsoleerde VTO-initiatieven? Worden ook andere maatregelen genomen om leren van werknemers op alle niveaus te ondersteunen?

Het empirische gedeelte van deze verhandeling confronteert ons denkkader met wat we aantreffen in de organisationele praktijk. Bedoeling van deze confrontatie is de wenselijke stand van zaken te vergelijken met de feitelijke. De realiteit wordt op die manier een toetssteen voor de adequaatheid van ons kader, en stelt ons op die manier in staat onze eigen denkbeelden te corrigeren en te verrijken.

Hoofdstuk 2

Empirisch onderzoek

In dit hoofdstuk worden de achtergronden en de werkwijze besproken van het empirisch onderzoek dat werd uitgevoerd om inzicht te verkrijgen in de concrete ondersteuningspraktijk van het leren binnen organisaties. Achtereenvolgens worden onderzoeksdoel, onderzoeksopzet, concrete uitvoering en methodologische kwaliteit gerapporteerd.

2.1. Doel van het onderzoek

Het empirisch onderzoek dat werd uitgevoerd, richt zich op de toetsing van op basis van literatuur ontwikkelde denkkaders met de organisatiepraktijk. Bedoeling van deze praktijktoets is verrijking, verdieping en aanpassing van het ontwikkelde conceptueel kader over leerondersteuning. De concretisering ervan bestond uit een diepte-exploratie van het leerlandschap binnen twee grote arbeidsorganisaties – KBC en Volvo Cars Gent – en dit vanuit twee invalshoeken. Naast een verkenning van het leerondersteuningsaanbod in beide organisaties, is een beeld verkregen van het leren van werknemers op alle niveaus. Een eerste fase binnen het onderzoek omvatte dan ook het in kaart brengen van de aanbodzijde van het leerlandschap. In de tweede fase werd vanuit het perspectief van de werknemers zelf het beeld van het leerlandschap vervolledigd. Net zoals bij de literatuurverkenning, werden ook tijdens praktijkverkenning de traditionele grenzen van opleiding en training doorbroken en is een brede kijk op leerondersteuning gehanteerd.

2.2 Onderzoeksopzet en methodologische verantwoording

Om inzicht te verkrijgen in de concrete leerondersteuningspraktijk van organisaties – en zodoende tot een geïntegreerd kader voor leerondersteuning te komen – werd een exploratieve case-study gehanteerd. De vraagstelling die hierbij centraal stond luidt als volgt:

Welke maatregelen worden door organisaties genomen zodat de kans op het plaatsvinden van leermomenten op elk organisatieniveau wordt verhoogd?

Welke incentives duiden werknemers aan voor het ontstaan van leermomenten?

Vooraleer de concrete uitvoering van het onderzoek te beschrijven, wordt de keuze voor exploratief empirisch- en case study onderzoek onderbouwd.

2.2.1 Exploratief empirisch onderzoek en case-study design

Onderzoeksmethoden dienen steeds gekozen te worden in functie van de onderzoeksvraag en niet op grond van een a-priori model van wetenschap (Corveleyn, 1997). Uitgaande van de onderzoeksvragen kan het gebruik van exploratief-empirisch onderzoek met case-study design voor deze studie gerechtvaardigd worden.

2.2.1.1 Exploratief empirisch onderzoek

Aangezien tot op heden voldoende theoretisch en praktijkonderzoek naar leerondersteuning in organisaties ontbreekt is een verkennend onderzoek aangewezen. Er zijn immers nauwelijks gegevens voorhanden op grond waarvan concreet toetsbare hypothesen kunnen geformuleerd worden (De Groot, 1961). Exploratief onderzoek beoogt de verkenning van een domein waarover nog weinig geweten is, en laat op die manier toe nieuwe dimensies te ontdekken (Kvale, 1994). De centrale betekenis van het onderzoeksgebeuren ligt in de confrontatie van a-priori denkbeelden of kaders van de onderzoeker met wat hij daarover aantreft in de realiteit. Deze vergelijking van de vermoede met de feitelijke stand van zaken betekent dat de onderzochte realiteit toetssteen is voor de adequaatheid van het conceptueel model als ‘inzichtverschaffer’ in het probleem van het onderzoek (Segers, 1987). Binnen de kwalitatieve onderzoekstraditie bestaat overigens enige discussie over de vraag in hoeverre dit onderzoek vooraf gegaan moet worden door een uitgewerkt conceptueel kader en door gerichte onderzoeksvragen. Vanuit het conventionele veldonderzoek wordt gesteld dat de mate waarin het design is voorgestructureerd tot een minimum beperkt dient te worden. Dit betekent dat men in deze traditie voorkeur heeft voor een los gestructureerde, inductieve benadering. Andere onderzoekers zijn evenwel voorstander van een sterk gestructureerd onderzoeksdesign (Miles & Huberman, 1994; Yin, 1990). Hoewel de mate van structurering volgens deze onderzoekers sterk kan verschillen, ligt de nadruk op het confirmerend karakter van kwalitatief onderzoek. Dit houdt in dat kwalitatieve gegevens worden gebruikt om een conceptueel kader te toetsen of verder uit te bouwen, wat aansluit bij het beoogde onderzoeksdoel van deze verhandeling. Aangezien het uitgevoerde onderzoek bovendien

wetenschappelijk is en de werkelijkheid verkent, kunnen we het ook empirisch onderzoek noemen.

De keuze voor het verzamelen van kwalitatieve gegevens in dit onderzoek is bovendien ingegeven door overwegingen in verband met het studieobject.

Hoewel maatregelen ter ondersteuning van het leren ‘objectieve entiteiten’ lijken, kunnen ze niet los gezien worden van de concrete organisatiecontext waarin ze worden georganiseerd. Het object van deze studie wordt daarom opgevat in het kader van betekenissen die mensen zelf in een (organisatie)cultuur geven en ervaren. Het achterhalen van de betekenissen die werknemers zelf aan het verschijnsel leerondersteuning geven stond centraal in het onderzoek. Immers, vanuit de positie van de leden van de organisatie kan een rijker beeld verkregen worden van de ‘ervaren’ ondersteuning binnen de organisatie, dan louter op grond van officiële bronnen. Kwalitatieve data zijn juist bijzonder geschikt om de mening van mensen over gebeurtenissen, processen en structuren na te gaan (Miles & Huberman, 1994). Deze werden bekomen door zowel interviews, als documentenanalyse.

2.2.1.2 Case-study design

De gevalstudie is een onderzoeksstrategie die kan gebruikt worden voor verschillende doeleinden. Gevalsstudies zijn bijzonder dienstig in het exploreren van fenomenen (Corveleyn, 1997) en kunnen worden gekenmerkt als grondige studies van afzonderlijke cases om enerzijds fenomenen te identificeren en te beschrijven en anderzijds bij te dragen aan theorievorming (Ghesquière & Staessens, 1999; Kenny & Grotelueschen, 1984). Het beschrijven van werkprocessen en sociaal geconstrueerde betekenisverlening zijn de inhoudelijke thema’s bij uitstek voor dit soort onderzoeksmethode. Waar in het verleden de kwalitatieve gevalstudie vaak werd aangewend om hypothesen te genereren voor kwantitatief onderzoek, maakt men momenteel in toenemende mate gebruik van deze onderzoeksvorm om de gegevens, verkregen via een andere methodologie, te verdiepen of om vastgestelde verbanden in hun concrete werking en betekenisstructuur in beeld te brengen (Ghesquière & Staessens, 1999). Het onderzoeksdoel – verrijking, verdieping en aanpassing van het ontwikkelde kader over leerondersteuning – en de onderzoeksvraag naar de concrete organisatie en beleving van leerondersteuning in de praktijk, rechtvaardigt onze keuze voor gevalstudie. Via case-study kan het fenomeen in zijn natuurlijke context bestudeerd worden. Bovendien is de methode bij uitstek geschikt wanneer het te onderzoeken verschijnsel, zoals

in het geval van leerondersteuning, niet kan worden geïsoleerd en het gedrag niet direct, precies en systematisch kan worden gecontroleerd (Yin, 1990).

In dit onderzoek staan particulariteit en uniciteit centraal. Twee cases worden voor het fenomeen leerondersteuning in de diepte onderzocht. Deze verkenning maakt een beter begrip van leerondersteuning mogelijk en laat toe het een plaats te geven (Ghesquière & Staessens, 1999). De keuze voor een case-study design is derhalve niet gestuurd door de intentie de gegevens te veralgemenen naar een brede populatie organisaties (*statistische generalisatie*). Traditionele comparatieve en correlatieve methoden lenen zich hier beter toe. Hier is gebruik gemaakt van een *analytische generalisatie*. Het vooraf ontwikkelde kader werd aangewend als sjabloon waarmee de verkregen empirische resultaten vergeleken kunnen worden (Corveleyn, 1997; Stake, 1995; Yin, 1990). Op dit aspect wordt dieper ingegaan bij de bespreking van de methodologische kwaliteit van dit onderzoek.

Bij de uitvoering van de case-study werd gebruik gemaakt van het principe van datatriangulatie door interviews (cf. 2.2.3.2), documentenanalyse (cf. 2.2.3.4), en in zekere mate ook observatie, te combineren.

Kwalitatieve gevalsstudies worden thans als een volwaardige empirische onderzoeksstrategie aanvaard. Voorwaarde is wel dat ze voldoen aan de methodologische criteria van betrouwbaarheid en validiteit (cf. 2.3.1 en 2.3.2). In wat volgt wordt uitvoerig stil gestaan bij de concrete wijze waarop gegevens werden verzameld, verwerkt en geïnterpreteerd.

2.2.2 Algemene werkwijze

Tijdens de exploratie van het leerlandschap binnen de beide organisaties zijn twee invalshoeken gehanteerd. Deze perspectieven samen maakten het mogelijk een vollediger beeld te verkrijgen van het onderzochte fenomeen.

Het eerste perspectief, en meteen ook de eerste fase in het onderzoek, omvat de verkenning van de aanbodzijde met als doel het in kaart brengen van aanwezige leerondersteunende maatregelen binnen beide organisaties. Volgende onderzoeksvragen staan centraal in deze fase. Welke maatregelen worden door de organisatie genomen om de kans te verhogen dat op elk organisatieniveau leermomenten plaatsvinden? Hoe wordt de organisatie omgevormd tot

een krachtige leeromgeving die het leren van alle werknemers stimuleert en ondersteunt? Kan een verschuiving vastgesteld worden van traditioneel geïsoleerde VTO-maatregelen naar in de organisatie geïntegreerde middelen en voorzieningen? Om deze vragen te beantwoorden werd een beroep gedaan op een aantal informanten die vanuit hun functie een goed overzicht hebben op het leerondersteuningsaanbod. Waar mogelijk vervolledigde documentenanalyse deze exploratie. Het ontdekken van de variëteit aan leerondersteuningsmogelijkheden vormde de eerste stap naar een rijke basis voor de aanpassing van ons conceptueel kader.

Verwacht werd dat deze verkenning zou leiden tot een uitgebreide inventarisatie van mogelijke 'wenselijke' vormen van leerondersteuning. Toch wensten we verder te gaan in onze verkenning. Indien we immers wilden doordringen tot de concrete realiteit van het leren binnen organisaties, diende ook een andere invalshoek bij de exploratie betrokken te worden: die van de lerende werknemer zelf. In fase twee van het onderzoek staat dan ook het perspectief van de werknemer centraal. Een krachtige leeromgeving is immers nog geen garantie op het ontstaan of realiseren van leermomenten. In hoofdstuk 1 werd de essentie van leerondersteuning beschreven als de complexe wisselwerking tussen mens en omgeving en werd benadrukt dat het ontstaan van leermomenten afhangt van vele voorwaarden in de lerende, de omgeving en de interactie daartussen. Deze fase werd geleid door volgende onderzoeksvragen. Welke incentives duiden werknemers aan voor het ontstaan van leermomenten? Wat zijn voor hen leerbelemmerende factoren? Hoe staan zij tegenover het ontwikkelingsaanbod van de organisatie? Benutten ze de aanwezige leermogelijkheden? Om inzicht te verwerven in het feitelijke leerlandschap zijn werknemers op elk niveau en op elk domein van de organisatie geïnterviewd. Ook bij de informanten is gepeild naar persoonlijke leerervaringen.

Samengevat ligt het doel van fase één in het verkrijgen van een beeld van het formele of georganiseerde leerlandschap. Fase twee wil doordringen tot de realiteit van het leren van werknemers en stelt ons op die manier in staat leerondersteuning rijker te beschrijven.

2.2.3 Data- verzameling

2.2.3.1 Deelnemers onderzoek

2.2.3.1.1 Selectie van de cases

Het onderzoek werd uitgevoerd binnen diverse afdelingen in twee grote Vlaamse profit-organisaties: *KBC* en *Volvo Cars Gent*². Het onderzoek kan daardoor getypeerd worden als een ‘multiple case design’ (Yin, 1990). Bij de selectie van de onderzoekseenheden speelden verschillende overwegingen een rol. In de eerste plaats werden de cases geselecteerd op basis van de vraag of en in hoeverre de organisatie een bijdrage kon leveren aan een beter begrip van leerondersteuning. Op basis van de onderzoeksvragen werd overwogen welke cases de leeroutput van het onderzoek konden maximaliseren (Ghesquière & Staessens, 1999; Stake, 1995). Ook al leek het aantrekkelijk cases te selecteren die typisch of representatief zijn voor andere cases benadrukken we opnieuw dat het hier niet gaat om steekproefonderzoek. Bovendien bleek het onmogelijk twee organisaties te selecteren die in het geheel representatief te noemen waren voor andere organisaties. Naast evenwicht en variëteit was de kans om veel bij te leren van de cases voor ons de belangrijkste opportuniteit. De keuze voor *KBC* en *VCG* waarborgde in menig opzicht maximalisatie van leeroutput. Vooreerst tonen beide organisaties een sterk strategisch engagement ten aanzien van het ondersteunen van leren en ontwikkeling bij hun werknemers. Het concept ‘lerende organisatie’ is in beide organisaties een nastrevenswaardig ideaal en persoonlijke ontwikkeling en organisatieontwikkeling staat in beide organisaties hoog op de beleidsagenda. Beide organisaties kunnen daartoe voortbouwen op een stevige ontwikkelingstraditie. De zekerheid voldoende ‘rijk’ materiaal te verkrijgen steunde precies op deze traditie en dit engagement. Voorts kunnen contextverschillen de variatiebreedte van gegevens vergroten (Ghesquière & Staessens, 1999). Zo verschillen beide bedrijven wat ‘karakter’ betreft. *KBC* kan omschreven worden als kennisintensieve organisatie, terwijl *VCG* een productieorganisatie is. Het bandsysteem neemt bij *VCG* dan ook een belangrijke plaats in, terwijl bij *KBC* vooral de rechtstreekse dienstverlening aan cliënteel van belang is. Deze contextverschillen maken accentverschillen in de ondersteuning van het leren waarschijnlijk. Daarnaast verschillen beide organisaties ook in grootte. *VCG* heeft één vestigingsplaats in Gent waar duizenden werknemers tewerk gesteld zijn, terwijl *KBC* opgedeeld is in een aantal kleine kantoren verspreid over het hele land, waar telkens een relatief klein aantal bedienden is tewerk gesteld

² verder afgekort als *VCG*

met daarnaast de hoofdkantoren waar een duizendtal medewerkers aan de slag zijn. Ook dit gegeven kan resulteren in accentverschillen wat beleid inzake leerondersteuning betreft.

Een tweede overweging bij de selectie van de organisaties betrof het gelimiteerde tijdsbestek voor de uitvoering van het onderzoek en de beperkte toegang tot het veld. In dat opzicht was het aangewezen cases te kiezen die laagdrempelig waren voor onderzoek en waarbij vooraf een informant kon gecontacteerd worden die bereid was te helpen bij de voorbereiding van het onderzoek (Stake, 1995). Bovendien bestonden er reeds contacten met beide bedrijven. *KBC* was bekend uit de participatiestages van studenten bedrijfsdidactiek en *Volvo Cars Gent* werkte nauw samen met het consultancy bureau dat ons in contact bracht met deze organisatie. Dit vereenvoudigde de introductie- en opstartprocedure.

Volvo Cars Gent

Volvo Cars Gent assembleert auto's sinds 1965. Het is een dochteronderneming van Volvo Car Corporation (Göteborg) dat sinds 1999 onderdeel is van Ford Motor Company. Het maakt deel uit van de Premier Automotive Group, die de luxemerken Volvo, Jaguar, Aston Martin, Lincoln en Land Rover omvat. *VCG* produceert de Volvo S60 en V70 en V70XC, gemiddeld zo'n 150.000 auto's per jaar, met als belangrijkste afzetmarkten Europa, de Verenigde Staten en Japan. De onderneming stelt 3.750 personeelsleden tewerk, waarvan 3.200 arbeiders en 550 bedienden. De organisatie bestaat uit drie 'deelfabrieken' en een aantal ondersteunende diensten (Human Resources, Financiën, etc.). In de lasfabriek worden uit Zweden afkomstige staalplaten tot een koetswerk gelast, dat in de spuitfabriek verschillende verf- en beschermlagen krijgt. In de eindassemblage wordt deze carrosserie afgewerkt tot een kwaliteitsauto. *VCG* investeert reeds geruime tijd in leermogelijkheden om de inzetbaarheid van werknemers in de organisatie te vergroten. Dat Volvo Cars Gent als vooruitstrevend kan beschouwd worden op vlak van ontwikkelingsmogelijkheden voor werknemers blijkt uit het grote aantal prijzen dat de organisatie won voor haar engagement voor de groei van haar werknemers.

KBC Bank

KBC is een bankverzekeringsgroep opgericht in 1998 door de fusie van drie Belgische financiële instellingen. Deze drie instellingen zijn: Kredietbank, ABB-verzekeringen en

CERA Bank. De bedrijfsgeschiedenis wordt gekenmerkt door een succesvolle expansie in de groeilanden van Centraal-Europa die deel gaan uitmaken van de Europese Unie (m.n. Hongarije, Polen, Tsjechië, Slowakije en Slovenië). KBC telt via dochters, strategische participaties, filialen of vertegenwoordigingskantoren ongeveer 45 000 werknemers en 12 miljoen cliënten. KBC heeft de ambitie een onafhankelijke, middelgrote, multikanaal bankverzekeraar te zijn voor particulieren en middelgrote ondernemingen in geselecteerde Europese landen, met expertise in vermogensbeheer en financiële markten, waarbij door efficiëntie, cliëntgerichtheid, werknemerstevredenheid en gezond risicobeheer hoge rendementsdoelstellingen worden nagestreefd.

Aangezien men als organisatie zeer sterk geïnteresseerd is in alles wat met leren, opleiden en ontwikkeling te maken heeft en men dit ook altijd maar verder zou wil optimaliseren was men zeker bereid mee te werken aan ons onderzoek. In de korte tijdsspanne waarin het onderzoek zou plaatsvinden was mijn aanwezige achtergrondkennis van de organisatie een positief punt.

2.2.3.1.2 Selectie van de subjecten

Voor de selectie van de werknemers werd een beroep gedaan op een contactpersoon binnen iedere organisatie. De vertrouwdeheid van deze contactpersonen met de organisatie vereenvoudigde toegang tot 'bronnen' die het best konden bijdragen aan het begrip van de case (Kvale, 1994). Tijdens de oriënterende gesprekken werd, samen met deze 'kenner', vanuit het organigram van de organisatie de onderzoeksgroep samengesteld. Ook bij de selectie van de onderzoekseenheden binnen elke organisatie werd de maximalisatie van de leeroutput in overweging genomen (Ghesquière & Staessens, 1999; Stake, 1995). Bovendien vormden representativiteit en variëteit belangrijke criteria.

Tijdens de selectie werd trapsgewijs gewerkt, waarbij elk échelon en elk domein van de organisatie betrokken werd. Voor de eerste fase van het onderzoek werden telkens drie informanten geselecteerd die over voldoende kennis beschikten van het ondersteuningsaanbod. Voor de selectie van de deelnemers voor de tweede fase van het onderzoek is als volgt te werk gegaan. Hoe hoger geplaatst in de hiërarchie van de organisatie, des te minder personen geselecteerd werden. Op lagere échelons betrof de selectie, naargelang van de organisatie, werknemers op de echte werkvloer. Hier werden meer mensen bevroegd. Bovendien werd gezorgd voor een spreiding van de deelnemers over de diverse segmenten in de organisatie. Deze werkwijze garandeerde een representatief beeld van de organisatie bij de

selectie. Bovendien werd gezorgd voor een voldoende grote hoeveelheid informatiebronnen, nodig om de leerplekken in de organisatie te ontdekken en de opvattingen van werknemers als 'rijk' materiaal te kunnen benutten.

De selectieprocedure in *VCG* enerzijds en *KBC* anderzijds vertoonde evenwel een belangrijk verschil. Binnen *VCG* werden vooral werknemers geselecteerd met grote interesse en motivatie voor de ontwikkelingsinitiatieven, genomen door de organisatie. Bij *KBC* werden de deelnemers meer 'at random' geselecteerd. Proportioneel gezien bevatte deze laatste deelnemersgroep dientengevolge ook meer werknemers die minder geïnteresseerd waren in, en vaak ook sceptischer waren over, het ondersteuningsbeleid binnen hun organisatie. We zijn er ons van bewust dat dit de onderzoeksresultaten kan beïnvloeden. Aan de andere kant kan opgemerkt worden dat dit de variëteit in gegevens ook ten goede kan komen.

Volvo Cars Gent

De keuze van de deelnemers gebeurde gradueel. In eerste instantie werd aan de contactpersoon (verantwoordelijke Ontwikkelingscoaching HR & Organisatie) gevraagd een tiental werknemers te selecteren, verspreid over alle niveaus en alle afdelingen binnen *VCG*. Via de aangeduide deelnemers kon het deelnemersbestand telkens verder worden aangevuld. Tijdens de interviewmomenten kon immers eenvoudig contact gelegd worden met andere werknemers (vooral arbeiders) op de werkvloer. Dit resulteerde in de volgende selectie (zie tabel 1).

Niveau	Aantal	Afdeling
Informanten	3	verantwoordelijke Ontwikkelingscoaching HR&Organisatie, verantwoordelijke Total Productive Maintenance, medewerker afdeling Ontwikkeling Menselijk Potentieel
Kader	3	Financiën, Kwaliteit, Schilderij
Bedienden	4	Eindassemblage, Lasafdeling, Engineering, HR
Arbeiders	7	Eindassemblage, Lasafdeling, Audit, Schilderij
TOTAAL	17	

Tabel 1 Selectie participanten onderzoek *VCG*

KBC

Na een gesprek met de persoon van de dienst Kennis en Leren (POC), werd duidelijk in kaart gebracht welke afdelingen of personen eventueel geschikt waren om aan het onderzoek deel te nemen. Voor de informanten maakte ik gebruik van één medewerker van drie verschillende diensten die zich op de één of andere wijze bezig houdt met de bankkantoren en hun medewerkers en meer specifiek met het organiseren van ondersteuning voor hen in de bankkantoren. Om een zicht te krijgen op wat de werknemers ondervinden van de aangeboden ondersteuning is geopteerd om werknemers uit zelfstandige bankkantoren, verspreid over het land, te interviewen. In overleg met de consulente van de dienst Kennis en Leren kozen we expliciet voor deze medewerkers omdat de medewerkers in het hoofdkantoor een zeer gespecialiseerde kennis bezitten en een aparte afdeling van de bank vertegenwoordigen. Deze laatste groep interviewen lijkt in onze beperkte onderzoeksperiode niet aangeraden. De organisatie van de ondersteuning om te leren wordt trouwens grotendeels vanuit het hoofdkantoor gericht op de medewerkers van de zelfstandige bankkantoren. We kozen voor een spreiding in Vlaanderen qua ligging van de kantoren.

Dit resulteerde in de volgende selectie (zie tabel 2):

Niveau	Aantal	Afdeling
Informanten	3	Consulente Kennis en Leren (POC), vertegenwoordiger van de dienst Palo-kennismanagement (PKM) en hoofd nationale opleidingsploeg KBC, vertegenwoordiger van de dienst van organisatie en begeleiding kantoren
Kantoordirecteurs	4	Kantoren regio Leuven, Kortrijk, Kuurne
Bankbedienden	5	Kantoren regio Leuven, Kortrijk, Kuurne
TOTAAL	12	

Tabel 2 Selectie participanten onderzoek KBC

De volledige selectie voor beide organisaties ziet er als volgt uit (zie tabel 3).

Niveau	Aantal VCG	Aantal KBC	Totaal aantal per niveau
Informanten	3	3	6
Werknemers	14	9	23
Arbeiders	7	0	7
Bediendes	4	5	9
Hoger échelon	4	4	8
Totaal per organisatie	17	12	

Tabel 3 Overzicht participanten onderzoek

2.2.3.2 Onderzoeksinstrument: semi-gestructureerd interview

Reeds eerder is aangegeven dat het object van deze studie gesitueerd is in het kader van betekenissen die mensen zelf in een (organisatie)cultuur geven en ervaren. Vanuit de positie van de leden van de organisatie kan daarom een rijk beeld verkregen worden van de ervaringen rond leerondersteuning. Dit is noodzakelijk om te komen tot een beter begrip van het fenomeen. Er werd dan ook geopteerd om de verscheidenheid aan ervaringen en visies tot uiting te brengen. Het interview is de meest geschikte manier om deze verschillende visies of realiteiten af te tasten. De geïnterviewde laat de onderzoeker tijdens het interview toe in zijn wereld. Het voordeel van interviews ligt bovendien in het feit dat deze vlot kunnen gepland worden en relatief weinig tijd in beslag nemen (Stake, 1995).

In ons onderzoek werd gekozen voor een semi-gestructureerde vorm van interview. Semi-gestructureerde interviews laten toe in te spelen op de unieke situaties waarin men als onderzoeker terechtkomt en stellen tegelijkertijd in staat bepaalde informatie naar boven te laten komen (Kvale, 1996). Vanuit de vraagstelling dienden enerzijds bepaalde topics behandeld te worden. Het deels gestructureerd zijn van de interviews garandeert de mogelijkheid tot vergelijking binnen elke case, maar ook tussen beide cases. Het gebruik van een vooraf ontworpen interviewleidraad maakte het mogelijk informatie te verkrijgen over dezelfde onderwerpen bij verscheidene werknemers. De interviewleidraad bood als het ware het raamwerk waarbinnen een voldoende open gesprek plaats kon vinden. Een te sterke voorstructurering zou immers niet in overeenstemming zijn met de exploratieve aard van het

onderzoek. Er was mogelijkheid tot verdere uitweiding tijdens het interview waar de interviewer of geïnterviewde dit wenste. Het semi-gestructureerde karakter van het onderzoek laat toe de geïnterviewden zo veel mogelijk aan het woord te laten.

2.2.3.3 Voorbereiding en afname van de interviews

2.2.3.3.1 Ontwikkeling onderzoeksinstrument

Zowel voor de gesprekken met de informanten, als voor deze met de werknemers is een protocol ontwikkeld. Bij de opstelling ervan werden de onderzoeksvragen vertaald naar interviewvragen. Het protocol voor de informanten (zie bijlage 2) diende inzicht mogelijk te maken in het leerondersteuningsaanbod van de organisatie, terwijl dat van de werknemers (zie bijlage 3) inzicht beoogde in incentives voor leermomenten. Hierna worden de achtergronden bij deze leidraad beschreven en wordt de vragenkeuze verantwoord.

Voor de ontwikkeling van de protocollen werd tijdens het vooronderzoek een beroep gedaan op literatuurstudie en expertadvies. Daarvoor werd contact gezocht met een consultancy bureau dat gespecialiseerd is in de begeleiding van organisaties voor het ondersteunen van leren. Met behulp van deze praktijkervaring konden de ‘beste’ vragen gekozen worden en konden bovendien reacties op bepaalde vragen ingeschat worden.

In de eerste plaats diende bij de ontwikkeling van beide protocollen rekening gehouden te worden met de kenmerken van de deelnemersgroep. Deze kenmerkt zich door diversiteit in achtergrond: zowel arbeiders en bedienden als kaderpersoneel, werknemers met een lange onderwijs carrière en vroege schoolverlaters, leergierige en minder gemotiveerde werknemers, etc. werden geïnterviewd. Om de toegankelijkheid van de vragen voor iedereen te garanderen werd voor gemakkelijk te begrijpen, kort geformuleerde vragen gekozen. Een tweede criterium tijdens de opstelling betrof gevarieerdheid in vragen. Om een rijke gegevensbasis te garanderen werd eenzelfde onderzoeksvraag vertaald in meerdere interviewvragen.

Het protocol voor de werknemers bevat een open en een gesloten fase.

Tijdens de open fase van het gesprek werden leermomenten in kaart gebracht en is nagegaan welke vormen van leerondersteuning daarbij een rol hebben gespeeld. Van bij de aanvang van deze fase diende een positieve interactie tussen onderzoeker en geïnterviewde gestimuleerd te worden. Een positieve interactie motiveert immers om over eigen ervaringen en gevoelens te

praten. Van daaruit groeide het idee de opbouw van het protocol te inspireren op enkele basisgedachten van de Appreciative Inquiry methode (Charles, 1999; Cooperrider & Srivastva, 1987). Deze methode werd begin jaren '90 van vorige eeuw ontwikkeld aan de Case Western Reserve University om organisaties te helpen bij de verbetering van het eigen competitief vermogen en effectiviteit. British Airways, Mc Donald's, John Deere en BP Amoco behoren tot de bedrijven waar Appreciative Inquiry succesvol werd toegepast. Het positieve principe dat ten grondslag ligt aan Appreciative Inquiry stelt dat, hoe positiever de gestelde vraag binnen het waarderend onderzoek is, des te groter de bereidheid zal zijn tot participatie en hoe relevanter de data zullen zijn. Precies daarom werd tijdens het gesprek begonnen met de vraag naar momenten waarop werknemers bijzonder veel voldoening haalden uit hun werk. Appreciative inquiry zet deelnemers in waarderend onderzoek bovendien aan tot '*discovering periods of excellence and achievement*'. Doorheen interviews en verhalen herinneren participanten zich significante prestaties en perioden van uitmuntendheid uit het verleden; momenten waarop hun organisatie of gemeenschap op haar best functioneerde. Daarna wordt de vraag gesteld naar wat deze perioden van uitmuntendheid precies mogelijk maakte. Doorheen hun verhaal identificeren en analyseren mensen zélf de unieke factoren -zoals leiderschap, bepaalde relaties of structuren, technologie, waarden, planmethoden, etc.- die bijdroegen aan deze piekervaringen (Charles, 1999). Deze werkwijze inspireerde de ontwikkeling van het protocol en concretiseert zich in de vraag naar ervaringen uit de voorbije tijd waarop werknemers groei constateerden in hun job. Deze ervaringen kunnen een uitstekend aanknopingspunt bieden om via verdere vraagstelling inzicht te verwerven in de omstandigheden die deze groei mogelijk hebben gemaakt. De kracht van deze aanpak ligt niet alleen in de nadruk die gelegd wordt op het positieve, maar ook in het feit dat niet expliciet gesproken wordt over *leermomenten*. Dit vergt enige verduidelijking. Onderzoek toont aan dat veel werkgerelateerde leerprocessen- en resultaten impliciet blijven (Simons & Ruijters, s.d.). Dat wordt duidelijk wanneer mensen trachten te praten over het eigen werkgerelateerd leren. Doornbos en Krak (cit. in: Simons & Ruijters, s.d.) interviewden politieagenten hierover, en kwamen tot de vaststelling dat weinig leerresultaten of leerprocessen werden gerapporteerd. Ze ontdekten dat eenvoudigweg vragen naar 'leren' niet de juiste aanpak was. Het woord 'leren' zet mensen immers op het verkeerde been: ze trachten zich cursussen die ze hebben bijgewoond en boeken die ze hebben gelezen te herinneren. Wanneer het woord 'leren' daarentegen niet werd gebruikt, maar in plaats daarvan gepeild werd naar wijzigingen in competentie (zie ook Gery, 1989), realiseerden de agenten zich pas dat ze veel geleerd hadden in en door hun werk. Door te focussen op concrete

veranderingen in het werk worden mensen zich bewust van wat ze geleerd hebben. Wanneer ze zich realiseren *wat* ze hebben geleerd beginnen mensen vanzelf te praten over *hoe* ze hebben geleerd. Vervolgens werd geïnformeerd naar eventuele leerbelemmerende factoren. Deze kunnen op indirecte wijze ook bijdragen aan een beter begrip van wat leerondersteuning kan betekenen. Bovendien werd op die manier tijdens het gesprek ook ruimte gemaakt voor kritiek of negatieve ervaringen.

In de gesloten fase werd kennis van en ervaring met het leerondersteuningsaanbod van de organisatie onderzocht. Herkenbaarheid, bereikbaarheid, gebruik en gepercipieerd nut werden bevraagd, waarna gevraagd werd naar de incentive die volgens de geïnterviewde het meest bijdroeg aan zijn/haar ontwikkeling.

Het protocol voor de informanten bevat eveneens een open en een gesloten fase.

In de open fase wordt gepeild naar het leerondersteuningsaanbod van de organisatie. En dit niet alleen door de vraag naar concrete initiatieven, maar door ook te informeren naar concrete organisatorische eigenschappen die als leerondersteunend beschouwd worden.

Tijdens de gesloten fase wordt dan weer het bereik en de inschatting van de effectiviteit van het aanbod onderzocht, met vervolgens de vraag naar leerhindernissen. Voorspeld werd dat de informanten een aantal organisatorische kenmerken over het hoofd zouden zien, aangezien sommige kenmerken niet primair als leerondersteunend beschouwd worden. Daarom kreeg de geïnterviewde aan het einde van de gesloten fase het leerondersteuningsschema (zie figuur 3) voorgelegd. Zodoende kon het denkkader van de informant open getrokken worden, zodat een brede kijk op leerondersteuning mogelijk werd. Aan het einde van het interview, ten slotte, is ook kort gepeild naar hun leermomenten.

