



MASTER BUSINESS
ADMINISTRATION
- HRM

HET ONTWERPEN VAN EEN LEERPLAN

EEN BLAUWDRUK VOOR LEERPLANONTWIKKELING



Thesis

Student

Naam: M.C. (Marije) Kuipers
Studentnummer: s1026712
Opleiding: Master Business Administration – Human Resource Management

Opdrachtgever

Organisatie: Rabobank Nederland
Utrecht
Naam: H.M.A. (Heidy) Sonnemans

Begeleiding

Organisatie: Universiteit Twente
Drienerlolaan 5
7522 NB Enschede

Eerste begeleider: Dr. A.A.M. Wognum
Tweede begeleider: Dr. T. Bondarouk

Voorwoord

Voor u ligt het afstudeerrapport van Marije Kuipers. Dit onderzoek vormt het laatste onderdeel van de studie Master Business Administration. Dit rapport bevat de resultaten van een onderzoeksproject aan de Universiteit Twente, uitgevoerd bij Rabobank Nederland in Utrecht. Het onderzoek had niet uitgevoerd kunnen worden zonder de onvermoeibare inzet van een groot aantal personen. Aan deze personen wil ik graag mijn speciale dank uiten.

Allereerst wil ik mijn dank uiten aan mijn eerste begeleider van de Universiteit Twente, mevrouw Wognum, voor het delen van haar kennis, mij blijven motiveren om vanuit een ander perspectief naar het onderzoek te kijken en het geven van feedback tijdens alle fasen van het onderzoeksproces. Daarnaast wil ik mevrouw Bondarouk, tweede begeleider van de Universiteit Twente, bedanken voor haar feedback, wat mij motiveerde om anders te denken.

Ik wil graag Heidy Sonnemans bedanken voor alle tijd en kennis die zij gestopt heeft in het onderzoek als opdrachtgever van Rabobank Nederland. Ik heb de samenwerking als zeer prettig ervaren en Heidy heeft mij enorm geholpen bij de praktische uitvoering van het onderzoek.

Ik wil mijn collega's van Rabobank Nederland bedanken voor de fijne samenwerking; ik had me geen leukere werkomgeving kunnen wensen. Speciale dank gaat uit naar de respondenten, voor hun bijdrage aan het onderzoek.

Last but not least wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor hun immense steun en interesse gedurende het gehele onderzoek. Mijn lieve vriendinnen Daisy en Frederieke wil ik bedanken voor al hun goede adviezen, fijne afleiding en het zijn van een 'Klaagmuur'. Speciale dank gaat uit naar mijn ouders en broer; jullie onuitputtelijke support betekent enorm veel voor mij!

Borne, 10 oktober 2012

Marije Kuipers

Samenvatting

Steeds meer organisaties staan voor de uitdaging om flexibel om te gaan met de economische, politieke en sociale ontwikkelingen in de omgeving (Antonacopoulou, 2000). Om mee te kunnen gaan met deze ontwikkelingen is het van belang dat een medewerker zichzelf ontwikkelt (Keursten, 1999). Van de organisatie wordt verwacht dat zij de medewerker hierin optimaal ondersteunen. Een hulpmiddel waarmee medewerkers zich kunnen ontwikkelen is een leerplan. Een leerplan kan worden omschreven als een "plan voor leren" (Taba, 1962, p.11).

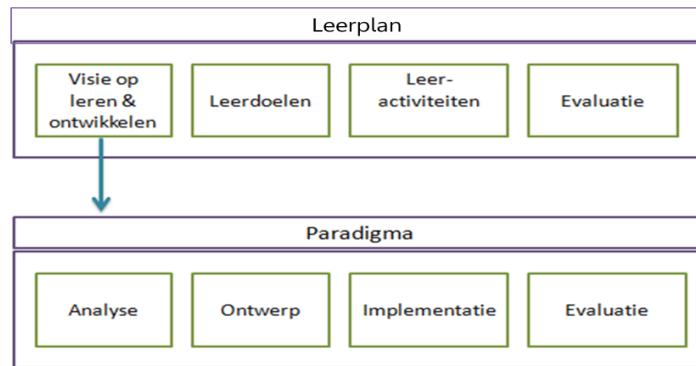
Het ontwikkelen van een leerplan vraagt om een ontwerpende onderzoeksaanpak. Een van de meest gebruikte benaderingen voor ontwerpend onderzoek is de zogenoemde ADDIE benadering. Hoewel deze onderzoeksaanpak vaak is toegepast, blijkt uit de theorie dat deze benadering niet geschikt is voor training en educatie. Hiervoor is de DATE benadering opgesteld, waarbij de stappen van ADDIE worden bekeken vanuit passende paradigma's. Uit de literatuur is gebleken dat de keuze een paradigma bepaald wordt door de visie van de organisatie.

Het ontwikkelen van competenties van medewerkers speelt daarbij een zeer belangrijke rol. Competentieontwikkeling wordt gezien als het proces van leren, waarin nieuwe competenties verworven worden. Het ontwikkelen van competenties gebeurt door middel van een aantal componenten; strategie/leerdoelen, leeractiviteit, hoe te leren/tijd/plaats en feedback. Een organisatie kan een medewerker ondersteunen in het ontwikkelen van zijn competenties door het opstellen van een leerplan. Een leerplan kan gezien worden als "plan voor leren" (Taba, 1962, p.11). Leerplanontwikkeling wordt beschreven als het vernieuwen en verbeteren van een leerplan, waarbij een leerplan zou moeten bestaan uit tien samenhangende componenten, het zogenoemde curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003). De inhoud van een leerplan volgens de leerplanontwikkeling van Van den Akker (2003) ten opzichte van de competentieontwikkeling van Simons (1995; 2001) heeft zowel een aantal overeenkomsten als een aantal verschillen. De componenten van beide theorieën zijn met elkaar vergeleken en hieruit is geconcludeerd dat de inhoud van een algemeen leerplan vier componenten moet bevatten; 'visie op leren & ontwikkelen', 'leerdoelen', 'leeractiviteit' en 'toetsing'.

De Rabobank heeft de vraag gesteld of het huidige leerplan nog voldoende past binnen de visie op leren & ontwikkelen. Deze vraag is de aanleiding voor dit onderzoek. Het onderzoek is uitgevoerd binnen de afdeling Operations Betalen & Sparen van Rabobank Nederland. De visie op leren & ontwikkelen van de Rabobank heeft ertoe geleid dat er gekozen is om het onderzoek vanuit het communicatief paradigma te benaderen. Dit betekent dat de stakeholders een belangrijke rol spelen in het ontwerpproces. Het onderzoek is verdeeld in twee onderdelen; analysefase en ontwerpfase. In de analysefase is een groep van 16 respondenten bevestigd over hun beeld over inhoud van het leerplan. De resultaten uit de analysefase zijn getoetst door een groep van 4 respondenten die gezamenlijk de resultaten bekeken hebben. De analysefase en ontwerpfase hebben een aantal resultaten opgeleverd. Zo is naar voren gekomen dat een leerplan moet bestaan uit de vier componenten 'visie op leren & ontwikkelen', 'leerdoelen', 'leeractiviteit' en 'toetsing'. Daarnaast is uit de resultaten naar voren gekomen dat een visie op leren & ontwikkelen, in dit geval een sociaalconstructivistische visie, invloed heeft op de inhoud van de vier componenten.

Er kan worden geconcludeerd dat er een relatie is tussen de inhoud en het proces van het ontwerpen van een leerplan. Dit betekent dat de visie op leren & ontwikkelen niet alleen invloed heeft op de inhoud van de overige componenten, maar ook invloed heeft op het paradigma daarmee gekozen wordt.

Deze relatie is schematisch weergegeven in een blauwdruk:



De blauwdruk kan op diverse manieren worden ingevuld. De componenten kunnen worden ingevuld, passend bij de visie op leren & ontwikkelen. Ook kunnen de componenten worden ingevuld met elementen vanuit andere visies op leren & ontwikkelen, naar gelang dit relevant is voor de situatie. Zo kan het zijn dat een medewerker voornamelijk zijn eigen leerdoelen vast stelt, maar dat een organisatie ook wettelijke leerdoelen oplegt. De conclusie luidt dat een organisatie met een bepaalde visie op leren & ontwikkelen de blauwdruk kan gebruiken om het leerplan in te richten, maar kan daarbij ook elementen van andere visies op leren & ontwikkelen gebruiken.

Abstract

Introduction and research question

Just as any other organization, Rabobank is in the middle of the rapidly changing environment. Rabobank is one of the organizations that not only sees, feels and hears the changes, but also tries to respond to them as quickly as possible. The speed of the changes is accelerating and the work Rabobank performs is complex. This environment and goal of quick response requires a flexible organization that responds quickly to developments in the environment.

To be flexible, Rabobank's vision on learning & development, includes the expectation that employees must be responsible and flexible in regards to all kinds of developments, including environmental changes. The responsibility of employees includes formulating learning goals including what, how, when, where, and with whom it is taught. Rabobank facilitates the employees by giving freedom and possibilities to achieve the learning goals by giving adequate time and training budget. One of the other facilities that Rabobank provides, is elaborated in the form of a curriculum. The curriculum, which includes training for employees, was prepared in 2008 by the Human Resource department. This means the curriculum has not been prepared in accordance with the vision of learning and development, which was published in 2009.

With the vision of learning & development in mind, the department Operations Payments & Savings questioned the extent to which the current curriculum actually supports the employees in their development. Preliminary research has shown that the current curriculum does not meet the needs of the stakeholders. The following research question is formulated:

How can a curriculum be developed, to support the process managers of OBS in their development from the vision of learning & development?

Background

The research was conducted within the department Operations Payment & Savings of Rabobank Nederland. This department consists of four product lines, where cluster managers and process managers are employed. A cluster manager is responsible for organizing and managing a cluster. A cluster can be described as a specific section of a product line. A product line consists of five to eight clusters. Every cluster manager has his own specific focus. A process manager is responsible for setting up, securing and improving one or more management processes. Within Operations Payment & Savings, 93 process managers are employed in three levels; A, B, and C.

Rabobank enables people to develop continuously in a way that fits the mission, vision and core values of the organization. In their vision of learning & development, Rabobank mentions the expectation to employees to take responsibility for their own development. According to Rabobank, a curriculum can be described as a description of a job profile, containing the specific training courses, divided into banking/technical knowledge, skills and recommended based on job responsibilities. Preliminary research has yielded a number of conditions and requirements regarding the new curriculum:

- The curriculum should focus on one job profile
- The curriculum must fit within the vision of learning & development
- The curriculum should support long-term development
- The curriculum must be visible to all process managers
- The curriculum should be user friendly

Theory

The research question can be viewed from two perspectives: the development of a curriculum seen from a process side and developing the content of a curriculum. Therefore, the theory is divided into two parts; curriculum development process and content components.

Curriculum development process

Developing a curriculum requires a design-research approach. A commonly used approach for designed research is known as the 'ADDIE approach' (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004). ADDIE can be described as "a process that serves as a guiding framework for complex situations. It is desirable for developing educational products and other materials" (Branch, 2009, p.2). The acronym ADDIE refers to general stages; Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate. The ADDIE approach is also seen as the most effective way to develop products, because of the simple management of resources and time (Branch, 2009; Bowles, 2004). Despite the frequent application of the ADDIE approach by various authors, this approach is not suitable for training and education, because training and education requires a heterogeneous research approach, while the ADDIE approach is characterized by a homogeneous research approach. To solve this problem, the so-called 'DATE' approach is developed. In contrast to the ADDIE approach, the DATE approach does not consist of process steps, but of design strategies called paradigms (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004). In this approach the steps of the ADDIE approach are viewed from appropriate paradigms. The research of Visscher-Voerman and Gustafson (2004) takes four paradigms as starting point; instrumental, pragmatic, artistic, and communicative.