2.2.3.3.2 Afname pilootinterview

Voor de start van het onderzoek werd het geconstrueerde onderzoeksinstrument voor de werknemers twee maal uitgetest in pilootvorm, te weten bij een bediende uit de verzekeringssector en een bediende uit de productiesector. Op basis van verkregen feedback over opstelling, duidelijkheid en formulering van de vragen konden de interviews verder verbeterd worden.

2.2.3.3.3 Aanspreken onderzoekssubjecten

Beide organisaties toonden zich na telefonisch contact onmiddellijk bereid deel te nemen aan het onderzoek. Na het telefoongesprek met de contactpersoon werd een e-mail (zie bijlage 4 en 5) verstuurd met de nodige uitleg over het doel en de geplande onderzoeksactiviteiten. Bovendien werd voldoende informatie voorzien over de verwachte tijdsinvestering en medewerking en werd bereidheid getoond tot communicatie van de resultaten na afloop van het onderzoek. De contactpersoon zorgde telkens voor het initiële contact met de werknemers, waarna individueel contact werd opgenomen met iedere deelnemer. Er is bewust voor gekozen dit contact telefonisch te leggen vanwege het persoonlijke karakter en de vlugge respons. Met elke werknemer werd individueel een gepast interviewmoment vastgelegd. Alle aangesproken subjecten toonden zich onmiddellijk bereid tot medewerking. Informatie over het onderwerp van het interview werd zo beperkt mogelijk gehouden, zonder te vervallen in een al te vage omschrijving.

Volvo Cars Gent

De contactpersoon verstuurde zelf een e-mail (zie bijlage 4) naar de geselecteerde werknemers met de vraag tot medewerking. Via telefonisch contact kon met acht van de tien vooraf geselecteerde werknemers een afspraak vastgelegd worden. Twee werknemers waren niet bereikbaar wegens verblijf in het buitenland. Via deze deelnemersgroep (met een evenredig aantal bedienden en kader/management) kon vooraf en tijdens de ontmoetingsmomenten telkens verder contact gelegd worden met arbeiders op de werkvloer.

KBC

Na de selectie van de personen of bankkantoren heeft de contactpersoon een e-mail (zie bijlage 5) naar de betreffende kantoordirecteurs gestuurd met een inleidend verzoek deel te nemen aan het onderzoek. Daarna werden door de onderzoeker zelf telefonisch de afspraken gemaakt met de personen die aangesproken waren deel te nemen aan het onderzoek. De kantoordirecteur zorgde er ook telkens voor dat iemand van zijn bediendes aan ons onderzoek deel nam.

2.2.3.3.4 Afname van de interviews

Voor de afname van de interviews werd, waar mogelijk, de tijd genomen de medewerkers en de plaats waar zij werken te leren kennen. Kennismaking met de geïnterviewde zorgde er in veel gevallen voor dat deze zich meer op zijn gemak voelde en vrijuit sprak tijdens het uiteindelijke interview. Na toestemming van de geïnterviewden werden de interviews op geluidsband opgenomen. Anonimiteit werd verzekerd. Eveneens werden tijdens de interviews aantekeningen gemaakt en werd na ieder interview de tijd genomen een tiental minuten te reflecteren op het gesprek waardoor het interviewmateriaal kon aangevuld worden met indrukken. Na afloop van elk interview werd geïnformeerd naar hoe de werknemer het interview ervaren had en werd desgewenst wat meer uitleg gegeven over het onderzoek, zodat de deelnemers het gevoel hadden te weten waaraan men een bijdrage leverde. In deze informele momenten kwamen geregeld bepaalde zaken naar boven die belangrijk waren om mee te nemen naar de verwerking van de gegevens toe.

Volvo Cars Gent

Uitgezonderd de gesprekken met de informanten, vonden alle interviews plaats in de ‘natuurlijke’ omgeving van de werknemers. Vooral voor de arbeiders bleek dit erg belangrijk. Er werd gekozen de interviews met hen in het midden van de fabriek in de teamlokaaltjes af te nemen. Voor elk interview werd uitgebreid de tijd genomen interesse te tonen voor de arbeiders hun werk, wat leidde tot een aantal rondleidingen. Alle arbeiders uitten hun appreciatie voor de getoonde interesse. Dit kwam de spontaniteit van de interviews ten goede. Bovendien hebben deze observaties tot een beter inzicht geleid in de eigenheid en de structuur van de arbeid die in elke deelfabriek werd verricht, wat de latere interpretatie verrijkte. Tijdens de rondleidingen kwamen vaak concrete voorbeelden van leerinitiatieven aan bod. Leerondersteuning werd op die manier geconcretiseerd. De interviews met de bedienden vonden plaats in bureaus of vergaderzalen, terwijl deze met de informanten plaats vonden in de formele ontvangstruimtes.

In totaal werden 3 informanten en 14 werknemers geïnterviewd (zie tabel 3). De interviews varieerden in tijd van veertig minuten tot een uur. Eén enkele werknemer maakte bezwaar tegen opname van het interview op geluidsband. De hoofdlijnen van dit interview werden, na toestemming van de betrokkene, tijdens het gesprek schriftelijk samengevat.

KBC

De interviews met de informanten vonden plaats op het hoofdkantoor in Leuven, en duurden gemiddeld 40 minuten. De interviews met de medewerkers vonden plaats in het plaatselijke bankkantoor. Met de directeur werd telkens gepraat in zijn eigen kantoor, met de bankbedienden in een zaaltje apart of in een kleine afgesloten werkruimte. Het interview begon telkens met een korte informele voorstelling van de onderzoeker en werd duidelijk gemaakt dat de werking van de bank goed gekend was door het doen van een stage op KBC. Er werd daarna op een informele manier kennis gemaakt met de precieze functie in de bank van de geïnterviewden en de daarmee gepaard gaande taken. Daarna verliepen de meeste interviews op een open en spontane manier. Bij de kantoordirecteurs werden we tijdens het interview soms lastig gevallen door telefoontjes die moesten beantwoord worden. Bij de bedienden verliep alles meestal rustig zonder onderbrekingen. Dit geldt tevens voor de informanten die werden geïnterviewd.

2.2.3.4 Documentenanalyse

De gegevens uit de interviews werden aangevuld met schriftelijk materiaal dat vanuit de onderzochte organisaties aangebracht werd. De analyse van de documenten vergroot op die manier de validiteit van de interpretaties (zie 2.3.2).

Volvo Cars Gent

Er werd een gebruik gemaakt van de volgende documenten. Het organogram van de organisatie, interne bedrijfsdocumenten zoals de beleidsnota en de brochure voor nieuwe werknemers, externe informatiebrochures over VCG en een voorbereidend rapport tot het verkrijgen van de ‘*Great place to work award*’, dat onder andere een overzicht bood van het aanbod aan ontwikkelingsinitiatieven. Deze documenten maakten een beter begrip van het leerondersteuningsaanbod binnen de organisatie mogelijk.

KBC

De documenten die konden ingekeken worden waren visies van KBC over opleiding en ontwikkeling via hun Kennisbank die voor alle werknemers beschikbaar is. Daarnaast werd ook de mogelijkheid geboden de nieuwe beleidsnota omtrent duurzaam ontwikkelen in KBC

Bank en Verzekeringen te lezen. Er werden bijkomend organogrammen, opleidingsoverzichten, cursusmateriaal en kennismatrices ingezien.

2.2.4 Data-analyse

De analyse van de verzamelde data heeft plaatsgevonden in drie fasen. Een eerste fase binnen het kwalitatieve analyseproces bestond uit de volledige transcriptie van de interviews. De verdere verwerking van de gegevens verliep op interpretatieve wijze. Na transcriptie werden de verzamelde gegevens gecodeerd en vervolgens kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd. De gegevens werden daartoe in het computerprogramma Ethnograph v5.07 (Seidel, 1998) geïmporteerd en daarna geïnterpreteerd.

2.2.4.1 Transcriptie

Tijdens de transcriptiefase werden de bandopnames van de afgenomen interviews schriftelijk uitgewerkt. Hierbij werd gekozen de interviews letterlijk uit te typen en niet samen te vatten. Op die manier werd vermeden dat in de eerste fase reeds gegevens verloren zouden gaan, ook al leidde de letterlijke transcriptie tot een overbodige hoeveelheid data (zie Miles & Huberman, 1994). De transcriptiefase resulteerde in 282 bladzijden tekstmateriaal voor de beide organisaties samen.

2.2.4.2 Coderen

Tijdens een volgende fase werd het uitgetikte interviewmateriaal gecodeerd. Bij dit coderen, dat eerst handmatig plaatsvond en later met behulp van Ethnograph v5.07 werd voortgezet, werden codes toegekend aan verschillende tekstdelen. Het coderen was er vooral op gericht een zo volledig mogelijke beschrijving te verkrijgen van het leerlandschap in de onderzochte organisaties, vanuit zowel het perspectief van de informanten als van de werknemers. Dit betekent dat per interviewvraag werd gekeken of in het antwoord informatie kon gevonden worden over leerondersteuning. De volgende procedure werd hierbij gevolgd. In eerste instantie werd het interview globaal doorgenomen om een indruk te verkrijgen van het geheel. Vervolgens werden – in functie van de vraagstelling – betekenisvolle delen in de tekst gemarkeerd en kregen deze delen een coderingscategorie toegekend. De categorieën werden benoemd op basis van de ervaring en de bewoording van de geïnterviewden zelf. Vooraf gecreëerde categorieën uit het conceptueel kader (zie figuur 3) werden in die zin niet ‘opgedrongen’ aan de gegevens, zodat deze voor zichzelf konden spreken en de rijkdom aan

betekenissen kon benut worden. Vervolgens werden de coderingscategorieën per organisatie en per onderzoeksvraag gegroepeerd en gelabeld, en werden voor beide organisaties in overleg tussen beide onderzoekers grote gemeenschappelijke thema's bepaald. Hierdoor ontstonden voor elke organisatie parallel gestructureerde analyseschema's (zie bijlage 6 en 7). De interviews werden integraal ingebracht in het computerprogramma Ethnograph v5.07, waarna de betekenisvolle delen op basis van de analyseschema's definitief werden gecodeerd.

2.2.4.3 Analyse

De tijdens de coderingsfase verkregen analyseschema's geven enerzijds een beschrijving van het leeraanbod binnen elke organisatie, en anderzijds een beschrijving van de leerervaringen van de werknemers. In dat opzicht kunnen ze reeds als kernresultaten beschouwd worden. Deze kwalitatieve beschrijvingen vormden dan ook het uitgangspunt voor verdere analyse. Een eerste stap hierin betrof een kwantitatieve exploratie van de gegevens. Daartoe werd gebruik gemaakt van computertechnologie, namelijk het programma Ethnograph v5.07. Deze kwantitatieve gegevens werden vervolgens verder kwalitatief geïnterpreteerd.

De afgelopen tien jaren zijn verscheidene computerprogramma's ontwikkeld om de analyse van interviewtranscripties te vereenvoudigen. Deze programma's helpen bij het structureren van het interviewmateriaal voor verdere analyse en kunnen verschillende operaties uitvoeren: coderen, sleutelbegrippen opvragen, woordtellingen doen, etc. (Kvale, 1996). In ons onderzoek is gebruik gemaakt van Ethnograph v5.07. Dit softwareprogramma maakt het mogelijk tekstbestanden in een database op te slaan, tekst in fragmenten op te splitsen en beschrijvende codes aan specifieke tekstsegmenten toe te kennen. Nadien kunnen segmenten, gekarakteriseerd door specifieke codes, gemakkelijk verzameld en opgevraagd worden. Hier is sprake van 'Code-and-Retrieve Software' (Richards & Richards, 1994). Andere functionaliteiten zijn het opvragen van het aantal keren een bepaalde code voorkomt in een tekstbestand, het berekenen van statistieken over de frequentie van bepaalde codes, het toekennen van codes (face-sheet variables) aan een tekstbestand in zijn geheel, etc. Het voornaamste gebruik van dergelijke software slaat op het gemakkelijke beheer van rijke en complexe records (Richards & Richards, 1994). Men kan sneller over het volledige databestand heen fragmenten zoeken en codes combineren. De interpretatieve kwaliteit blijft echter de verantwoordelijkheid van de onderzoeker (Kelchtermans, 1999).

Via de invoering van combinaties van codes en frequentieberekeningen konden per organisatie conclusies getrokken worden m.b.t leerondersteuning, en kon in kaart gebracht worden of en in hoeverre sprake was van variatie tussen de onderzochte cases.

2.3 Methodologische kwaliteit van het onderzoek

Controle is de sleutel voor de analyse van complex interviewmateriaal. De lezer van de interviewresultaten moet kunnen vertrouwen op de selectie en interpretatie van het interview door de onderzoeker (Kvale, 1996). Volgens Yin (1990) hangt de methodologische kwaliteit van case-study onderzoek samen met de volgende criteria: constructvaliditeit, interne validiteit, externe validiteit en betrouwbaarheid. Hierna wordt aangegeven hoe in dit onderzoek rekening werd gehouden met deze criteria.

2.3.1 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid heeft betrekking op de mate waarin het onderzoek herhaald kan worden met dezelfde uitkomsten als gevolg.

In functie van de virtuele herhaalbaarheid van de onderzoeksresultaten (*externe betrouwbaarheid*) werd ernaar gestreefd de selectie van de cases zo nauwkeurig mogelijk te beschrijven en zo veel mogelijk methodisch-technische informatie te bieden wat betreft de dataverzameling en -verwerking van de gegevens.

Cruciaal voor de consistentie van de onderzoeksresultaten binnen een onderzoek (*interne betrouwbaarheid*) is de zogenaamde ‘interobserver reliability’. Gezien de aanwezigheid van twee onderzoekers kon nagegaan worden of de interviews op ongeveer dezelfde wijze gecodeerd en geïnterpreteerd werden. Daarvoor werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend tussen de twee interpretatoren (bijlage8). Deze werd berekend aan de hand van de *gewogen coëfficiënt kappa* (Cohen, 1968).

Als formule hiervoor geldt:

$$Po - Pe / 1 - Pe$$

waarbij P_o staat voor de bereikte betrouwbaarheid zonder toevalsfactoren, en de P_e de invloed van het toeval uitdrukt.

‘At random’ werden zeven interviews geselecteerd voor beide cases. Het gaat om twee interviews voor de informanten (*VCG* en *KBC*), één voor de arbeiders (*VCG*), twee voor de bedienden (*VCG* en *KBC*) en twee voor de hoger echelons (*VCG* en *KBC*). De interviewsequensen ter berekening van de coëfficiënt werden op toevallige basis geselecteerd. Telkens werd vertrokken van de 2^{de} regel op de 2^{de} pagina van het interview.

De berekening van de *gewogen coëfficiënt kappa* – waarvan de gehele werkwijze kan teruggevonden worden in bijlage 8 – resulteerde in een waarde van 0.795. Hier rijst de vraag naar de minimumnorm voor beoordelaarsovereenstemming. Volgens Dunn (1989) is het antwoord niet eenvoudig en situatiegebonden. De vooropgestelde 0.60, wat vaak als minimumnorm wordt vooropgesteld is niet strikt vereist (Landis & Koch, 1977). Landis en Koch (1977) stellen een meer gedifferentieerde indeling van normen voor. Zij kwalificeren een coëfficiënt van 0.21 tot 0.40 als aanvaardbaar, tussen 0.40 en 0.60 als gematigd, tussen 0.60 en 0.80 als goed en boven de 0.80 als nagenoeg volkomen. Dit wil zeggen dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor ons onderzoek hoog is, wat vergelijking van de gegevens tussen beide cases voldoende betrouwbaar maakt.

2.3.2 Validiteit

Bij *constructvaliditeit* gaat het om de vraag of in het onderzoek een gebruik is gemaakt van correcte operationalisaties van de gehanteerde concepten. Om de constructvaliditeit te bevorderen werd in deze studie gebruik gemaakt van het principe van datatriangulatie (zie supra) of het gebruik van verschillende invalshoeken om een betekenisstructuur te achterhalen (Corveleyn, 1997; Yin, 1990). Dit zorgt ervoor dat verkregen gegevens vanuit verschillende invalshoeken kunnen gecontroleerd worden. Naast interviews werden evens documenten en observatie benut, door enerzijds zicht te krijgen op de werkvloer en anderzijds tijdens de

interviews ook te letten op specifieke uitdrukkingen van de geïnterviewden. Volgens Yin (1990) heeft triangulatie als voordeel dat de betrouwbaarheid van de resultaten toeneemt.

Externe validiteit heeft betrekking op de vraag in hoeverre de bevindingen van het onderzoek generaliseerbaar zijn naar andere settings buiten de directe case study. Het externe validiteitsprobleem vormt volgens Yin (1990) voor veel onderzoekers de grootste drempel om kwalitatief onderzoek te doen. Reden hiervoor is dat men geneigd is het criterium van externe validiteit zoals dat wordt gehanteerd bij kwantitatief onderzoek, toe te passen op kwalitatief onderzoek. Als gevolg hiervan zou veel kwalitatief onderzoek niet extern valide zijn, omdat er geen sprake is van een steekproef die representatief is voor een bepaalde populatie. Om toch iets te kunnen zeggen over de externe validiteit van case studies, maakt Yin (1990) onderscheid tussen statistische generaliseerbaarheid en analytische generaliseerbaarheid. Bij case-studies is statistische generaliseerbaarheid in termen van het generaliseren van een steekproef naar een populatie volgens Yin niet aan de orde. Het gaat hierbij juist om analytische generaliseerbaarheid: in hoeverre kunnen de resultaten worden gegeneraliseerd naar de theorie. In deze studie werd het vooraf ontwikkelde kader aangewend als sjabloon waarmee de verkregen empirische resultaten vergeleken werden. Volgens Yin kan de externe validiteit worden verhoogd door het principe van replicatie toe te passen. Dit houdt in dat de resultaten van de ene case worden vergeleken met de resultaten van de andere case. De cases moeten gelijke resultaten opleveren ('letterlijke replicatie'), of door theorie veronderstelde tegengestelde resultaten ('theoretische replicatie'). In dit onderzoek werd van letterlijke replicatie gebruik gemaakt.

Binnen het principe van externe validiteit kan ook de *ecologische validiteit* (Bronfenbrenner, 1976) aan de orde worden gesteld. Bij deze vorm van validiteit kan het gaan om problemen in verband met de veralgemeenbaarheid van de specifieke onderzoeksomgeving. Om de ecologische validiteit te bevorderen is bij de interpretatie van de interviewresultaten rekening gehouden met zowel de ruimte waarin het interview plaatsvond, als de rol die de geïnterviewde binnen zijn/haar organisatie inneemt. Daarnaast werd geprobeerd de integriteit van de situatie zo veel mogelijk te garanderen door ter plekke in de organisatie, in een afgesloten ruimte, de interviews af te nemen. Tijdens de interviewsituatie werd, ten slotte, getracht de geïnterviewde zo weinig mogelijk te beïnvloeden.

Interne validiteit heeft betrekking op de mate waarin in het onderzoek een causaal verband tussen verschillende variabelen kan worden aangetoond. Volgens Yin is het criterium vooral van belang bij causale of verklarende studies. Bij meer beschrijvend onderzoek, waarvan sprake in ons case-study onderzoek, is dit criterium volgens Yin niet van wezenlijk belang.

2.4 Besluit

In dit hoofdstuk werd uitgebreid stilgestaan bij de methodologische achtergronden en de gevolgde werkwijze tijdens het case-study onderzoek. Achtereenvolgens werden onderzoeksdoel, onderzoeksopzet, concrete uitvoering en methodologische kwaliteit besproken.

De keuze voor de methode van exploratief-empirisch onderzoek en uitvoering van twee case-studies maakt confrontatie van het conceptueel kader met de organisationele praktijk mogelijk. In de voorbereiding en uitvoering van het onderzoek werd gelijkvormigheid nagestreefd voor beide cases.

Bij de selectie van cases en deelnemers is voor voldoende spreiding en variatie gezorgd. We kozen voor een semi-gestructureerde vorm van interview, wat open exploratie van leerondersteuning vanuit de positie van de leden van de organisatie mogelijk maakte. De afname van de interviews kon op gestandaardiseerde wijze verlopen met behulp van het ontwikkelde interviewprotocol. Bij analyse van de data werd gezocht naar patronen in de gegevens, zonder de rijkheid van de resultaten voor beide cases verloren te laten gaan. De methodologische kwaliteit van het onderzoek werd zorgvuldig gewaarborgd, opdat betrouwbare en valide conclusies voor en tussen beide cases mogelijk worden.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksresultaten

In vorig hoofdstuk werden opzet en methodologische verantwoording van het case-study onderzoek geschetst. Dit hoofdstuk rapporteert de empirische onderzoeksbevindingen.

Vooreerst worden de onderzoeksresultaten voor beide organisaties afzonderlijk beschreven. In het tweede gedeelte worden de resultaten tussen beide cases vergeleken per onderzoeksvraag. Gemeenschappelijke elementen alsmede onderlinge verschillen worden weergegeven, gecontextualiseerd en verklaard. Het derde gedeelte van dit hoofdstuk confronteert het conceptueel kader uit hoofdstuk 1 (zie figuur 3) met de onderzoeksresultaten. Op grond hiervan wordt een kader voorgesteld dat tevens als handreiking voor de praktijk kan worden benut.

3.1 Onderzoeksresultaten per afzonderlijke case

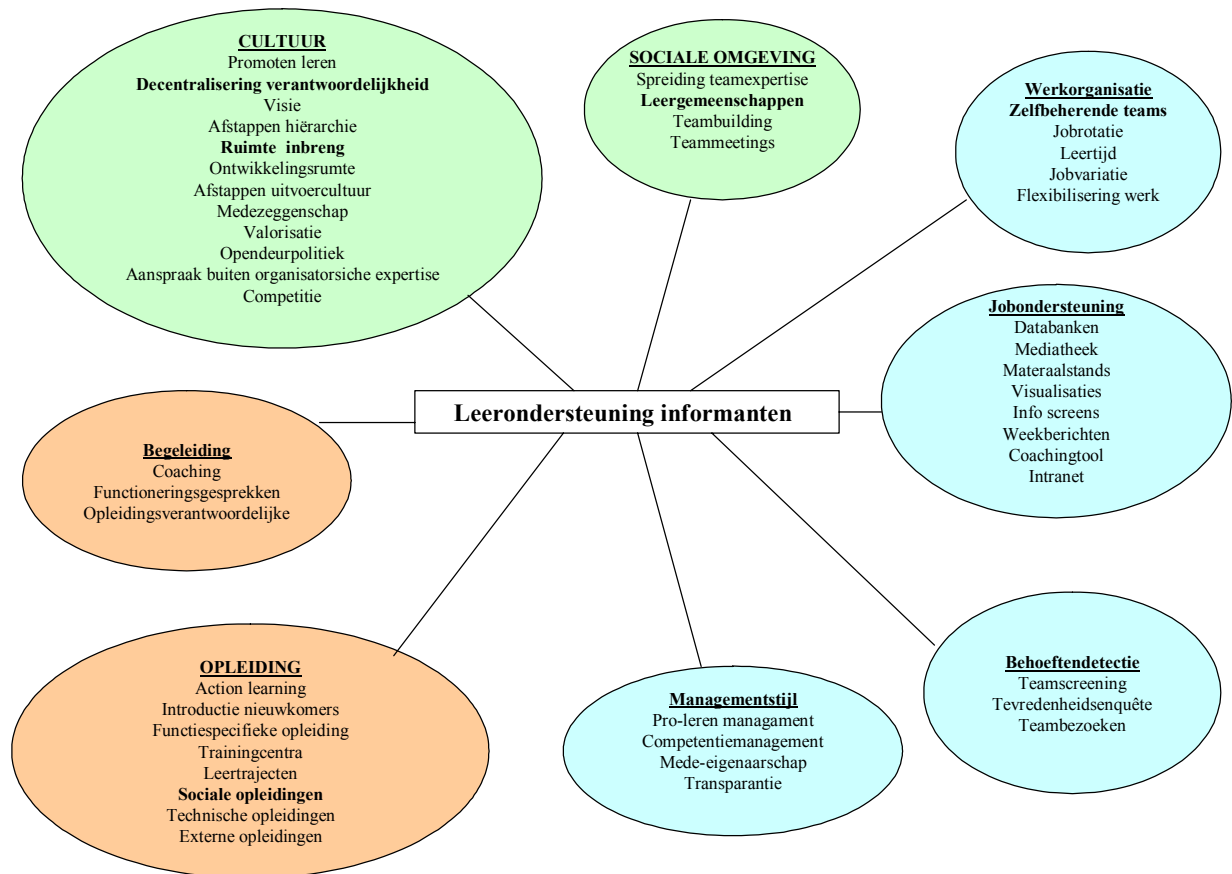
De bespreking van de onderzoeksresultaten per case verloopt als volgt. Het gedeelte van de informanten vangt aan met een beschrijving van het officiële leerlandschap binnen de organisatie (zie figuur 4 en 17), opgesteld op basis van interviews met de informanten. Dit beeld wordt vervolgens verrijkt met zowel cijfermateriaal, dat een beter zicht toelaat op de verdelingen binnen het landschap, als met interviewmateriaal uit het onderzoek. Dit deel van de resultatenbespreking volgt de opbouw van het interviewprotocol. Het gedeelte van de werknemers start met een beschrijving van het reëel ervaren leerlandschap (zie figuur 7 en 20). Hier staat het perspectief van de werknemers op alle niveaus centraal. Daarnaast wordt een overzicht gegeven van gerapporteerde voldoeninggevende, ondersteunende en gerapporteerde hinderende factoren met betrekking tot leermomenten. Ook hier wordt ter verdieping cijfermateriaal aangebracht dat de opbouw van het protocol volgt, en worden resultaten geïllustreerd met interviewmateriaal. Na de globale bespreking voor alle werknemers wordt vervolgens verder ingezoomd op de resultaten per subgroep. De resultatenbespreking wordt gevolgd door enkele conclusies. Ter afronding wordt het officiële met het reële leerlandschap vergeleken.

Wat cijfermateriaal betreft worden alleen de meest markante bevindingen besproken. Het volledige gegevensbestand is opgenomen in bijlage 9 t.e.m 18.

De figuren 4, 7, 17 en 20 zijn voor beide organisaties structureel gelijk in opbouw. Telkens wordt een onderscheid gemaakt tussen acht gebieden of thema's, te weten werkorganisatie, cultuur, opleiding, jobondersteuning, behoeftendetectie, begeleiding, sociale omgeving en managementstijl. Deze gebieden zijn volledig ontstaan uit het onderzoeksmateriaal en kwamen tot stand in overleg tussen de onderzoekers. Op elk van deze gebieden kan leerondersteuning zich manifesteren, en kunnen zich tevens hindernissen voordoen. De specifieke invulling hiervan is voor beide cases verschillend. De beide organisaties leggen immers andere accenten in het ondersteunen van leermomenten, en werknemers weten zich door deze contextuele verschillen ook anders ondersteund en gehinderd in hun ontwikkeling. Die accentverschillen zijn aangegeven door specifieke elementen te markeren in 'Bold'. Het zijn vooral deze elementen die verder zullen verduidelijkt worden met behulp van cijfer- en interviewmateriaal. Toch wordt telkens het volledige landschap gepresenteerd. Op die manier kunnen de leerlandschappen binnen beide organisaties als basis worden benut voor de verrijking en aanpassing van het conceptueel kader.

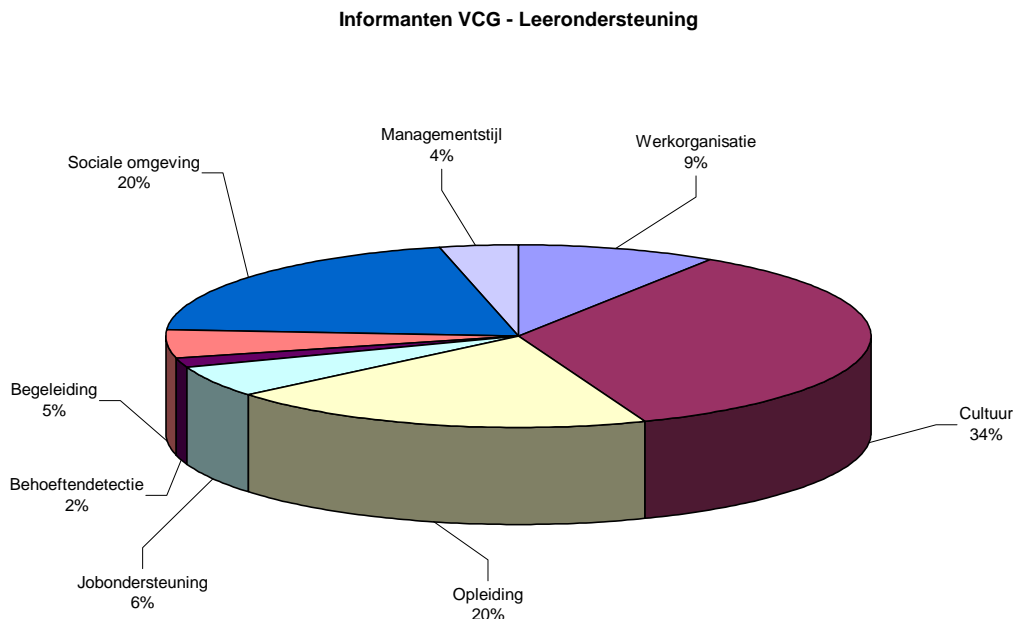
3.1.1 Volvo Cars Gent

3.1.1.1 Informanten



Figuur 4 Officieel leerlandschap VCG

Tijdens het eerste gedeelte van de interviews met de informanten werd gepeild naar maatregelen die VCG neemt om het leren van haar werknemers op alle niveaus te ondersteunen. Daarbij werd gevraagd naar zowel concrete initiatieven als concrete eigenschappen van de organisatie waardoor werknemers kunnen groeien en ontwikkelen. Globaal beschouwd kunnen 34,9 % van de gerapporteerde elementen gesitueerd worden binnen de categorie cultuur. Sociale omgeving en opleiding zijn met respectievelijk 20,2% en 19,6% eveneens goed vertegenwoordigde categorieën. Werkorganisatie, jobondersteuning, begeleiding en managementstijl scoren relatief laag, met respectievelijk 9,2%, 5,5%, 4,9% en 3,7%. Behoeftendetectie sluit de rij met 1,8%. Bij nadere bestudering van de elementen binnen deze categorieën valt op dat leergemeenschappen als element van de sociale omgeving het meest frequent aangehaald worden door de informanten. Andere opvallende elementen zijn ondermeer decentralisering van verantwoordelijkheid en ruimte voor eigen inbreng binnen de categorie cultuur, en de sociale opleidingen.



Figuur 5 Taartdiagram – Informanten VCG – Leerondersteuning

Om een inschatting te maken van de mate waarin binnen de organisatie reeds een verruimde kijk op leren wordt gehanteerd – d.w.z of en in welke mate verder gedacht wordt dan de traditionele VTO-initiatieven – is het interessant na te gaan welke categorieën informanten spontaan aangegeven als antwoord op de openingsvraag naar leerinitiatieven. Globaal beschouwd wijzen deze spontane antwoorden het meest naar opleidingen, gevolgd door sociale omgeving en werkorganisatie. Twee van de drie informanten verwezen bovendien uitsluitend naar deze drie categorieën. De andere informant vermeldde ook begeleiding en cultuur, zij het in beperkte mate.

Tijdens de gesloten fase van het interview werd meer specifiek gepeild naar de doelgroepen voor het ondersteuningsaanbod en naar herkenbaarheid, gebruik en bereikbaarheid van het aanbod voor en door werknemers. Aan het einde werd tevens gevraagd naar leerhindernissen.

Qua doelgroep maken de informanten een onderscheid tussen initiatieven voor alle werknemers en deze voor specifieke doelgroepen. Wat de laatste groep betreft geven alle informanten aan dat er voor de ene doelgroep beduidend meer initiatieven worden genomen dan voor de andere. Initiatieven voor kader en management worden het meest frequent gerapporteerd, gevolgd door bedienden en arbeiders waar voor beide evenveel initiatieven aangehaald worden. Een aantal initiatieven, zoals functiespecifieke opleidingen, zijn verplicht

voor sommige doelgroepen. Daarnaast is er een aanbod van vrijblijvende initiatieven, zoals het deelnemen aan leergemeenschappen, sociale opleidingen, etc. Van deze initiatieven wordt veel minder gebruik gemaakt en het zijn vooral gemotiveerde werknemers die hierop ingaan. Minder gemotiveerde werknemers zouden volgens de informanten meer aangesproken moeten worden.

De herkenbaarheid van het aanbod wordt volgens de informanten voldoende gestimuleerd via allerlei communicatiekanalen. Dit wil volgens hen evenwel niet zeggen dat alle werknemers ook voldoende weet hebben van de initiatieven. Indien werknemers weinig of geen weet hebben van het aanbod ligt het probleem volgens de informanten eerder bij de werknemers zelf: zij nemen alsnog vaak te weinig initiatief.

“Dat heeft te maken met aandacht. Ge kunt iets horen, maar ge kunt dat vlug kwijt zijn...Men kan dat wel vinden in het intranet, maar dat is onvoldoende. Je hebt ook nog mensen nodig die er terug toch op wijzen. Dus het wordt wel elke keer weer terug opgerakeld, en mensen zeggen “ja maar ik was het vergeten” . Dus dat geeft het gevoel van “ze weten het niet allemaal”. Maar het is volgens mij dat niet. Er is heel veel aanwezig om het te weten en er is al heel veel kennis, maar men vergeet het ook dat er zoveel is. Dus dat is iets waar we toch nog in een leerproces zitten. Het heeft ook te maken met: hoe meer zelfbeheer en verantwoordelijkheid geïnstalleerd is, hoe meer men het zoeken - want het is te vergelijken met het zoeken in het web- het is de zoekhouding die nog niet voldoende gecultiveerd is. Het zoekstelsel en de kanalen liggen er al heel veel, dus de oplossing is niet om daar nu op te werken, het is de zoekhouding. Je hebt het product en de mens, en je hebt ze beide nodig” (informant 2)

Cultuur wordt eveneens als argument aangehaald voor beperkte herkenning.