- Instrumental paradigm
The instrumental paradigm can be characterized by the use of resources or instruments to achieve the preferred result (Visscher-Voerman, Gustafson & Plomp, 1999). This paradigm focuses on instrumental and technical thinking, which means that a logical reasoning and systematic method is needed to realize the optimal result.
- Pragmatic paradigm
The pragmatic paradigm can be summarized as "interactive and repetitive testing and revision" (Visscher-Voerman et al., 1999, p.17). Products are made through "a process of quickly building, testing, and revision of a number of prototypes or early product versions" (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004, p.81).
- Artistic paradigm
The artistic paradigm, also called the 'connoisseurship approach', focuses on the inimitable knowledge and experience of the designer. Visscher-Voerman et al (1999) describe that "a designer as an artist justifies the fact that he adds his own values, ideas and judgment to the development process and that he uses his creativity, while the solution is designed" (p.22-23).
- Communicative paradigm
The communicative paradigm can be summarized as the 'consensus approach' (Visscher-Voerman et al., 1999). This paradigm is characterized by the "recognition that the designed product is created by a dialogue among team members" (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004, p.79). This means that the design is successful if there is compliance with the standards, as discussed and agreed by the design team and other stakeholders.

Looking through the perspective of the mentioned paradigms affects the completion of the process steps of the ADDIE approach. The choice for a particular paradigm is determined by the vision of learning & development (Kessels, 2000).

Content components

Organizations are increasingly challenged to be flexible in dealing with the economic, political, and social developments in the environment (Antonacopoulou, 2000). To deal with these developments, it is important for employees to develop themselves (Keursten, 1999). From the organizations it is expected that they optimally support the employee in their development. A tool which employees can use to develop themselves is called a 'curriculum'. A curriculum can be defined as "a plan for learning" (Taba, 1962, p.11).

When developing a curriculum, the development of competences should be taken into account. Competence development is the process of learning, in which new competences are attained. The development of competences consists of a number of components; strategy/learning goals, learning activities, how to learn/time/place and feedback. An organization can assist an employee in developing his skills by preparing a curriculum. A curriculum can be seen as "a learning plan" (Taba, 1962, p.11).

Curriculum development is described as the renewal and improvement of a curriculum (Van den Akker, 2003). A curriculum should consist of ten interdependent components; vision, learning goals, learning content, learning activities, teacher roles, resources and materials, groups, learning environment, time, and evaluation. These ten coherent component are grouped into the so-called curricular spider web (Van den Akker, 2003).

Interestingly, the components of the curricular spider web (Van den Akker, 2003) resemble the components of competence development by Simons (1995; 2001). At first sight, the components have a little in common in terms of designation, but there are certainly similarities.

The components of both theories are compared with each other and here it is concluded that the contents of a general curriculum must contain four components; 'vision of learning and development', 'learning', 'learning activity' and 'testing'.

To achieve desired results over a longer term, it is important to use the vision as foundation. Visions of learning & development are compiled by different authors. The four most important and widely used visions of learning & development are; behaviorism, cognitivism, constructivism, and social constructivism.

- Behaviorism
A behavioristic vision is focused on the way certain behavior can be attained, also called the observable changes in behavior (Jones, 1977). According to the behavioristic vision, initial behavior is gradually transformed into the desired behavior through the link between a 'stimulus' and the learner's reaction (Skinner, 1954; Jones, 1977; Staats & Eifert, 1990). According to the behavioristic vision, learning delivers the best results when it is implemented in the form of pre-established program (Jones, 1977).
- Cognitivism
Cognitivism focuses on the storage of information in human memory. Learning and thinking is seen as information processing and the processing of the offered subjects. Learning delivers the best results when the learner is able to link the new and the existing knowledge (Guey & Cheng, 2010; Reints, 2008).
- Constructivism
Constructivism is characterized by the influence of the learner on his own development. The learner constructs his own knowledge in a meaningful way, from the needs of the environment (Young & Collin, 2004; Swanson & Holton, 2009). Learning delivers the best results when the learner gives meaning to the obtained knowledge and makes it applicable (Young & Collin, 2004).
- Social constructivism
In the social constructivist vision, "people construct their (social) reality by interacting with other people" (Simons, 2000, p.2; Young & Collin, 2004). This means that the way people see reality is influenced by their culture. The learner acquires knowledge, but also gives meaning to what is learned (Swanson & Holton, 2009).

A learning goal can be defined as "what an individual is trying to achieve through learning; it is the purpose of an action" (Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981, p.126). A learning goal describes what is most important in relation to learning and emphasizes on activities that are important to ultimately be able to realize the learning goals (Seijts & Latham, 2012). A learning goal can be prepared by both the manager and the learner, or even a combination of these (Simons, 1998). Who formulates the learning goals, is determined by the vision of learning & development of an organization.

Learning can be described as a “continuous and inevitable process, which is the result of participation in work experience in working lives of individuals and think and act in daily activities at work” (Billet, 2001, p.20). This description gives a very broad view of learning, which may cause confusion. To give a more detailed view of learning, literature often distinguishes between informal and formal learning (Pak & Snell, 2003; Malcolm, Hodkinson & Colley, 2003; Janowicz-Panjaitan & Noorderhaven, 2008). Informal learning can be seen as learning by doing (Boekaerts & Minnaerts, 1999). In this form of learning, the learner takes the lead (Malcolm, Hodkinson & Colley, 2003). Formal learning is characterized by the structured form and takes usually place in education or training (Simons, 1999; Janowicz-Panjaitan & Noorderhaven, 2008). The content of the education or training is determined by others (Malcolm, Hodkinson & Colley, 2003). Whether the focus of learning by employees is formal or informal, is determined by the vision of learning & development.

Evaluation can take place at various levels, including the evaluation of behavior or learning objectives. Given the nature of the study, evaluation in this study means evaluating learning goals. Evaluating the results can also occur at various levels.

As mentioned, the choice of a particular paradigm is related to the vision of learning & development of an organization. The influence of the vision on learning & development on the choice of a paradigm, provides the connection between the process of development and the content. Every vision of learning & development matches a paradigm, because the characteristics correspond:

- Behaviorism (vision on learning & development)– Instrumental paradigm
- Cognitivism (vision on learning & development) – Pragmatic paradigm
- Constructivism (vision on learning & development) – Artistic paradigm
- Social constructivism (vision on learning & development) – Communicative paradigm

Methods

Rabobank inquired whether the current curriculum is consistent with the vision of learning & development. The research was carried out at the department Operations Payments and Savings within Rabobank Nederland.

In the vision of learning & development, Rabobank focuses on the flexibility and responsibility of the employees. Also the connection with the environment is mentioned as great importance in the rapid changing world. These characteristics show strong similarities with the social constructivist approach. Therefore, it is chosen to approach this research from the communicative paradigm. In the communicative paradigm, stakeholders are important in the design process. This means that in the analysis phase, the problem can be clarified by mapping the wishes and requirements of the stakeholders. In the design phase, the design specifications are developed as result of stakeholder discussion. In the implementation phase, stakeholders should be involved in the implementation. In the evaluation phase, the quality of the results will be judged by using standards which are established by stakeholders (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004).

The research is divided into two parts; an analysis phase and a design phase. In the analysis phase a sample of 16 respondents are interviewed about their perception of the content of the curriculum. The results from the analysis phase are tested in the design phase by a group of 4 respondents who collectively have discussed the results. The respondents are selected by four criteria; product line, cluster, function and level.

The information from the interviews is ordered to be able to get a clear picture of the results. This is summarized in a matrix. The matrix is divided into the four components of a curriculum and shows the opinion of the respondent on the component.

Results

The matrix is analyzed in three different ways; component analysis, group analysis, and level analysis. In the component analysis, the results of the four components of a curriculum are analyzed. It is striking that respondents mainly have a corresponding opinion about the components. There are a few exceptions in the opinions about the components vision of learning & development, learning goals, and evaluation. The component evaluation shows the most remarkable deviations. These deviations refer in particular to who is responsible for certain parts.

The group analysis shows no clear pattern. In the group analysis for process manager, much more variances are discovered than in the group analysis of cluster managers. In fact, the group analysis of cluster managers shows no abnormalities. The group analysis of process managers shows ten abnormalities, which cannot be clarified by this type of analysis. This means that cluster managers have a same view on the content of a curriculum. Process managers have a different view on the content of a curriculum, in particular about who is responsible for carrying out the evaluation, for formulating learning goals, and the component vision of learning & development.

The third analysis, analyzing the differences in levels, is divided in three types; process manager A, B, and C. The majority of deviations are found in the group process manager B and C. It is striking that the deviations, shown in the group analysis, are comparable with the deviations, shown in the level analysis.

The deviations are discussed in stakeholder consultation, with the aim of achieving corresponding design specifications. Stakeholder discussion has yielded that all four components should be a part of the curriculum. It shows that a curriculum should consist of four components; 'vision of learning & development', 'learning goals', 'learning activities', and 'evaluation'. In addition, the results revealed that a vision of learning & development, in this case the social constructivist vision, has influence on the content on the four components.

Conclusion

It can be concluded that the development of a curriculum requires a design-based approach. A design-based approach consists of the steps of the ADDIE approach, while looking from the perspective of an appropriate paradigm.

One of the conclusions is that there is a relation between the content of a curriculum and the process of developing a curriculum. This means that the vision of learning & development has an influence on the content of the remaining components as on the paradigm which is chosen. This relation is shown schematically in a blueprint (figure 1):

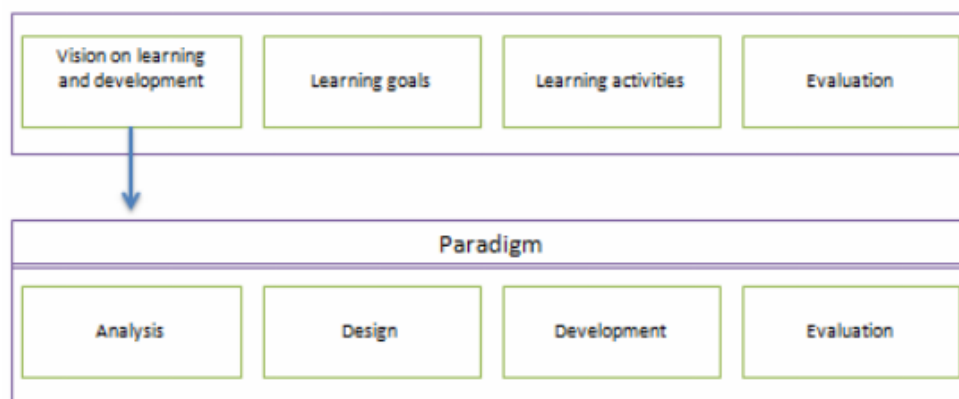


Figure 1 - Blueprint

The blueprint can be used in different ways. The components can be used, appropriate to the vision of learning & development. The components can also be used by elements of other visions, depending on whether it is relevant to the situation. For example, an employee may primarily determine its own learning goals, but an organization may determine statutory learning goals. It can be concluded that an organization with a particular vision of learning & development can use the blueprint to develop a curriculum, but the organization can also use elements from other visions.

Recommendations

It is recommended to increase the visibility of the curriculum. Managers must ensure that new employees are aware of the existence of the curriculum. Existing employees should initially be informed by the manager about the existence.

When implementing the new curriculum from the perspective of a communicative paradigm, it is important to take the stakeholders into account (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004). Involving stakeholders in the implementation of the design ensures a reduced risk of resistance (Hayes, 2010). In order to realize this, it is recommended that in the implementation phase various stakeholders should get a role in which they perform a task that is related to the implementation of the curriculum.

Further, it is recommended to check whether the new curriculum meets the predefined standards. The evaluation of the new curriculum may be conducted after the implementation (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004). This evaluation must be performed by the management team, because they are able to evaluate the predefined standards, acquired by for example reports and information obtained by the cluster managers.

Discussion

This research only focused on designing a curriculum and whether the choice for the perspective of a communicative paradigm is actually the right one, is beyond the scope of this research. For future research, it is recommended to include the effect of the paradigms.