“Ik bedoel spreek met één iemand alleen, en men weet dat wel. Maar mensen die hier altijd gewerkt hebben, die zijn dat zodanig gewoon - dat is evident. Men staat daar niet bij stil. We horen dat met al die nieuwe werknemers die hier binnen gekomen zijn. Mensen die ergens anders gewerkt hebben, die zeggen van “ wij hebben hier nogal mogelijkheden”. Mensen die hier altijd gewerkt hebben...dat is gewoon zo...” (informant 1)

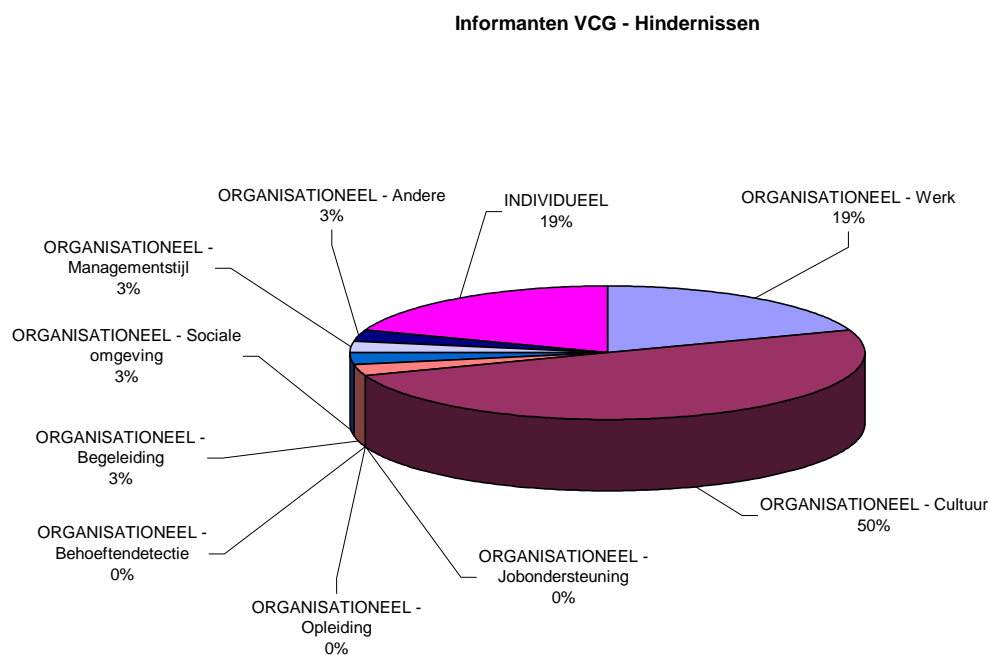
Wat bereikbaarheid betreft stellen de informanten dat – uitgezonderd doelgroepspecifieke initiatieven – vrijblijvende initiatieven voldoende laagdrempelig zijn en dus bereikbaar voor iedereen.

Ten slotte is gevraagd naar *hindernissen* binnen de organisatie die groei en ontwikkeling in de weg kunnen staan. De antwoorden op deze vraag worden met 50% gedomineerd door cultuurelementen. Vooral gebrek aan ontwikkelingsruimte en productieprimaat worden

aangehaald als hinderlijk voor ontwikkeling. Het tekort aan lange termijn visie wordt eveneens als hinderlijk ervaren, naast output denken en afdelingsmentaliteit.

“In mijn ogen - maar dat is mijn persoonlijke visie dan- ik heb soms het gevoel dat er een gebrek is aan een lange termijnvisie... Er is visie gecreëerd rond lerende organisatie, maar nu ik heb het gevoel dat we ergens een beetje aan een verzadigingspunt zijn en dat het eigenaarschap om daar terug een algemene visie in te creëren, dat dat een beetje weggeëbd is. Ik denk dat er daar echt nood aan is, om nog meer na te denken over waar we willen we uitkomen binnen tien jaar..... ik mis soms van: in welk groter geheel ben ik hier nu nog aan het werken.” (informant3)

“De kortzichtigheid, dat output-denken, het management... het is een spanningsveld van korte en lange termijn, een spanningsveld van schuldgevoelens van “investeren we niet teveel in mensen?”het is een clash met de vorige generatie van bedrijfsvoerers. In veel opzichten voel je ook wel dat er echt wel meetbaar gemaakt wil worden hoeveel uren opleiding mensen echt gehad hebben en dat is heel moeilijk want dat is tegenstrijdig met onze manier van werken.” (informant 2)



Figuur 6 Taartdiagram – Informanten VCG – Hindernissen

Andere hindernissen situeren zich in de wijze waarop het werk is georganiseerd. Deze groep vertegenwoordigt 19,4 % van de gerapporteerde hindernissen. Hier wordt – naast settingfixatie – het lijnsysteem regelmatig aangeduid als belangrijke leerhinderende factor. Door het lijnsysteem blijken voornamelijk arbeiders weinig ruimte te hebben om te ontwikkelen. In die zin hangt deze categorie samen met het gebrek aan ruimte uit het gebied ‘cultuur’.

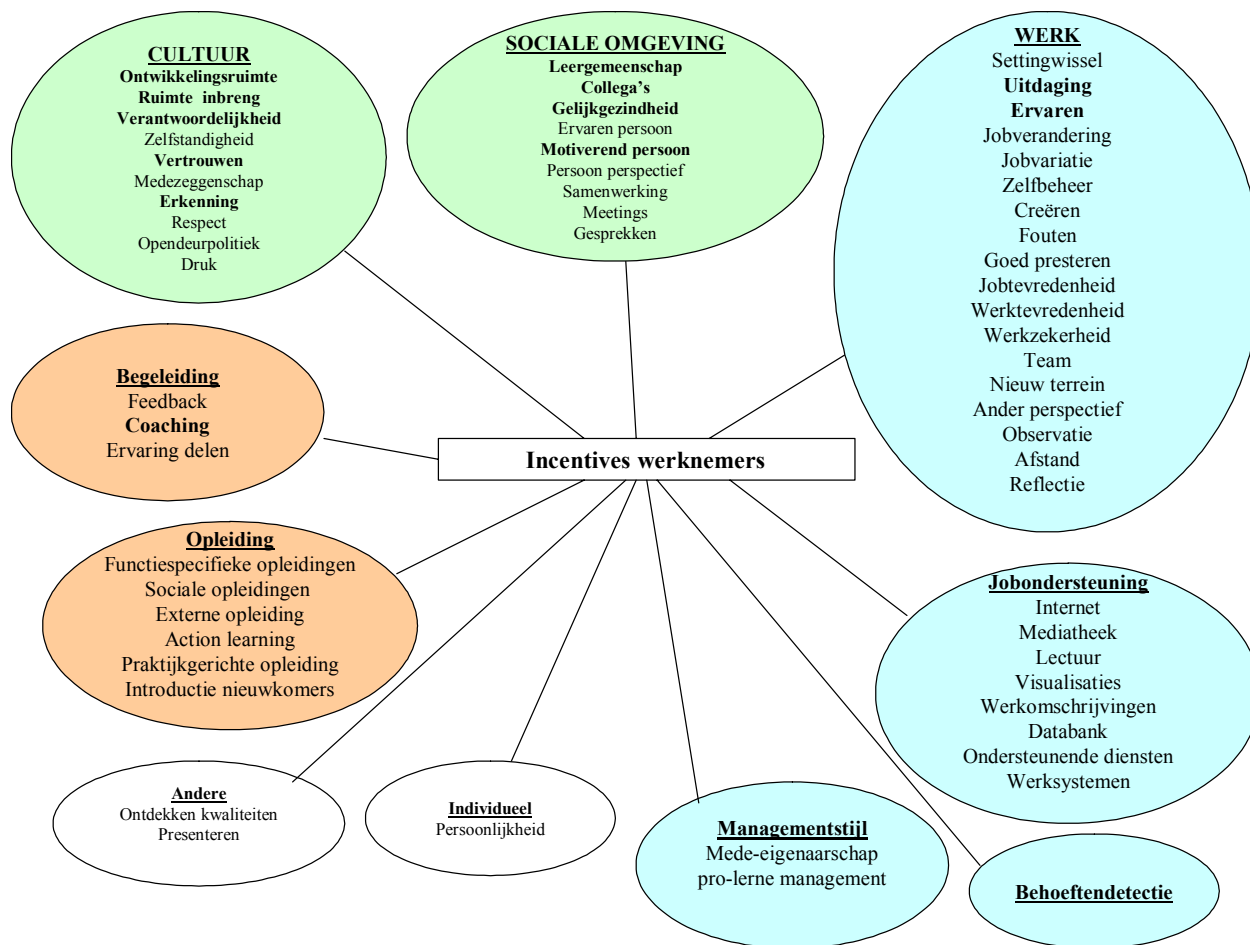
“Uiteindelijk ben je toch altijd belemmerd door het lijnsysteem. In een volledig geautomatiseerd team... ja, daar...als het goed draait hebben die mensen ruimte zat om te leren, om dingen te ontdekken, om daarmee bezig te zijn. Terwijl als ge in de eindassemblage op een werkstation staat: om de achteenvijftig seconden moet er een wagen weg hé.. Mensen zitten aan hun werkstation gekoppeld. Natuurlijk, waarom staat deze fabriek hier? Om toch in eerste instantie auto's te gaan maken? Ik denk dat we daar... volgens dat we gekoppeld zitten aan een lijnsysteem, denk ik dat we toch wel vrij veel mogelijkheden hebben. Maar moest je dat natuurlijk niet hebben ... dat zie je mooi in de geautomatiseerde zones, dan heb je meer ruimte.” (informant 1)

Voorts worden weinig ontwikkelingsstimulerende coaches, groepssamenstelling binnen leergemeenschappen, management dat weinig verantwoordelijkheid uit handen wil geven en ontwikkelingsregeling aangehaald.

Naast organisationele hindernissen – die 80,6% van het totale aantal gerapporteerde hindernissen voor hun rekening nemen – worden ook factoren bij de werknemers zelf aangeduid als hinderlijk voor ontwikkeling. 19,4% van de hindernissen wordt toegeschreven aan de werknemers zelf. Informanten verwijzen daarbij naar leerhouding, leermotivatie, vooronderstellingen, en dergelijke.

“Voor mij is het keer op keer terug te brengen naar de vooronderstellingen van individuen. Want er is voldoende marge daarbinnen. Elkeen in het bedrijf heeft zelf nog een ruimte waar hij iets kan mee doen, en dat soort van doorkruisingen is gemakkelijk een excuus van “ik heb geen ruimte meer”. Jaja. Vooronderstellingen van mensen, van hun coach, van henzelf. Het idee van ‘in het bedrijf wordt ge uitgebuit’, tekort aan zelfvertrouwen, dat soort zaken.” (Informant 2)

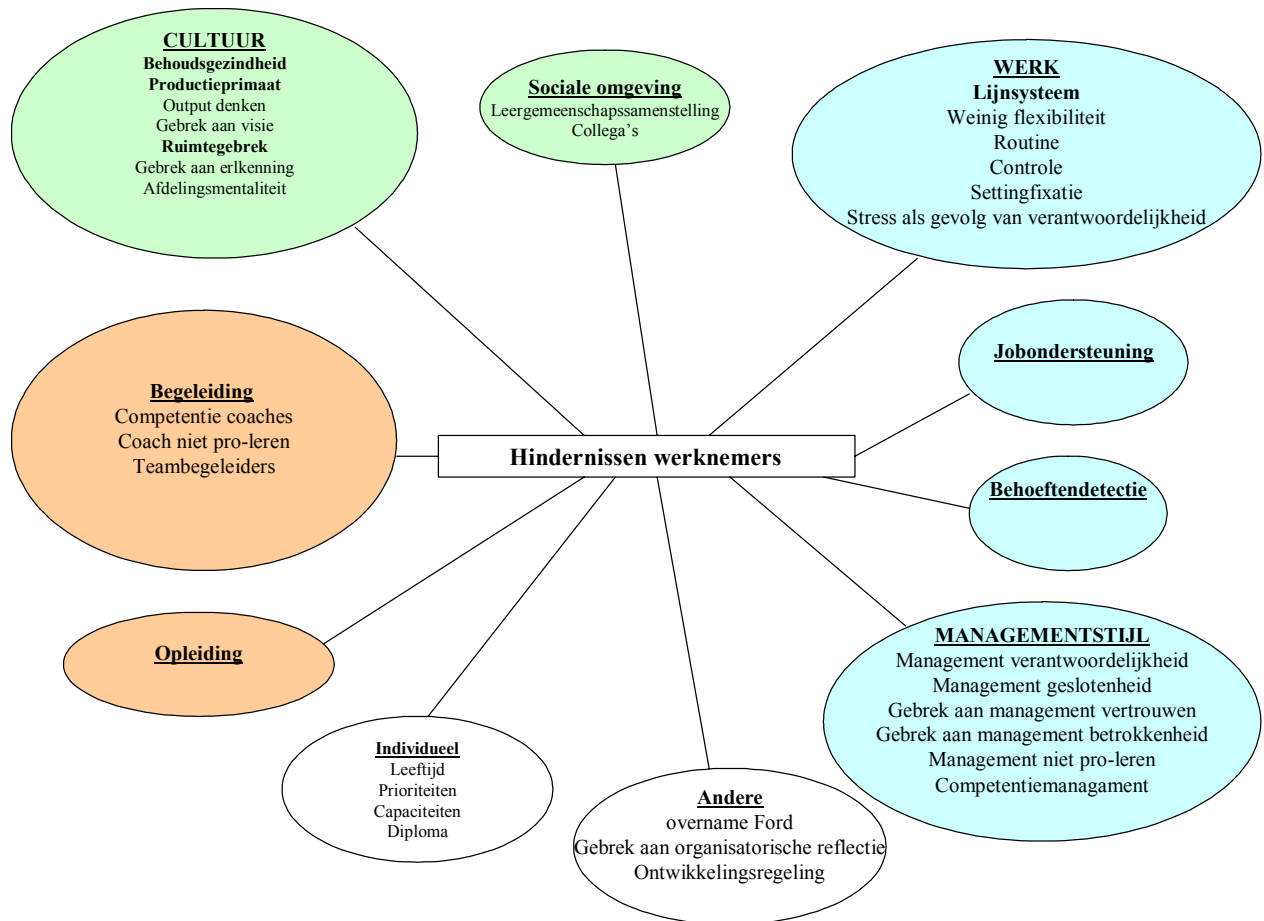
3.1.1.2 Werknemers



Figuur 7 Reële leerlandschap VCG

3.1.1.2.1 Alle werknemers

Tijdens de open fase werd de werknemers in de eerste plaats gevraagd naar *voldoeninggevende momenten* tijdens hun carrière binnen VCG, en wat deze momenten dan precies zo voldoeninggevend had gemaakt. 36,8% van de geïnterviewde werknemers brachten elementen naar voren die direct verband hielden met hun werk. Bijna evenveel antwoorden, 32,2%, hadden betrekking op de cultuur binnen VCG. Ook begeleiding scoort goed met 18,4%. Sociale omgeving is goed voor 5,7% en 1,1% van de antwoorden verwijst naar opleiding. De overige 5,7% heeft betrekking op andere elementen, te weten zichzelf overwinnen, het ontdekken van eigen kwaliteiten en presenteren.

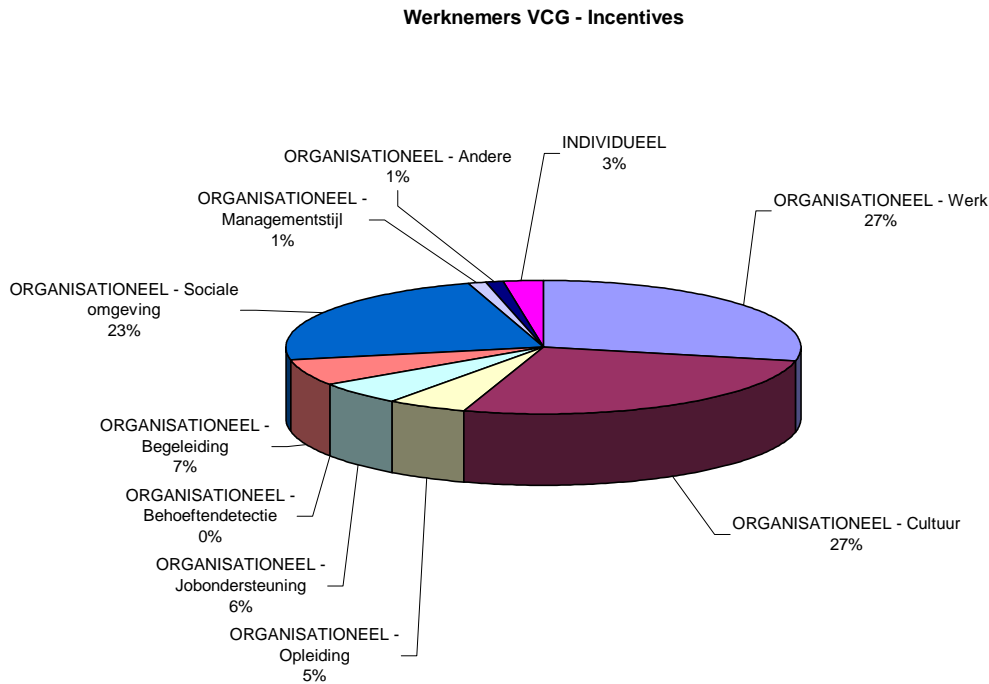


Figuur 8 Hindernissen leerlandschap VCG

In tweede instantie werd gevraagd naar ervaringen uit de voorbije tijd waarbij werknemers groei constateerden in hun job en naar de omstandigheden die dit mogelijk hadden gemaakt. 97,5% van de gerapporteerde *incentives* hebben betrekking op de organisatie, 2,5% van de *incentives* kunnen gesitueerd worden bij de werknemer zelf.

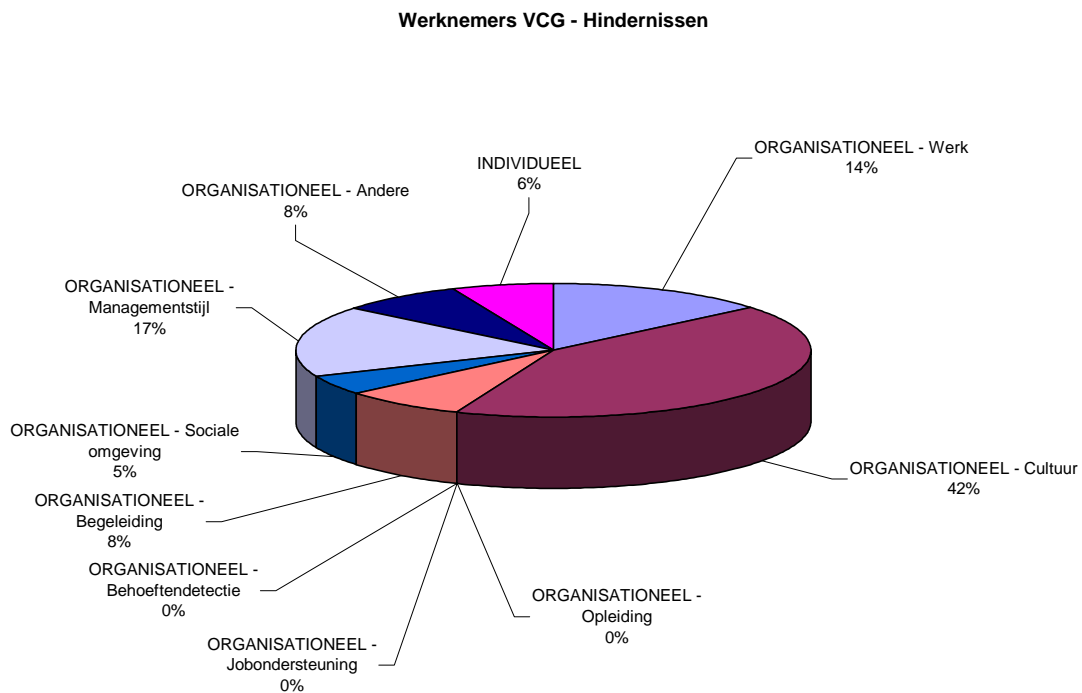
28,4% van de werknemers verwees naar werkgerelateerde- en 26,5% naar cultuurgerelateerde *incentives* binnen de organisatie. Opmerkelijk is dat opleiding met 5,1% weinig wordt aangehaald als leerstimulerende factor. De sociale omgeving daarentegen doet het met 23,3% wel goed. Jobondersteuning en begeleiding scoren ongeveer gelijk met respectievelijk 5,5% en 6,5%. Managementstijl wordt met 1,1% zelden aangehaald.

Aan het eind van de open fase ten slotte werden *hinderende factoren* t.a.v de eigen ontwikkeling in kaart gebracht. Ook hier is vastgesteld dat de meeste hindernissen betrekking hebben op de organisatie.



Figuur 9 Taartdiagram – Werknemers VCG – Incentives

42,2% van de gerapporteerde hindernissen kunnen gesitueerd worden in de cultuur van VCG. Managementstijl scoort hier verrassend hoog met 17,2%. Werkgerelateerde factoren zijn goed voor 14% van de hindernissen. Begeleiding en sociale omgeving worden met 7,8 en 4,7% minder vaak aangehaald. 6,3% zijn individuele hindernissen.



Figuur 10 Taartdiagram – Werknemers VCG – Hindernissen

Tijdens de gesloten fase werd gepeild naar kennis van en ervaring met het leerondersteuningsaanbod van VCG.

Wat de herkenning van het aanbod betreft valt op dat werknemers vooral vertrouwd zijn met initiatieven waarmee ze vanuit hun functie geconfronteerd worden. Zo verwijzen arbeiders vaak naar de zelfbeherende teams waarin ze functioneren, functiespecifieke opleiding die ze genoten en coaching. Bedienden halen vaak leergemeenschappen en functioneringsgesprekken aan. Kaderpersoneel grijpt terug naar opleidingen en leergemeenschappen. Toch beseffen alle werknemers dat het ondersteuningaanbod veel ruimer is en weten ze ook zeer goed waar ze informatie over het aanbod terug kunnen vinden. Het intranet, de teambegeleiders, de weekberichten, etc. worden in dat opzicht vaak genoemd. Werknemers zijn zich bovendien bewust van de ontwikkelingsruimte die ze krijgen van VCG om zich te ontplooien naar eigen behoeften.

“Goh ja, dat hangt ook een beetje van onszelf af hé. We weten waar we informatie kunnen uithalen... dus uit het intranet. Dus als we willen tijdens de ‘relief’ of als we een keer tijd hebben voor daar in te kijken, kunnen we daar veel dingen uit halen... weekberichten, Volvo contact... alé ja dat zijn allemaal dingen... als ge het leest ‘ah ja volgende week is het voetbal of leerweek’... Dus dat is ook een vorm van de mensen een ding te geven van “kijk ge moogt gaan leren, ge krijgt daar die vrijheid toe van les te gaan volgen om iets bij te leren.” (arbeider lasafdeling)

“Ik heb hier echt het gevoel dat als ge iets wilt bijleren dan, er werken hier vijfduizend mensen, dan kunt ge dat. Ge hebt hier ook de bibliotheek, ge hebt mensen met allerhande kennis... het is een stuk aan u om die stap te zetten. Voor uzelf moet ge uitmaken van ‘waar ben ik zwak in’, ‘wat heb ik nodig binnen mijn job’, en dan moet ge zelf uw weg gaan zoeken binnen de fabriek. En die ruimte wordt hier gegeven, dus...” (bediende lasafdeling)

Alleen het externe aanbod wordt niet altijd voldoende herkend.

“Soms zijn er externe opleidingen die op vraag zijn. Er was er zo een van veranderingsmanagement bijvoorbeeld dat mij zeer sterk interesseerde. Dat zijn opleidingen die ik dan wel zou volgen. Maar dat heb ik nooit geweten. En ze hadden moeite om mensen te vinden die zich daarin interesseerden. En dan ben je afhankelijk van iemand, of dat die aan u denkt of niet... dat gebeurt soms wel.” (bediende engineering)

Ondanks het ruime aanbod blijkt de praktische toegankelijkheid van de vrijblijvende initiatieven vaak beperkt. Zowel arbeiders als bedienden wijzen geregeld op het gebrek aan ruimte om aan deze initiatieven deel te nemen.

“Volvo geeft veel opleidingen, heel veel. Ik ben daar heel slecht in om dat te volgen. En dat is niet uit desinteresse, zeker niet. Maar het past niet in mijn agenda. Moesten ze dat doen buiten de werkuren, dat zou mij beter uitkomen. We merken dat nog veel meer dan vroeger... opleiding en zo... wij hebben daar echt geen ruimte voor hoor. Ik denk zelfs in de fabriek ook niet. Ik weet wel dat ge hier veel kunt doen hoor maar praktisch hebben we er geen toegang toe. Ge moet dat uitzweten. Die voormiddag die ge kwijt zijt kunt ge nadien inhalen. En ik spreek nu voor mijn afdeling toch... de meeste. Ge moet op uw tenen staan en ik vind dat niet gezond. Iemand die honderd percent vol zit is niet goed. Ge moet ruimte hebben. En dat is op dit ogenblik niet het geval.” (kader financiën)

Het ondersteuningsaanbod binnen VCG wordt over de hele lijn opvallend positief beoordeeld. Vooral het werken in zelfbeherende teams wordt enthousiast onthaald, door zowel arbeiders als bedienden.

Ge kunt zelfstandig beslissingen nemen, ge leert zelfstandiger werken vind ik dan dat ge gewoon alle dagen bij wijze van spreken de knop van het verstand op nul zet. Ge leert ook alle dagen bij hé. Op alle gebieden. Niet alleen op het gebied van het werk, maar ook met mensen omgaan en zo (arbeider eindassemblage)

Dit neemt niet weg dat rond zelfbeheer ook kritische geluiden te horen zijn.

“Sommigen wensen die zelfbeherende teams niet. Die mensen zeggen “ik doe zo een soort job, zeg mij wat ik moet doen acht uur aan een stuk en ik doe dat en meer moet ge mij niet vragen”. Die mensen hebben wij. En die zullen aan dat proces heel moeilijk deelnemen. Langs de andere kant...men komt binnen en dat is het systeem en ge moet erin stappen. Die mensen wordt een systeem opgedrongen zonder misschien enorm goed te beseffen 'voor wat doen we dat'. Dat bovenliggend doel... waarom doen we dat nu? Dat wordt volgens mij te weinig gecommuniceerd.” (manager)

Binnen het aanbod worden de bedrijfsinterne opleidingen overwegend zeer positief beoordeeld. Vooral praktijkgerichte opleidingen worden positief onthaald. Toch blijken off-the-job opleidingen werknemers vaak minder goed te liggen. De problematische transfer van het geleerde naar de praktijk wordt daarbij geregeld vermeld.

“Dat is heel veel op korte tijd. Dat was twee weken dat ik daar heb gezeten. Maar daar krijg je een massa informatie over u heen en ge kunt dat niet allemaal slikken. Ge vergeet daar veel van. Ge krijgt daar wel een naslagwerk van, maar... hetgeen dat ze daar later in praktijk brengen is toch altijd veel beter dan hetgeen ge op uw cursus ziet. En, dat hoeft voor mij niet op die twee weken allemaal gegeven te worden. Dat mocht gespreid zijn...van kijk volgende week dat stuk ne keer, ge doet dan uw job verder en dan heb je een ervaring ook. Want ik had nog niks van ervaring als teambegeleider. Als ge compleet nieuw zijt, ja....ge laat gij dat over u komen en ge ziet wel wat dat ge ervan maakt dan hé.” (arbeider lasafdeling)

“Ik mis bij off-the-job opleidingen soms de link met de praktijk. Ze hebben mij bijvoorbeeld ooit op een opleiding gestuurd ‘robcat’. Ze vonden dat ik dat moest kunnen in mijn job. Die training was ongelooflijk duur. Dat was in Parijs. Super boeiend. Maar ik zat me af te vragen ‘voor wat ga ik dat in godsnaam gebruiken’. Ik heb het nooit gebruikt. Ik heb inzicht in wat dat systeem kan, maar daar moet ge mij geen week voor naar Parijs sturen... Trainingen die buiten worden gegeven die niet echt op noodzaak zijn van uw job, vind ik het gevaar van ge gaat daar naartoe, weg van alles, van uw werk, ge komt terug... en wat doet ge er dan mee? Ik heb liever echt direct dat ik dat kan linken met mijn job. Dat ik kan zeggen “ah dat kan ik daar gebruiken”... De opleidingen hierbinnen die zijn vrij goed. Bijvoorbeeld vergadertechnieken en zo die dingen. Maar dan zijt ge wel weg van uw job voor een paar dagen en daar heb ik het dan soms moeilijk mee. Daarom dat ik liever training on-the-job heb, dat dan direct toegevoegde waarde heeft.”
(bediende engineering)

3.1.1.2.2 Subgroepen

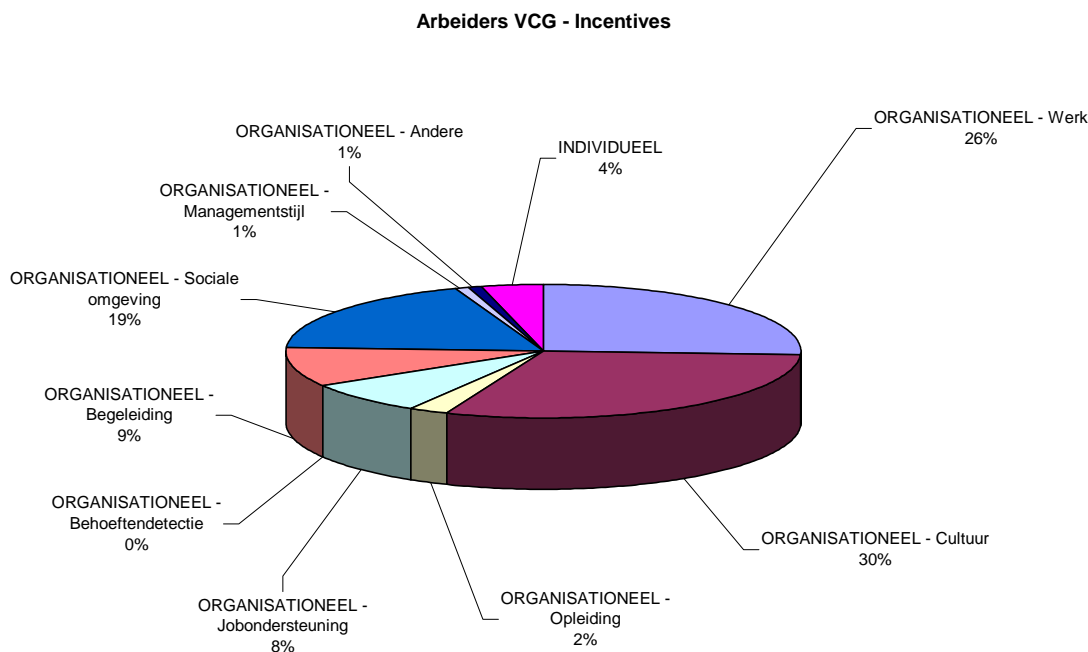
In wat volgt worden de meest opmerkelijke resultaten per subgroep gerapporteerd. Eerst worden de resultaten voor de arbeiders besproken, gevolg door de bedienden en de hogere échelons.

a. Arbeiders

De antwoorden van de arbeiders op de vraag naar wat hen *voldoening* geeft verwijzen in 43,3% van de gevallen naar werkgerelateerde elementen. Bijna evenveel antwoorden, te weten 40%, verwijzen naar de cultuur binnen VCG. Opleiding ten slotte wordt met 3,3% het minst vaak aangehaald. De elementen doorgroeien en erkenning worden het meest gerapporteerd door arbeiders.

“Ik ben hier begonnen als productieoperator, dus dat wil echt zeggen dat ge echt lijngebonden gaat werken. En dan wetende ook dat ge op vlak van scholing niet echt een bepaald niveau behaald hebt. Dat schenkt voldoening als ge weet dat ge binnen Volvo veel mogelijkheden krijgt. En dat is dan ook gebeurd door mee te doen aan een examen voor machineoperator. En dan ben ik daar ook in geslaagd om machineoperator te worden.” (arbeider eindassemblage)

“Teambegeleider zijn en de erkenning die ge daarvoor krijgt doordat ge bepaalde dingen gaat verwezenlijken met uw team ... de erkenning die ge krijgt van meerdere mensen, dat is een extra motivatie en een stimulans om zo verder te blijven doen en om het nog beter te gaan doen.” (arbeider lasafdeling)



Figuur 11 Taartdiagram – Arbeiders VCG – Incentives

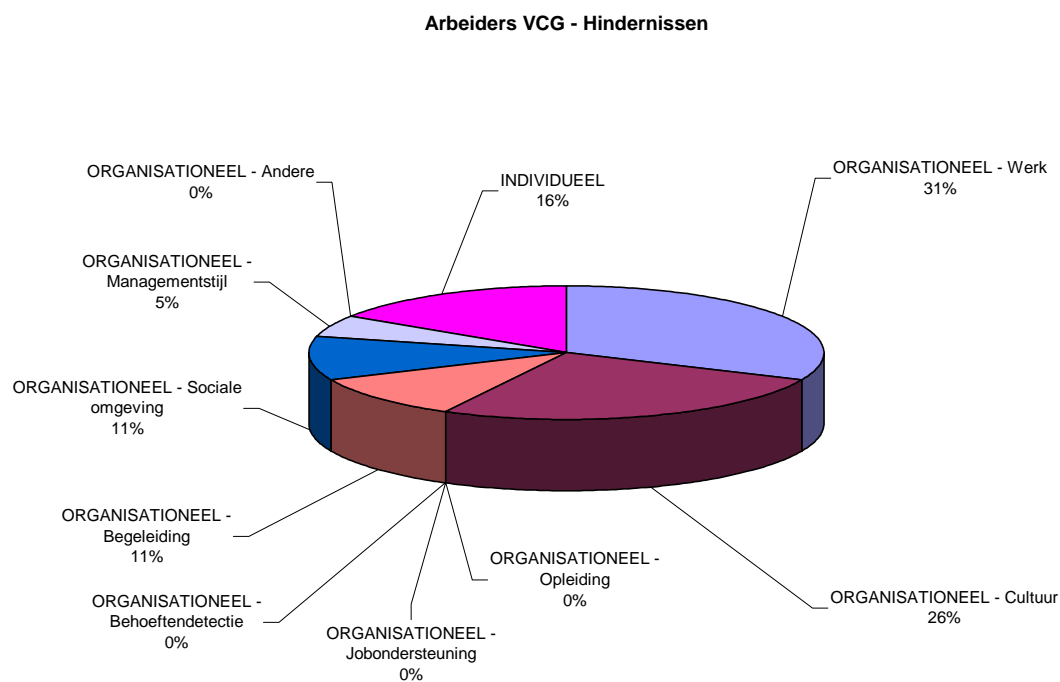
30,5% van de gerapporteerde *incentives* hebben betrekking op cultuur, gevolgd door werk met 25,8%. Ook sociale omgeving scoort goed met 18,8%. Opmerkelijk is ook hier weer de relatief lage score voor opleiding: 2,3%. Ter vergelijking: 3,9% van de gerapporteerde *incentives* heeft betrekking op de arbeider zelf. Collega's worden door de arbeiders het meest aangehaald als stimulerend voor hun ontwikkeling, gevolgd door coaching en erkenning. Ook leren door ervaren, ontwikkelingsruimte en ruimte voor eigen inbreng worden door arbeiders vaak gerapporteerd.