For this study, 16 respondents were selected. Given the size of the department and the time available for the research to be carried out, this is a good sample. The number of respondents is sufficient for drawing a relevant conclusion for the department Operations Payments & Savings.

There has been little research in the field of curricula. Handbooks about curricula and the four components are abundant, but research is scarce. This research has focused on the preparation of a curriculum, but not on the final outcome; the effect of the curriculum on the development of employees. Future research could indicate what the actual effect is of a curriculum on the performance of an employee.

Inhoudsopgave

1	INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	13
2	ACHTERGRONDEN	15
2.1	ORGANISATIE	15
2.2	AFDELING.....	15
2.3	MEDEWERKERS EN STAKEHOLDERS	16
2.4	VISIE OP LEREN & ONTWIKKELEN.....	17
2.5	LEERPLAN	17
2.6	RANDVOORWAARDEN & EISEN.....	17
2.7	ONDERZOEKSVRAGEN EN SAMENVATTING	18
3	THEORETISCHE VERKENNING	19
3.1	LEERPLANONTWIKKELINGSPROCES.....	19
3.2	INHOUDSCOMPONENTEN LEERPLAN.....	22
3.3	OPERATIONALISATIE BEGRIPPEN.....	27
3.4	BLAUWDRIK.....	32
4	METHODOLOGIE	34
4.1	ONDERZOEKSMETHODE.....	34
4.2	DATAVERZAMELING.....	34
4.3	SELECTIE RESPONDENTEN	36
4.4	DATA-ANALYSE.....	38
5	RESULTATEN	39
5.1	COMPONENTENANALYSE	39
5.2	GROEPSANALYSE.....	42
5.3	NIVEAUANALYSE	44
5.4	INVLOED VAN RESULTATEN OP BLAUWDRIK	46
6	CONCLUSIE	48
6.1	CONCLUSIES	48
6.2	AANBEVELINGEN	52
7	DISCUSSIE.....	53
	BRONVERMELDING.....	55
	BIJLAGEN	59
	BIJLAGE 1 – ORGANOGRAM RABOBANK.....	60
	BIJLAGE 2 - VOORONDERZOEK.....	61
	BIJLAGE 3 – INTERVIEWMATRIX	62

1 Inleiding en probleemstelling

De Rabobank is een voortdurend innoverende en groter wordende bank, welke continue geconfronteerd wordt met diverse ontwikkelingen binnen de markt en binnen de organisatie (Rabobank, 2011a). Een van de meest actuele ontwikkelingen zijn de nieuwe eisen die klanten stellen aan de bank. Klanten willen 24 uur per dag, zeven dagen per week met hun financiële dienstverlener kunnen communiceren. Ze willen hun geldzaken regelen en verwachten daarbij instant advies over de meest uiteenlopende zaken. Kan dat niet, dan is de concurrent maar een paar muisklikken weg.

De Rabobank staat midden in de samenleving. Ze zien, voelen en horen de veranderingen en spelen er op in (Rabobank, 2011a). De veranderingen gaan steeds sneller en het werk wordt complexer. Dat vergt een flexibele organisatie die snel inspeelt op de ontwikkelingen om zich heen.

Daarnaast wordt er ook een verandering geconstateerd in de arbeidsmarkt. Op de interne website geeft de Rabobank aan dat de medewerkers veranderen, ze zoeken zingeving in hun werk, en willen een goede balans tussen hun werk en privéleven. Ze willen hun talenten inzetten en willen hun werk zo zelfstandig mogelijk doen. Mensen zijn hoger opgeleid dan ooit en zoeken naar zinvolle werkomgevingen waaraan zij zich kunnen verbinden. Daarbij spelen een aantrekkelijke werkomgeving, interessante en maatschappelijk relevante projecten, stimulerende collega's en flexibiliteit een belangrijke rol (Rabobank, 2011a).

Een andere belangrijke ontwikkeling is de verandering in het omgaan met werk. Medewerkers willen steeds meer verantwoordelijkheid om hun werk zelf in te richten. Dat werk doen zij steeds minder individueel, want door de toenemende complexiteit van de vragen die op hen afkomen werken ze vaker in wisselende teams aan projecten (Rabobank, 2011a). In een wereld waar informatie razendsnel veroudert, is het uitwisselen, delen en toepassen van kennis van levensbelang voor de Rabobank. Onderzoeksbureau Gartner (Rabobank, 2011a) analyseerde in 2005 dat in 2015 meer dan 80% van de werkzaamheden bestaat uit samenwerken. De digitalisering van het werk en de mogelijkheid om virtueel samen te werken zijn daarbij essentieel. Medewerkers willen overal en altijd de mogelijkheid hebben om over informatie te beschikken, contact met elkaar te hebben en snel kennis met elkaar te delen.

Om in te kunnen spelen op de bovengenoemde ontwikkelingen, werkt de Rabobank op een moderne en flexibele manier; 'Rabo Unplugged'. 'Unplugged' is een nieuwe werkwijze waarbij de zelfstandigheid en ondernemerszin bij de medewerkers gestimuleerd wordt (Rabobank, 2011a). Voor alle afdelingen binnen Rabobank Nederland betekent de invoering van 'Unplugged' een verandering in de werkwijze.

Medewerkers kiezen zelf de plek waar ze hun werkzaamheden verrichten en het tijdstip waarop ze dat doen. Ze kunnen op elk moment vanaf hun laptop of pc thuis bij de benodigde informatie. De grens tussen werk en privéleven vervaagt. Bij 'Rabo Unplugged' zijn traditionele werktijden voor een groot deel verleden tijd. Als een medewerker de activiteiten tijd- en plaats onafhankelijk uitvoert, kunnen werk en privé beter op elkaar aangesloten worden (Rabobank, 2011a). Buiten dat er veel verandert op het gebied van werkplekken, zullen er ook veranderingen zijn in de competenties van de medewerkers. De veranderingen in competenties zijn gerelateerd aan de zelfstandigheid en ondernemerszin, waar de nieuwe werkwijze 'Unplugged' voor staat. Medewerkers krijgen de gelegenheid zelf te bepalen op welke manier ze willen werken en tot het beste resultaat kunnen komen. Dit betekent dat ze steeds vaker zelf kiezen hoe, wanneer, met wie en waar ze hun activiteiten uitvoeren.

Het zelf bepalen hoe, wanneer, met wie en waar is ook van toepassing op de manier waarop medewerkers zich ontwikkelen. Dit staat beschreven in de visie op leren & ontwikkelen, welke openbaar gemaakt is op de lokale website. Deze visie is ontwikkeld voor alle medewerkers van de Rabobank Groep en is gebaseerd op de kernwaarden waarmee de Rabobank zich presenteert aan zijn klanten; respect, integriteit, professionaliteit en duurzaamheid. Deze kernwaarden zijn toegepast in de visie op leren & ontwikkelen door per kernwaarde te beschrijven welke inbreng de Rabobank levert ten aanzien van leren en ontwikkelen en wat er verwacht wordt van de medewerkers op dit gebied.

De Rabobank geeft in zijn visie op leren & ontwikkelen aan van zijn medewerkers te verwachten dat zij flexibel meebewegen en dat zij hun verantwoordelijkheden hierin nemen. De eigen verantwoordelijkheid bestaat uit het zelf formuleren van leerdoelen en zelf invloed hebben op wat, hoe, wanneer, waar en met wie er wordt geleerd. De Rabobank faciliteert de medewerker in deze verantwoordelijkheden door de vrijheid en de mogelijkheden te geven om de geformuleerde leerdoelen te bereiken in de vorm van het geven van voldoende tijd en opleidingsbudget. Deze leerdoelen worden vervolgens besproken met de manager, welke hiervoor zijn goedkeuring moet geven. Een van de andere mogelijkheden die de Rabobank aanbiedt aan zijn medewerkers is uitgewerkt in de vorm van een leerplan. Het leerplan, met daarin opleidingen voor medewerkers, is in 2008 opgesteld door de afdeling HR. Dit betekent dat het leerplan niet is opgesteld in overeenstemming met de visie op leren & ontwikkelen, welke in 2009 is gepubliceerd.

Met de visie op leren & ontwikkelen in het achterhoofd zijn er op de afdeling Operations Betalen & Sparen vragen ontstaan over de mate waarin het huidige leerplan, zoals deze in de huidige situatie op de interne website beschikbaar is, daadwerkelijk ondersteuning biedt aan de medewerkers in hun ontwikkeling. Dit leidt tot de volgende probleemstelling:

Het huidige leerplan moet worden aangepast om medewerkers, passend binnen de visie op leren & ontwikkelen, in hun ontwikkeling te ondersteunen.

2 Achtergronden

Het hoofdstuk achtergronden geeft een uitgebreide beschrijving van de omgeving waarin het onderzoek afgenomen wordt. Er wordt onderscheid gemaakt tussen de diverse niveaus binnen de organisatie; organisatie, afdelings- en individueel niveau. Algemene informatie over de Rabobank is verkregen door middel van interne documenten en de website. Specifieke informatie over de afdeling en medewerkers is geschreven met behulp van interne documenten en oriënterende gesprekken. Deze gesprekken zijn gevoerd met leden van het Management Team, clustermanagers en procesmanagers.

2.1 Organisatie

De Rabobank organisatie is eind negentiende eeuw opgericht, bestaande uit een verzameling van meerdere kleine boerenleenbanken (Rabobank, 2011b). Met 6,8 miljoen particuliere klanten en 800.000 zakelijke klanten is de Rabobank Groep hedendaags de grootste financiële dienstverlener van Nederland met tevens een internationale focus op de food- en agribusiness (Rabobank, 2011c). De Rabobank Groep stelt het gezamenlijke belang van mensen en gemeenschappen voorop. Vanuit betrokkenheid bij dat belang wil de Rabobank Groep een stuwende en vernieuwende kracht zijn die bijdraagt aan een duurzame ontwikkeling van welvaart en welzijn. Het realiseren van de huidige en toekomstige ambities van mensen en gemeenschappen is daarbij het doel. Het versterken van onderlinge samenwerking en het aandragen van de best mogelijke financiële oplossingen zijn daarbij de middelen (Rabobank, 2011d). De wijze waarop de Rabobank Groep zichzelf presenteert aan de klanten wordt vastgesteld door een aantal kernwaarden; respect, integriteit, professionaliteit en duurzaamheid (Rabobank, 2011e).

De 141 lokale banken worden ook wel het coöperatieve kernbedrijf genoemd (Rabobank, 2011f). Als ondersteuning van de lokale banken zijn 6400 fte's werkzaam onder de noemer Rabobank Nederland. Zij zorgen voor marktondersteuning van bedrijven, particulieren en private banking en staffuncties, zoals Groep ICT, Maatschappelijk Verantwoord Ondernemen, Onderzoek en Communicatie (Rabobank, 2011g). Rabobank Nederland bestaat uit de directoraten Particulieren, MKB, Private Banking en Groep ICT (bijlage 1). Het directoraat Particulieren richt zich voornamelijk op de ondersteuning van de particuliere (massa)markt.

De diverse afdelingen binnen het directoraat Particulieren omvatten de gehele keten, zo bepaalt Marketing & Sales de visie en strategie, en ontwikkelt Financiën financieringsproducten voor zowel de particuliere als de zakelijke markt. Dit onderzoek zal zich enkel richten op de afdeling Operations Betalen & Sparen (OBS), welke onderdeel is van het ketenonderdeel Betalen & Sparen (B&S). B&S is verantwoordelijk voor de verwerking, procesinrichting en de technische productontwikkeling in betalen en sparen.