“Ik spreek nogal gemakkelijk collega's aan eigenlijk. Het opnieuw proberen met collega's. We kunnen dat in groep doen hé. En gebruik maken van mijn ervaring. Zeker en vast... Als de band stil ligt kun je natuurlijk altijd ergens anders gaan zoeken he. Maar het rapste is een collega.” (arbeider eindassemblage)

“Er was hier een teambegeleider en die kon zo duidelijk alles rustig uitleggen. Moest ge een keer praten met die man, ge zou verstaan wat ik wil zeggen. Die deed een rondleiding met u en die ging overal met u...als ik zei” ik zou dat graag ne keer gezien hebben”, dan nam hij mij daar mee naartoe. En als je dan een bepaald probleem had, bijvoorbeeld een deur, hij doet dat met een sleutel en 'kijk' zegt hij 'ik wil u dat wel een keer tonen als u dat interesseert, ge moet maar een keer vragen, ik ga het u een keer tonen'. Want zelf zou hij niet afkomen van 'ik zal het u een keer tonen van die sleutel', neen, ge moet zelf het initiatief een beetje nemen hé. Aan die mens heb ik veel gehad.” (arbeider lasafdeling)

“Een deel zelfinbreng, dat is ook belangrijk. Af en toe eens zeggen van “kijk ik heb dat zo gedaan”, en ik mag dat zo doen ook. Ik mag mijnen job zo uitvoeren. Want als ze zouden zeggen “gij wordt teambegeleider maar ge moet op die lijn lopen” daar leer je niks mee en ge kunt er zelf uw eigen karakter niet in leggen ook. Zoals onze teamhoek, das iets van het team, en wij mogen dat zelf regelen allemaal.” (arbeider lasafdeling)

De antwoorden van de arbeiders op de vraag naar de voor hen belangrijkste incentive zijn verdeeld. De helft heeft echter betrekking op werk.



Figuur 12 Taartdiagram – Arbeiders VCG – Hindernissen

31,6% van de gerapporteerde *hindernissen* houdt verband met het werk, 26,3% met cultuur. Binnen deze categorieën worden vooral het lijnsysteem en het ruimtegebrek als hinderlijk beschouwd. Opnieuw blijkt dat deze twee factoren nauw met elkaar verweven zijn.

“Ja, er is hier een soort van bibliotheek ook waar dat ge een aantal boeken omtrent de robots hier...waar ge informatie kunt raadplegen. Er zitten daar soms interessante dingen in. Maar ge moet hier dan de lijn al kunnen verlaten zogezegd ofwel moet ge na uw uren..Alé ja...ge komt er niet echt gemakkelijk.” (arbeider lasafdeling)

Opmerkelijk is dat 15,8% van de gerapporteerde hindernissen betrekking heeft op individuele factoren.

“Nu denk ik is dat bijleren enzo een beetje te laat voor mij he. Ik word volgende week 52 jaar.” (arbeider audit)

“... het is een vervelende vraag, maar ik ga er toch op antwoorden. Het enige wat daar een beetje negatief aan is... is het diploma dat ontbreekt. Dus het AI diploma. Ik had heel graag gebiedscoach geweest. ... ik heb moderne talen gedaan en mijn middelbaar niet afgewerkt, dus...” (arbeider schilderij)

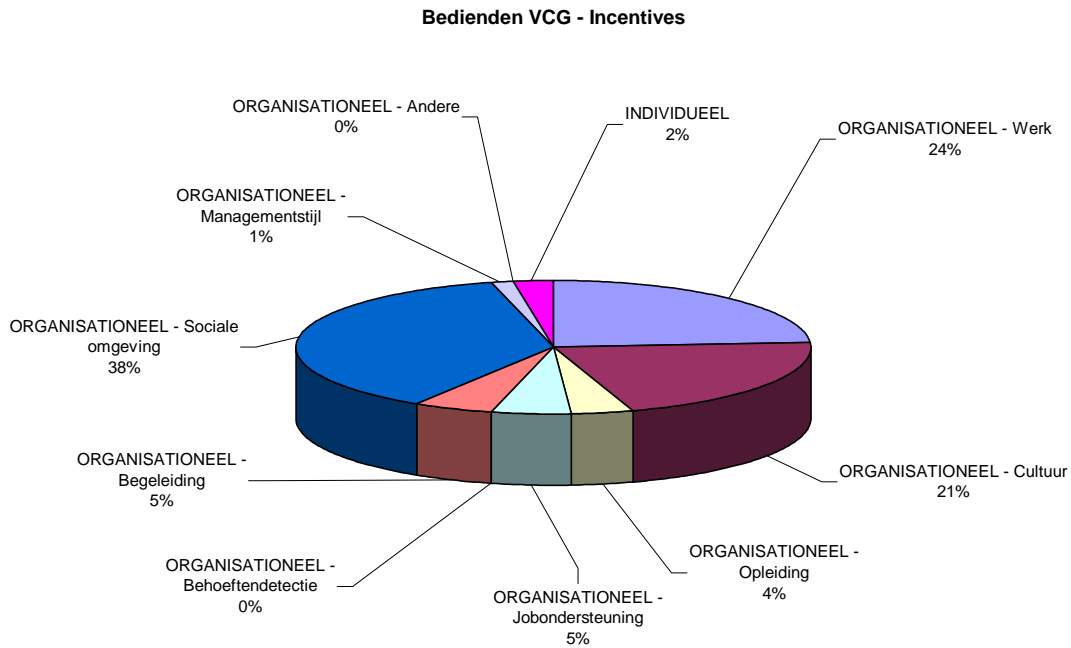
b. Bedienden

Wat *voldoeninggevende* elementen betreft scoort de categorie begeleiding met 31% het hoogst bij de bedienden. Helpen groeien is hierbij het meest frequent aan bod komend element.

“Ik vind dat fantastisch... ja... omdat ge mensen ziet groeien. In die zin van... vele mensen die hier aan de lijn staan...de massa zelfs, dat zijn mensen die de schoolbanken moe zijn. En als ge mee een omgeving kunt creëren en ge ziet ze groeien is dat toch een echte voldoening? En dat zie ik rondom mij. Dat is zoals het ontkurken van een fles champagne zeg ik altijd. Ge duwt de kurk een beetje en dan is hij vertrokken hé.” (bediende eindassemblage)

27,6% van de gerapporteerde voldoening heeft betrekking op het werk. Cultuur scoort eveneens hoog: 24,1%. Bedienden verwijzen bij cultuur – naast ontwikkelingsruimte – vooral naar het erkenning.

“In mijn nieuwe job, de ervaring dat ... ik had altijd een soort schrik van 'kan ik dat aan of niet, kan ik met vakbonden werken'. Dat was voor mij een uitdaging om die nieuwe job aan te gaan. Vakbonden die liggen niet altijd zo heel goed in de markt. En hoe ga ik daarmee omgaan? En het moment dat ik gewaargeworden heb dat ik van vakbonden terug gespeeld kreeg van 'oke dat lukt goed, uw rechtlijnigheid, maar ook de jovialiteit daarin, het is aangenaam met u te werken en we gaan vooruit', dat was voor mij ook een voldoening.” (bediende Human Resources)

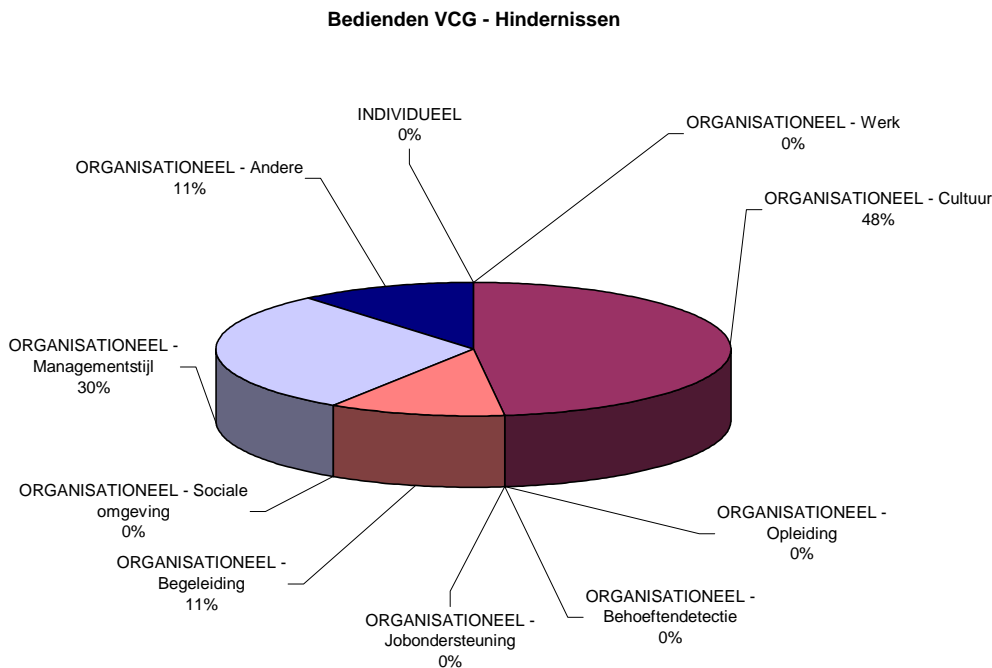


Figuur 13 Taartdiagram – Bedienden VCG – Incentives

37,5% van de gerapporteerde *incentives* bij de bedienden heeft betrekking op de sociale omgeving. Vooral leergemeenschappen worden vaak aangehaald als leerstimulerend. Alle bedienden geven dit element bovendien aan als belangrijkste incentive.

“Die leergroepen is over volledig Volvo Cars en ge komt met mensen in contact. Er zat iemand in onze leergroep van IT, iemand van GA, GB, GC, dus ge hebt een heel diverse groep. Ge zit niet binnen uw afdeling, ge blijft niet in uw eigen cocon maar ge gaat een keer over de grenzen kijken. Op die manier krijgt ge ook indrukken van andere afdelingen. Zeker voor mensen die niet veel verhuizen van job is dat zeer nuttig. En daar leer je dus enorm veel bij. Ge zit met mensen rond de tafel met andere inzichten. Dat is volgens mij één van de krachtigste zaken binnen in ons organisatie.” (bediende lasafdeling)

Andere opvallende elementen bij sociale omgeving zijn gelijkgezindheid en motiverende personen. Ook werk, 23,8%, en cultuur, 21,3%, scoren bij de bedienden hoog. Erkenning en vertrouwen bijvoorbeeld worden vaak vermeld. 2,5% van de gerapporteerde *incentives* bevinden zich bij de bedienden op individueel vlak.



Figuur 14 Taartdiagram – Bedienden VCG – Hindernissen

Ten opzichte van de arbeiders valt op dat bij de bedienden niemand verwijst naar individuele *hindernissen*. Alle hindernissen worden gesitueerd binnen de organisatie. 48,1% heeft betrekking op cultuur. Daarbij scoren vooral productieprimaat en behoudsgezindheid hoog.

“...mensen die heel dat gebeuren rond zelfbeheer tegenhouden. Die dat bewust tegenhouden... een zelfbeherende organisatie is zeer transparant. En van de moment dat ze ontdekken dat dat transparant is, gaan ze hun muurtjes zetten. Want het is altijd gemakkelijkst als ge kunt blijven doen en uzelf organiseren zoals ge vandaag doet. Dat is ook het veiligst. Want kennis is macht en geld is macht. Maar zelfbeheer maak dat juist transparant. Ge werkt met planning, ge werkt met afspraken...dat maakt het heel transparant, en dan begint het voor sommigen te moeilijk te worden. Dus er zijn altijd mensen die dat proberen tegen te werken. En dat maakt me soms zeer boos.” (bediende eindassemblage)

Opmerkelijk is dat bedienden vaak hindernissen aanhalen die betrekking hebben op managementstijl. De 29,6% is verspreid over verschillende elementen. Gebrek aan managementvertrouwen en competentie management bijvoorbeeld.

“Ik heb heel veel geluk vind ik dat ik in Volvo terechtkom. Volvo is voor mij een bedrijf dat in mensen gelooft en met mensen werkt. Maar we moeten eraan werken. Zodanig dat ook leidinggevend in hun mensen beginnen geloven... geloven ze in zichzelf of geloven ze in de mensen? Ik heb het gevoel dat ze vandaag heel veel in hun zelf geloven... Als er iets verandert willen ze dat het door hun handen gaat. Maar dat kunt ge niet blijven doen hé. De fabriek wordt zodanig groot dat ge dat niet op de vloer kunt blijven bijsturen. Dat kan toch niet.” (bediende human resources)

“We weten niet altijd wie welke kennis heeft. En dat is eigenlijk wel spijtig. Ik ben ervan overtuigd dat wij vanuit Volvo al heel veel inspanningen doen om interne trainers, kennis te vergaren en te gebruiken. Maar eigenlijk kan dat nog beter. De lerende organisatie, iedereen is leerbron... maar de trigger vinden waardoor iemand leert en groeit: daar maken we nog te weinig gebruik van.” (bediende engineering)

In tegenstelling tot de arbeiders rapporteren bedienden geen hindernissen die op het werk betrekking hebben.

c. Hogere échelons

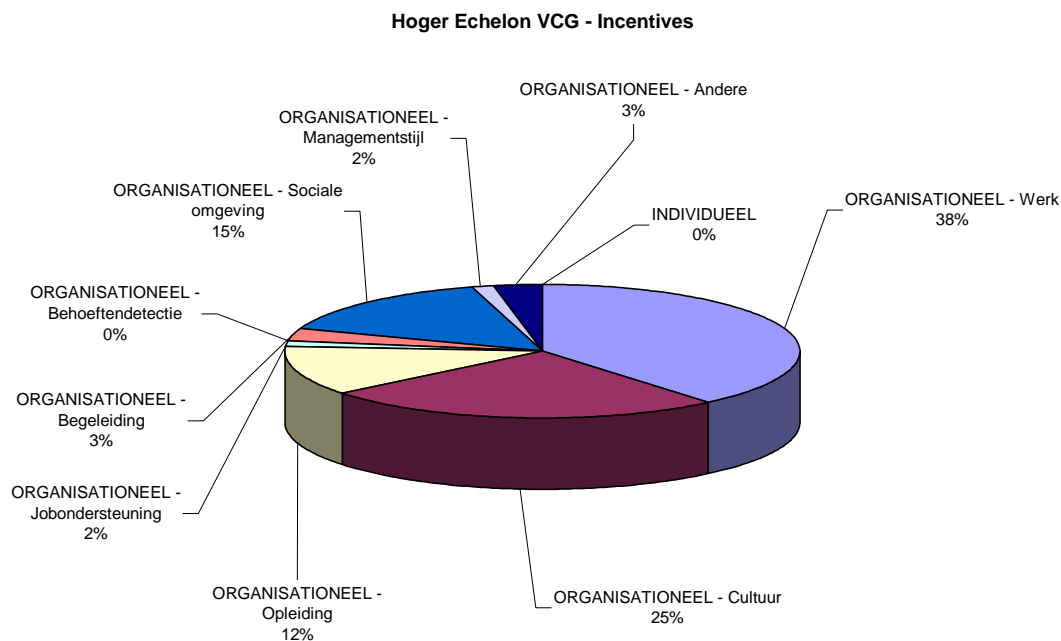
39,3% van de *voldoeninggevend elementen* heeft bij de hogere échelons betrekking op werk. 32,1% op cultuur. Ten opzichte van de arbeiders en de bedienden scoren de elementen verantwoordelijkheid en jobverandering bij de hogere échelons eerder hoog.

“Op het moment dat ik een zekere zelfstandigheid verwierf. En dan uiteraard op het moment dat ge verantwoordelijk wordt voor een afdeling. Dat is zo een moment... ik was toen nog geen kader, maar ik werd verantwoordelijk voor die afdeling. Dat kader worden... dat is plezant, dat gaf echt voldoening.” (kader financiën)

“Ik heb de overstap mogen doen naar de kwaliteitsafdeling. Voor mij ook heel leerrijk die stap. Omdat ge dan vanuit een heel andere visie naar het proces gaat kijken. Kwaliteit prioriteit nummer één. Terug met nieuwe mensen gaan werken die in feite niet echt bedreven zijn op de vloer, maar die ook meer denkwerk deden. Kwaliteitsingenieurs zaten daarbij, mensen die werkten in de meetzaal, dus die volledig afgezonderd zijn van het productiegebeuren. Daar heb ik in feite terug een keer met een heel nieuw perspectief kunnen kijken op onze organisatie, heb ik ook veel geleerd, heb ik op een andere manier met mensen leren omgaan ook. Dus niet de stress van de vloer van het doen en het werk en het produceren, maar dan meer nadenken, alles doordacht aanpakken enzovoort.” (manager kwaliteit)

Helpen groeien scoort, net zoals bij de bedienden, goed bij de hogere échelons.

“Ik heb Plato gedaan (grotere bedrijven die hun kennis ter beschikking stellen aan KMO's). Daar leer je ook elke keer weer ontzettend veel bij, al was het door dat contact met die KMO's, die een volledig andere kijk op bedrijfsvoering hebben dan een groot bedrijf. Daar kwamen ze bij mij, en dat is ook de bedoeling... van 'ik huur mijn pand waar mijn handelszaak in is, de eigenaar komt te overlijden en ik heb de kans om dat te kopen'. En dan begeleid ge die mensen in hun vragen. Dat is uw dagdagelijkse taak in feite die ge nu werkelijk eens ten dienste kunt stellen van KMO's. Ik heb daar veel deugd aan beleefd.” (kader financiën)



Figuur 15 Taartdiagram – Hoger échelon VCG – Incentives

38,8% van de gerapporteerde *incentives* heeft bij de hogere échelons betrekking op werk. Vooral uitdaging scoort als element van het werk erg goed, in vergelijking met de arbeiders en de bedienden.

“Nu hebben we een extra uitdaging omdat het bedrijf een enorme verandering ondergaan heeft door de tweeduizend nieuwe mensen die we binnen gehaald hebben. De aantallen, de nieuwe modellen. We moeten van 150000 wagens per jaar naar 270000, dat nog nooit gebeurd. Om en bij de 1200 wagens moeten we per dag maken. Dat natuurlijk ook een enorme uitdaging om aan dat te kunnen deelnemen. En om te kunnen ... ik zou zeggen ja het gevoel hebben dat ge daar een steentje toe bijdraagt. Dat ge voelt dat ge eigenlijk wel een belangrijke schakel zijt in het geheel met uw afdeling. Dat geeft voldoening. En dat geeft opnieuw een perspectief, een beeld in de toekomst waar dat ge u op moet focussen en waar dat ge u natuurlijk dan ook weer aan optrekt. Dus het is zoals in de sport denk ik. Als ge een bepaald iets bereikt hebt of als ge een bepaalde prestatie geleverd hebt... de lat kunt ge altijd opschuiven hé. Dat hier hetzelfde voor mij.” (manager schilderij)

Ook cultuur scoort hoog met 25,3%. Verantwoordelijkheid treedt opnieuw als belangrijke element op de voorgrond. Opmerkelijk is dat, in vergelijking met de arbeiders en de bedienden, opleiding door de hogere échelons wel vaak wordt aangehaald als stimulerend t.a.v de eigen ontwikkeling. Externe en sociale opleidingen komen geregeld terug in de antwoorden.

“... we hebben daar een economische opleiding gevolgd. Beurzen dat kwam toen op, en we hebben daar oefeningen gehad, we hebben daar veel geleerd. En dat maakt u eigenlijk wel ook een stuk sterker. Daar heb ik gevoeld, als ge dat gelopen hebt, dat ge zegt 'ik heb wel iets opgestoken'. Om tal van redenen. Ge leert die andere culturen kennen, ge leert met een aantal mensen omgaan, uw kijker gaat open eigenlijk hé. Ja en dat geeft u een aantal extra inputs. Een aantal extra inzichten die dat ge volgens mij zonder dat ge het beseft in uw functioneren dagdagelijks wel gebruikt.” (manager schilderij)

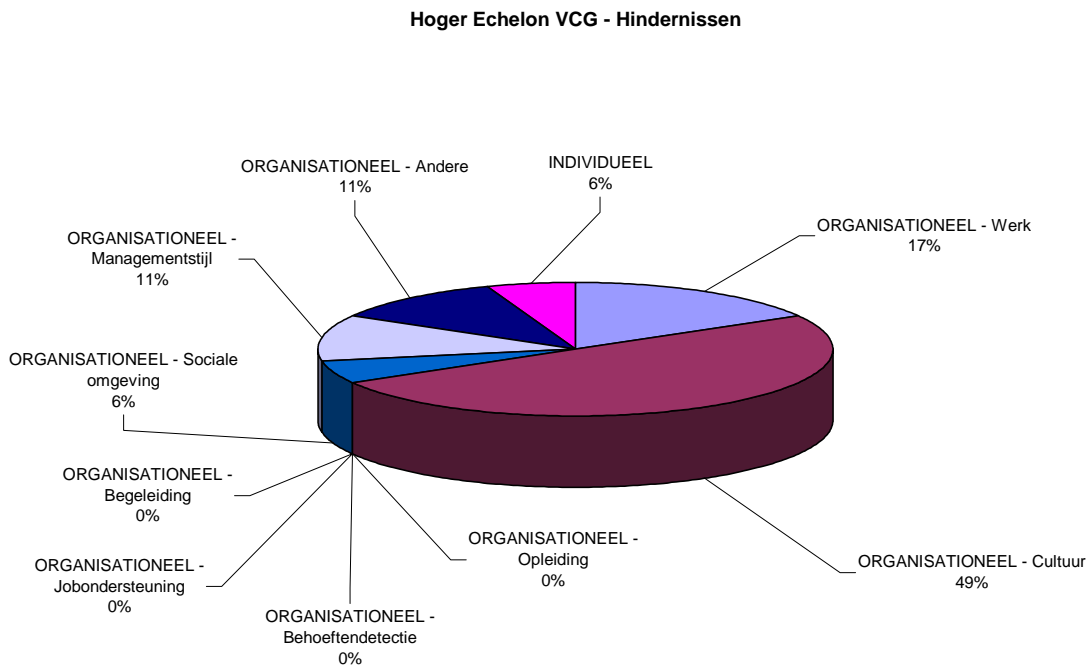
De hogere échelons rapporteren geen incentives op individueel vlak. De belangrijkste inventive verschilt bij de drie respondenten: praktijkgerichte opleidingen, uitdaging en ontwikkelingsruimte.

“Ik zou zeggen een stuk de ruimte die u geboden wordt. Natuurlijk in de functie dat ik zit heb ik gemakkelijk praten. Ge hebt eigenlijk de vrijheid om de richting van de organisatie voor een groot stuk zelf mede te bepalen. En dat vind ik de grootste rijkdom van ontwikkeling. Niet het gevoel hebben dat ge in een keurslijf zit. En dat is misschien dikwijls en probleem bij mensen op de vloer. Dat ze wel dat gevoel hebben. Ze zitten al in een keurslijf voor het produceren van de wagen, want dat is voorgeschreven tot op eenheden van tijd. En dan vragen wij van... 'breng nog een keer wat extra ideeën of breng nog een keer wat extra kundes van uzelf naar buiten'.” (manager schilderij)

Net zoals de bedienden geven ook hogere échelons, in tegenstelling tot de arbeiders, weinig individuele *hindernissen* aan. Werk scoort, net zoals bij de bedienden, eerder laag. Bij de arbeiders maakt werk daarentegen het grootste percentage van de hindernissen uit.

50% van de gerapporteerde hindernissen heeft betrekking op cultuur bij de hogere échelons. Vooral het gebrek aan ruimte scoort hoog.

“Ge kunt uzelf opleiden op heel veel gebieden. En dan is er nog dat zelfbeheer. Er is nog veel meer dat ge hier kunt doen. Eigenlijk is er zodanig veel dat we de tijd niet hebben om dat allemaal te bespelen en in te vullen. Want wat kunnen wij? Per team kunnen wij iemand een half uur vrij maken per dag. Dat is dan nog met een beurtrol. Dus heel veel kunt ge daar eigenlijk ook niet mee doen.” (manager schilderij)



Figuur 16 Taartdiagram – Hoger échelon VCG – Hindernissen

Een verrassende hindernis is de overname door Ford.

“We zijn nu bij Ford. Ford is een bedrijf van regels en procedures. Volvo was dat veel minder. Volvo was van oké goed we gaan hier op de meest efficiënte manier de zaken oplossen. Dat is Ford niet. Ford zegt 'is die procedure uitgeschreven? Is die flow-chart gemaakt?'. En noem maar op. En dus wat mogen wij nu doen? Wij moeten daar een inhaalbeweging in doen. Maar wij zijn zodanig afgezwakt. Iedereen weet perfect wat hij doet, zijn dag zit goed vol.” (kader financiën)

3.1.1.3 Conclusie

Interviewanalyse toont aan dat het ondersteuningsaanbod binnen VCG als breed getypeerd kan worden. VCG doorbreekt duidelijk de traditionele VTO-grenzen. De organisatie beschikt niet alleen over een ruim opleidingsaanbod, maar tracht door een verscheidenheid aan maatregelen een omgeving te creëren waarin werknemers op alle niveaus zodanig worden ondersteund dat de kans op leermomenten gemaximaliseerd wordt.

Cultuur, sociale omgeving en opleiding komen doorheen de interviews met de *informanten* als belangrijkste pijlers binnen het ondersteuningsaanbod op de voorgrond. Opleiding behoudt in dat opzicht een relatief groot aandeel in het volledige aanbod zoals gerapporteerd door de informanten. Opmerkelijk is bovendien dat opleiding het meest initieel genoemde initiatief

betreft, hoewel het pas op de derde plaats komt als de resultaten voor het gehele interview worden bekeken.

Informanten rapporteren verder een aantal hindernissen t.a.v leren en ontwikkeling. Gebrek aan ruimte en productieprimaat treden, naast lijnsysteem, als opmerkelijkste organisationele hindernissen op de voorgrond. Deze hindernissen hangen nauw samen met de eigenheid van de organisatie: de productie van wagens. Daarnaast wijzen de informanten op factoren bij de werknemer zelf die leren en ontwikkeling kunnen belemmeren. Het (vrijblijvende) aanbod is volgens hen immers voldoende laagdrempelig en bereikbaar, binnen de grenzen die de productie stelt. Individuele factoren krijgen doorheen de interviews daardoor het karakter van gegevens, waar de organisatie weinig invloed op kan uitoefenen. Ondersteuning t.a.v deze individuele factoren wordt niet vermeld.

De globale resultaten voor de *werknemers* tonen in de eerste plaats het groot belang dat werknemers op alle niveaus hechten aan werkgerelateerde- en cultuuraspecten, en dit zowel voor wat hen voldoening brengt en het meest stimuleert als wat hen het meest hindert in hun ontwikkeling. Dat mensen vaak verwijzen naar werkgerelateerde aspecten wanneer ze praten over eigen ontwikkeling werd reeds bevestigd door eerder onderzoek (zie Gery, 1989). Immers, werknemers zijn dag in dag uit intens bezig met hun werk en leren bijgevolg ook het meest uit hun werkzaamheden. Opmerkelijk is evenwel het grote belang dat werknemers hechten aan cultuur voor de eigen ontwikkeling. Managers, kaderpersoneel, bedienden en arbeiders hechten allen belang aan ontwikkelingsruimte, erkenning en ruimte voor eigen inbreng.

Werknemers verwijzen opvallend weinig naar opleiding bij de vraag naar wat hen het meest stimuleert in hun ontwikkeling. De hogere échelons vormen hierop een uitzondering. Het werk zelf, de cultuur en de sociale omgeving vormen daarentegen voor werknemers de belangrijkste incentives.

Voorts komen tussen de subgroepen verschillen in onderzoeksresultaten aan het licht. Opmerkelijk is dat het belang van erkenning daalt naarmate het niveau stijgt. Vooral arbeiders blijken behoefte te hebben aan erkenning, en geven dit ook aan als ontwikkelingsstimulerend. Aangezien hun kansen op erkenning via doorgroeien eerder gelimiteerd zijn, verlangen zij naar andere vormen van erkenning voor hun werk. Ook voor bedienden blijkt erkenning

belangrijk, zij het in beperktere mate. Bedienden verwijzen overigens vaker naar aspecten uit hun sociale omgeving, terwijl arbeiders het werk en de ruimte die ze daarbij krijgen belangrijk vinden. Dat arbeiders sterker gekoppeld zijn aan hun werk door het lijnsysteem speelt hier zeker mee. Hogere échelons halen dan weer incentives aan die als eigen aan hun opleidingsniveau kunnen worden getypeerd. Zij verwijzen vooral naar uitdaging en verantwoordelijkheid, wat aannemelijk lijkt gezien hun hoge positie.

Cultuur- en werkgerelateerde aspecten worden door werknemers het meest frequent aangehaald als hinderend voor de eigen ontwikkeling. Vooral de praktische toegankelijkheid van vrijblijvende initiatieven blijft volgens werknemers vooralsnog beperkt door ruimtegebrek. Arbeiders schrijven dit ruimtegebrek toe aan het lijnsysteem; bij bedienden en hogere échelons gaat het eerder om tijdsgebrek. Bedienden verwijzen bovendien naar het productieprimaat, als hindernissen eigen aan de sector. Wagens bouwen blijft de prioriteit: om de +/- 60 seconden moet een wagen van de band rollen. Niet iedereen kan zich dus zomaar vrij maken.

Werknemers duiden ook factoren bij zichzelf aan als ontwikkelingsstimulerend. Toch blijven deze factoren ondergeschikt aan organisationele factoren. Hieruit kan geconcludeerd worden dat werknemers de organisatie beschouwen als grootste verantwoordelijke voor de eigen ontwikkeling. Opmerkelijk is dat arbeiders een relatief groot percentage van de hindernissen bij zichzelf situeren. Dit is niet het geval bij bedienden en hogere échelons.

3.1.1.4 Vergelijking informanten – werknemers

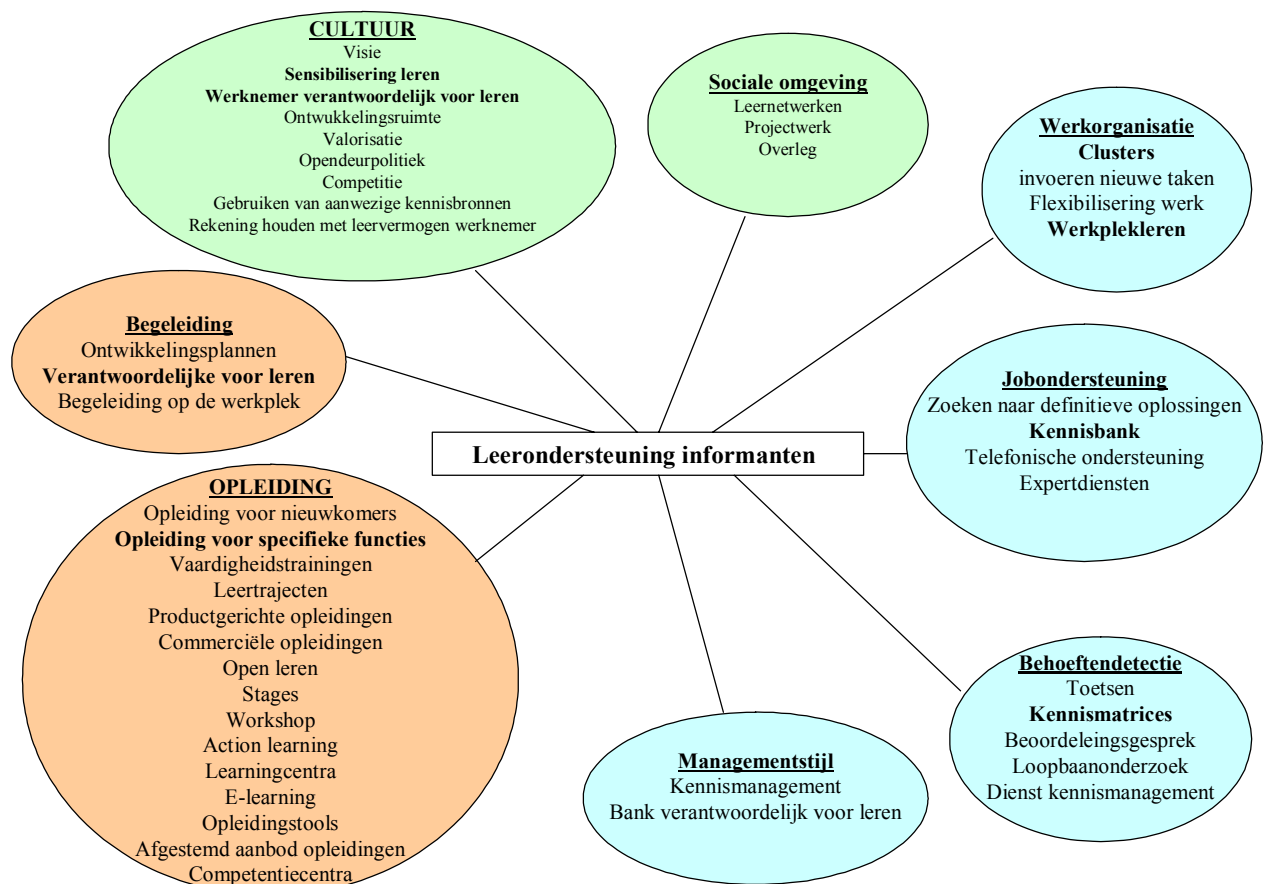
Het officiële leerlandschap binnen VCG bevat duidelijk meer dan opleiding en toont een brede waaier aan ondersteuningsmogelijkheden. Werknemers herkennen dit brede aanbod erg goed. Op alle niveaus is men zich bewust van de ruime ontwikkelingsmogelijkheden die geboden worden.