2.2 Afdeling

De afdeling OBS is de centrale verwerkingseenheid binnen B&S. OBS is verantwoordelijk voor het procesdeel 'uitvoeren service en transacties' binnen de producten van B&S en zorgt ervoor dat de procesinrichting en transactieverwerking van betaal- en spaarproducten zo genoemd 'In Control' is. In Control is het adequaat beheersen en besturen van de organisatie, zodat de gestelde doelen gerealiseerd worden. OBS zorgt voor de continuïteit en stabiliteit in het betalingsverkeer en voor het soepel doorvoeren van veranderingen in de betaalinfrastructuur met garantie van de continuïteit. OBS omschrijft de afdeling als 'stabiel in verandering'. B&S formuleert in een intern document (Rabobank, 2011a) zij ervoor zorgen dat de klanten van de Rabobank zorgeloos, veilig en tegen zo laag mogelijke kosten kunnen betalen en sparen.

De afdeling OBS bestaat uit vier productlijnen, genaamd Europayments, Sparen & Cards; Global Payments & Chartaal; Trade Services en Accounts, Infrastructuur & Services. Een kort overzicht van de vier productlijnen van OBS;

- Europayments, Sparen & Cards

Deze afdeling is verantwoordelijk voor de operationele verwerking van een grote variëteit aan betaal- en spaarproducten.

- Global Payments & Chartaal

Deze afdeling is verantwoordelijk voor de backoffice verwerking van twee grote domeinen (global payments en chartaal), met daarbinnen een aantal productketens.

- Trade Services

Deze afdeling richt zich op documentaire producten en diensten die haar klanten in staat stellen de risico's in de internationale handel te verkleinen of uit te sluiten.

- Accounts, Infrastructuur & Services

Deze afdeling zorgt voor synergie voor de keten overkoepelende processen van de B&S betaalinfrastructuur.

Niet alleen tussen de productlijnen, maar ook binnen een productlijn zelf lopen de taken ver uiteen. Elke productlijn is daarom ingedeeld in vijf tot acht verschillende clusters.

2.3 Medewerkers en stakeholders

Binnen de clusters van OBS zijn medewerkers in diverse functies werkzaam, waaronder clustermanagers en procesmanagers.

Een clustermanager draagt zorg voor het inrichten en het aansturen van een cluster. Elk cluster wordt geleid door één clustermanager, wat betekent dat elke clustermanager een eigen aandachtsgebied leidt.

Een procesmanager houdt zich bezig met het inrichten, borgen en verbeteren van een of meerdere beheerprocessen en niet, zoals de term 'manager' doet vermoeden het managen van werknemers. De procesmanagers van OBS werken verdeeld over de verschillende clusters. Globaal kan worden gesteld dat een procesmanager zich bezighoudt met het voeren van regie over het primaire proces, waarbij een procesmanager ervoor moet zorgen dat er geen klantimpact is, minimale risico's en zo goedkoop mogelijk. Daarnaast houdt een procesmanager zich ook bezig met het beheren van ondersteunende processen, in interne documenten ook wel aangegeven als secundaire processen.

Binnen OBS zijn 93 procesmanagers werkzaam, welke kunnen worden onderverdeeld in drie niveaus; A, B en C. Van de 93 procesmanagers zijn 19 werkzaam als procesmanager A, 41 als procesmanager B en 33 als procesmanager C. Het verschil tussen de niveaus A, B en C liggen niet enkel in de hoeveelheid ervaring, maar ook in de hoeveelheid kennis, competenties en vaardigheden. Over het algemeen wordt van alle procesmanagers dezelfde competenties gevraagd. Het verschil tussen de niveaus ligt echter in de mate waarin de procesmanager een competentie ontwikkeld heeft. Het verschil tussen niveaus is niet eenduidig gedocumenteerd, maar wordt door de manager vastgesteld. Om dit toch gecentraliseerd te krijgen is HR in samenwerking met de managers bezig om de verschillen per niveau vast te leggen.

Deze twee functies vormen de stakeholders van dit onderzoek. De procesmanagers zijn belangrijke stakeholders, omdat zij uiteindelijk gebruik gaan maken van het leerplan. De clustermanagers worden ook gezien als stakeholders, omdat zij door hun leidinggevende functie verantwoordelijk zijn voor de prestaties van de medewerkers. Buiten de procesmanagers en clustermanagers is ook het Management Team betrokken bij het leerplan. Deze groep wordt echter niet als stakeholders benoemd, omdat zij enkel betrokken zijn door het beleid wat zij geschreven hebben. Zo hebben zij gezorgd voor de visie op leren & ontwikkelen, maar zullen zij niet persoonlijk betrokken zijn bij het leerplan. Hierdoor is ervoor gekozen om twee stakeholders te benoemen voor dit onderzoek; procesmanagers en clustermanagers van de afdeling Operations Betalen & Sparen.

2.4 Visie op leren & ontwikkelen

De visie op leren & ontwikkelen is door de Rabobank in oktober 2009 openbaar gemaakt en is sindsdien voor medewerkers beschikbaar op de lokale website. De Rabobank geeft in haar visie op leren & ontwikkelen aan dat de wereld razendsnel verandert, waardoor de aansluiting op klanten, stakeholders en hun omgeving van groot belang is voor de toekomst van de organisatie. De Rabobank geeft aan dat deze situatie erom vraagt dat de bank vanuit zijn missie flexibel meebeweegt naar de toekomst. Van de medewerkers wordt ook verwacht dat zij flexibel meebewegen en daarmee het beste uit zichzelf halen. De Rabobank wil mensen in staat stellen zich verder te ontwikkelen, op een manier die past bij de missie en de kernwaarden van de bank: integer, met respect, duurzaam en professioneel.

2.5 Leerplan

De Rabobank beschrijft op de lokale website een leerplan als een beschrijving per functieprofiel met daarin het concrete opleidingsaanbod, onderverdeeld in bancaire/vaktechnisch, vaardigheden en aanbevolen op basis van takenpakket (Rabobank, 2011a). Een functieprofiel wordt door de Rabobank gezien als een gewaardeerde beschrijving van de meest voorkomende functies binnen de Rabobank Groep. Naast functieprofiel bevat deze definitie een onbekend en opvallend begrip; leerraamwerk. Een leerraamwerk omvat alle kernfuncties van één segment of bedrijfsonderdeel" (Rabobank, 2011a). Het beschrijft per kernfunctie de kennis-, vaardigheids-, en houdingseisen, het aansluitende opleidingsaanbod, de mogelijke leer- en toetspaden en weerspiegelt de visie op leren. Het geeft daarmee aan wat nodig is om op het gewenste functieniveau te komen. Het is bedoeld voor nieuwe medewerkers, doorstromers, instromers met ervaring en zittende medewerkers van het betreffende segment of bedrijfsonderdeel. Een leerplan wordt mede ingezet als een planningsinstrument met betrekking tot de opleiding van medewerker die nog niet het gewenste functieniveau heeft bereikt. Het is bedoeld om "ondersteunend te zijn bij de bepaling van welke onderdelen van het leerraamwerk zinvol en waardevol zijn in een specifieke situatie; één functie van één medewerker (Rabobank, 2011a).

Het leerplan is bedoeld om te helpen bij het bepalen van de ontwikkelbehoefte van medewerkers en om een hierbij passende opleiding te selecteren. Het kan gebruikt worden bij Performancemanagement gesprekken en POP-gesprekken. (Rabobank, 2011a). Deze omschrijving geeft weer dat het leerplan als hulpmiddel is opgezet voor managers om een passende opleiding te vinden voor zijn medewerkers.

In het leerplan worden per functie of rol de deskundigheidseisen en –wensen weergegeven. In ieder leerplan is naast een overzicht van deskundigheidseisen en –wensen ook een leeswijzer opgenomen. Deze leeswijzer geeft zowel algemene als functie specifieke uitleg bij het leerplan. Het leerplan is opgezet vanuit het uitgangspunt van minimale vereiste kennis en vaardigheden van bijbehorende functieprofielen (Rabobank, 2011a). Het leerplan van een procesmanager bestaat uit de onderdelen leeswijzer, competenties & resultaatgebieden en opleidingen.

2.6 Randvoorwaarden & Eisen

In het vooronderzoek zijn gesprekken gevoerd met diverse stakeholders met als doel de wensen en eisen van de stakeholders vast te stellen ten aanzien van het leerplan. Hiervoor zijn er interviews gehouden met een negental stakeholders. Een uitgebreide beschrijving van de manier waarop het vooronderzoek tot stand is gekomen, is te vinden in bijlage 2. De interviews hebben geleid tot het formuleren van de randvoorwaarden en eisen ten aanzien van het ontwikkelen van een nieuw leerplan.

De zichtbaarheid van het huidige leerplan blijkt niet voldoende te zijn, met het gevolg dat geen van de ondervraagde managers bekend is met deze leerplan. Dit heeft ertoe geleid dat het leerplan niet gebruikt wordt. De Rabobank heeft aangegeven dat dit veranderd moet worden bij de invoering van nieuw leerplan. Dit betekent dat het vernieuwde leerplan zichtbaar moet zijn voor alle medewerkers en ook in gebruik genomen wordt door de medewerkers en daarom gebruiksvriendelijk moet zijn.

Net als in de huidige situatie, zal ook het vernieuwde leerplan gericht moeten zijn op een functieprofiel, wat betekent dat het gericht zal worden op de functie van procesmanager. Daarnaast heeft de Rabobank aangegeven dat het van belang is dat het vernieuwde leerplan aansluit op zowel de context als de visie op leren & ontwikkelen, welke is beschreven in paragraaf 2.4.

Zoals vermeld in paragraaf 2.5, is het huidige leerplan opgesteld als hulpmiddel voor managers. De visie op leren & ontwikkelen geeft aan dat leren & ontwikkelen de verantwoordelijkheid is van de medewerker. Dit betekent dat het vernieuwde leerplan niet een hulpmiddel voor managers, maar voor medewerkers zou moeten zijn. Daarnaast geeft de visie op leren & ontwikkelen aan dat een medewerker leren en ontwikkelen moet benaderen als langere termijn activiteit. Dit betekent dat een medewerker niet enkel moet kijken naar leren als eenmalige activiteit, maar naar de manier waarop de medewerker zichzelf verder kan ontwikkelen binnen zijn functie.

2.7 Onderzoeksvragen en samenvatting

Het onderzoek vindt plaats binnen de Rabobank en specifiek binnen de afdeling Operations Betalen & Sparen. Op deze afdeling werken mensen in verschillende functies, waaronder procesmanager en clustermanager. Een procesmanager moet flexibel in kunnen spelen op de nieuwe trends en ontwikkelingen en daarom wordt er van deze groep medewerkers vereist dat zij uiteenlopende competenties ontwikkelen. In de visie op leren & ontwikkelen wordt beschreven dat ontwikkelen voor medewerkers belangrijk is om mee te kunnen gaan met de flexibele beweging van de omgeving.

De Rabobank wil mensen in staat stellen zich verder te ontwikkelen op een manier die past bij de missie, visie en de kernwaarden van de bank. In de visie op leren & ontwikkelen geeft de Rabobank aan van de medewerker te verwachten dat zij zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun ontwikkeling. De Rabobank biedt de medewerker een omgeving waarin de medewerker deze verantwoordelijkheid kan nemen. Een van de manieren waarop de Rabobank de medewerker ondersteunt in zijn of haar ontwikkeling is een leerplan. Een leerplan is een beschrijving per functieprofiel met daarin het concrete opleidingsaanbod, onderverdeeld in bancair/vaktechnisch, vaardigheden en aanbevolen op basis van takenpakket.

De stakeholders, bestaande uit clustermanagers en procesmanagers, stellen een aantal randvoorwaarden en eisen aan de nieuwe leerplan:

- Het leerplan moet gericht zijn op één functieprofiel
- Het leerplan moet aansluiten op de visie op leren & ontwikkelen
- Het leerplan moet ontwikkeling op lange termijn ondersteunen
- Het leerplan moet zichtbaar zijn voor alle procesmanagers
- Het leerplan moet gebruiksvriendelijk zijn

Uit het vooronderzoek, bestaande uit deskresearch en interviews met procesmanagers en clustermanagers, blijkt dat het huidige leerplan niet gebruikt wordt door de doelgroep waar het document voor bedoeld is; clustermanagers. Er kan worden geconcludeerd dat de huidige leerplan niet voldoet aan de wensen en eisen van de stakeholders. De informatie uit de voorgaande paragrafen heeft geleid tot het formuleren van de onderzoeksvraag;

Op welke wijze kan een leerplan worden ontwikkeld om, vanuit de visie op leren & ontwikkelen, de procesmanagers van OBS te ondersteunen in hun ontwikkeling?