Het officiële leerlandschap legt de klemtonen op cultuur, sociale omgeving en opleiding. In het reële leerlandschap wordt opvallend weinig verwezen naar opleiding. Hier zijn vooral werk, cultuur en sociale omgeving van belang. Cultuur en sociale omgeving zijn daarbij de grote gemeenschappelijke gebieden.

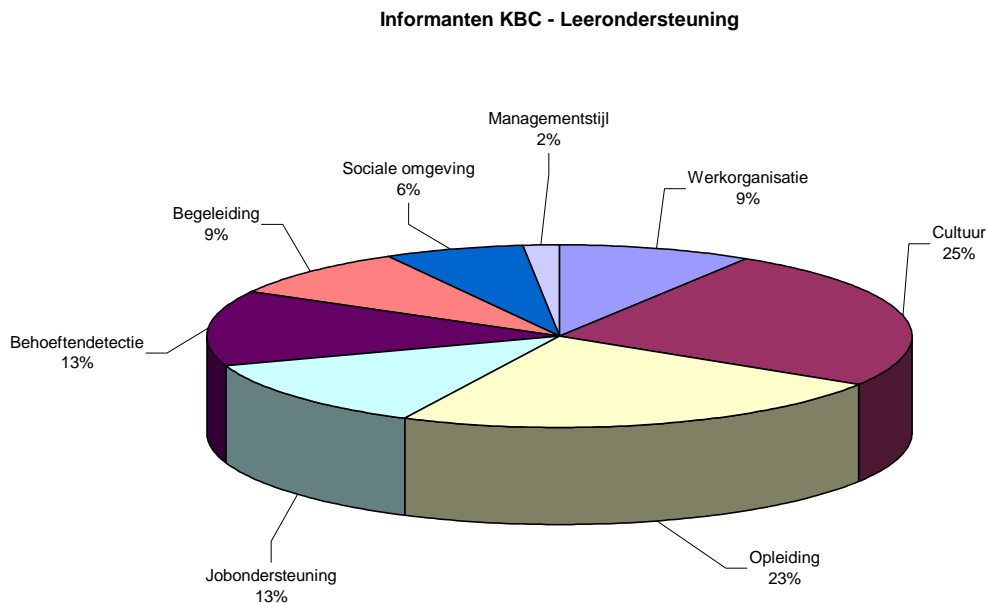
Zowel informanten als werknemers verwijzen naar hinderende factoren eigen aan de productiesector. Het lijnsysteem, ruimtegebrek en productieprimaat komen terug in alle interviews. Toch achten de informanten het vrijblijvende aanbod toegankelijk genoeg voor iedere werknemer, en dient volgens hen een groot deel van de hindernissen toegeschreven te worden aan werknemers zelf. Werknemers daarentegen vinden de praktische toegankelijkheid van het aanbod eerder laag en verwijzen daarvoor frequent naar het ruimtegebrek in plaats van naar individuele hindernissen. Er is dus sprake van een zekere spanning in de percepties van informanten en werknemers over oorzaken van leerbelemmering. Het belang van een afstemming tussen beide lijkt erg belangrijk.

3.1.2 KBC

3.1.2.1 Informanten



Figuur 17 Officieel leerlandschap KBC



Figuur 18 Taartdiagram – Informanten KBC – Leerondersteuning

In een eerste gedeelte van de interviews met de informanten werd navraag gedaan naar de initiatieven die de organisatie neemt om de werknemers te laten groeien in hun dagelijkse werkomgeving zodat we een beeld krijgen van de *leerondersteuning* in de organisatie. De categorieën cultuur en opleiding representeren samen ongeveer de helft van de elementen die door de informanten worden gerapporteerd. Cultuur vertegenwoordigt 25% en opleiding 23.2% van de gegevens. Een volgende groep die aan bod komt is de behoefte detectie met 13.4% en de jobondersteuning met 12.5%. Werkorganisatie, begeleiding en sociale omgeving scoren relatief laag met 8.9%, 8.9% en 6.3%. Over de managementstijl wordt bijna niet gesproken en deze representeert dan ook maar een kleine 1.8% van de gegevens.

Als we nader inzoomen op de thema's en nagaan welke codes daarin het meest aan bod komen daarbinnen blijken de organisatie van clusters en het werkplekleren belangrijke maatregelen zijn. Bij de cultuur nemen de sensibilisering naar leren, de werknemer verantwoordelijk stellen voor leren en de opendeurpolitiek de belangrijkste plaatsen in. De kennisbank blijkt een belangrijk middel bij de jobondersteuning. Kennismatrices vervullen bij de behoefte detectie een belangrijke rol. Er wordt een grote verantwoordelijkheid gelegd bij specifieke personen in de organisatie die moeten instaan voor het leren van anderen in KBC zoals o.a. de domeincoördinator.

Als we naderbij bekijken wat de informanten als eerste noemen bij de vraag naar georganiseerde leerondersteuningsmiddelen, wordt opleiding eerst ter sprake gebracht. Jobondersteuning en werkorganisatie zijn de andere domeinen die aan bod komen. In laatste instantie komen de cultuur en de begeleiding aan bod bij de informanten.

We kunnen dus zeggen dat vooral traditionele leerinitiatieven de belangrijkste plaats innemen in de organisatie, hoewel men er zich van bewust is dat men verder moet gaan dan het traditionele denken. Dit bleek duidelijk nadat we bij een volgende stap in het interview het denkkader van de informanten verruimden evenals uit de resultaten die we na de gegevensverwerking verwerven. Cultuur kwam op de eerste plaats, nipt gevolgd door opleiding.

Bij de volgende stap in het interview – de gesloten fase – blijkt bij de vraag naar de doelgroepen van het ondersteuningsaanbod dat de meeste doelgroepen aan bod komen en tevens een gebruik kunnen maken van een ruim aanbod. Vooral van de georganiseerde opleidingen voor verschillende functies wordt veel gebruik gemaakt omdat deze ook in het teken van het professionele werk worden aangewend.

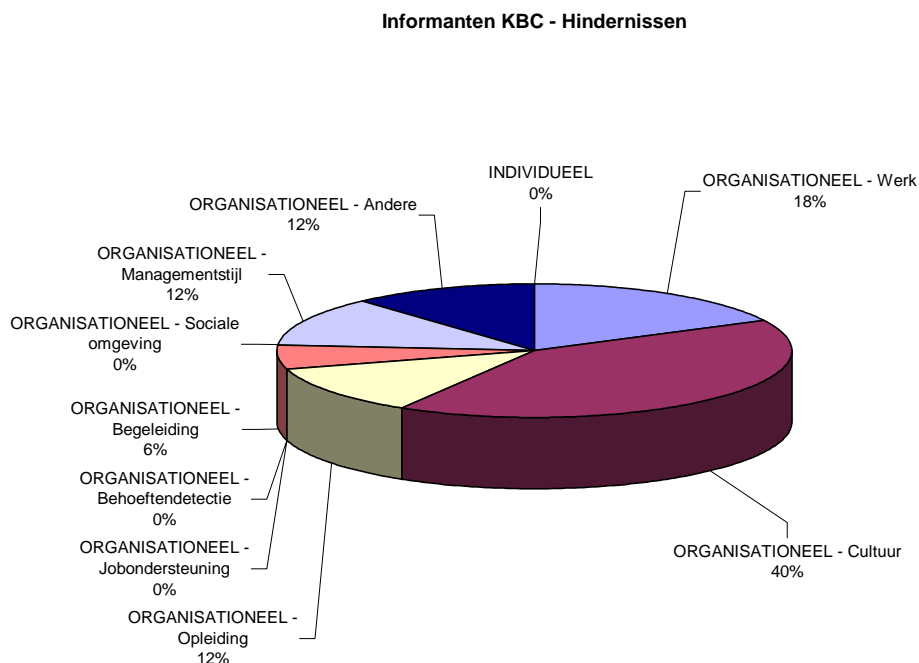
De herkenbaarheid van het aanbod is volgens de informanten helder. Een probleem dat wel wordt gemeld is de overlading van informatie over de mogelijke opleidingen. Deze overlading leidt ertoe dat de werknemer het soms te vlug nalaat de juiste opleiding of ondersteuning naargelang zijn behoefte te vinden.

Ze voelen zich nog altijd overwelmd door te veel papier, te veel informatie, ze vinden dan hun weg niet meer en sommigen gaan zich gewoon afsluiten. (informant 1)

Langs de andere kant is het misschien wel zo dat niet alle collega's de juiste weg vinden naar de juiste opleiding. Want er is zo een groot aanbod dat men eigenlijk niet goed weet welke juist goed geënt is op mijn functie, te weten welke mijn interesse moet wegdragen omdat door het aanbod heen je met veel overlappings zit en daar kan misschien nog wel wat werk aan de winkel worden gedaan, dat ze strikt gescheiden zouden worden. (informant3)

Volgens de gegevens van de informanten zijn de initiatieven die worden georganiseerd door de bank voldoende bereikbaar voor de werknemers. Toch is iedereen er zich van bewust dat het voor de werknemers niet altijd evident is een initiatief te vinden die aan de specifieke

behoefte van een persoon kan voldoen en men wil hier toch rekening mee houden naar de toekomst toe.



Figuur 19 Taartdiagram – Informanten KBC – Hindernissen

Bij de vraag naar de *hindernissen* die zich in de organisatie bevinden die de groei en de ontwikkeling van werknemers zou kunnen verhinderen of bemoeilijken komt naar voor dat vooral op cultuurvlak, 41.2%, nog heel wat kan gedaan worden. Vooral het te kort aan leertijd wordt als zeer hinderlijk ervaren.

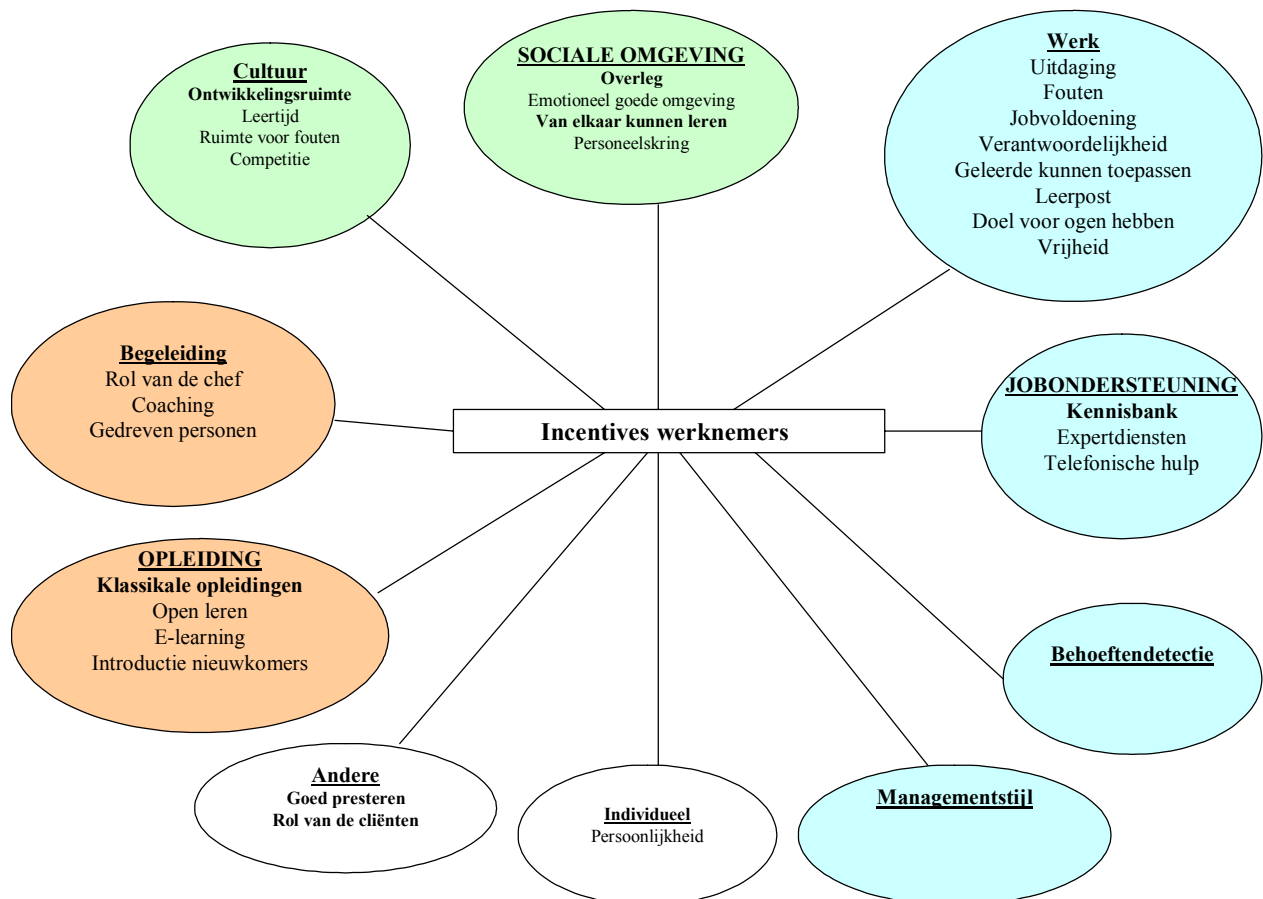
Zowel van praktische aard: te weinig plaats. Ze kunnen moeilijk een e-learning pakket doornemen of iets met elkaar afstemmen als de cliënten hen zien zitten. In de nieuwe organisaties zou dat wel moeten opgelost worden, bij nieuwbouw en zo zou ruimte voorzien worden voor zulke dingen. Er was ook sprake om iedereen een werkpost of zelfs leerpost noemde men het, te geven. Maar wanneer dit overal zal geïmplementeerd worden...dat neemt een hele tijd in beslag. (informant1)

Een andere groep hindernissen bevindt zich op het niveau van de werkorganisatie. Deze vertegenwoordigt 17.6% van hindernissen. Vooral het tekort van leerposten blijkt problematisch te zijn. Dit hangt wat samen met het feit dat er in de cultuur al werd opgemerkt dat er te weinig aandacht besteed wordt aan de aanwezigheid van leertijd. Geen leertijd

voorzien in de organisatie brengt met zich mee dat er ook geen aandacht zal besteed worden aan de aanwezigheid van de nodige leerposten.

Er worden hier enkel factoren aangebracht die gelegen zijn in het organisationele domein. Er worden geen hindernissen aangeduid die bij de werknemers zelf te zoeken zijn.

3.1.2.2 Werknemers



Figuur 20 Reële leerlandschap KBC

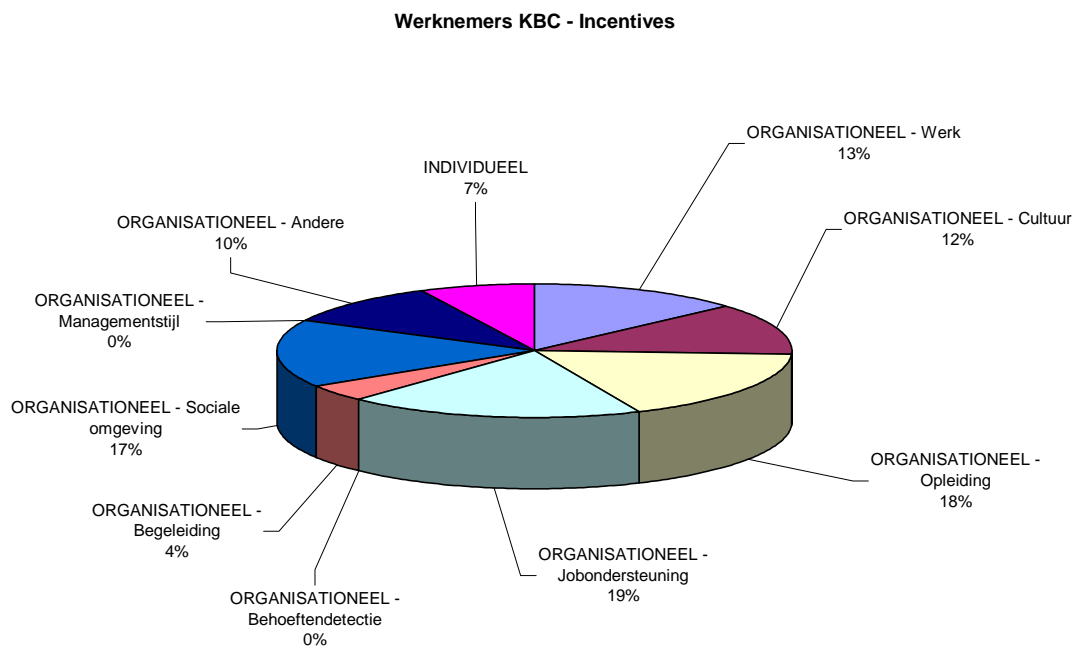
In een eerste stap bekijken we het cijfermateriaal voor alle werknemers samen. Daarna onderscheiden we per niveau de gegevens van de werknemers.

3.1.2.2.1 Alle werknemers

Tijdens de eerste open fase van het interview bij werknemers is gepeild naar momenten van *voldoening* tijdens de loopbaan bij KBC. Ze brachten voor 68.4% elementen aan die rechtstreeks met hun werk verband houden, wat opmerkelijk veel is. Er ging daarnaast nog een klein percentage, 5.3%, naar het belang van begeleiding en 26.3% van de werknemers gaven heel uiteenlopende redenen aan waaronder de rol van de cliënt de belangrijkste rol

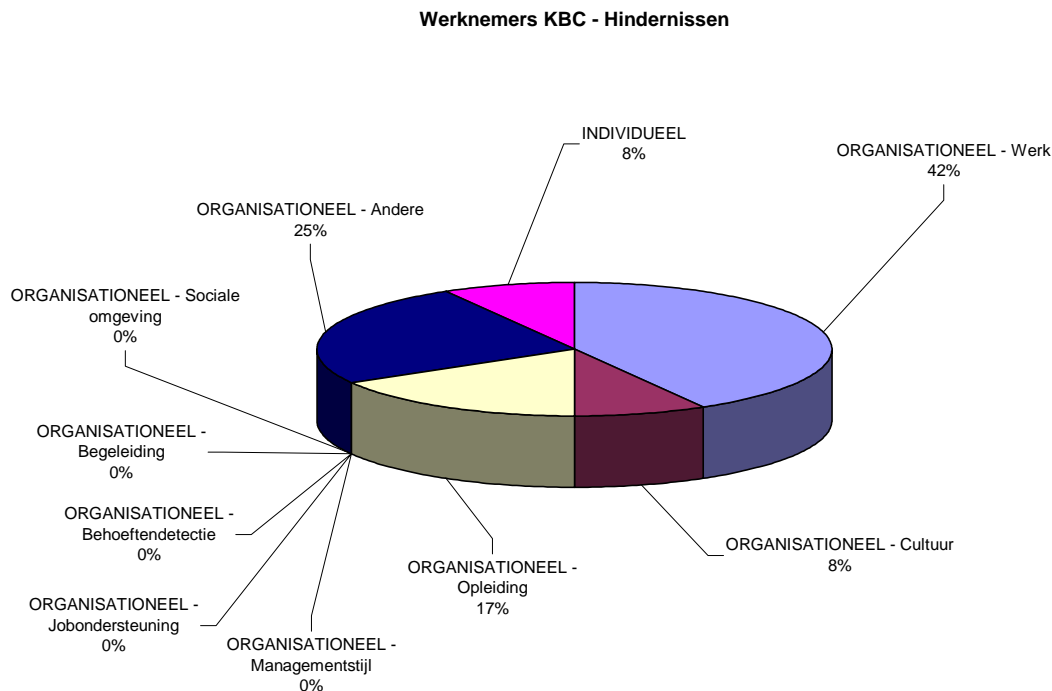
speelde. De cliënt tevreden het kantoor zien uitstappen is voor de werknemers een voldoeninggevend element.

Er is voldoening als ook de klant voldoening heeft, als je dus een mooie zaak afsluit en dat de klant tevreden is, ja dat geeft me wel voldoening. (bediende 3)



Figuur 21 Taartdiagram – Werknemers KBC – Incentives

Bij de vraag naar ervaringen van de werknemers over de groei in hun functie of de *incentives*, wordt 92.8% van de gegevens toegekend aan organisationele maatregelen, de overige aan persoonlijke elementen. De belangrijkste groepen binnen de organisatie zijn jobondersteuning met 18.6%, organisatie van opleidingen met 18.5% en sociale omgeving met 16.5%. De organisatie van het werk zelf en de cultuur komen respectievelijk met 13.4% en 12.4% aan bod.



Figuur 22 Taartdiagram – Werknemers KBC – Hindernissen

Ten slotte is navraag gedaan naar hinderende factoren in de organisatie, waarvan werknemers vinden dat ze hun ontwikkeling in de weg staan. *Hindernissen* worden met 91.7% aangegeven voor organisationele elementen. Vooral het werk zelf springt daarbij in het oog met 41.7%. Andere redenen, waaronder de structuur van KBC en de te grote hoeveelheid informatie die op de werknemers afkomt wordt door 25% van de werknemers aangegeven. Opleiding neemt steeds een belangrijke plaats in, namelijk 16.7%. en 8.3% van de elementen wordt door de cultuur verklaard.

De volgende stap in het interview omvat de gesloten fase. Hierin gaan we nog bijkomende ondersteuningsbehoeften in kaart brengen en gaan we de mate van ervaring met het leerondersteuningsaanbod na.

Wat de herkenbaarheid van het aanbod betreft zijn de werknemers op de hoogte van opleidingsinitiatieven die worden genomen door de bank en die specifiek bij hun functie aansluiten. Daarnaast komt vaak het systeem van open leren ter sprake. Wat daarbij opvalt is de vraag naar de mate van echt benutte opleidingsinitiatieven. Velen merken op dat nu het initiatief en de verantwoordelijkheid voor leren bij de werknemer zelf ligt, minder gebruik gemaakt zal worden van de initiatieven dan dat deze voorheen op de één of ander manier eerder verplicht werden opgelegd door de bank.

De werknemers weten doorgaans goed waar ze informatie over leerondersteuningsinitiatieven kunnen vinden. Dat is via het e-net van de KBC waarin zich een opleidingscatalogoog bevindt. De werknemers beseffen dat ze heel wat mogelijkheden van de bank krijgen zichzelf te ontwikkelen maar de opmerking wordt telkens gemaakt dat ze die kansen niet kunnen grijpen omdat er te weinig tijd kan vrijgemaakt worden tijdens de kantooruren.

Bij navraag doen naar de toegankelijkheid van de initiatieven komt naar boven dat, in het algemeen, de werknemers de initiatieven zeer toegankelijk vinden. Bij enkelen wordt wel de kanttekening gemaakt dat het niet alleen kwestie is van toegankelijkheid van de initiatieven maar van de nodige tijd om van deze initiatieven een gebruik te kunnen maken.

*Wel, toegankelijkheid is er in principe wel hoor en ja kan ook alles echt opvragen en zo maar het probleem is gewoon van: wanneer kan ik er eens tijd voor vrijmaken om er naar toe te gaan?
(informant2)*

Over het algemeen worden alle initiatieven van de KBC door de werknemers herkend en is men op de hoogte van hoe men van leerondersteuning een gebruik kan maken. Opmerkingen gaan niet over de initiatieven zelf maar over de context van de organisatie die er niet totaal op voorbereid is de werknemers de kans te geven tijdens de kantooruren van de leerondersteuning te laten genieten. Het belangrijkste tekort die telkens weer naar boven komt is een tekort aan leertijd.

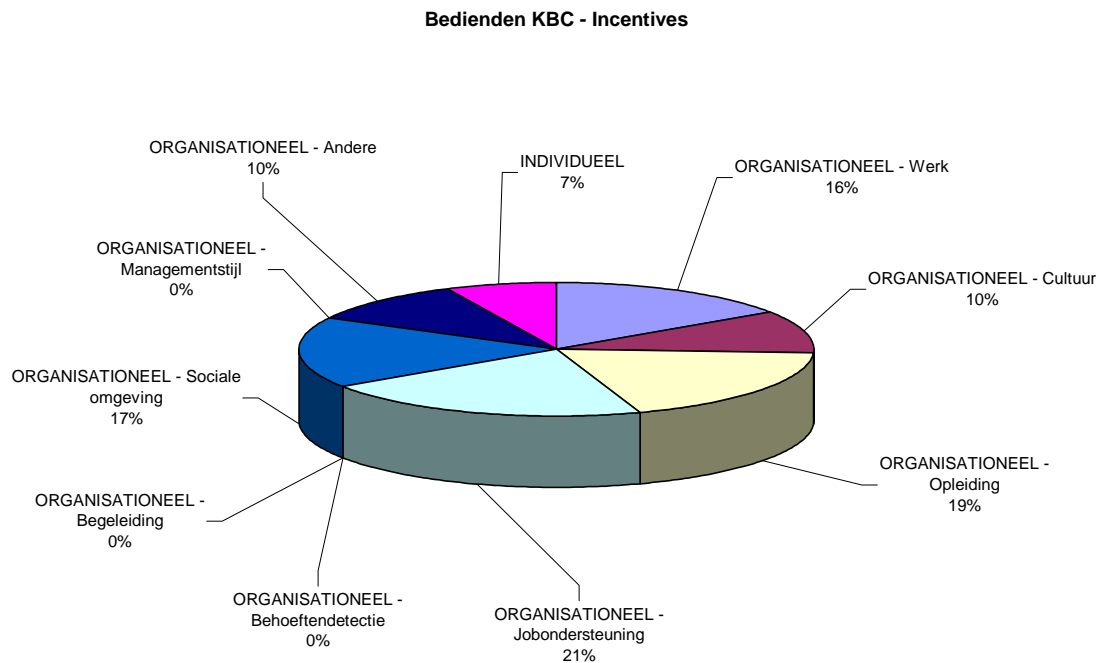
3.1.2.2.2 Subgroepen

a. Bankbedienden

Als wordt gevraagd naar *voldoeninggevend* elementen bij bediendes geeft 44.4% elementen aan die verband houden met het werk. Daarin spelen erkenning krijgen en het gevoel hebben van een prestatie te kunnen leveren een rol. De overige 55.6% wordt verklaard door de cliënten. De tevredenheid van de cliënten is de belangrijkste *voldoeninggevend* factor voor de bedienden. Dit antwoord is niet verwonderlijk aangezien men in de eerste plaats contact heeft met de klanten om deze verder te kunnen helpen.

Mijn voldoening haal ik dan uit, ja, als ik iets verkocht heb, ik doe de beurs al 38 jaar. Als ik er voor kan zorgen dat de klant tevreden is met een voorstel van mij en de bank heeft er ook goed bij gevaren wel dan ben ik tevreden. (bediende 1)

Als je voor een groot deel zelfstandig het werk hebt kunnen oplossen en als je dan waardering krijgt achteraf van je klanten, dat geeft heel veel voldoening. Zeker als je dan achteraf soms nog mailtjes krijgt waarvoor dat ze u bedanken en achteraf ook als je geëvalueerd wordt dat ze content zijn van u voor uw inzet. (bediende 4)

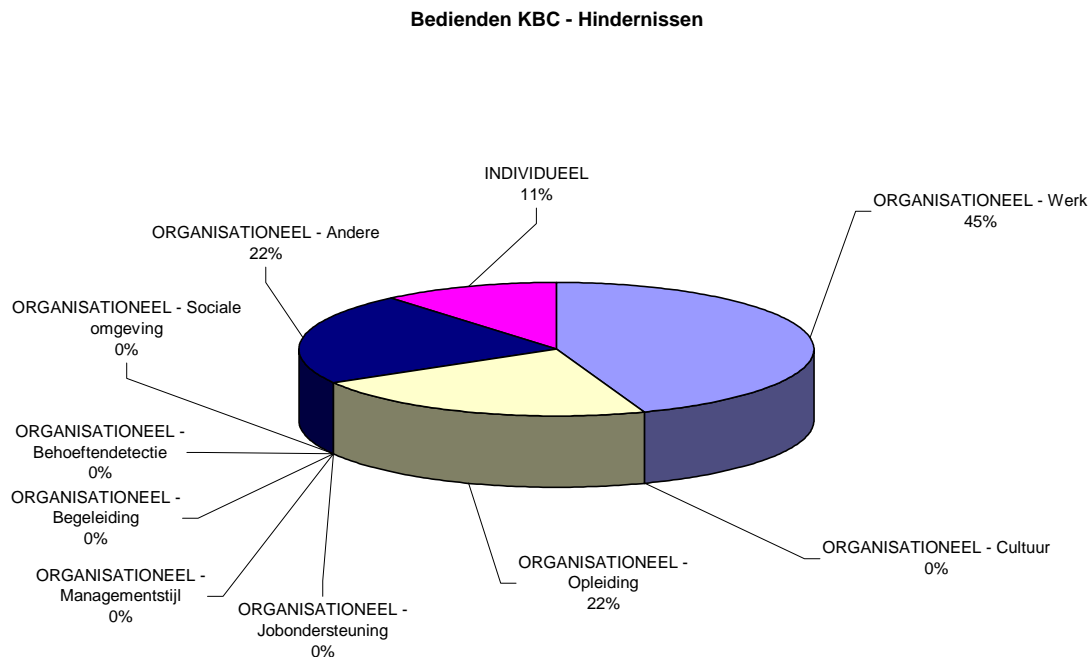


Figuur 23 – Taartdiagram – Bedienden KBC – Incentives

Bij het vragen naar ervaringen van bediendes waaruit blijkt dat ze vooruitgang boekten in hun werk (*incentives*), dan gaat het voor 93.1% over organisationele maatregelen, en voor de rest om individuele factoren (6.9%).

Binnen de organisationele maatregelen komt vooral naar boven dat bedienden hun groei kunnen verklaren door jobondersteuning, opleiding en sociale omgeving, respectievelijk 20.7%, 19% en 17.2%. Binnen de sociale omgeving is het kunnen leren van elkaar het belangrijkste element. Bij opleidingen gaat het vooral om de klassikale opleidingen die voor het gevoel van groei in de job zorgen. Bij andere thema's wordt 15.5% bij het werk zelf gelegd, 10.3% bij de cultuur van de organisatie en 10.3% bij andere factoren. Opvallend is dat bij het cultuuraspect van de organisatie de ontwikkelingsruimte alles bepalend is voor de bedienden. Bij de andere elementen is dat de rol van de cliënten.

Binnen de individuele maatregelen gaat het om de persoon zelf, de bediende die er voor heeft gezorgd te groeien in zijn functie.



Figuur 24 Taartdiagram – Bedienden KBC – Hindernissen

Als laatste stap in het open interview kijken we naar de *hinderende* factoren die de bedienden t.a.v. de eigen ontwikkeling aangeven. Ook hier zijn het de organisationele factoren het meest frequent, namelijk 88.9%. De overige 11.1% betreffen individuele factoren.

Binnen het organisationele wordt ‘werk’ voor 44.4% aangegeven. Vooral de tijdsdruk bij het werk blijven een hindernis om te kunnen leren of groeien. Opleiding en andere factoren worden elk met 22.2% aangehaald. Binnen opleidingen is e-learning een belemmerende factor. Dit is niet verwonderlijk als aangegeven tijdsdruk tijdens het werk een hinderende factor is. Deze tijdsdruk laat niet toe de bedienden een e-learningpakket te laten doornemen hoewel op dit soort leren steeds meer de nadruk wordt gelegd.

Men zou er moeten voor zorgen dat er in een kantoor zogezegd een persoon op 'overschot' zit, dan zouden we allemaal meer tijd hebben om te ontwikkelen. Want als je zo beperkt zit in tijd dan kan je dat niet doen. Daarstraks heb ik bijvoorbeeld ook een hoop artikels staan kopiëren om mee te nemen naar huis omdat ik hier niet de tijd heb deze door te nemen (bediende 5)

Bij de andere factoren werkt het teveel aan informatie remmend op de ontwikkeling. Men ziet door de grote hoeveelheid niet meer welke informatie belangrijk en welke minder belangrijk is zodat men op termijn geen aandacht meer besteedt aan deze binnenkomende informatie vanuit het idee er toch in te verdwalen.

Binnen de groep individuele factoren speelt leeftijd een rol speelt bij de mogelijkheid tot verder ontwikkelen. Het blijkt dat hoe ouder, hoe meer hinderend dit is om verder te groeien in de functie of verder te leren. Hierbij wordt aangegeven dat nieuwe technologieën voor leren niet zo evident te hanteren zijn voor oudere bedienden.