Deze onderzoeksvraag kan worden bekeken vanuit twee perspectieven; het ontwikkelen van een leerplan gezien vanuit een procesmatige kant en de inhoudelijke ontwikkeling van een leerplan. Dit leidt tot de volgende deelvragen:

1. *Hoe ziet het ontwerpproces van het ontwikkelen van een leerplan eruit?*
2. *Uit welke inhoudscomponenten moet een leerplan bestaan?*

3 Theoretische verkenning

In het hoofdstuk theoretische verkenning wordt er dieper ingegaan op de begrippen uit de hoofd- en deelvragen. De eerste paragraaf bestaat uit een beschrijving van het ontwikkelingsproces van een leerplan, bekeken vanuit diverse benaderingen. De tweede paragraaf gaat in op de inhoudscomponenten van een leerplan, bekeken vanuit competentieontwikkeling en leerplanontwikkeling. In de derde paragraaf worden de inhoudscomponenten geoperationaliseerd en tenslotte volgt er een conclusie waarbij de theorie over het ontwikkelingsproces en de inhoudscomponenten wordt samengevoegd tot een blauwdruk.

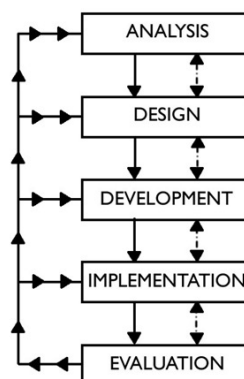
3.1 Leerplanontwikkelingsproces

De onderzoeksvraag toont dat dit onderzoek moet leiden tot het ontwikkelen van een passend leerplan, oftewel het ontwerpen van een leerplan. Ontwerpend onderzoek ontwerpt volgens Plooi (2006) "een mogelijkheid tussen de huidige en gewenste situatie en maakt daarbij gebruik van de manier waarop anderen een soortgelijke oplossing hebben bedacht" (2006, p.48). Een veel gebruikte aanpak voor ontwerpend onderzoek is de zogenoemde ADDIE benadering (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004).

3.1.1 ADDIE benadering

Branch (2009) beschrijft ADDIE als een "proces dat dient als richtinggevend kader voor complexe situaties, het is wenselijk voor het ontwikkelen van educatieve producten en andere leermiddelen" (p.2). Visscher-Voerman en Gustafson (2004) karakteriseren de ADDIE benadering als een homogene kijk op ontwerpen, omdat het "afgebeeld wordt als algeheel probleemoplossend proces door het volgen van algemene fasen" (p.69). Het acroniem ADDIE geeft deze algemene fasen weer: **A**nalyze, **D**esign, **D**evelop, **I**mplement, **E**valuate, in het Nederlands vertaald als; analyse, ontwerp, ontwikkeling, implementatie en evaluatie. De ADDIE benadering wordt ook wel gezien als de meest effectieve manier om producten te ontwikkelen, omdat het een eenvoudige beheersing van middelen en tijd mogelijk maakt (Branch, 2009; Bowles, 2004).

Figuur 1 toont dat de ADDIE benadering bestaat uit een continue proces (Grafinger, 1988). De uitkomst van iedere fase levert input op de volgende stap (Bowles, 2004) en tijdens het proces vindt een doorlopende terugkoppeling plaats naar voorgaande processtappen.



Figuur 1 - Processtappen ADDIE benadering (Grafinger, 1988)

Ondanks het veelvuldig gebruik van de ADDIE benadering door diverse auteurs, geven Visscher-Voerman en Gustafson (2004) aan dat de homogene aanpak van ADDIE niet altijd toepasbaar is, omdat veel ontwerpproessen meer divers zijn dan de ADDIE benadering in eerste instantie aangeeft. Dit wordt ook wel een heterogeen ontwerpproces genoemd. Visscher-Voerman en Gustafson (2004) hebben deze kloof proberen te dichten door het uitvoeren van een onderzoek, gericht op ontwerp benaderingen in training en educatie, ook wel de 'DATE' benadering genoemd (**D**esign **A**pproaches in **T**raining and **E**ducation).

3.1.2 DATE benadering

In tegenstelling tot de ADDIE benadering, bestaat de DATE benadering niet uit processtappen, maar uit ontwerpstrategieën, ook wel paradigma's genoemd (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004). Het onderzoek van Visscher-Voerman en Gustafson (2004) neemt vier paradigma's als uitgangspunt; instrumenteel, communicatief, pragmatisch en artistiek. De auteurs relateren in hun artikel de processtappen van de ADDIE benadering aan de vier paradigma's van de DATE benadering. Hierdoor is het mogelijk om heteroog onderzoek, wat niet via algemene fasen ontwikkeld kan worden, te benaderen als homogeen onderzoek en daarmee toch het voordeel van hoge effectiviteit te behalen. Een overzicht van de vier paradigma's en de daarbij behorende aanpak volgens de ADDIE benadering:

Instrumenteel paradigma

Het instrumenteel paradigma kenmerkt zich door het inzetten van middelen of instrumenten om het daarvan verwachte resultaat te bereiken (Visscher-Voerman, Gustafson & Plomp, 1999). Dit paradigma is gericht op instrumenteel of technisch redeneren, wat betekent dat een logische redenering en systematische werkwijze nodig is om het optimale resultaat te bereiken. Het instrumentele paradigma begint met "het formuleren van specifieke doelen en uitkomsten voor het te ontwerpen product" (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004, p.77). Visscher-Voerman en Gustafson (2004) beschrijven dat, gezien vanuit het instrumentele paradigma, een ontwerp geslaagd is als het voldoet aan de vooraf vastgestelde en gegarandeerde standaarden.

Het kijken vanuit het instrumentele paradigma heeft invloed op het doorlopen van de processtappen van de ADDIE benadering. De analyse fase richt zich op het specificeren van meetbare onderzoeksdoelen door het probleem en de wensen van de gebruiker te analyseren. Deze eerste fase is erg belangrijk, omdat tijdens het gehele ontwerpproces de geformuleerde onderzoeksdoelen als basis dienen. De opgestelde specificaties worden gebruikt om een ontwerp te ontwikkelen. De tweede fase (ontwerp), gezien vanuit het instrumenteel paradigma, kenmerkt zich door het opstellen van ontwerpsspecificaties. Deze ontwerpsspecificaties zijn afgeleid van de geformuleerde doelen in de analysefase. In de implementatiefase worden de ontwerpsspecificaties gebruikt om een kwalitatief hoogstaand product te ontwerpen. In de laatste fase wordt dit ontwerp geëvalueerd door te kijken of het ontwerp voldoet aan de vooraf gestelde meetbare normen. Het instrumentele paradigma is geschikt voor ontwerpend onderzoek waarbij het mogelijk is om vooraf specifieke en meetbare doelen vast te stellen, omdat dit paradigma enkel resultaat oplevert als er meetbare doelen worden geformuleerd.

Pragmatisch paradigma

Het pragmatische paradigma kan worden samengevat als "interactieve en repetitieve proeven en revisie" (Visscher-Voerman et al., 1999, p.17). Producten worden gemaakt door middel van "een proces van snel bouwen, testen en herzien van een aantal prototypes of begin productversies" (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004, p.81). Het pragmatische paradigma is toepasbaar in een situatie waarbij de doelen van een onderzoek en de wensen van de klant niet geheel duidelijk zijn. Het geeft de onderzoeker de kans om de waarde van het product en de functionaliteit ten aanzien van de gebruikers te bepalen (Visscher-Voerman et al., 1999).

Het kijken vanuit het pragmatisch paradigma heeft invloed op het doorlopen van de processtappen van de ADDIE benadering. De analyse fase richt zich op het specificeren van het probleem door het evalueren van prototypen. In de ontwerpfase geven de uitkomsten van deze evaluaties richting aan het uiteindelijke ontwerp. In de implementatiefase wordt, net als in de ontwerpfase, het product getest. In tegenstelling tot de ontwerpfase wordt er in de implementatiefase geen prototype getest, maar wordt het product getest door de gebruikers. In de laatste fase, evaluatie, wordt het product beoordeeld ten opzichte van praktische normen. Bij het pragmatische paradigma ligt de basis dus bij het uitvoeren, evalueren en herzien van prototypen. Dit betekent dat het pragmatische paradigma geschikt is voor onderzoek waarbij de onderzoeker de mogelijkheid heeft om het ontwerp te creëren door het testen en herzien van het product.

Artistiek paradigma

Het artistieke paradigma wordt ook wel de 'connoisseurship approach' genoemd (Visscher-Voerman, Gustafson & Plomp, 1999), ook wel vertaald als de kennerschap benadering. Deze benadering richt zich op de unieke expertise en ervaring van de ontwerper. Ontwerpbeslissingen worden gemaakt "als een directe reactie op de specifieke situatie waarin de ontwerper werkzaam is" (Visscher-Voerman en Gustafson, 2004, p.82). Visscher-Voerman et al. (1999) beschrijven dat een "ontwerper als een kunstenaar recht doet aan het feit dat zij hun eigen waarden, ideeën en oordeelvorming toevoegen aan het ontwikkelingsproces en dat zij gebruik maken van hun creativiteit, terwijl de oplossing wordt vormgegeven" (p.22-23).

Het kijken vanuit het artistieke paradigma heeft invloed op het doorlopen van de processtappen van de ADDIE benadering. De analyse fase richt zich op het verduidelijken van het probleem. De volgende fase, het ontwerp, wordt sterk beïnvloed door de ervaring en opvatting van de ontwerper. Een ontwerp komt uiteindelijk tot stand door het testen van ideeën bij de gebruikers en zo concluderen welk idee het meest geschikt is voor het ontwerp. Dit betekent dat het artistieke paradigma geschikt is voor onderzoek waarbij de ontwerper de mogelijkheid heeft om zijn eigen waarden, ideeën en oordeelsvorming toe te voegen aan het ontwerp.

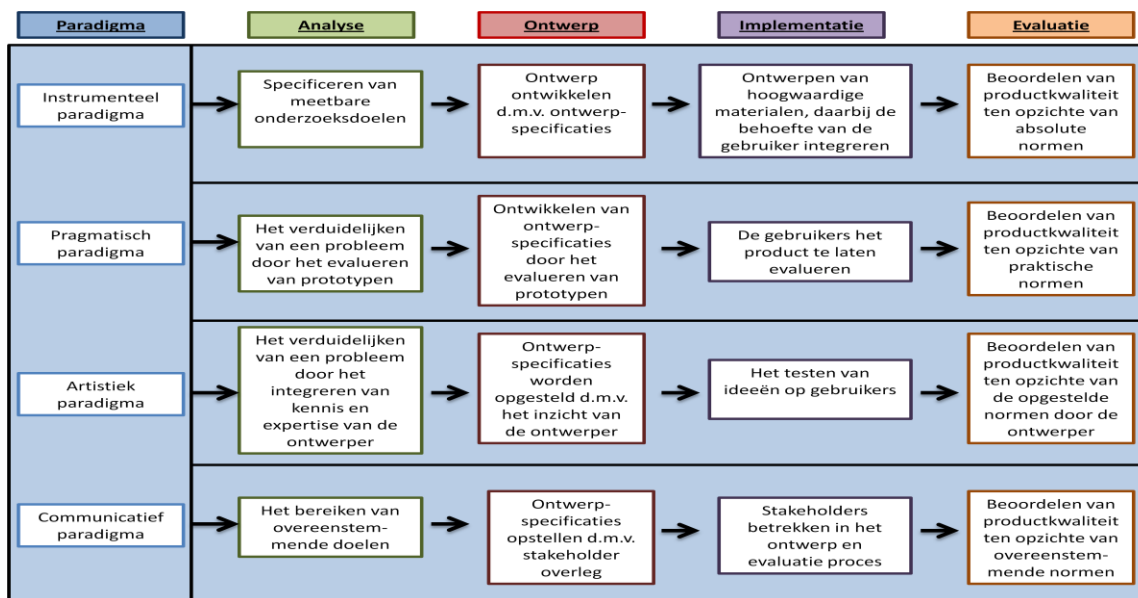
Communicatief paradigma

Het communicatieve paradigma kan worden samengevat als 'consensus approach', ook wel gezien als overeenstemmingbenadering (Visscher-Voerman et al., 1999). Wanneer er mensen betrokken zijn bij een ontwerpproces, krijgt de ontwerper te maken diverse opvattingen en meningen over het op te leveren product en de probleemaanpak (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004; Visscher-Voerman et al., 1999). Het communicatieve paradigma wordt gekenmerkt door de "erkenning dat het ontworpen product ontstaat door een dialoog onder teamleden" (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004, p.79). Dit betekent dat het ontwerp geslaagd is als er voldaan wordt aan de norm, zoals bediscussieerd en overeengekomen door het ontwerpsteam en andere stakeholders.

Het kijken vanuit het communicatieve paradigma heeft invloed op het doorlopen van de processtappen van de ADDIE benadering (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004). De analyse fase richt zich op het specificeren van de wensen en eisen van de stakeholders. Deze wensen en eisen vormen de basis voor het ontwikkelen van ontwerpspecificaties in de ontwerpfase. In de implementatiefase worden de stakeholders betrokken bij het implementeren van het ontwerp. Tenslotte wordt het ontwerp geëvalueerd door het ontwerp te beoordelen aan de hand van de vooraf gestelde normen door de stakeholders. Bij het communicatieve paradigma ligt de basis dus bij het opstellen van onderzoeksdoelen waarin alle stakeholders zich kunnen vinden (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004). Dit betekent dat het communicatieve paradigma geschikt is voor onderzoek waarbij de onderzoeker te maken heeft met opvattingen en meningen van diverse stakeholders.

3.1.3 Conclusie leerplanontwikkelingsproces

De bovenstaande beschrijvingen van de verschillende paradigma's hebben geleid tot het opstellen van een model (figuur 2). Het model toont de invloed van de diverse paradigma's op de stappen van de ADDIE benadering. Hierbij wordt gedetailleerd ingegaan op het effect wat het paradigma heeft op de analyse, het ontwerp, de implementatie en de evaluatie van het ontwerp.



Figuur 2 – Overzicht verbinding ADDIE en DATE

3.2 Inhoudscomponenten leerplan

Deze paragraaf beschrijft de diverse componenten die van belang zijn voor het inhoudelijk ontwikkelen van een leerplan. De eerste subparagraaf beschrijft de inhoudscomponenten van een leerplan, uitgaande van de theorie over competentieontwikkeling. Daarna volgt de subparagraaf waarin de inhoudscomponenten van een leerplan worden besproken aan de hand van theorie over leerplanontwikkeling. Tenslotte worden deze twee perspectieven op inhoudscomponenten van een leerplan met elkaar vergeleken en worden er conclusies gegeven.

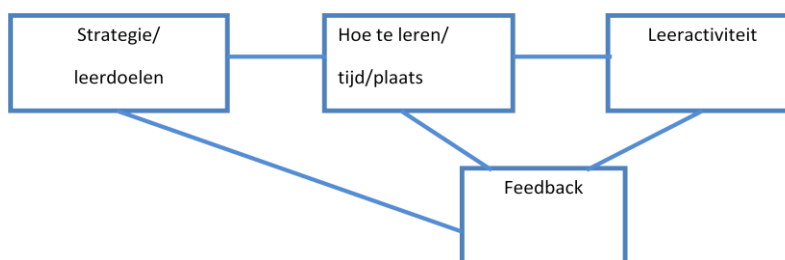
3.2.1 Inhoudscomponenten volgens competentieontwikkeling

Steeds meer organisaties staan voor de uitdaging om flexibel om te gaan met de economische, politieke en sociale ontwikkelingen in de omgeving (Antonacopoulou, 2000). Om mee te kunnen gaan met deze ontwikkelingen is het van belang dat een medewerker zichzelf ontwikkelt (Keursten, 1999). Wat moet een medewerker dan precies ontwikkelen? In de literatuur worden verschillende antwoorden gegeven op deze vraag, maar als het gaat om het flexibel meebewegen met de omgeving speelt het ontwikkelen van competenties een vitale rol (Van Dam, Van der Heijden & Schyns, 2006).

Er is veel geschreven over het begrip competenties, waarbij uiteenlopende definities gebruikt worden. Hoewel in de Nederlandse taal slechts één aanduiding voor competentie bestaat, wordt er in de Engelse taal gesproken over *competency* en *competence*. Kijkend naar de definities van beide termen, blijken deze termen niet dezelfde betekenis te hebben. *Competence* wordt beschreven als het vermogen van een individu om zijn vaardigheden toe te passen in de werkomgeving (Moore, Cheng & Dainty, 2002). Het begrip *competency*, daarentegen, wordt beschreven als het gedrag van een individu wat leidt tot het uitvoeren van taken (Rowe, 1995). Dit betekent dat *competence* refereert naar "wat mensen kunnen doen". *Wat* verwijst naar de standaard die bereikt moet worden; het niveau wat een medewerker moet hebben om zijn taken uit te voeren (Hoffmann, 1999). *Competency* refereert naar "hoe mensen dit doen" (Rowe, 1995, p.12). *Hoe* verwijst naar de manier waarop gedrag leidt tot het uitvoeren van taken.

Dit onderzoek richt zich op het opstellen van een leerplan, wat als hulpmiddel kan dienen tijdens het ontwikkelen van competenties. Een medewerker gebruikt dit leerplan om een niveau te bereiken waarbij de taken correct uitgevoerd kunnen worden. Dit onderzoek richt zich niet zozeer op *hoe*, maar naar *wat* mensen kunnen doen om een bepaald niveau te bereiken. Het begrip *competence* past in dit geval het best binnen dit onderzoek. In het vervolg van dit rapport verwijst de term competentie dus naar de definitie van *competence*.

Competentieontwikkeling wordt gezien als het proces van leren, waarin nieuwe competenties verworven worden of waarin de bestaande competenties kunnen worden vergroot (Mulder, 2001). Het ontwikkelen van competenties kan gereguleerd worden door middel van een aantal componenten, schematisch weergegeven in figuur 3 (Simons, 1998, 2001);



Figuur 3 – Componenten competentieontwikkeling (Simons, 1998; 2001)

Het component strategie/leerdoelen richt zich op het formuleren en verduidelijken van leerdoelen. Het component 'hoe te leren/tijd/plaats' richt zich op het nemen van beslissingen over bijvoorbeeld de tijd en plaats om te leren. Het component leeractiviteit wordt gezien als het geheel aan activiteiten die de lerende tijdens het leerproces vervult (Boekaerts & Simons, 1995). Daarnaast richt het component feedback op het omzetten van voorgaande resultaten in de nodige feedback (Simons, 2001). Om competenties optimaal te kunnen ontwikkelen, moet er samenhang zijn tussen de vier genoemde componenten.

3.2.2 Inhoudscomponenten volgens leerplanontwikkeling

Een leerplan kan worden omschreven als "een plan voor een afzonderlijke opleiding, waarin doelen, inhoud, vormgeving en evaluatie worden beschreven" (Kessels & Smit, 2007, p.92). Deze definitie van Kessels en Smit (2007) spreekt over een plan voor een afzonderlijke opleiding, wat erop duidt dat een leerplan alleen gericht zou zijn op leren door middel van het volgen van een opleiding. Taba (1962, p.11) spreekt over een leerplan als een "plan voor leren", wat ruimte geeft voor alle vormen van leren. Dit maakt de definitie van Taba (1962) zeer geschikt voor het beschrijven van een leerplan wat zich richt op meerdere vormen van leren.

In de Engelstalige literatuur wordt gesproken over de term curriculum; curriculum is de letterlijke vertaling van het woord leerplan. Curriculum is afgeleid van de Latijnse taal en betekent 'omloop' en 'renwagen'. Het woord 'omloop' duidt op een traject of proces wat, toegepast op leren, gezien kan worden als het traject van leren (Stichting Leerplanontwikkeling, 2009).

Het feit dat een leerplan gezien kan worden als ontwikkelingsstool, betekent dat een organisatie verantwoordelijk is voor het opstellen van een leerplan (Kessels & Smit, 2007). Het vernieuwen of verbeteren van een leerplan wordt ook wel 'leerplanontwikkeling' genoemd (Van den Akker & Kuiper, 2007). Om een langdurig verbeterend effect te hebben, moet een leerplan bestaan uit tien samenhangende componenten; visie, leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en toetsing (Van den Akker, 2003; Van den Akker & Kuiper, 2007). Deze componenten zijn door Van den Akker (2003) schematisch weergegeven in een zogenaamd curriculair spinnenweb (figuur 4).



Figuur 4 – Curriculair spinnenweb (Van den Akker, 2003)

Elk component heeft als doel om een passende vraag te beantwoorden (Van den Akker, 2003):

- Visie – Waartoe wordt geleerd?
- Leerdoelen – Waarheen wordt geleerd?
- Leerinhoud – Wat wordt geleerd?
- Leeractiviteiten – Hoe wordt geleerd?
- Docentrollen – Welke rol vervult de docent?
- Bronnen en materialen – Waarmee wordt geleerd?
- Groeperingsvormen – Met wie wordt geleerd?
- Leeromgeving – Waar wordt geleerd?
- Tijd – Wanneer wordt geleerd?
- Toetsing – Hoe wordt het leren getoetst?

Het component visie is in het curriculair spinnenweb (figuur 4) in het midden geplaatst. Dit betekent dat de visie dient als component welke alle andere onderdelen aan elkaar schakelt. Niet alleen via de visie zijn de overige componenten aan elkaar verbonden, maar ook onderling zijn schakels, waardoor alle componenten onderling ook met elkaar samenhangen.

3.2.3 Vergelijking competentieontwikkeling en leerplanontwikkeling

Opvallend is dat de componenten van het curriculair spinnenweb (figuur 4) overeenkomsten vertonen met de componenten van competentieontwikkeling (figuur 3). Op het eerste gezicht lijken de componenten qua benaming weinig overeenkomsten te hebben, maar er blijken wel degelijk overeenkomsten te zijn.

Simons (1998; 2001) beschrijft strategie en doelstellingen als één component waarin de leerdoelen geformuleerd en verduidelijkt worden. Van den Akker (2003) splitst dit component in twee onderdelen; visie en leerdoelen. Een visie geeft een standpunt weer wat ten grondslag ligt aan het leren. Het component leerdoel beschrijft volgens Van den Akker (2003) de concrete resultaten waartoe geleerd dient te worden. Hoewel beide auteurs zowel strategie/visie als leerdoelen benoemen, is er een verschil in het benoemen van deze onderdelen als één of twee componenten. Het opstellen van een strategie/visie en het opstellen van leerdoelen kunnen apart en door diverse personen worden geformuleerd. Om deze reden zullen de componenten visie en leerdoelen worden opgedeeld in twee componenten (tabel 1). Omdat visie en leerdoelen niet altijd door dezelfde persoon in een leerplan worden geformuleerd is het van belang visie en leerdoelen in twee componenten op te delen, wat betekent dat visie en leerdoelen de eerste twee componenten van een leerplan vormen.