In de gesloten fase peilen we verder naar de kennis en ervaring met het leerondersteuningsaanbod van de KBC. Wat herkenbaarheid betreft halen de meeste bedienden aan dat er veel initiatieven bestaan die bij hun functie aansluiten en dat men goed op de hoogte is van de manier waarop men deze initiatieven kan raadplegen. Toch wordt de kritische bemerking gegeven dat de opleidingen nog meer zouden afgestemd dienen te worden op de praktijk in de kantoren en men is er zich bewust van dat het aanbod van initiatieven heel ruim is, maar men niet op het hele aanbod zicht heeft.

Soms heb ik het gevoel dat men niet goed weet hoe het er echt in een kantoor aan toe gaat. Men zou de mensen die opleidingen organiseren eens een aantal weken in een kantoor moeten zetten om te weten hoe het er aan toe gaat. Ik vind dat dus een mankement. Men zou alles veel beter kunnen afstemmen volgens mij op de praktijk in de kantoren. (bediende 2)

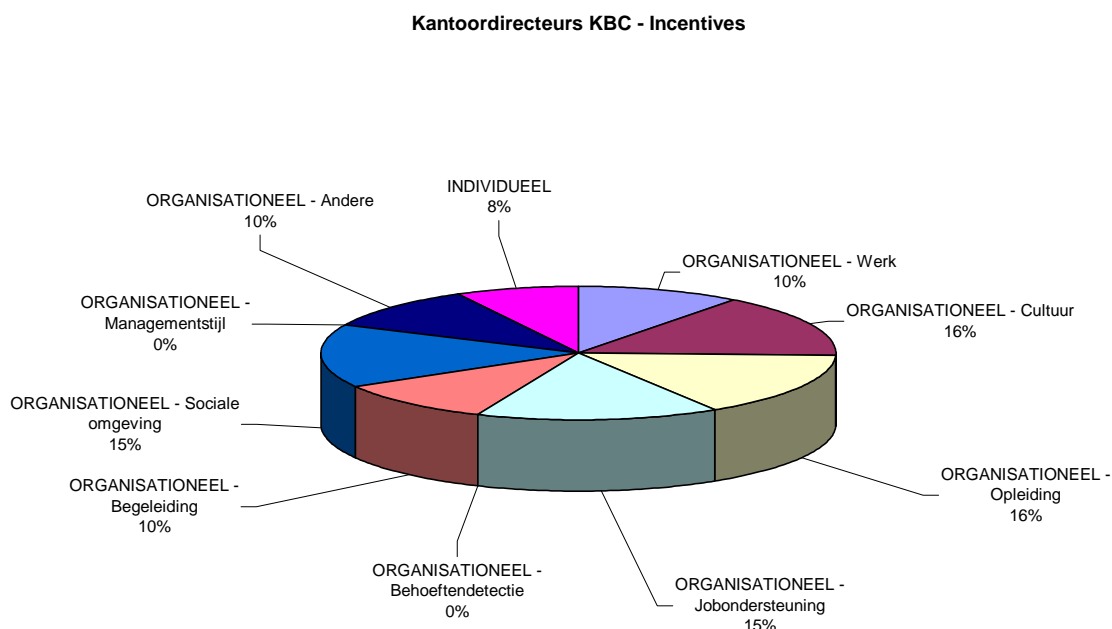
Hoewel het aanbod heel ruim is, lijkt de drempel om aan initiatieven deel te nemen laag en wordt er op gewezen dat men niet voldoende tijd heeft deel te nemen aan bepaalde initiatieven tijdens de kantooruren.

Over het algemeen wordt het hele aanbod van leerondersteuning positief onthaald bij de bedienden. Hoewel men nog meer ruimte wilt om effectief aan deze initiatieven deel te nemen.

b. Kantoordirecteurs

Bij het eerste deel van de open fase van het interview worden bij de vraag naar *voldoeninggevend*e elementen tijdens hun carrière binnen KBC voor 90% factoren aangehaald die rechtstreeks te maken hebben met het werk zelf. Voor de overige 10% wordt begeleiding aangehaald. Onder het thema werk wordt voldoening vooral toegeschreven aan het leveren van goede prestaties. Binnen begeleiding gaat het om het gevoel een medewerker te kunnen helpen ontwikkelen.

Bij vergelijking met de bedienden neemt het presteren voor de directeurs een belangrijkere plaats in in de voldoening, aangezien dit het criterium is waarop ze uiteindelijk zullen worden beoordeeld. Voor de bedienden neemt de cliënt een belangrijkere plaats in omdat dit voor hen het criterium is waarop ze worden beoordeeld.



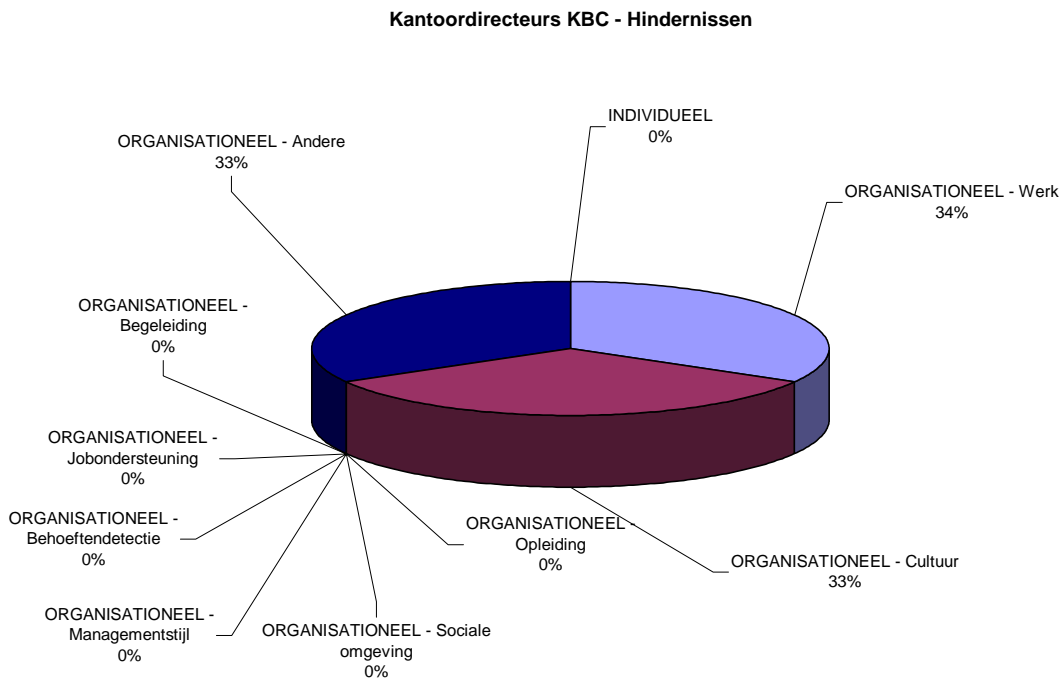
Figuur 25 Taartdiagram – Kantoordirecteurs KBC – Incentives

In de volgende fase van het interview, wordt er gepeild naar ervaringen uit de voorbije tijd waarbij de kantoordirecteurs een groei constateerden in hun job (*incentives*). Daar heeft 92.3% van de antwoorden betrekking op het organisationele en de overige 7.7% op het individuele. Ook de kantoordirecteur beschouwt de organisatie als uiteindelijk verantwoordelijk voor de ontwikkeling van zijn werknemers. De thema's cultuur, opleiding, jobondersteuning en sociale omgeving nemen elk 15.4% van de opgenoemde elementen. In jobondersteuning valt het op vooral in het oog dat de kennisbank een belangrijke rol vervult bij mogelijke groei. In de sociale omgeving speelt overleg dan weer een belangrijke rol.

Tegenwoordig gaan we in de kennisbank gaan kijken, die heel praktisch is en toch ook veel toegankelijker is dan het vroegere systeem. (kantoordirecteur 3)

Ik denk dat kennisbank heel belangrijk is voor de dagelijkse werking. Ik zie dat veel gebruiken zowel door mij als door de werknemers. Het is echt een goede bron van informatie. (kantoordirecteur1)

De andere thema's komen telkens met 10.3% voor: werk, begeleiding en andere factoren. Bij die laatste is het vooral goed presteren dat voor de kantoordirecteur een incentive is.



Figuur 26 Taartdiagram – Kantoordirecteurs KBC – Hindernissen

Bij de *hinderende* factoren die de kantoordirecteurs aangeven in de laatste stap van de open fase van het interview worden enkel organisationele momenten aangegeven. De thema's werk, cultuur en andere factoren worden verder 33.3% keer vermeld.

Bij werk blijkt tijdsdruk de grote hindernis en bij de cultuur gaat het omeen soms te strenge reglementering terwijl bij de andere factoren de structuur van KBC is aangehaald als soms hinderend om te kunnen ontwikkelen.

Tijdens, de gesloten fase, peilen we verder naar de kennis van en de ervaring met het leerondersteuningsaanbod. Bij navraag naar herkenning van het aanbod komen vooral opleidingen aan bod die georganiseerd worden voor hun functie. De meeste zijn tevreden over de opleidingen hoewel het meestal de technische opleidingen zijn waar de meeste aandacht wordt aan besteed, en dat opleidingen waar algemene vaardigheden, zoals vb. managementopleidingen meer zouden kunnen benadrukt worden. Nu moeten deze via open leren worden gevolgd en dus na de kantooruren.

Over de toegankelijkheid van de initiatieven is iedereen positief en worden geen opmerkingen gemaakt. Over het algemeen worden de leerondersteuningsinitiatieven positief bekeken door de kantoordirecteurs.

3.1.2.3 Conclusie

Uit de analyse van de interviews blijkt dat de ondersteuning die binnen KBC wordt georganiseerd ruimer is dan alleen VTO.

De *informanten* hebben het bij de leerondersteuning vooral over de cultuur en de opleiding in de organisatie, als initiatieven om medewerkers in hun leren te ondersteunen. Behoeftendetectie en jobondersteuning zijn de andere thema's.

Opleiding wordt initieel als thema genoemd door de informanten, wat erop wijst aan dat men in eerste instantie vasthangt aan de traditionele kapstok van VTO. Evenwel als we het begrip verder verruimen doorheen het interview komt duidelijk naar voren dat leren ruimer wordt ervaren en ook door bredere initiatieven wordt ondersteund.

Cultuur is voor de informanten het belangrijkste thema bij de hindernissen. Daaronder valt op dat meer tijd zou moeten vrijkomen in de kantoren om te leren en meer leerposten zouden moeten beschikbaar zijn in de kantoren.

De *werknemers* geven als belangrijkste voldoeninggevende thema's aan het werk zelf en de rol van de cliënten. Tevredenheid van de cliënt betekent tevredenheid van de werknemer. Incentives zijn jobondersteuning, opleiding en sociale omgeving.

Wat opvalt is dat de cultuur minder belangrijk lijkt dan opleiding voor de werknemers. Dit valt allebei te verklaren door de specifieke context van de organisatie waarin kennis een belangrijke rol speelt. De kennis die nodig is om de functie in de bank te kunnen uitoefenen moet immers eerst worden aangeleerd vooraleer men aan de slag kan. Werknemers zien de organisatie van opleidingen als beste middel om deze kennis over te brengen en te verwerken.

Bij de gevonden hindernissen blijkt het werk, waar een grote tijdsdruk bestaat, het belangrijkste thema. Ook de structuur van de organisatie en de te grote omvang van informatie die op de werknemers afkomt worden als hinderende factoren aangegeven.

Wat daarbij opvalt is dat vooral organisationele factoren worden genoemd en weinig of geen individuele factoren, noch bij de hindernissen en noch bij de leerstimulerende elementen. Gebrek aan leertijd is het grootste probleem dat telkens naar voren wordt geschoven.

3.1.2.4 Vergelijking informanten – werknemers

Opmerkelijk is dat informanten en werknemers een ruim zicht hebben op de georganiseerde leerondersteuningsinitiatieven.

Beide geven aan dat de beschikbare leertijd in de kantoren onvoldoende is, vooral gegeven de evolutie van klassikaal leren naar leren op de werkplek en via e-learningpakketten. Daarom moeten ook meer leerposten worden voorzien.

Beide groepen geven opleidingen als belangrijke factor aan in de leerondersteuning, wat er op wijst dat ze in de organisatie een belangrijke plaats innemen, naast het ruime aanbod aan andere initiatieven.

Wat de hindernissen betreft wijzen informanten de cultuur aan en werknemers de werkorganisatie. Vanuit de codes binnen de aangegeven thema's kunnen we besluiten dat zowel informanten als werknemers de tijd als meest hinderende factor zien in het hele leergebeuren. Informanten wijzen er op dat de leertijd in de cultuur van de organisatie moet ingeplant zijn. Werknemers gebruiken hun werk en de tijdsdruk die mee gepaard gaat als teken dat er meer tijd tijdens het werk zou moeten vrijkomen om het leren mogelijk te maken.

3.2 Resultaten per onderzoeksvraag

In wat volgt worden de onderzoeksbevindingen voor beide organisaties met elkaar geconfronteerd. In functie van de onderzoeksvragen, geformuleerd in hoofdstuk 2, worden de voornaamste verschillen en gelijkenissen beschreven en geïnterpreteerd vanuit beide organisatorische contexten.

Tijdens de eerste onderzoeksfase stond volgende onderzoeksvraag centraal: *Welke maatregelen worden door de onderzochte organisaties genomen, zodat de kans op het plaatsvinden van leermomenten op elk organisatieniveau wordt verhoogd?* Interviews

leverden een beschrijving op van het officiële leerlandschap binnen beide organisaties, zoals beschreven in de figuren 4 en 17.

Beide organisaties nemen leerondersteuningsmaatregelen op acht domeinen: werkorganisatie, cultuur, opleiding, jobondersteuning, behoeftendetectie, begeleiding, sociale omgeving en managementstijl. Ze leggen daarbij eigen accenten in het ondersteunen van leermomenten. Culturele aspecten worden door beide organisaties op de voorgrond geplaatst als belangrijkste maatregelen, terwijl opleiding eveneens voor beide organisaties een groot domein vertegenwoordigt. Daar komt bij dat opleiding in beide organisaties door de informanten aanvankelijk het meest genoemd wordt. Een mogelijke reden hiervoor is het denkkader van professionals die betrokken zijn bij opleiding en ontwikkeling. Er mag worden aangenomen dat denkkaders over ontwikkeling binnen organisaties vaak nog beperkt zijn omdat wordt vastgehouden aan meer traditionele maatregelen zoals vormings-, trainings- en opleidingsinitiatieven. Een andere, door het onderzoek bevestigde reden, kan zijn dat de geïnterviewde professionals in eerste instantie een aantal organisatorische kenmerken over het hoofd zagen, omdat deze door hen niet primair als leerondersteunend werden beschouwd, ook al zijn ze dit achteraf gezien wel. Op dit probleem is geanticipeerd bij de voorbereiding van het interviewprotocol, door de informanten tijdens de interviews geleidelijk aan verscheidene invalshoeken aan de hand van het conceptueel kader aan te bieden (zie figuur 3 hoofdstuk 1). Dat deze aanpak loont, toont zich in de resultaten. Immers, indien alle resultaten worden samengenomen blijkt opleiding voor beide organisaties lang niet het enige, zij het een belangrijk domein. Hieruit kan worden geconcludeerd dat in de ontwikkelingspraktijk van *KBC* en *VCG* een brede kijk op leerondersteuning wordt gehanteerd.

De tweede onderzoeksfase werd geleid door de onderzoeksvraag: *Welke incentives geven werknemers aan voor leermomenten?* De interviews resulteerden in een beschrijving van het reëel ervaren leerlandschap binnen beide organisaties. Deze resultaten zijn gepresenteerd in de figuren 7 en 20. In wat volgt worden de resultaten eerst beschreven vanuit de belangrijkste verschillen en nadien op grond van gelijkenissen.

Werknemers uit beide organisaties noemen incentives op dezelfde acht domeinen, hoewel ze onderling verschillen in hun opvatting over ondersteuning van hun ontwikkeling. Tussen *VCG*- en *KBC*- werknemers kunnen immers verschillen worden vastgesteld. *VCG*-werknemers achtten vooral het werk en de cultuur binnen hun organisatie

ontwikkelingsstimulerend. Opleiding is eerder onbelangrijk. *KBC*-werknemers verwijzen daarentegen naast jobondersteuning zeer frequent naar opleiding. Deze vaststelling nuanceert onderzoek waarbij wordt gesteld dat werknemers zelden verwijzen naar trainingsprogramma's als hen wordt gevraagd naar wat hen competent maakt (zie bijv. Gery, 1989). Uit voorliggende studie blijkt dat deze conclusie niet veralgemeenbaar is, maar samenhangt met de organisatie waartoe werknemers behoren. Het leerverhaal van werknemers kan pas ten volle begrepen worden door contextuele factoren in de organisatie waar ze werken. Meer specifiek lijken vooral de organisatiestructuur en -cultuur van belang. Dit kan als volgt worden verduidelijkt. Uit het leerverhaal van *KBC*-werknemers kan worden opgemaakt dat opleiding voor hen erg belangrijk is om te ontwikkelen. Men lijkt de opvatting te bezitten dat leren iets is dat men doet in speciaal daarvoor ontwikkelde settings, los van het werk. *VCG*-werknemers daarentegen verwijzen vaker naar de werkomgeving als leeromgeving. Het verschil hiervoor ligt in de structuur en cultuur van beide organisaties. *VCG* heeft de werkomgeving van werknemers op alle niveaus zodanig gestructureerd (onder andere door de invoering van zelfbeherende teams) dat de kans dat wordt geleerd tijdens het werk sterk wordt verhoogd. Dit komt overeen met wat Onstenk (1997) een hoog '*leerpotentieel van arbeidssituaties*' noemt. *KBC* staat vooralsnog minder ver in de omvorming van werkplek tot leerplek, met als gevolg een lager '*leerpotentieel*' op de vloer. Bij *KBC* is bovendien sprake van een externe opleidingsafdeling, die los staat van de kantoren zelf. Het aanbod kan hierdoor als meer gsegmenteerd beschouwd worden. Samengevat kan worden gesteld dat binnen *KBC* een tamelijk duale opvatting over leren en werken wordt gehanteerd. *VCG* hanteert daarentegen een geïntegreerde visie op leren en werken. Precies om die reden noemen *KBC* werknemers opleiding wel geregeld en *VCG*-werknemers zelden. Door de vele leermogelijkheden die ze aantreffen op de werkplek, hebben *VCG*-werknemers weinig behoefte aan bijkomend leren off-the-job. *KBC*-werknemers worden veel minder geconfronteerd met on-the-job leermogelijkheden en verwijzen dientengevolge ook meer naar opleiding, los van de werkplek georganiseerd. Een bijkomende contextuele verklaring kan gevonden worden in de eigenheid van beide organisaties. *VCG* is een productiebedrijf, *KBC* een kennisbedrijf. Binnen productiebedrijven leren werknemers gemakkelijker al doende, en verwerven ze competentie best op de werkvloer. Werknemers binnen kennisbedrijven dienen eerst de nodige hoeveelheid basiskennis te verwerven voor ze hun job kunnen uitvoeren. Indien ze klanten willen helpen moeten zij immers beschikken over een ruim kennisbestand dat gemakkelijk off-the-job kan worden verworven.

De onderzoeksgroep in beide organisaties werd onderverdeeld in drie niveaus: arbeiders, bedienden en hogere échelons. Tussen deze niveaus kunnen verschillen in onderzoeksresultaten worden vastgesteld. Opmerkelijk is dat arbeiders vaak verwijzen naar individuele hindernissen, terwijl bedienden en hogere échelons hierover weinig of geen melding maken. Voorts achten hogere échelons vooral uitdaging, competitie en verantwoordelijkheid ontwikkelingsstimulerend. Een verklaring voor deze verschillen kan gevonden worden in de achtergrond van werknemers op de verschillende niveaus. Bij arbeiders gaat het vaak om vroegtijdige schoolverlaters, of werknemers die alleen in het bezit zijn van een diploma secundair onderwijs. Mogelijks voelen zij zich gehinderd in hun ontwikkeling door deze lage scholingsgraad, en leggen ze hinderende factoren vooral bij zichzelf. Bedienden en hogere échelons zijn hoger geschoold, waardoor ze minder persoonlijke hindernissen ervaren, en vooral factoren in de omgeving aanduiden als hinderlijk. Ook de incentives die door de hogere échelons worden aangegeven, spreken in het voordeel van deze verklaring: deze kunnen immers als eigen aan opleidingsniveau getypeerd worden.

Naast verschillen in onderzoeksresultaten voor beide organisaties, is ook sprake van opvallende gelijkenissen. Zowel *VCG*- als *KBC*-werknemers duiden de sociale omgeving aan als erg belangrijk voor hun ontwikkeling. Leren van collega's wordt duidelijk naar voren geschoven als waardevol voor de eigen ontwikkeling. Een mogelijke reden voor deze vaststelling kan gevonden worden in de eigenschappen van het volwassenenleren. Aangezien volwassenen minder tijd besteden aan expliciete vormen van leren dan (schoolse) jongeren, hechten ze veel waarde aan incidenteel of informeel leren: de verwerving van kennis en vaardigheden als bijproduct van andere activiteiten of taken op de werkplek (Lowyck, 1992). Daar samenwerking met collega's in beide organisaties sterk wordt gestimuleerd – en collega's ook eenvoudig kunnen worden geraadpleegd tijdens het werk – wordt het belang van deze leerstimulerende factor voor werknemers begrijpelijk. Ook het belang dat vele werknemers hechten aan werk als incentive voor ontwikkeling kan in het licht hiervan begrepen worden.

Hindernissen in het domein van groei en ontwikkeling zijn voor werknemers in beide organisaties terug te voeren op tijds- en ruimtegebrek. Ook hier kan ter verklaring worden verwezen naar contextuele factoren. De onderzochte organisaties behoren beide tot de profit-

sector. Ongeacht het belang dat organisaties binnen deze sector hechten aan de ontwikkeling van hun werknemers, blijft winst prioritair.

3.3 Naar een brede kijk op leerondersteuning

Op grond van de case-studies in *VCG* en *KBC* is het oorspronkelijke conceptuele kader (zie figuur 3 hoofdstuk 1), opgesteld vanuit de literatuur, aangepast. Het resultaat is weergegeven in figuur 27. De voorgestelde wijzigingen in de vulling van de categorieën en hun onderverdeling zijn gemarkeerd in ‘Bold’.

Het kader behoudt de aanvankelijke hoofdcategorieën ‘leerondersteuning’, ‘werknemer’ en ‘leermomenten’. In de praktijk vonden we immers evidentie voor de stelling dat het ontstaan van leermomenten wordt bepaald door een samenspel tussen leerondersteuning in de organisatie en variabelen bij de werknemer.

Aan ondersteuningszijde brachten we een aantal aanvullingen en aanpassingen aan. Binnen het domein *omgeving* blijven de categorieën ‘werkorganisatie’ en ‘organisatietype’ behouden, maar worden vier categorieën toegevoegd: jobondersteuning, cultuur, sociale omgeving en managementstijl. Jobondersteuning, in het oorspronkelijke kader een onderdeel van werkorganisatie, komt hier nu op de voorgrond. Uit ons onderzoek is immers gebleken dat deze voor werknemers een belangrijke plaats heeft in het leeraanbod. De categorie ‘cultuur’ vervangt ‘algemeen leerklimaat’ uit het oorspronkelijke schema. Cultuur lijkt de verscheidenheid aan elementen beter te omvatten en is bovendien ruimer dan leerklimaat. Uit het onderzoek blijkt voorts dat de sociale omgeving voor werknemers een belangrijke leerstimulerende factor is, en is managementstijl eveneens een beïnvloedende factor. Deze categorieën zijn daarom afzonderlijk genoemd.

De aanvankelijke benaming ‘gedrag’ uit het oorspronkelijke kader is vervangen door *competenties*. Immers, ‘gedrag’ heeft bij nader inzien een behavioristische connotatie. Het begrip *competenties* past daarentegen beter in het socio-constructivistische paradigma, dat aan de basis ligt van ons denken over leerondersteuning. Competenties omvatten kennis, vaardigheden, houdingen en inzichten van werknemers, nodig om te presteren en te leren. Binnen dit deel van het kader blijven de drie bestaande categorieën behouden. De categorie ‘beloningen’ werd echter vervangen door ‘valorisatie’. Ook deze benaming sluit beter aan bij

ons socio-constructivistisch denkkader. Zowel valorisatie, VTO-initiatieven als begeleiding dragen elk bij aan kennis, vaardigheden, houdingen en inzichten, i.c. competenties van werknemers.

Deze studie wees uit dat, naast factoren in het individu, ook factoren in de organisatie het ontstaan van leermomenten kunnen hinderen. Deze hindernissen interageren met het ondersteuningsaanbod, en kunnen het al of niet ontstaan van leermomenten bepalen. Daarom is aan deze organisationele hindernissen expliciet een plaats toegekend in het kader. Aandacht voor leerremmingen bij werknemers én voor organisationele hindernissen kan worden beschouwd als belangrijke voorwaarde voor een effectief leerondersteuningsaanbod.

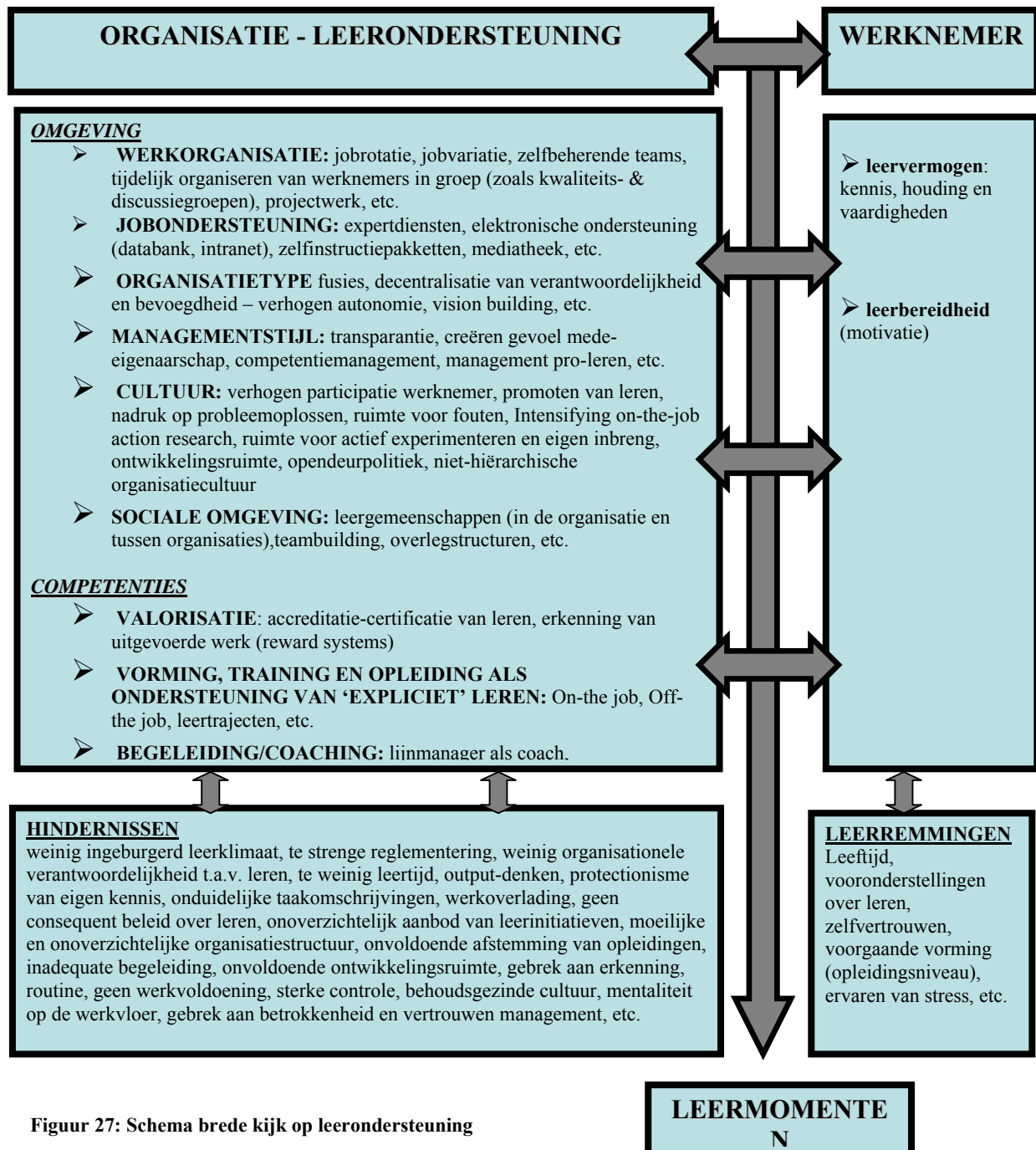
We hernemen ter afronding de begripsdefiniëring van leerondersteuning zoals geformuleerd in hoofdstuk 1. De essentie van leerondersteuning ligt in de complexe wisselwerking tussen mens en omgeving en het ontstaan van leermomenten hangt af van vele voorwaarden in de lerende, de omgeving en in de interactie daartussen. Onder omgeving dient dan niet alleen het aanbod gerekend te worden, maar ook andere kenmerken van de organisatie. Krachtige leeromgevingen vragen bovendien om synergie door middel van een degelijke afstemming tussen leerondersteunende componenten van de omgeving en kenmerken van werknemers en organisatie.

3.4 Besluit

In dit hoofdstuk is vooreerst uitgebreid stilgestaan bij de onderzoeksresultaten voor elke case afzonderlijk, gepresenteerd door een combinatie van cijfergegevens met interviewmateriaal. Hierbij kwam zowel het perspectief van de informanten, als dat van de werknemers op elk organisatieniveau aan bod.

Vervolgens werden de onderzoeksresultaten voor beide cases met elkaar geconfronteerd. Per onderzoeksvraag zijn de belangrijkste verschillen en/of gelijkenissen weergegeven en geïnterpreteerd vanuit de organisatorische contexten. De aspecten cultuur en opleiding vormden in het officiële leerlandschap voor beide organisaties de belangrijkste gelijkenissen, terwijl sociale omgeving, naast een veelheid aan verschillen, in het reëel ervaren leerlandschap de grote constante bleek te zijn. Het sociale aspect van werkplekleren wordt hierdoor benadrukt.

In het derde gedeelte werden theoretische en praktijkbevindingen met elkaar geconfronteerd, door het conceptueel kader samen te brengen met de leerlandschappen voor beide organisaties. Op grond van deze confrontatie werd een brede kijk op leerondersteuning voorgesteld, die de praktijk kan inspireren.



Figuur 27: Schema brede kijk op leerondersteuning

Samenvatting, aanbevelingen, kritische bedenkingen en perspectieven

Samenvatting

In deze verhandeling werd op zoek gegaan naar een beter inzicht in ‘leerondersteuning binnen arbeidsorganisaties’. Daarbij werden de traditionele grenzen van vorming, training en opleiding doorbroken. Op grond van de exploratie van twee cases in de diepte is een veelheid aan domeinen ontdekt waarin leerondersteuning vorm kan krijgen.

De gedetailleerde resultatenbespreking voor beide cases toont dat in de praktijk leerondersteuning reeds breder wordt georganiseerd dan opleiding, maar dat ontwikkelingsdeskundigen vooralsnog vasthouden aan traditionele ondersteuningsinitiatieven. Er is daarbij aangetoond dat beperkte denkkaders met betrekking tot leerondersteuning kunnen worden verruimd tot een brede kijk op leerondersteuning.

De vergelijking van de onderzoeksresultaten voor beide cases toont het belang van de context voor het denken over leerondersteuning. Leerondersteuning kan immers niet los worden gezien van organisatorische kenmerken en werknemerskenmerken. Zo traden structuur en cultuur van de organisatie bij de bespreking van de resultaten op de voorgrond, naast factoren als opleidingsniveau en kenmerken eigen aan het leren van volwassenen langs werknemerszijde.

Deze verhandeling reikt een brede kijk op leerondersteuning aan, waarbij, zoals reeds eerder gezegd, de essentie ligt in de complexe wisselwerking tussen werknemer en leeromgeving.

Aanbevelingen voor de praktijk

In wat volgt wordt de mogelijke waarde van de onderzoeksbevindingen voor de praktijk besproken. De inhoud van het kader kan daartoe worden vertaald naar enkele praktische aanbevelingen.

In de eerste plaats kan het kader gebruikt worden voor de verruiming van het perspectief van ontwikkelingsprofessionals op leerondersteuning. Uit het verrichte onderzoek blijkt dat voorlegging van het kader kan leiden tot een groter bewustzijn van organisatorische kenmerken die leermomenten bij werknemers ondersteunen. Dit bewustzijn vormt een eerste stap naar een optimaal uitgebouwd leerlandschap.

Op grond van het onderzoek kunnen bovendien aanbevelingen gedaan worden voor het ontwerpen van (krachtige) leeromgevingen in organisaties. Vooreerst dienen organisaties verscheidene domeinen te benutten die werknemers in hun leren ondersteunen. Leerondersteuning kan daarbij meer betekenen dan traditionele opleidingsinitiatieven. Door een voldoende ruim ondersteuningsaanbod kan de kans op het ontstaan van leermomenten bij werknemers op alle niveaus worden verhoogd. Toch werd doorheen het onderzoek duidelijk dat een breed ondersteuningsaanbod niet voldoende is. Organisaties dienen naast investering in ondersteuningsmaatregelen ook te reflecteren over de relatie tussen dit ondersteuningsaanbod en de terzake doende kenmerken van de organisatie en haar werknemers. Immers, zowel bij organisatie als werknemers kan sprake zijn van hindernissen ten aanzien van leren en ontwikkeling. Leerondersteunende maatregelen kunnen zich daarom richten op zowel het aanbieden van leermogelijkheden als op het opheffen van die leerhindernissen (zie ook Onstenk, 1997). Dit laatste is voorwaarde om het ondersteuningsaanbod te laten benutten.