Tabel 1 – Overeenkomsten, verschillen en keuze strategie/visie en leerdoelen

Simons		Van den Akker		Overeenkomsten en verschillen	Keuze
Strategie/ doel	Formuleren en verduidelijken van leerdoelen	Visie	Het standpunt wat ten grondslag ligt aan leren	Beide auteurs benoemen zowel strategie/visie en leerdoel als onderdeel. Van den Akker splitst deze twee onderdelen, omdat de visie en de leerdoelen apart worden opgesteld en eventueel zelfs door diverse personen geformuleerd.	Visie
		Leerdoelen	De concrete resultaten waartoe geleerd dient te worden		Leerdoel

Zowel Simons (1998; 2001) als Van den Akker (2003) benoemen ‘leeractiviteit’ als component van een leerplan. Leeractiviteit verwijst naar de leertaken die gedurende het gehele leerproces worden uitgevoerd. Naast leeractiviteit benoemt Van den Akker (2003) ‘leerinhoud’ als component van een leerplan. Leerinhoud is gericht op hetgeen geleerd moet worden. Dit component is geschikt voor een individueel leerplan en daarmee te specifiek voor het ontwikkelen van een leerplan vanuit een globaal perspectief. Leeractiviteit, daarentegen, is wel geschikt voor een algemeen leerplan en vormt daardoor het derde component van een leerplan (tabel 2).

Tabel 2 - Overeenkomsten, verschillen en keuze leeractiviteit en leerinhoud

Simons		Akker		Overeenkomsten	Keuze
Leer-activiteit	Het geheel aan activiteiten die de lerende tijdens het leerproces vervult	Leer-activiteit	Het uitvoeren van concrete leertaken	Beide auteurs benoemen leeractiviteit als onderdeel van leren.	Leer-activiteit
		Leerinhoud	Wat er geleerd moet worden		

Waar Simons (1998; 2001) onderscheid maakt in 'hoe te leren', 'tijd' en 'plaats', breidt Van den Akker (2003) deze onderdelen uit met 'docentrollen', 'bronnen & materialen', 'groeperingsvormen' en 'leeromgeving'. Kijkend vanuit een globaal perspectief naar een leerplan, kan worden geconcludeerd dat zowel de onderdelen van Simons (1998; 2001) en Van den Akker (2003) te specifiek zijn voor een leerplan, omdat deze componenten niet voor elk leerplan gelijk zijn. Deze componenten vormen daarom geen onderdeel van het algemene leerplan (tabel 3).

Tabel 3 – Overeenkomsten, verschillen en keuze hoe te leren/tijd/plaats en docentrollen, bronnen & materialen, groeperingsvormen, leeromgeving en tijd

Simons		Akker		Overeenkomsten	Keuze
Hoe te leren/tijd/plaats	De tijd die besteed wordt aan leren en de plaats waar leren plaatsvindt	Docentrollen	De rol die de docent speelt	Van den Akker splitst het onderdeel 'hoe te leren' in vijf onderdelen. Simons gebruikt hiervan slechts twee onderdelen; tijd en plaats. Door het globale perspectief van dit onderzoek, is dit component te specifiek voor een leerplan van een organisatie.	
		Bronnen & Materialen	De bronnen en materialen waarmee geleerd wordt		
		Groeperingsvormen	Met welke personen er wordt geleerd		
		Leeromgeving	De plaats waar er wordt geleerd		
		Tijd	De tijd die is vrijgemaakt voor leren		

Simons (1998; 2001) spreekt over feedback en relateert daarbij aan het meten of beoordelen van leerresultaten. Van den Akker (2003) benoemt feedback als 'toetsing', maar hiervoor geldt dezelfde definitie. Beide auteurs geven aan dat toetsing/feedback een onderdeel zou moeten vormen van een leerplan, daarom vormt toetsing het vierde component van een leerplan (tabel 4)

Tabel 4 – Overeenkomsten, verschillen en keuze feedback en toetsing

Simons		Akker		Overeenkomsten	Keuze
Feedback	Het meten en beoordelen van leerresultaten en geven van onmisbare feedback	Toetsing	Het bekijken van de resultaten waartoe leren heeft geleid	Beide auteurs benoemen toetsing als onderdeel	Toetsing

3.2.4 Conclusie componenten leerplan

De inhoud van een leerplan volgens de leerplanontwikkeling van Van den Akker (2003) ten opzichte van de competentieontwikkeling van Simons (1995; 2001) heeft dus zowel een aantal overeenkomsten als een aantal verschillen. De elementen zijn met elkaar vergeleken en hieruit is een afweging gemaakt. Deze afweging is gemaakt door te kijken in hoeverre het component relevant is voor een algemeen leerplan. Dit betekent dat de inhoud van een algemeen leerplan de volgende componenten moet bevatten:

- Visie
- Leerdoelen
- Leeractiviteit
- Toetsing

Zoals eerder beschreven, hebben de genoemde vier componenten invloed op de inhoud van een leerplan. Het betekent dat een leerplan zou moeten bestaan uit de componenten visie, leerdoelen, leeractiviteit en evaluatie. De volgende paragraaf gaat dieper in op de vier componenten van een leerplan.

3.3 Operationalisatie begrippen

In paragraaf 3.2 is naar voren gekomen dat een leerplan zou moeten bestaan uit vier inhoudscomponenten. In deze paragraaf 'operationalisatie begrippen' wordt er dieper ingegaan op deze begrippen.

3.3.1 Visie op leren & ontwikkelen

Een visie vormt bij zowel de theorie van Van den Akker (2003) als bij de theorie van Simons (1995; 2001) het eerste component van een leerplan. Een visie kan worden omschreven als "een ingebeelde voorstelling of een gedeeld beeld van de (meestal gewenste) toekomst" (Jenssen, 2010, p.346). Een visie moet "projecteren naar een punt in de tijd, ver genoeg van het heden, zodat de toekomst van de organisatie onvoorspelbaar is" (Zuckerman & Coile, 2000, p.298). Het hebben van een visie is belangrijk voor een organisatie om richting te kunnen geven in een concurrerende omgeving (El-Namaki, 1992; Stewart, 1993; Berker, 1990). Om gewenste resultaten te bereiken over een langere termijn is het daarom belangrijk om vanuit de basis van een visie te werk te gaan. Een visies op leren & ontwikkelen zijn in de loop der jaren door diverse auteurs samengesteld. De vier belangrijkste en meest gebruikte visies op leren & ontwikkelen; behaviorisme, cognitivisme, constructivisme en sociaalconstructivisme, kunnen worden toegepast op alle soorten van leren en op alle leeftijdscategorieën (Swanson & Holton, 2009). Ondanks deze overeenkomsten, zijn deze leertheorieën verschillend in het doel van leren en de manier waarop leren gedefinieerd wordt.

Behaviorisme

Een behavioristische visie is gericht op de manier waarop bepaald gedrag behaald kan worden, ook wel beschreven als de zichtbare gedragsveranderingen (Jones, 1977). Over de manier waarop deze gedragsverandering tot stand wordt gebracht is het behaviorisme zeer uitgesproken; initieel gedrag wordt stapsgewijs omgevormd naar gewenst gedrag door een verbinding te leggen tussen een '*stimulus*' en de reactie van de lerende hierop (Skinner, 1954; Jones, 1977; Staats & Eifert, 1990). Het toepassen van een '*stimulus*' leidt ertoe dat niet de lerende, maar de manager de lesstof bepaalt (Swanson & Holton, 2009). Volgens het behaviorisme moet deze lesstof doorlopend aangeboden worden (O'Donohue & Noll, 1995). Leren levert volgens het behaviorisme het beste resultaat op als het wordt uitgevoerd in de vorm van een programma waarin bepaald wordt wat de student moet doen (Jones, 1977).

Cognitivism

Waar het behaviorisme enkel gericht is op de uitkomst van de aangeboden lesstof, namelijk het gedrag, richt het cognitivisme zich ook op het opslaan van informatie in het menselijk geheugen. Leren en denken wordt vanuit deze visie namelijk gezien als informatieverwerkingsprocessen en het verwerken van de aangeboden lesstof (Huk & Ludwigs, 2009; Vanmaele, 2002). In tegenstelling tot de behavioristische visie, wordt de leerstof niet door de manager aangeboden, maar is leren een actief proces waarbij zelfstandigheid van de lerende wordt verwacht (Reints, 2008). Leren levert volgens deze visie het beste resultaat op als de lerende een brug legt tussen de nieuwe lesstof en de reeds aanwezige kennis (Guey & Cheng, 2010; Reints, 2008).

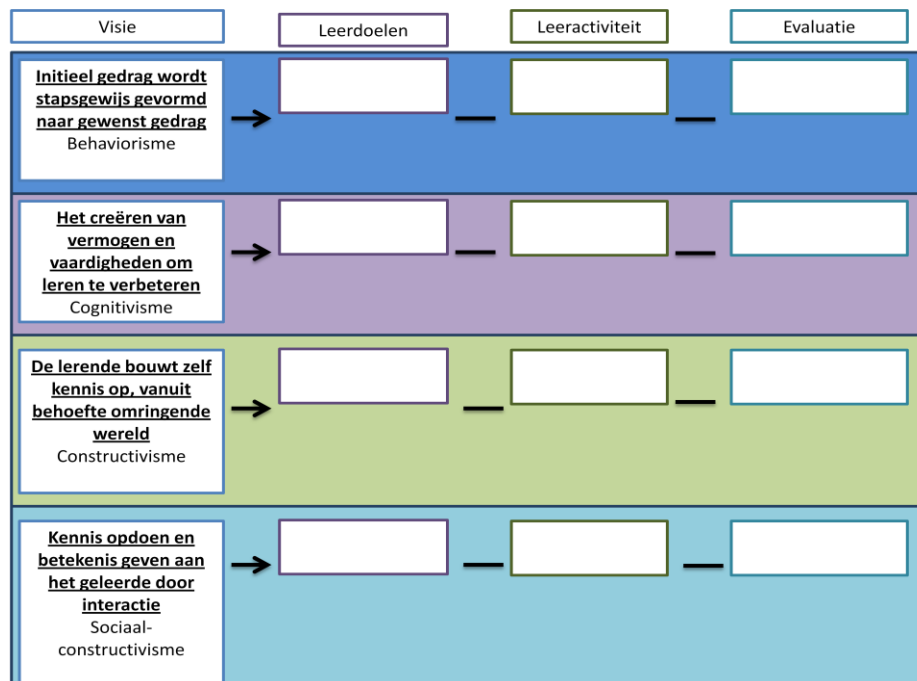
Constructivism

De constructivistische visie kenmerkt zich doordat de lerende zelf kennis opbouwt, vanuit de behoefte om de omringende wereld te begrijpen en er zinvol mee om te gaan (Young & Collin, 2004; Swanson & Holton, 2009). Dit betekent dat "de lerende zelf kennis opbouwt, vanuit de behoefte om de omringende wereld te begrijpen en er zinvol mee om te gaan" (Vanmaele, 2002, p.110). Bij de constructivistische visie staat met name het leerproces centraal (Elen en Laga, 2002; Kang, Brian & Ricca, 2010). Leren kan volgens deze visie gezien worden als "de bouw van betekenis uit ervaring" (Swanson & Holton, 2009, p.195), wat betekent dat de lerende niet alleen kennis op doet, maar dit ook toepasbaar maakt en er een betekenis aan geeft (Young & Collin, 2004).

Sociaalconstructivism

Voortvloeiend op de constructivistische visie is in de sociale psychologie het sociaalconstructivisme ontstaan (Young & Collin, 2004; Swanson & Holton, 2009). Bij de sociaalconstructivistische visie "construeren mensen hun (sociale) werkelijkheid door te interacteren met medemensen" (Simons, 2000, p.2; Young & Collin, 2004). Dit betekent dat de manier waarop mensen de werkelijkheid zien beïnvloed wordt door de cultuur waar zij onderdeel van zijn. De lerende doet niet alleen kennis op, maar geeft daarnaast ook betekenis aan het geleerde (Swanson & Holton, 2009).

De informatie over de visies op leren & ontwikkelen levert de input voor het uitwerken van de eerste kolom van figuur 5.