Pro-actief en conditioneel denken dienen in het ontwerpproces van leeromgevingen hand in hand te gaan. Pro-actief ontwerpen duidt dan op de uitbouw van een ondersteuningsaanbod dat zich kenmerkt door verscheidenheid, dat organisaties uitrust met het vermogen blijvend hun identiteit te behouden en te innoveren. Conditioneel denken wijst op de noodzakelijke aandacht voor de voorwaarden om het ondersteuningsaanbod te laten benutten. Organisaties dienen derhalve ook te investeren in deze voorwaarden, zowel bij de organisatie zelf als bij werknemers. Zo kan uit dit onderzoek worden geleerd dat investering in voldoening, erkenning en zelfwaardegevoel van werknemers, naast investering in voldoende leertijd, voor werknemers op alle niveaus loont. Het ontwikkelde kader kan ontwikkelingsdeskundigen en managers bovendien stimuleren tot reflectie over de precieze samenhang tussen leerondersteuning en kenmerken van organisatie en werknemers. De combinatie van leerbevorderende maatregelen met het wegnemen van leerbelemmerende factoren vormt de tweede stap naar een optimaal uitgebouwd leerlandschap.

Ten slotte kan worden gewezen op het belang van een geïntegreerde visie op leren en werken binnen organisaties. Zowel ontwikkelingsdeskundigen als werknemers dienen de (duale) opvatting achter zich te laten dat leren uitsluitend plaatsvindt in speciaal daarvoor ontwikkelde settings, los van het werk. Dit kan door te investeren in een hoog leerpotentieel van arbeidssituaties (Onstenk, 1997), waardoor kansen op leermomenten tijdens het werk worden verhoogd. Het ontwikkelde kader kan hiertoe een bron van inspiratie betekenen.

Kritische bedenkingen

Over de gehanteerde methodologie kunnen enkele bedenkingen worden geformuleerd.

Het gebruik van diepgravende interviews tijdens het onderzoek heeft een meerwaarde betekend voor het inzicht in ‘leerondersteuning’. Zo nam het bewustzijn van de voorwaarden die onlosmakelijk verbonden zijn met leerondersteuning doorheen gesprekken met de werknemers toe. Ook de geleidelijke verruiming van het aanvankelijk beperkte perspectief van de informanten kon alleen worden waargenomen doorheen rechte contact. Methoden waarbij dit contact ontbreekt, zoals bijv. vragenlijsten, waren in dit onderzoek dan ook niet aangewezen. De verkennende waarde van de interviews lag precies in de mogelijkheid in te spelen op de ervaring van de geïnterviewden. Toch zijn aan het gebruik van interviews ook mogelijke nadelen verbonden. Zo kan het hoge percentage van gesignaleerde individuele hindernissen bij arbeiders een gevolg zijn van het directe contact tussen onderzoeker en werknemer. Mogelijks ervaren arbeiders een kloof tussen zichzelf en de hoger geschoolde onderzoeker, waardoor in hun ogen de eigen beperkingen sterker benadrukt werden.

Het gebruik van een multiple-case design blijkt eveneens meerwaarde op te leveren voor de onderzoeksresultaten. Vooreerst heeft de exploratie van twee organisaties voor een rijkere gegevensbasis gezorgd, nodig voor de verrijking van het kader. Bovendien zorgde juist de contrastwerking voor contextualisering en bijgevolg voor nuancering van de resultaten. Contextuele factoren komen immers pas aan het licht op basis van vergelijking tussen de twee cases. Die vergelijking leidde wellicht tot meer bescheiden conclusies dan wanneer gebruik zou zijn gemaakt van één case.

In het onderzoek was, ten slotte, sprake van een selecte deelnemersgroep. Ten eerste werd gekozen voor twee bedrijven uit de profit-sector. Mogelijks hadden de resultaten andere

connotaties opgeleverd indien was gekozen voor een bedrijf uit de non-profit sector. Ten tweede werden de deelnemers aan de interviews bewust geselecteerd, en niet ‘at random’. De onderzoeksgroep voor *VCG* bevatte daardoor een groot aantal respondenten die als enthousiast kunnen worden getypeerd als het gaat over opleiding en ontwikkeling, terwijl dit voor *KBC* niet het geval was. Hierdoor dient rekening te worden gehouden met eventuele overaccentuering in bepaalde onderzoeksresultaten.

Perspectieven voor verder onderzoek

Het voorgestelde kader kan niet alleen worden beschouwd als handreiking voor de praktijk, maar het biedt evenzeer suggesties voor verder onderzoek. Immers, een aantal aspecten blijven voorsnog open voor verdere exploratie. Nader onderzoek kan zich in de eerste plaats toespitsen op de onderlinge samenhang van de componenten uit het kader. Zo dient de samenhang tussen ondersteuningsaanbod en kenmerken van zowel organisatie als individu verder onderzocht te worden. Ook de specifieke invulling van deze voorwaarden blijft open voor verkenning. Tijdens de gesprekken rees bijvoorbeeld het vermoeden dat de periode in de carrière van werknemers – nieuwkomer, enkele jaren in dienst, ancien – van belang is voor de wijze waarop naar leerondersteuning wordt gekeken. Verder onderzoek zou zich aldus kunnen toespitsen op verbanden tussen deze perioden en het belang dat aan bepaalde maatregelen wordt gehecht. Hierbij kan gedacht worden aan biografisch onderzoek, dat reeds werd gebruikt voor andere onderzoeksgroepen (zie Kelchtermans, 1994). Het gevoerde onderzoek toonde voorts, vooral bij arbeiders, een grote behoefte aan erkenning evenals verschillen in externe versus interne attributie bij bedienden/hogere échelons en arbeiders. Verder onderzoek zou zich kunnen toespitsen op het verband tussen opleidingsniveau en leerondersteuning.

Kortom, bijkomend multiple-case onderzoek zou kunnen zorgen voor verdere verrijking van het kader en verdieping van het inzicht in leerondersteuning.

“Alleen organisaties die de stap zetten naar een ‘lerende organisatie’ zullen, zo wordt verwacht, blijvend kunnen inspelen op de veranderingsstroom” werd aan het begin van deze verhandeling gesteld. Dit werk kan worden beschouwd in het licht van de trend naar lerende organisaties. Toch is voorsnog weinig geweten over de effecten van inspanningen die

organisaties doen op vlak van leerondersteuning. Follow-up onderzoek zou hierover inzicht kunnen verschaffen. Bovendien zou dit onderzoek zich niet alleen moeten richten op het meten van effecten op productiviteit. Het gevoerde onderzoek toont aan dat variabelen in werknemers, zoals voldoening, een even sterke graadmeter kunnen zijn. Er is dan ook behoefte aan een gevalideerd ‘werknemers’ model in functie van opleiding en ontwikkeling.

Referenties

- Amabile, T. (1998). Hoe we creativiteit om zeep helpen. *Holland management review*, 15, 8-18.
- Baars van Moorsel, M. (2003). Achtergronden van het case study onderzoek. In Baars van Moorsel, M., *Leerklimaat: de culturele dimensie van leren in organisaties* (p.113-127). Delft: Eburon.
- Baert, H., De Witte, K., & Sterck, G. (2000). *Vorming, training en opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Bastiaens, M. (1994). Computerondersteund werkplek opleiden met electronic performance support systems. In *Handboek effectief opleiden* (p. 47-58).
- Bastiaens, T. (2001). E-leren in arbeidsorganisaties. In J.W.M Kessels & R.F Poell (Ed.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (p. 357-369). Groningen: Samson.
- Bergenhengouwen, G. (2001). De HRD-functie in de 21^{ste} eeuw: balanceren tussen uitersten. In J.W.M Kessels & R.F Poell (Ed.), *Human Resource Development: organiseren van het leren* (p. 117-131). Groningen: Samson.
- Bolhuis, S., & Simons, R. J. (2001). Naar een breder begrip van leren. In J.W.M Kessels & R.F. Poell (Ed.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (p. 37-51). Groningen: Samson.
- Bouwen, R. (1991). De Lerende Organisatie. In K. De Witte (Ed.), *Continu Opleiden* (p. 61-79). Leuven: Acco.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 9(5), 5-15.
- Butler, D.L., & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.

- Charles, E. (1999). *Locating the energy for change: An introduction to appreciative inquiry*. Canada: International Institute for Sustainable Development.
- Cohen, J. (1968). Weighted Kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213-220.
- Cooperrider, D.L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. *Research in organizational change and development*, 1, 129-169.
- Corveleyn, J. (1997). *Vraagstukken en methoden van onderzoek in de pedagogische wetenschappen: Interpretatieve benaderingen*. (Niet-gepubliceerde cursus). Leuven: Katholieke Universiteit.
- De Corte, E. (1996). Instructional psychology: Overview. In E. De Corte & F.E. Weinert (Eds.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (p. 33-43). Oxford, UK: Elsevier Science.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Lowyck, J. (1994). Computers and learning. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (second edition). (Volume 2, p. 1002-1007) Oxford: Pergamon Press.
- De Jong, J.A. (1996). Research into on-the-job training: a state of the art. *International Journal of Educational Research*, 25(5), 449-464.
- De Jong, A.J. (2000). Werkplekinstructie: vooronderstellingen en alternatieven. In K. Stokking, G. Erkens, B. Versloot & L. van Wessum (Eds.), *Van Onderwijs naar Leren: tussen het aanbieden van kennis en faciliteren van leerprocessen* (p. 287-298). Leuven: Garant.
- De Jong, J., & Claudé, M. (2001). Vormen van opleiding op de werkplek. In J.W.M Kessels & R.F. Poell (Eds.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (p. 181-194). Groningen: Samson.
- Dekker van Doorn, C.M. (1992). Het identificeren van leer- en opleidingsbehoeften. *Opleiders in organisaties (capita selecta)*, 8, 25-43.

De witte, K. (1992). Opleiding en ontwikkeling in bedrijven: een situering. In K. De Witte (Ed.), *Continu opleiden: integrale opleidingszorg als HRM-strategie* (p.15-28). Leuven: Acco.

Dewulf, L. (2001). Integrale ondersteuning van leren en werken. In J.W.M Kessels & R.F. Poell (Ed.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (p. 415-430). Groningen: Samson.

Dewulf, L., & Lievens, P. (2004). *Het leren organiseren. Themaboek human resources management*, (p. 77-93). Mechelen: Kluwer.

Dewulf, L. (2001). Integrale ondersteuning van leren en werken. In J.W.M Kessels & R.F. Poell (Ed.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (p. 415-430). Groningen: Samson.

Dochy, F., Segers, M., & De Rijdt, C. (2002). Nieuwe ontwikkelingen: de assessmentcultuur. In F. Dochy, L. Heylen & H. Van de Mosselaer (Eds.), *Assessment in onderwijs: Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs* (p. 14-20). Utrecht: Lemma.

Dochy, F., Heylen, L., & Van de Mosselaer, H. (2000) *Coöperatief leren in een krachtige leeromgeving: Handboek probleemgestuurd leren in de praktijk* (p. 17-20). Leuven: Acco

Dunn, G. (1989). *Design and Analysis of Reliability Studies. The statistical evaluation of measurement errors*. New York: Oxford University Press.

Elen, J. (1995). *Blocks on the road to instructional design: a theoretical and empirical approach*. Leuven: University Press.

Gery, G.J. (1989). Training vs. performance support: Inadequate training is now insufficient. *Performance Improvement Quarterly*, 2(3), 51-71.

Ghesquière, P., & Staessens, K. (1999). Kwalitatieve gevalsstudies. In B. Levering & P. Smeyers (Ed.) *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (p. 192-213). Amsterdam: Boom.

- Glaudé, M. Th., & Lagerweij, N.A.J. (2001). Opleiden op de werkplek vanuit veranderkundig perspectief. *Pedagogische Studiën*, 78 (2), 120-133.
- Greeno, J.G., Collins, A.M., & Resnick, L.B. (1996). Cognition and learning. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 15-46). New York: Macmillan.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Kelchtermans, G. (1994). De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief. *Studia Paedagogica*, 17. Leuven: Universitaire Pers.
- Kelchtermans, G. (1999). Kwalitatieve methoden in onderwijskundig onderzoek: Internationale ontwikkelingen en de situatie in Vlaanderen. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien* (p.68-83). Amsterdam: Boom.
- Kessels, J. (1996). Knowledge productivity and the corporate curriculum. In J.F Schreinemakers (Ed.), *Knowledge management. Organisation, competence and methodology* (p. 168-174). Ergon Verslag.
- Kessels, J., & Keursten, P. (2001). Opleiden en leren in een kenniseconomie: vormgeven van een corporate curriculum. In J.W.M Kessels & R.F. Poell (Ed). *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (p. 5-20). Groningen: Samson.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London/California: Sage.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lankhuijzen, E., & Thijssen, J. (2000). Veranderingen in het denken over loopbaanontwikkeling: van organisatiegebonden mobiliteit naar personele flexibiliteit. In K. Stokking, G. Erkens, B. Versloot & L. van Wessum (Ed.), *Van Onderwijs naar Leren: tussen het aanbieden van kennis en faciliteren van leerprocessen* (p. 273-286). Leuven: Garant.

Lowyck, J. (1992). Didactische maatregelen in arbeidsorganisaties. In K. De Witte (Ed.), *Continu opleiden: Integrale opleidingszorg als HRM-strategie* (p. 81-98). Leuven: Acco.

Lowyck, J., & Elen, J. (1993). Transitions in the theoretical foundation of instructional design. In T.M. Duffy, J. Lowyck & D.H. Jonassen (Eds), *Designing environments for constructive learning: vol. 105* (p. 213-229). Berlin: Springer-Verlag.

Lowyck, J. (1994). Learning in industrial settings. In T. Husén, & T.N. Postlethwaite (Eds), *International Encyclopedia of Education* (second edition), (p. 755-759). Oxford: Pergamon Press.

Lowyck, J. (1999). De voorwaardelijke wijs: pleidooi voor een realistisch opleidingsbeleid. *Opleiding en Ontwikkeling*, 4, 21-25.

Lowyck, J. (2001). Ontwerpen van leertrajecten. In J.W.M. Kessels & R.F Poell (Ed.), *Human resource development. Organiseren van het leren* (p. 165-180). Groningen: Samson.

Lowyck, J. (2002). Pedagogical design. In H.H. Adelsberger, B. Collis & J.M Pawlowski (Eds.), *Handbook on information technologies for education and training*. (p. 199-217). Heidelberg: Springer.

Lowyck, J., & Pöysä, J. (2003). Communities of learners: leergemeenschappen als context voor opleiding en ontwikkeling. *Opleiding en ontwikkeling*, 16(3), 9-12.

Mulder, M. (1987). Kwaliteit, kwalificaties en bedrijfsopleidingsonderzoek. In M. Mulder (Ed.), *Aspecten van Bedrijfsopleidingen: gepresenteerde papers van een symposium over onderwijskundig onderzoek naar enkele verschillende aspecten van bedrijfsopleidingen* (p. 3-25). Enschede: universiteit Twente.

Nieveen, N. , & Van Den Berg, E. (2001). Evaluatie: typen, benaderingen en toepassingen. In J.W.M Kessels & R.F. Poell (Ed.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (pp. 399-414). Groningen: Samson.

Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.

Onstenk, J. (2001). Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 78 (2), 134-140 .

Onstenk, J. (2001). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In J.W.M Kessels & R.F Poell (Ed.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (p. 285-300). Groningen: Samson.

Op 't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2001, August). *Understanding the student-in-context: what he feels, what he thinks, and what he does when solving a mathematical problem*. Paper presented at the symposium "Looking for motivation in context: New methods and empirical evidence" at the 9th EARLI-conference, p 2-12, Fribourg, Switzerland.

Pieters, J.M. (s.d.) *Basismodellen voor werkplekopleiden*. Faculteit Toegepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente, Enschede.

Poell, R. (2001). Veelzijdig organiseren van leerprojecten. In J.W.M Kessels & R.F. Poell (Ed.), *Human Resource Development: organiseren van het leren* (p. 137-148). Groningen: Samson.

Reeves, T.C., & Raven, A. (s.d.). Performance-support systems. In H.H. Adelsberger, B. Collis & J.M. Pawlowski (Eds.), *Handbook on information technologies for education and training* (p. 93-112). Heidelberg: Springer.

Reints, A. (2000). Een keurmerk voor leermiddelen: waar wachten we nog op?. In K. Stokking, G. Erkens, B. Versloot & L. van Wessum (Ed.), *Van Onderwijs naar Leren: tussen het aanbieden van kennis en faciliteren van leerprocessen* (p. 143-156). Leuven: Garant.

Richards, L., & Richards, T. J. (1994). Using computers in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p.445-462). Thousand Oaks: Sage Publications.

Romiszowski, A.J. (1990). Trends in corporate training and development. In. Mulder, M., Romiszowski, A.J. & van der Syde, P.C (Eds.), *Strategic human resource development* (p. 17-47). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Rothwell, W.J. (1996). *Beyond training and development: State-of-the-art strategies for enhancing human performance*. New York: Amacom.

Schoemaker, M.J.R. (1998). Talent inzetten en ontwikkelen. *Gids voor de opleidingspraktijk*, 27, 1-15.

Segers, J. H. G. (1987). *Methoden voor de sociale wetenschappen*. Assen: Van Gorcum.

Seidel, J. (1998). *The Ethnograph v5.0: a user's guide*. London: Sage Publications Software.

Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.

Shuell, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.

Shuell, T.J. (1990). Phases of meaningful learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 531-547.

Simons, P.R.J. (1990). Leren leren in een lerende organisatie. In C. Aarnoutse & M. Voeten (Ed.), *Gaat en onderwijst, liber amicorum voor dr M.J.C. Mommers* (p. 221-229). Tilburg: Zwijzen.

Simons, P.R.J. (1995). Leerlingenkenmerken. In J. Lowyck & N. Verloop (Ed.), *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals* (pp.15-40). Leuven: Wolters.

Simons, P.R.J, & Ruijters, M.C.P. (s.d.). *Learning professionals: towards an integrated model/work-related learning: elaborate, expand and externalise*. Werktekst ontvangen door auteur.

Van der Spek, R., & Spijkervet, A. (1996, november). Kennismanagement: intelligent omgaan met kennis. *Handboek effectief opleiden* (p. 79-110).

Stahl, T., Nyhan, B., & D'Alaja, P. (1994). *De lerende organisatie, een visie op HRD*. Commissie Van De Europese Gemeenschappen.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London/California: Sage Publications.

Streumer, J.N., & van der Klink, M.R. (2001). De werkplek als leeromgeving. *Pedagogische Studiën*, 78 (2), 79-85.

Swieringa, J., & Wierdsma, A.F.M. (1990). Naar een lerende organisatie. In J. Swieringa & A.F.M Wierdsma (Eds.), *Op weg naar een Lerende Organisatie: over het leren en opleiden van organisaties*. Noordhoff: Wolters.

Tjepkema, S. (2001). Leren binnen zelfsturende teams. In J.W.M Kessels & R.F. Poell (Ed.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (p. 255-270). Groningen: Samson.

Vaartjes, J. (2001). We moeten het klassieke managementdenken loslaten. *HRD magazine*, 5, 32-35.

Van der Klink, M. (2001). De werkplek als opleidingssituatie. In J.W.M. Kessels & R.F. Poell (Ed.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (p. 195-208). Groningen: Samson.

Van der Krogt, F.J. (2001). Ontwikkelen van leernetwerken in organisaties. In J.W.M Kessels & R.F. Poell (Red), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (p. 149-163). Groningen: Samson.

Vanmaele, L. (2002) *Leren schrijven van informatieve teksten. Een ontwerponderzoek bij beginners secundair onderwijs* (p. 107-120). Leuven: Universitaire pers.

Visser, C. (s.d.). *Succesvol verandermanagement door appreciative inquiry. Afscheid van probleemgerichte interventies*.

Weggeman, M. (1995). Missie vergroot affectieve binding met de organisatie. *The'ma*, 5, 1-7.

Weggeman, M., & Boekhoff, T. (1995). Kenniswerkers en kennismanagement. *Holland Management Review*, 42, 80.

Wierstra, R. (2000). Leeromgeving, leerstrategie en leerdeskundigheid: een nieuw paradigma in het onderzoek naar leerstijlen. In K. Stokking, G. Erkens, B. Versloot & L. van Wessum (Ed.), *Van Onderwijs naar Leren: tussen het aanbieden van kennis en faciliteren van leerprocessen* (p. 157-170). Leuven: Garant.

Witziers, B. (2001). Effectiviteitsvraagstuk rondom bedrijfsopleidingen. In J.W.M Kessels & R.F. Poell (Ed.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (p. 385-398). Groningen: Samson.

Yin, R. K. (1990). *Case study research: design and methods*. London: Sage.

(www-document) Afgehaald van het web op 27 mei 2004.

<http://www.siswo.uva.nl/media/tijdschriften/kwalon/kwalitatief%20onderzoek%20wat.htm>

Forum Leeronderzoek (2000). CIP&T (WWW-document). Afgehaald van het www op 24 april 2004.

<http://www.psy.kuleuven.ac.be/FL/fl.htm>

Bijlagen

Bijlage 1 Schema leerondersteuning in de organisationele praktijk (referenties)

Bijlage 2 Interviewprotocol informanten

Bijlage 3 Interviewprotocol werknemers

Bijlage 4 Mail ter aanspreking deelnemers VCG

Bijlage 5 Mail ter aanspreking deelnemers KBC

Bijlage 6 Analyseschema's VCG

Bijlage 7 Analyseschema's KBC

Bijlage 8 Berekening Cohen's Kappa

Bijlage 9 Frequentietabel informanten VCG- leerondersteuning

Bijlage 10 Frequentietabel informanten VCG - hindernissen

Bijlage 11 Frequentietabel werknemers VCG

Bijlage 12 Frequentietabel arbeiders VCG

Bijlage 13 Frequentietabel bedienden VCG

Bijlage 14 Frequentietabel hoger échelon VCG

Bijlage 15 Frequentietabel informanten KBC - leerondersteuning

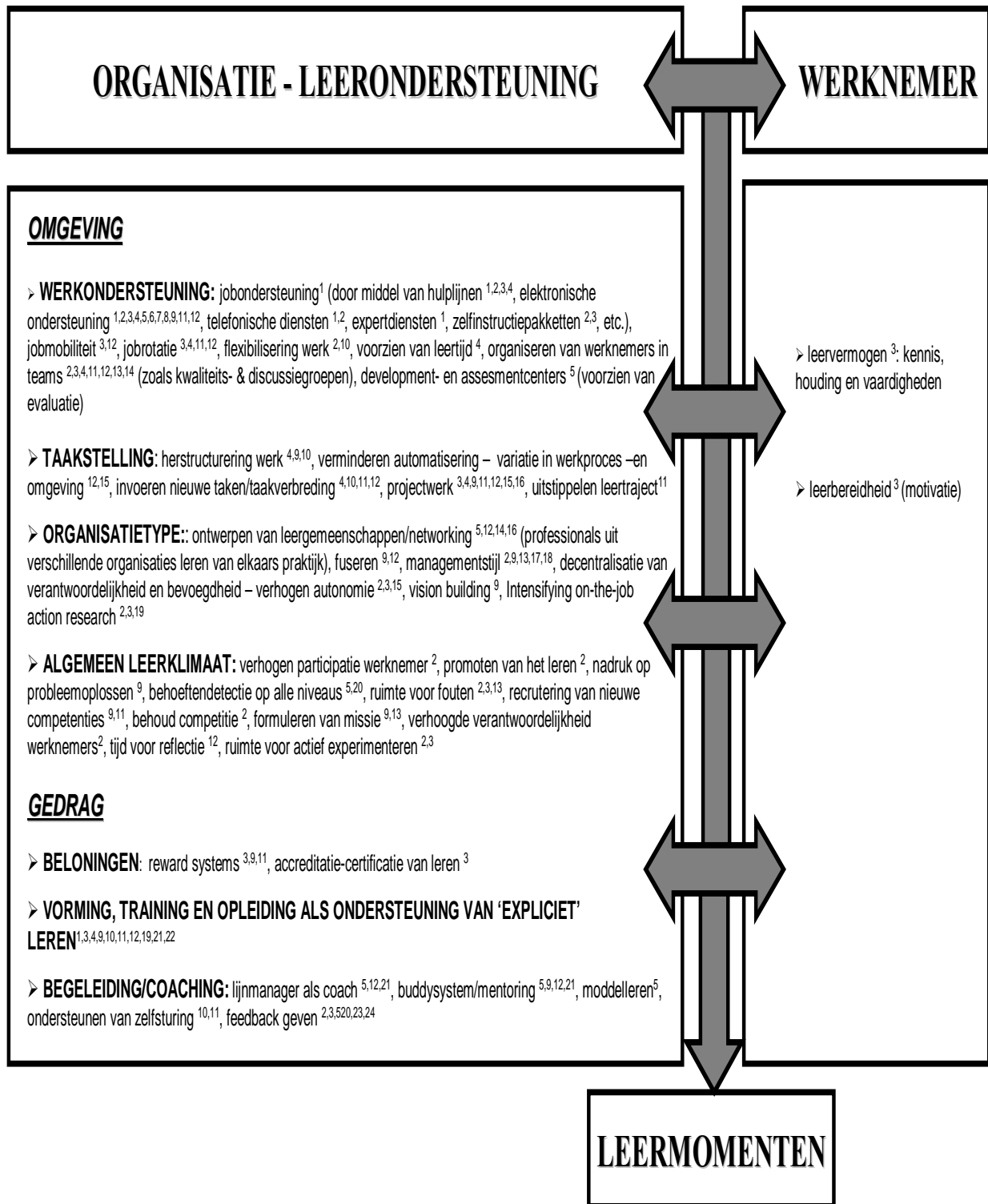
Bijlage 16 Frequentietabel informanten KBC – hindernissen

Bijlage 17 Frequentietabel werknemers KBC

Bijlage 18 Frequentietabel bedienden KBC

Bijlage 19 Frequentietabel kantoordirecteurs KBC

Bijlage 1 Schema leerondersteuning in de organisationele praktijk (referenties)



¹(Dewulf, 2001, 2004), ²(Simons, 1990), ³(Onstenk, 1997, 2001), ⁴(Streumer & Van der Klink, 2001), ⁵(Romiszowski, 1990), ⁶(Bastiaens, 1996), ⁷(Gery, 1989), ⁸(Reeves & Raven, s.d.), ⁹(Van der Spek & Spijkervet, 1996), ¹⁰(Lowyck, 1992), ¹¹(Lowyck, 2001), ¹²(Kessels, 1996), ¹³(Weggeman & Boekhoff, 1995), ¹⁴(Lowyck & Pöysä, 2003), ¹⁵(Schoemaker, 1998), ¹⁶(Kessels & Keursten, 2001), ¹⁷(Amabile, 1998), ¹⁸(Vaartjes, 2001), ¹⁹(De Jong, 1996), ²⁰(Dekker – Van Doorn), ²¹(Kessels, 2001), ²²(Pieters, s.d.), ²³(Van der Krogt, 2001), ²⁴(Butler & Winne, 1995)

Bijlage 2 Interviewprotocol informanten

Doel	Sequens	Specifieke vragen
<i>Zicht krijgen op door organisatie aangeboden leerondersteuning</i>	<p><u>1. Briefing</u> Zo beperkt mogelijk – vraagstelling niet meedelen Enkele meedelen dat we van faculteit pedagogie/psychologie zijn Gebruik tape-recorder aanhalen</p>	<p>We willen het met u hebben over de initiatieven die uw bedrijf neemt om werknemers te laten groeien/ te laten ontwikkelen/ te laten leren.</p>
	<p><u>1. Open fase</u></p>	<p>Welke initiatieven neemt uw organisatie om werknemers in hun dagelijkse werkomgeving te laten ontwikkelen/leren/groeien? Wat zijn volgens u concrete eigenschappen van uw organisatie waardoor de werknemers kunnen groeien/ontwikkelen? (kan je dat nog verder concretiseren? Voorbeelden geven?) Hoe worden die initiatieven heel concreet georganiseerd?</p>
<p><i>Doelgroep leerondersteuning?</i> <i>Herkenbaarheid leerondersteuning?</i> <i>Bereikbaarheid leerondersteuning?</i> <i>Zicht krijgen op de minder voor de hand liggende vormen van ondersteuning</i></p>	<p><u>1. Gesloten fase</u> Organisatie van de leerondersteuning? Mogelijke problemen bij deze fase: -veel organisationele kenmerken worden niet als ‘triggers’ gezien voor leren -te nauwe denkpijsten bij de geïnterviewde: enkel traditionele vorming, training en opleiding worden aangehaald</p>	<p>Voor welk doelgroepen zijn die initiatieven bedoeld? (Alle werknemers of specifieke doelgroep?) Hebben de werknemers volgens u weet van die initiatieven? Maken ze gebruik van deze initiatieven? Zijn er doelgroepen waarvoor geen initiatieven worden genomen? (topmanagement,...) Wat zijn volgens u in uw organisatie de grootste hindernissen die groei/leren/ontwikkeling in de weg staan? Kom ik met de voorgaande vragen alles te weten over alle initiatieven? SCHEMA VORLEGGEN “Ook al deze elementen kunnen er voor zorgen dat werknemers ontwikkelen. Zijn hier zaken bij die je herkent, waar jullie als organisatie actief een rol bij spelen, die je organisatie bewust inzet?”</p>
<p><i>In kaart brengen van voor de informanten belangrijke ‘incentives’ tot leren. Leerbelemmerende factoren?</i></p>	<p><u>1. Open fase</u> -eigen leerervaringen? -Welke factoren geven hogere echelons aan als hinderlijk voor hun ontwikkeling? (breder beeld krijgen van leerondersteuning)</p>	<p>Als afsluiting, wat zijn voor u persoonlijk de ‘incentives’ in de organisatie die u doen ontwikkelen? Wat zijn eventueel remmende factoren in de organisatie voor uw groei?</p>
	<p><u>1. Afsluiting</u> -Praktisch vraag (enkel voor de contactpersoon): waarom werden de specifieke mensen voor de interviews geselecteerd? -Meedelen dat gegevens nog worden doorgespeeld en eventuele feedback zal gevraagd worden -Eventueel vragen beantwoorden</p>	

Bijlage 3 Interviewprotocol werknemers

Doel	Sequens	Specifiek vragen
	<p>1. <u>Briefing</u> Zo beperkt mogelijk – vraagstelling niet meedelen Enkel meedelen dat we van faculteit pedagogie/ psychologie zijn Gebruik tape-recorder aanhalen</p>	<p>Ik ben geïnteresseerd in de ontwikkeling die je doormaakt in je job, hoe je groeit in je werk en waardoor je dan precies ontwikkelt.</p>
<p><i>In kaart brengen van voor werknemers belangrijke leerervaringen. Welke 'incentives'/ leerondersteuning geven zij hiervoor aan?</i></p>	<p>1. <u>Open fase</u> Oproepen eigen leerervaringen Wat van de ontwikkeling schrijft de werknemer vooral toe aan zichzelf? Welke leerondersteuning belangrijk? (welke factoren geven werknemers aan als hinderlijk voor hun ontwikkeling?)</p>	<p>Zijn er momenten waarop u echt voldoening had in uw job? Hoe komt het dat dat voor u zo'n positieve ervaring was? Kunt u concrete ervaringen beschrijven uit de voorbije tijd (weken, maanden, jaren) waarop u hebt gemerkt dat u echt bent gegroeid in uw job? Zijn er elementen in uw werkomgeving die die groei in uw job hebben beïnvloed? Zijn er concrete personen die op een bijzondere manier hebben bijgedragen tot uw ontwikkeling? Wat waren de kwaliteiten van die personen?</p> <p>Wat stimuleert u in uw huidige job vooral om te groeien? Zijn er in uw werkomgeving ook elementen die uw ontwikkeling in de weg staan? Stel, u bent aan het werk en u weet of u kunt iets niet, wat is dan het eerste dat je doet om dat probleem op te lossen?</p>
<p><i>Leerbelemmerende factoren?</i></p> <p><i>Door organisatie geboden leerondersteuning... ...herkenbaar/ bereikbaar? ...leerrijk? ...maken werknemers gebruik van de ondersteuning?</i></p>	<p>1. <u>Gesloten fase</u> Overzicht aangeboden leerondersteuning voor de doelgroep waartoe de geïnterviewde behoort Peilen naar ervaringen hiermee Andere behoeften?</p>	<p>Zou u alle initiatieven kunnen opnoemen die uw organisatie voor u neemt om u te laten ontwikkelen, groeien in uw job? Met welke van die initiatieven hebt u ervaring? Kunt u me iets vertellen over die ervaringen? Heeft dat initiatief echt bijgedragen aan uw ontwikkeling? Zijn die initiatieven ook voldoende bekend bij uw collega's? Hebben jullie voldoende toegang tot deze initiatieven? Vinden jullie die initiatieven nuttig? Waarom? En zo neen: waarom niet? Als u helemaal zelf zou mogen beslissen, welke initiatieven zou u dan nemen om werknemers te doen ontwikkelen in hun job?</p>
<p><i>Welke 'incentive' is de belangrijkste voor werknemer?</i></p>	<p>1. <u>Belangrijkste vorm van ondersteuning?</u></p>	<p>Als u een keuze moet maken uit de geboden initiatieven binnen uw organisatie, welke zijn dan voor u de allerbelangrijkst om te kunnen ontwikkelen?</p>
<p><i>Mogelijkheid tot aanvulling bieden</i></p>	<p>1. <u>Afsluiting</u></p>	<p>Hoe hebt u zo'n interview ervaren? Kan u daarin alles kwijt?</p>

Bijlage 4 Mail ter aanspreking deelnemers VCG

Beste collega's,

Naar aanleiding van een heel interessant onderzoek naar lerende organisaties en het leren van mensen in organisaties, contacteer ik jullie met de vraag of jullie hier willen aan participeren door jou voor een interview van een ½ tot ¾ uur beschikbaar te stellen.

Het zal niet alleen een leerrijke ervaring zijn voor jullie door de methode van interviewen, maar het zal ons ook heel wat info aanreiken om onze organisatie in het leren op punt te stellen. Dit onderzoek loopt ook in KBC.

Voor meer informatie, zal Lien (Weekers) jullie zelf contacteren. Indien het echt niet lukt voor jou aan dit onderzoek mee te werken, geef een seintje zodat ik iemand anders kan contacteren.

Er is gepoogd zoveel als mogelijk alle doorsneden van organisatie en de rollen die worden opgenomen op te nemen in de groep geïnterviewden.

Dank op voorhand

Groeten Jos

Bijlage 5 Mail ter aanspreking deelnemers KBC

Beste collega's,

Naar aanleiding van een onderzoek voor een thesis over het leren in organisaties en het leren van mensen in organisaties, contacteer ik u of u hieraan uw medewerking zou kunnen verlenen. Het zou gaan om deelname aan een interview dat ongeveer 30 tot 40 minuten in beslag zou nemen.

Het zou ons als organisatie ook heel wat informatie aanreiken.

Het zou gaan om een interview indien mogelijk met uzelf en met enkele van uw medewerkers. Voor meer informatie, zal de studente, Isabel Laridon, jullie zelf contacteren..

Alvast bedankt op voorhand.

Vriendelijke groeten,

Ann

LEERONDERSTEUNING

- **Werkorganisatie**
 - Zelfbeherende teams
 - jobrotatie
 - leertijd
 - jobvariatie
 - flexibilisering werk
- **Cultuur**
 - promoten leren
 - decentralisering verantwoordelijkheid
 - visie
 - hiërarchie -
 - ruimte inbreng
 - ontwikkelingsruimte
 - uitvoercultuur –
 - medezeggenschap
 - valorisatie
 - open deur politiek
 - aanspraak ex-organ expertise/interesses
 - competitie
- **Opleiding**
 - action learning
 - introductie nieuwkomers
 - functiespecifieke opleiding
 - trainingscentra
 - leertrajecten
 - sociale opleiding
 - technische opleiding
 - externe opleiding
- **Jobondersteuning**
 - databanken
 - mediatheek
 - materiaalstands
 - visualisaties
 - info screens
 - weekberichten
 - coachingtool
 - intranet
- **Behoeftendetectie**
 - teamscreening
 - tevredenheidsenquête
 - teambezoeken
- **Begeleiding**
 - coaching
 - functioneringsgesprekken
 - opleidingsverantwoordelijke

- **Sociale omgeving**
 - spreiding teamexpertise
 - leergemeenschap
 - teambuilding
 - teammeetings
- **Managementstijl**
 - pro-leren mgmt
 - competentiemanagement
 - medeigenaarschap
 - transparantie

INCENTIVES

Organisationeel

➤ Werk

- settingwissel
- uitdaging
- ervaren
- jobverandering
- zelfbeheer
- creëren
- fouten
- goed presteren
- jobtevredenheid
- werktevredenheid
- werkzekerheid
- team
- nieuw terrein
- jobvariatie
- perspectief
- observatie
- afstand
- reflectie

➤ Cultuur

- ontwikkelingsruimte
- ruimte inbreng
- verantwoordelijkheid
- zelfstandigheid
- vertrouwen
- medezeggenschap
- erkenning
- respect
- open deur politiek
- druk

➤ Opleiding

- functiespecifieke opleiding
- sociale opleiding
- action learning
- externe opleiding
- praktijkgerichte opleiding

Individueel

- persoonlijkheid

- introductie nieuwkomers
- **Jobondersteuning**
 - internet
 - mediatheek
 - lectuur
 - visualisaties
 - werkschrijving
 - databank
 - ondersteunende dienst
 - werksystemen
- **Behoeftendetectie**
- **Begeleiding**
 - feedback
 - coaching
 - ervaring delen
- **Sociale omgeving**
 - leergemeenschap
 - collega's
 - gelijkgezindheid
 - ervaren persoon
 - motiverend persoon
 - persoon perspectief
 - samenwerking
 - meetings
 - gesprekken
- **Managementstijl**
 - medeigenaarschap
 - pro-leren mgmt
- **Andere**
 - ontdekken kwaliteiten
 - presenteren

VOLDOENING

- **Werk**
 - uitdaging
 - jobvariatie
 - routine –
 - job in se
 - jobverandering
 - jobtevredenheid
 - creëren
 - nieuw terrein
 - perspectief
 - doorgroeien
 - goed presteren

- **Cultuur**
 - ontwikkelingsruimte
 - ruimte inbreng
 - erkenning
 - vertrouwen
 - medezeggenschap
 - verantwoordelijkheid
 - zelfstandigheid
 - open deur politiek
- **Opleiding**
- **Jobondersteuning**
- **Behoeftendetectie**
- **Begeleiding**
 - ervaring delen
 - helpen groeien
- **Sociale omgeving**
 - samenwerking
- **Managementstijl**
 - informeel leiderschap
- **Andere**
 - zelfoverwinning
 - ontdekken kwaliteiten
 - presenteren

HINDERNISSEN

Organisatieel	Individueel
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Werk <ul style="list-style-type: none"> - lijnsysteem - flexibilisering werk – - routine - controle - settingfixatie - stress verantwoordelijkheid ➤ Cultuur <ul style="list-style-type: none"> - behoudsgezindheid - productieprimaat - output denken - LT visie – - Ruimte - - erkenning – - visie – lagere echelons - afdelingsmentaliteit ➤ Opleiding ➤ Jobondersteuning ➤ Behoeftendetectie 	<ul style="list-style-type: none"> - leeftijd - prioriteiten - capaciteiten - diploma → werknemers - vooronderstellingen - zelfvertrouwen – - geduld – - vorming - leerhouding - leermotivatie → werknemers

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Begeleiding<ul style="list-style-type: none">- competentie coaches- coach pro-leren -- teambegeleiders➤ Sociale omgeving<ul style="list-style-type: none">- collega's- groepssamenstelling➤ Managementstijl<ul style="list-style-type: none">- mgmt verantwoordelijkheid- mgmt geslotenheid- mgmt vertrouwen –- mgmt betrokkenheid –- mgmt pro-leren –- competentie management➤ Andere<ul style="list-style-type: none">- overname Ford- org reflectie –- ontwikkelingsregeling | |
|--|--|

LEERONDERSTEUNING

- **Werkorganisatie**
 - Clusters
 - Invoeren van nieuwe taken
 - Flexibilisering van het werk
 - Werkplekleren
- **Cultuur**
 - Visie
 - Sensibilisering naar leren toe
 - Werknemer verantwoordelijk voor leren
 - Ontwikkelingsruimte
 - Mogelijkheid tot doorgroeien
 - Jobcontinuïteit
 - Jobmobiliteit
 - Ervaring opdoen
 - Valorisatie
 - beloningen
 - Opendeurpolitiek
 - Logistieke ondersteuning
 - Overzicht van de lopende projecten
 - Competitie
 - Aanwezige kennisbronnen gebruiken
- **Opleiding**
 - Opleiding voor nieuwkomers
 - Opleiding voor specifieke functies
 - Vaardigheidstrainingen
 - Leertrajecten
 - Productgerichte opleidingen
 - Commerciële opleidingen
 - Open leren
 - Stages
 - Workshop
 - Action learning
 - Learningcentra
 - E-learning
 - Opleidingstools
 - Afgestemd aanbod van opleidingen
 - Competentiecentra
- **Jobondersteuning**
 - Zoeken naar definitieve oplossingen
 - Kennisbank
 - Telefonische ondersteuning
 - Expertdiensten
- **Behoeftendetectie**
 - Toetsen
 - Kennismatrices
 - Beoordelingsgesprek

- Loopbaanonderzoek
- Dienst PKM (Palokennismanagement)
- **Begeleiding**
 - Ontwikkelingsplannen
 - Verantwoordelijke voor leren
 - Domeincoördinator, kantoordirecteur, clusterkantoordirecteur
 - Begeleiding op de werkplek
- **Sociale omgeving**
 - Leernetwerken
 - Projectwerk
 - Overleg
- **Managementstijl**
 - Kennismanagement
 - Bank verantwoordelijk voor leren

INCENTIVES

Organisationeel

- **Werk**
 - Uitdaging
 - Fouten
 - Jobvoldoening
 - Verantwoordelijkheid
 - Geleerde kunnen toepassen
 - Leerpost
 - Doel voor ogen hebben
 - Vrijheid
- **Cultuur**
 - Ontwikkelingsruimte
 - Kunnen doorgroeien
 - Ervaring opdoen
 - Ruimte voor fouten
 - Competitie
 - Leertijd
- **Opleiding**
 - Klassikale opleidingen
 - Open leren
 - e-learning
- **Jobondersteuning**
 - Kennisbank
 - Expertdiensten
 - Telefonische hulp
- **Behoeftendetectie**
- **Begeleiding**
 - Rol van de chef
 - Naar personeel luisteren
 - Vertrouwen geven
 - Kansen geven

Individueel

- Persoonlijkheid
 - Ambitie
 - Capaciteiten
 - Motivatie
 - Attitude

- Overleg organiseren
- Coaching
- Gedreven personen
- **Sociale omgeving**
 - Overleg
 - Emotioneel goede omgeving
 - Van elkaar kunnen leren
 - Personeelskring
- **Managementstijl**
- **Andere**
 - Goed presteren
 - Rol van de cliënten

VOLDOENING

- **Werk**
 - Goede prestaties leveren
 - Zelfstandigheid
 - Gevoel van capabiliteit
 - Iets creëren
 - Erkenning krijgen
- **Cultuur**
- **Opleiding**
- **Jobondersteuning**
- **Behoeftendetectie**
- **Begeleiding**
 - Helpen groeien
- **Sociale omgeving**
- **Managementstijl**
- **Andere**
 - rol van de cliënten

HINDERNISSEN

Organisationeel

- **Werk**
 - Leerposten te kort
 - Tijdsdruk
 - Geen duidelijke taakomschrijving
 - Nieuwe en complexere taken
 - Papierwerk
 - Werkplekleren
- **Cultuur**
 - Protectionisme
 - Leerklimaat te weinig

Individueel

- Leefstijd

- ingeburgerd
- Sterke reglementering
- Te weinig verantwoordelijkheid voor de Bank voor leren
- Leertijd te kort
- **Opleiding**
 - Opleidingsvormen
 - E-learning
 - Te weinig afgestemde opleidingen
 - Te groot aanbod opleidingen
- **Jobondersteuning**
- **Behoeftendetectie**
- **Begeleiding**
 - Rol van de chef
 - Te weinig uitgewerkte begeleidingsplannen op de werkplek
- **Sociale omgeving**
- **Managementstijl**
 - Geen consequent beleid
- **Andere**
 - Te veel informatie
 - Structuur KBC

Bijlage 8 Berekening Cohen's Kappa

Berekening Cohens Kappa

In een eerste stap worden gewichten toegekend aan de beoordelaarsovereenstemming. Een volledige beoordelaarsovereenstemming krijgt gewicht 1 en indien er geen beoordelaarsovereenstemming is dan wordt gewicht 0 toegekend.

We beslisten dat de thema's die aan de sequensen moesten worden toegekend door beide beoordelaars volledig moesten overeenstemmen om gewicht 1 toe te kennen, bij enige afwijking in toegekende thema's wordt een gewicht van 0 toegekend.

We verkozen de coëfficiënt te berekenen op basis van de grote thema's en niet op basis van de case-specifieke codes, aangezien de verticale analyse enkel deze grote thema's omvat.

In de onderstaande tabel zijn de door de 2 beoordelaars toegekende thema's weergegeven voor de 7 geselecteerde sequensen.

	Beoordelaar 1	Beoordelaar 2
Interview 1	Werk, andere Werk, cultuur	Werk, andere Werk, cultuur
Interview 2	Opleiding, jobondersteuning	Opleiding, jobondersteuning
Interview 3	Cultuur, sociale omgeving, jobondersteuning, opleiding	Werk, sociale omgeving, jobondersteuning, opleiding
Interview 4	Opleiding, sociale omgeving	Opleiding, sociale omgeving
Interview 5	Werk, cultuur	Cultuur, individu
Interview 6	Cultuur, sociale omgeving	Cultuur, sociale omgeving
Interview 7	Werk	Werk

De volgende tabel toont aan hoe de gewichten worden toegekend.

B1 \ B2	Werk	Cultuur	Opleiding	Job ondersteuning	Behoeften-detectie	Begeleiding	Sociale omgeving	Management stijl	Andere	Individueel
Werk	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cultuur	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Opleiding	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Jobondersteuning	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

Behoeftendetectie	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Begeleiding	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Sociale omgeving	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Managementstijl	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Andere	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Individueel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Randtotaal	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

De matrix van hierboven wordt nu ingevuld met de scores.

B1 \ B2	Werk	Cultuur	Opleiding	Job ondersteuning	Behoeften-detectie	Begeleiding	Sociale omgeving	Management stijl	Andere	Individueel
Werk	3	1								
Cultuur		2								1
Opleiding			3							
Jobondersteuning				2						
Behoeftendetectie										
Begeleiding										
Sociale omgeving							3			
Managementstijl										
Andere									1	
Individueel		1								
Randtotaal	3	1								

Een volgende stap is de berekening van de proportie: n/N

Het aantal per cel moet worden gedeeld door het aantal proefnames, dus hier 17.

B1 \ B2	Werk	Cultuur	Opleiding	Job ondersteuning	Behoeften-detectie	Begeleiding	Sociale omgeving	Management stijl	Andere	Individueel
Werk	0.176	0.058								
Cultuur		0.117								0.058
Opleiding			0.176							
Jobondersteuning				0.117						
Behoeftendetectie										
Begeleiding										
Sociale omgeving							0.176			
Managementstijl										
Andere									0.058	
Individueel		0.058								
Randtotaal	0.176	0.058								

Nu volgt nog de berekening van P_o .

B1 \ B2	Werk	Cultuur	Opleiding	Job ondersteuning	Behoeften-detectie	Begeleiding	Sociale omgeving	Management stijl	Andere	Individueel
Werk	0.176	0								
Cultuur	0	0.117								0
Opleiding			0.176							
Jobondersteuning				0.117						
Behoeftendetectie										
Begeleiding										
Sociale omgeving							0.176			
Managementstijl										
Andere									0.058	
Individueel		0								
Randtotaal	0.176	0.117	0.176	0.117			0.176		0.058	0

De opgetelde randtotalen geven de Po.

$$\text{Dus: } 0.176 + 0.117 + 0.176 + 0.117 + 0.176 + 0.058 = 0.82$$

Vervolgens wordt Pe berekend. $Pe = C_i \times C_j \times W$

$$0.176 \times 0.176 \times 1 = 0.030$$

$$0 \times 0.117 \times 0 = 0$$

$$0.117 \times 0.117 \times 1 = 0.013$$

$$0 \times 0.117 \times 0 = 0$$

$$0.176 \times 0.176 \times 1 = 0.030$$

$$0.117 \times 0.117 \times 1 = 0.013$$

$$0.176 \times 0.176 \times 1 = 0.030$$

$$0.058 \times 0.058 \times 1 = 0.003$$

$$0 \times 0 \times 0 = 0$$

$$\rightarrow 0.030 + 0.013 + 0.030 + 0.013 + 0.030 + 0.003 = 0.119$$

$$Pe : 0.119$$

Nu kan de **gewogen coëfficiënt kappa** berekend worden volgens de formule:

$$Po - Pe / 1 - Pe$$

$$0.82 - 0.119 / 1 - 0.119 = \mathbf{0.795}$$

Bijlage 9 Frequentietabel informanten VCG – leerondersteuning

INFORMANTEN VCG Leerondersteuning	Frequentie per code	Frequentie per thema	Percentage per thema
Werkorganisatie		15	9.2%
Zelfbeherende teams	7		
Jobrotatie	2		
Leertijd	3		
Jobvariatie	1		
Flexibilisering werk	2		
Cultuur		57	34.9%
Promoten leren	5		
Decentralisering verantwoordelijkheid	13		
Visie	1		
Hiërarchie-	5		
Ruimte inbreng	11		
Ontwikkelingsruimte	3		
Uitvoercultuur	5		
Medezeggenschap	5		
Valorisatie	3		
Open deur politiek	1		
Aanspraak ex-organ expertise/interesses	2		
Competitie	3		
Opleiding		32	19.6%
Action learning	2		
Introductie nieuwkomers	3		
Functiespecifieke opleiding	4		
Trainingscentra	1		
Leertrajecten	7		
Sociale opleiding	11		
Technische opleiding	1		
Externe opleiding	3		
Jobondersteuning		9	5.5%
Databanken	1		
Mediatheek	2		
Materiaalstands	1		
Visualisaties	1		
Info screens	1		
Weekberichten	1		
Coachingtool	1		
Intranet	1		
Behoeftendetectie		3	1.8%
Teamscreening	1		
Tevredenheidsenquête	1		
Teambezoeken	1		
Begeleiding		8	4.9%
Coaching	6		
Functioneringsgesprekken	1		
Opleidingsverantwoordelijke	1		
Sociale omgeving		33	20.2%
Spreiding teamexpertise	1		
Leergemeenschap	22		
Teambuilding	4		
Teammeetings	6		
Managementstijl		6	3.7%
Pro-leren management	1		
Competitiemanagement	2		
Medeïgenaarschap	2		
Transparantie	1		

Bijlage 10 Frequentietabel informanten VCG – hindernissen

INFORMANTEN VCG Hindernissen	Frequentie per code	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep
ORGANISATIONEEL				80.6%
Werkorganisatie		7	19.4%	
Lijnsysteem	5			
Flexibilisering werk- Routine				
Controle				
Settingfixatie	2			
Stress verantwoordelijkheid				
Cultuur		18	50%	
Behoudsgezindheid				
Productieprimaat	5			
Output denken	2			
Visie-	3			
Ruimte-	6			
Erkenning				
Afdelingsmentaliteit	2			
Opleiding	0			
Jobondersteuning	0			
Behoeftendetectie	0			
Begeleiding		1	2.8%	
Competentie coaches				
Coach pro-leren- Teambegeleiders	1			
Sociale omgeving		1	2.8%	
Collega's				
Groepssamenstelling	1			
Managementstijl		1	2.8%	
Management verantwoordelijkheid	1			
Management geslotenheid				
Management vertrouwen -				
Management betrokkenheid				
Management pro-leren -				
Competentiemanagement				
Andere		1	2.8%	
Overname Ford				
Organisatorische reflectie -				
Ontwikkelingsregeling	1			
INDIVIDUEEL		7	19.4%	19.4%
Leeftijd				
Prioriteiten				
Capaciteiten				
Diploma				
Vooronderstellingen	2			
Zelfvertrouwen -	1			
Geduld -	1			
Vorming	1			
Leerhouding	1			
Leermotivatie	1			

Bijlage 11 Frequentietabel werknemers VCG

WERKNEMERS VCG											
Arbeiders, bedienendes en hoger											
Incentives	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep	Voldoening	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep	Hindernissen	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep
ORGANISATIEEL			97.5%				100%				93.7%
Werk	78	28.4%			32	36.8%			9	14%	
Cultuur	73	26.5%			28	32.2%			27	42.2%	
Opleiding	14	5.1%			1	1.1%			0	0%	
Jobondersteuning	15	5.5%			0	0%			0	0%	
Behoeftedetectie	0	0%			0	0%			0	0%	
Begeleiding	18	6.5%			16	18.4%			5	7.8%	
Sociale omgeving	64	23.3%			5	5.7%			3	4.7%	
Managementstijl	3	1.1%			0	0%			11	17.2%	
Andere	3	1.1%			5	5.7%			5	7.8%	
INDIVIDUEEL	7	2.5%	2.5%				0%		4	6.3%	6.3%

Action learning														
Externe opleiding														
Praktijkgerichte opleiding														
Introductie nieuwkomers	1													
Jobondersteuning		10	7.8%				0					0		
Internet	5													
Mediatheek	1													
Lectuur														
Visualisaties	2													
Werkomschrijving														
Databank														
Ondersteunende dienst	1													
Werkstelsysteem	1													
Behoeftendetectie		0					0					0		
Begeleiding		12	9.4%				2	6.7%				2	10.5%	
Feedback	1				Ervaring delen	1					Competentie coaches			
Coaching	10				Helpen groeien	1					Coach pro-leren- Teambegeleiders	2		
Ervaring delen	1													
Sociale omgeving		24	18.8%				2	6.7%				2	10.5%	
Leergemeenschap	3				Samenwerking	2					Collega's	2		
Collega's	13										Groepssamenstelling			
Gelijkgezindheid														
Ervaren persoon	5													
Motiverend persoon	1													
Persoon perspectief														
Samenwerking	1													
Meetings	1													
Gesprekken														
Managementstijl		1	0.8%				0					1	5.3%	
Medeëigenaarschap	1				Informeel leiderschap						Management verantwoordelijkheid			
Pro-leren management											Management geslotenheid			
											Management vertrouwen-	1		
											Management betrokkenheid-			
											Management pro-leren- Competentiemanagement			

Andere		1	0.8%			0					0		
Ontdekken kwaliteiten					Zelfoverwinning					Overname Ford			
Presenteren	1				Ontdekken kwaliteiten					Organisatorische reflectie-			
					Presenteren					Ontwikkelingsregeling			
INDIVIDUEEL		5	3.9%	3.9%							3	15.8%	15.8%
Persoonlijkheid	5									Leeftijd	1		
										Prioriteiten	1		
										Capaciteiten			
										Diploma	1		
										Vooronderstellingen			
										Zelfvertrouwen-			
										Geduld-			
										Vorming			
										Leerhouding			
										Leermotivatie			

Action learning	1																	
Externe opleiding																		
Praktijkgerichte opleiding																		
Introductie nieuwkomers																		
Jobondersteuning		4	5%				0						0					
Internet	1																	
Mediatheek	1																	
Lectuur	1																	
Visualisaties																		
Werkomschrijving																		
Databank																		
Ondersteunende dienst																		
Werkstelsysteem	1																	
Behoeftendetectie		0					0						0					
Begeleiding		4	5%				9	31%					3	11.1%				
Feedback	2				Ervaring delen	1					Competentie coaches	1						
Coaching	1				Helpen groeien	8					Coach pro-leren- Teambegeleiders	2						
Ervaring delen	1																	
Sociale omgeving		30	37.5%				2	6.9%					0					
Leergemeenschap	7				Samenwerking	2					Collega's							
Collega's	4										Groepssamenstelling							
Gelijkgezindheid	5																	
Ervaren persoon	2																	
Motiverend persoon	4																	
Persoon perspectief	3																	
Samenwerking	2																	
Meetings	1																	
Gesprekken	2																	
Managementstijl		1	1.3%				0						8	29.6%				
Medeëigenaarschap					Informeel leiderschap						Management verantwoordelijkheid	1						
Pro-leren management	1										Management geslotenheid	1						
											Management vertrouwen-	2						
											Management betrokkenheid-	1						
											Management pro-leren-	1						
											Competentiemanagement	2						

Andere		0					3	10.3%			3	11.1%	
Ontdekken kwaliteiten					Zelfoverwinning	1				Overname Ford			
Presenteren					Ontdekken kwaliteiten	2				Organisatorische reflectie-	1		
					Presenteren					Ontwikkelingsregeling	2		
INDIVIDUEEL		2	2.5%	2.5%							0	0%	0%
Persoonlijkheid	2									Leeftijd			
										Prioriteiten			
										Capaciteiten			
										Diploma			
										Vooronderstellingen			
										Zelfvertrouwen-			
										Geduld-			
										Vorming			
										Leerhouding			
										Leermotivatie			

Action learning	1													
Externe opleiding	3													
Praktijkgerichte opleiding	1													
Introductie nieuwkomers														
Jobondersteuning		1	1.5%				0					0		
Internet														
Mediatheek														
Lectuur	1													
Visualisaties														
Werkomschrijving														
Databank														
Ondersteunende dienst														
Werkstelsysteem														
Behoeftendetectie		0					0					0		
Begeleiding		2	3.0%				5	17.9%				0		
Feedback	1				Ervaring delen	1				Competentie coaches				
Coaching	1				Helpen groeien	4				Coach pro-leren- Teambegeleiders				
Ervaring delen														
Sociale omgeving		10	14.9%				1	3.6%				1	5.6%	
Leergemeenschap	2				Samenwerking	1				Collega's	1			
Collega's	2									Groepssamenstelling				
Gelijkgezindheid	1													
Ervaren persoon	2													
Motiverend persoon	1													
Persoon perspectief	2													
Samenwerking														
Meetings														
Gesprekken														
Managementstijl		1	1.5%				0					2	11.1%	
Medeëigenaarschap	1				Informeel leiderschap					Management verantwoordelijkheid				
Pro-leren management										Management geslotenheid				
										Management vertrouwen-				
										Management betrokkenheid-	2			
										Management pro-leren- Competentiemanagement				

Andere		2	3.0%			2	7.1%				2	11.1%	
Ontdekken kwaliteiten	1				Zelfoverwinning	1				Overname Ford	2		
Presenteren	1				Ontdekken kwaliteiten	1				Organisatorische reflectie-			
					Presenteren					Ontwikkelingsregeling			
INDIVIDUEEL		0	0%	0%							1	5.6%	5.6%
Persoonlijkheid										Leeftijd			
										Prioriteiten			
										Capaciteiten	1		
										Diploma			
										Vooronderstellingen			
										Zelfvertrouwen-			
										Geduld-			
										Vorming			
										Leerhouding			
										Leermotivatie			

Bijlage 15 Frequentietabel informanten KBC – leerondersteuning

INFORMANTEN KBC	Frequentie per code	Frequentie per thema	Percentage thema
Werkorganisatie		10	8.9%
Clusters	4		
Invoeren van nieuwe taken	2		
Flexibilisering van het werk	1		
Werkplekleren	3		
Cultuur		28	25%
Visie	3		
Sensibilisering naar leren toe	5		
Werknemer verantwoordelijk voor leren	5		
Ontwikkelingsruimte	3		
Valorisatie	2		
Opendeurpolitiek	5		
Competitie	1		
Aanwezige kennisbronnen gebruiken	1		
Opleiding		26	23.2%
Opleiding voor nieuwkomers	2		
Opleiding voor specifieke functies	5		
Vaardigheidstrainingen	3		
Leertrajecten	2		
Productgerichte opleidingen	1		
Commerciële opleidingen	1		
Open leren	1		
Stages	2		
Workshop	1		
Action learning	1		
Learningcentra	1		
E-learning	2		
Opleidingstools	1		
Afgestemd aanbod van opleidingen	2		
Competentiecentra	1		
Jobondersteuning		14	12.5%
Zoeken naar definitieve oplossingen	3		
Kennisbank	6		
Telefonische ondersteuning	4		
Expertdiensten	1		
Behoeftendetectie		15	13.4%
Toetsen	1		
Kennismatrices	7		
Beoordelingsgesprek	1		
Loopbaanonderzoek	2		
Dienst PKM (Palokennismanagement)	4		
Begeleiding		10	8.9%
Ontwikkelingsplannen	1		
Verantwoordelijke voor leren	7		
Begeleiding op de werkplek	2		
Sociale omgeving		7	6.3%
Leernetwerken	3		
Projectwerk	2		
Overleg	2		
Managementstijl		2	1.8%
Kennismanagement	1		
Bank verantwoordelijk voor leren	1		

Bijlage 16 Frequentietabel informanten KBC – hindernissen

INFORMANTEN KBC Hindernissen	Frequentie per code	Frequentie per thema	Percentage thema	Percentage per groep
ORGANISATIONEEL				100%
Werkorganisatie		3	17.6%	
Leerposten te kort	2			
Tijdsdruk				
Geen duidelijke taakomschrijving	1			
Nieuwe en complexere taken				
Papierwerk				
Werkplekleren				
Cultuur		7	41.2%	
Protectionisme	2			
Leerklimaat te weinig ingeburgerd	1			
Sterke reglementering				
Te weinig verantwoordelijkheid voor de bank voor leren				
Leertijd te kort	4			
Opleiding		2	11.8%	
Opleidingsvormen				
e-learning				
Te weinig afgestemde opleidingen				
Te groot aanbod opleidingen	2			
Jobondersteuning		0		
Behoeftendetectie		0		
Begeleiding		1	5.9%	
Rol van de chef	1			
Te weinig uitgewerkte begeleidingsplannen op de werkplek				
Sociale omgeving		0		
Managementstijl		2	11.8%	
Geen consequent beleid	2			
Andere		2	11.8%	
Te veel informatie	1			
Structuur KBC	1			
INDIVIDUEEL		0		0%
leeftijd				

Bijlage 17 Frequentietabel werknemers KBC

WERKNEMERS KBC											
Bediendes en kantoordirecteurs											
<i>Incentives</i>	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep	<i>Voldoening</i>	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep	<i>Hindermissen</i>	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep
ORGANISATONEEL			92.8%				100%				91.7%
Werk	13	13.4%			13	68.4%			5	41.7%	
Cultuur	12	12.4%			0	0%			1	8.3%	
Opleiding	17	17.5%			0	0%			2	16.7%	
Jobondersteuning	18	18.6%			0	0%			0	0%	
Behoeftedetectie	0	0%			0	0%			0	0%	
Begeleiding	4	4.1%			1	5.3%			0	0%	
Sociale omgeving	16	16.5%			0	0%			0	0%	
Managementstijl	0	0%			0	0%			0	0%	
Andere	10	10.3%			5	26.3%			3	25%	
INDIVIDUEEL	7	7.2%	7.2%				0%		1	8.3%	8.3%

Bijlage 18 Frequentietabel bedienden KBC

WERKNEMERS KBC														
Bediendes														
Incentives	Frequentie per code	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep	Voldoening	Frequentie per code	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep	Hindernissen	Frequentie per code	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep
ORGANISATIONEEL				93.1%					100%					88.9%
Werk		9	15.5%				4	44.4%				4	44.4%	
Uitdaging	1				Goede prestaties leveren	1				Leerposten te kort				
Fouten	1				Zelfstandigheid					Tijdsdruk	3			
Jobvoldoening	2				Gevoel van capabiliteit	1				Geen duidelijke taakomschrijving				
Verantwoordelijkheid					Iets creëren					Nieuwe en complexere taken				
Geleerde kunnen toepassen	3				Erkenning krijgen	2				Papierwerk				
Leerpost	1									Werkplekleren	1			
Doel voor ogen hebben														
Vrijheid	1													
Cultuur		6	10.3%				0					0		
Leertijd										Protectionisme				
Ontwikkelingsruimte	6									Leerklimaat te weinig ingeburgerd				
Ruimte voor fouten										Sterke reglementering				
Competitie										Te weinig verantwoordelijkheid voor bank voor leren				
										Leertijd te kort				
Opleiding		11	19%				0					2	22.2%	
Klassikale opleidingen	7									Opleidingsvormen				
Open leren	4									e-learning	2			
e-learning										Te weinig afgestemde opleidingen				
										Te groot aanbod opleidingen				
Jobondersteuning		12	20.7%				0					0		

Kennisbank	4													
Expertdiensten	5													
Telefonische hulp	3													
Behoeftendetectie		0				0					0			
Begeleiding		0				0					0			
Rol van de chef					Helpen groeien					Rol van de chef				
Coaching										Te weinig uitgewerkte begeleidingsplannen op de werkplek				
Gedreven personen														
Sociale omgeving		10	17.2%			0					0			
Overleg	3													
Emotioneel goede omgeving	1													
Van elkaar kunnen leren	6													
Personeelskring														
Managementstijl		0				0					0			
										Geen consequent beleid				
Andere		6	10.3%			5	55.6%				2	22.2%		
Goed presteren	1				Rol van de cliënten	5				Te veel informatie	2			
Rol van de cliënten	5									Structuur KBC				
INDIVIDUEEL		4	6.9%	6.9%							1	11.1%	11.1%	
										Leeftijd	1			

Bijlage 19 Frequentietabel kantoordirecteurs KBC

WERKNEMERS KBC Kantoordirecteur														
Incentives	Frequentie per code	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep	Voldoening	Frequentie per code	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep	Hindernissen	Frequentie per code	Frequentie per thema	Percentage per thema	Percentage per groep
ORGANISATIONEEL				92.3%					100%					100%
Werk		4	10.3%				9	90%				1	33.3%	
Uitdaging					Goede prestaties leveren	4				Leerposten te kort				
Fouten					Zelfstandigheid					Tijdsdruk	1			
Jobvoldoening	1				Gevoel van capabiliteit	1				Geen duidelijke taakomschrijving				
Verantwoordelijkheid	1				Iets creëren	2				Nieuwe en complexere taken				
Geleerde kunnen toepassen	1				Erkenning krijgen	2				Papierwerk				
Leerpost										Werkplekleren				
Doel voor ogen hebben	1													
Vrijheid														
Cultuur		6	15.4%				0					1	33.3%	
Leertijd										Protectionisme				
Ontwikkelingsruimte	3									Leerklimaat te weinig ingeburgerd				
Ruimte voor fouten										Sterke reglementering	1			
Competitie	3									Te weinig verantwoordelijkheid voor bank voor leren				
										Leertijd te kort				
Opleiding		6	15.4%				0					0		
Klassikale opleidingen	3									Opleidingsvormen				
Open leren	2									e-learning				
e-learning	1									Te weinig afgestemde opleidingen				
										Te groot aanbod				

										opleidingen				
Jobondersteuning		6	15.4%				0					0		
Kennisbank	5													
Expertdiensten	1													
Telefonische hulp														
Behoeftendetectie		0					0					0		
Begeleiding		4	10.3%				1	10%				0		
Rol van de chef					Helpen groeien	1				Rol van de chef				
Coaching	2									Te weinig uitgewerkte begeleidingsplannen op de werkplek				
Gedreven personen	2													
Sociale omgeving		6	15.4%				0					0		
Overleg	3													
Emotioneel goede omgeving														
Van elkaar kunnen leren	2													
Personeelskring	1													
Managementstijl		0					0					0		
										Geen consequent beleid				
Andere		4	10.3%				0					1	33.3%	
Goed presteren	3									Te veel informatie				
Rol van de cliënten	1									Structuur KBC	1			
INDIVIDUEEL		3	7.7%	7.7%								0		0%
										Leeftijd				