Figuur 5 – Inhoudscomponenten leerplan: Visie

3.3.2 Leerdoelen

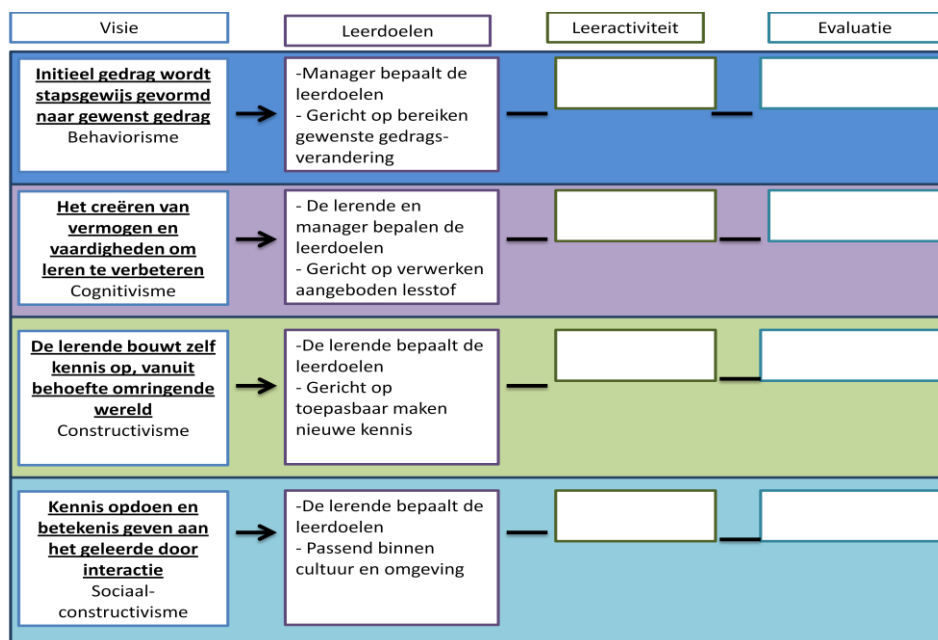
Een leerdoel kan worden gedefinieerd als “al wat een individu probeert te bereiken door middel van leren; het is het doel van een actie” (Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981, p.126). Een leerdoel beschrijft wat het meest belangrijk is in relatie tot leren en legt de nadruk op activiteiten die belangrijk zijn om uiteindelijk het leerdoel te kunnen bereiken (Seijts & Latham, 2012). Een leerdoel levert het gewenste resultaat op wanneer de lerende voldoende kennis heeft vergaard (Locke, Cartledge & Koeppel, 1968). Het opstellen van leerdoelen blijkt een motiverende werking te hebben op de ontwikkeling van de medewerkers (Latham & Locke, 1979; Milyavskaya & Koestner, 2011). In de literatuur wordt er gesproken over leerdoelen op drie niveaus; organisatorische, teamgerichte en individuele leerdoelen (Latham & Locke, 2006; Guthrie & Hollensbe, 2004). Het verschil zit niet in de wijze van formuleren, maar in het doeleinde per niveau. Zo stelt een organisatie doelen op die de groei van het bedrijf stimuleren, terwijl een individu doelen opstelt die de groei van de medewerker stimuleren (Latham & Locke, 2006; Milyavskaya & Koestner, 2011).

Onderzoek heeft aangetoond dat het formuleren van leerdoelen een belangrijke rol speelt bij het vergroten van de prestaties van zowel de organisatie als de individu (Seijts & Latham, 2012; Barlas & Yasarcan, 2006). Leerdoelen vormen de basis voor het maken van keuzes en het overgaan tot actie (Barlas & Yasarcan, 2006). Het is daarom voor een organisatie van belang om aandacht te besteden aan het formuleren van leerdoelen.

Een leerdoel kan worden opgesteld door zowel de manager als de lerende, of zelfs een combinatie hiervan (Simons, 1998). Er kan worden geconcludeerd dat de persoon die de leerdoelen formuleert, bepaalt wordt door de visie op leren & ontwikkelen. Bij een behavioristische visie bepaalt de manager de lesstof en daarmee ook de leerdoelen. De leerdoelen zijn gericht op het realiseren van zichtbare gedragsveranderingen en geven aan welk gedrag behaald moet worden.

Bij een cognitieve visie wordt een actieve houding van de lerende verwacht. Dit betekent dat niet alleen de manager, maar ook de lerende de leerdoelen bepaalt. Een leerdoel gezien vanuit een cognitieve visie moet gericht zijn op het leggen van een brug tussen nieuwe lesstof en de reeds aanwezige kennis. Leerdoelen, opgesteld vanuit het constructivisme of het sociaalconstructivisme, worden opgesteld door de lerende, omdat de lerende geacht wordt zelf kennis op te doen. Er wordt daarmee ook van de lerende verwacht dat hij of zij zelf de leerdoelen formuleert. Waar een leerdoel vanuit een constructivistische visie moet gericht zijn op het toepasbaar maken van de nieuwe kennis. Daarentegen moet een leerdoel, gezien vanuit een sociaalconstructivistische visie, gericht zijn op passend maken van de nieuwe kennis binnen de cultuur en omgeving van de lerende.

Voorgaande informatie is verwerkt in de tweede kolom van figuur 6. Het geeft een schematische weergave van de vier verschillende visies op leren en ontwikkelen en de daarbij behorende kijk op leerdoelen.



Figuur 6 – Inhoudscomponenten leerplan: Leerdoelen

3.3.3 Leeractiviteiten

Leren kan worden beschreven als een “doorlopend en onvermijdelijk proces, wat het gevolg is van deelname aan het opdoen van werkervaring in het werkzame leven als individuen en denken en handelen in de dagelijkse activiteiten op het werk” (Billett, 2001, p.20). Deze beschrijving geeft een erg breed beeld van leren, wat voor verwarring kan zorgen wanneer er over leren gesproken wordt. Om leren wat gedetailleerder weer te geven wordt er in de literatuur veelvuldig onderscheid gemaakt tussen informeel en formeel leren (Pak & Snell, 2003; Malcolm, Hodkinson & Colley, 2003; Janowicz-Panjaitan & Noorderhaven, 2008). Onderzoek naar deze accenten op leren wordt nog niet zo lang gedaan; pas sinds begin jaren negentig is er een opvallende toename in het aantal onderzoeken naar informeel en formeel leren (Marsick & Watkins, 2001).

Informeel leren kenmerkt zich door een spontane manier van leren en door leren vanuit de alledaagse praktijken (Janowicz-Panjaitan & Noorderhaven, 2008; Malcolm, Hodkinson & Colley (314). Het begrip spontaan verwijst naar de manier waarop deze vorm van leren plaatsvindt, namelijk niet gepland, maar gedurende het werken. Het concretiseren van informeel leren is lastig, omdat het grootste deel van deze vorm van leren door vanzelfsprekendheid onopgemerkt blijft (Eraut, 2004).

Informeel leren vindt plaats op drie manieren (Boekaerts & Minnaerts, 1999):

1. Leren van andere mensen, zoals leren van de expertise van een collega
2. Leren door een informele omgeving, zoals een museum
3. Leren door diverse media, zoals leren door middel van informatie op het internet

Kort gezegd kan worden gesteld dat informeel leren draait om *leren door te doen* (Boekaerts & Minnaerts, 1999). Bij deze vorm van leren neemt de lerende het voortouw (Malcolm, Hodkinson & Colley, 2003).

Formeel leren wordt gekenmerkt door de voorgestructureerde vorm en vindt meestal plaats in de vorm van een opleiding of training (Simons, 1999; Janowicz-Panjaitan & Noorderhaven, 2008). De inhoud van de lesstof wordt door derden bepaald (Malcolm, Hodkinson & Colley, 2003).

Een behavioristische visie vraagt om een structureerde aanpak met vooraf, door de manager, bepaalde lesstof. Dit duidt erop dat formeel leren zeer geschikt is bij het leren vanuit een behavioristische visie. Een cognitieve visie vraagt aan de ene kant om concrete lesstof, maar daarentegen ook om het vermogen om vaardigheden te verbeteren. Alleen formeel leren is daarbij te beperkt, maar een combinatie van formeel en informeel leren zou goed passen bij een cognitieve visie. Bij zowel de constructivistische als de sociaalconstructivistische visie wordt er van de lerende verwacht dat zij kennis opdoen en daarbij rekening houden met de omgeving. Deze kenmerken komen sterk overeen met informeel leren, waarbij men leert tijdens de alledaagse praktijk en met behulp van de omgeving, zoals collega's.

Voorgaande informatie is verwerkt in de derde kolom van figuur 7. Het geeft een schematische weergave van de vier verschillende visies op leren en ontwikkelen en de daarbij behorende kijk op leeractiviteiten.

Visie	Leerdoelen	Leeractiviteit	Evaluatie
<u>Initieel gedrag wordt stapsgewijs gevormd naar gewenst gedrag</u> Behaviorisme	- Manager bepaalt de leerdoelen - Gericht op bereiken gewenste gedragsverandering	Nadruk ligt op formeel leren	
<u>Het creëren van vermogen en vaardigheden om leren te verbeteren</u> Cognitivism	- De lerende en manager bepalen de leerdoelen - Gericht op verwerken aangeboden lesstof	Nadruk ligt op een combinatie van formeel en informeel leren	
<u>De lerende bouwt zelf kennis op, vanuit behoefte omringende wereld</u> Constructivism	- De lerende bepaalt de leerdoelen - Gericht op toepasbaar maken nieuwe kennis	Nadruk ligt op informeel leren	
<u>Kennis opdoen en betekenis geven aan het geleerde door interactie</u> Sociaal-constructivism	- De lerende bepaalt de leerdoelen - Passend binnen cultuur en omgeving	Nadruk ligt op informeel leren	

Figuur 7 – Inhoudscomponenten leerplan: Leeractiviteit

3.3.4 Toetsing

Toetsing, in dit rapport ook wel evaluatie genoemd, vormt de laatste stap van het leerplan. Evaluatie kan plaatsvinden op diverse niveaus, zoals het evalueren van gedrag of het evalueren van de leerdoelen. Gezien de aard van het onderzoek, waarbij het gaat om een leerplan, gaat het hierbij om het evalueren van leerdoelen.

Het evalueren van de behaalde resultaten kan ook op diverse niveaus plaatsvinden. Zo kan er op organisatorisch niveau gekeken of de doelstellingen van de organisaties behaald zijn. Op tactisch niveau kan gekeken worden of de doelstellingen van de afdeling of een team behaald zijn. Ook op operationeel niveau kan evaluatie plaatsvinden, door te kijken of de doelstellingen van een medewerker gehaald zijn.

Kijkend naar de kenmerken van de verschillende visies op leren & ontwikkelen, kan er worden geconcludeerd dat de persoon die de evaluatie uitvoert, wisselt per visie. Bij een behavioristische visie bepaalt de manager de lesstof en daarmee ook of de leerdoelen bereikt zijn en het gewenste resultaat is behaald. Er wordt vanuit deze visie beoordeeld of het vooraf gewenste gedrag daadwerkelijk behaald is.

Bij een cognitieve visie wordt een actieve houding van de lerende verwacht ten aanzien van evaluatie. Dit betekent dat niet alleen de manager, maar ook de lerende de evaluatie uitvoert over de behaalde leerdoelen. Dit geldt ook voor de overige twee visies op leren & ontwikkelen; constructivisme en sociaalconstructivisme, omdat de lerende geacht wordt zelf kennis op te doen. Er wordt daarmee ook van de lerende verwacht dat hij of zij zelf de leerdoelen evalueert en kijkt of het gewenste resultaat bereikt is.

Voorgaande informatie is verwerkt in de vierde kolom van figuur 8. Het geeft een schematische weergave van de vier verschillende visies op leren en ontwikkelen en de daarbij behorende kijk op evaluatie.

Visie	Leerdoelen	Leeractiviteit	Evaluatie
<u>Initieel gedrag wordt stapsgewijs gevormd naar gewenst gedrag</u> Behaviorisme	→ - Manager bepaalt de leerdoelen - Gericht op bereiken gewenste gedragsverandering	Nadruk ligt op formeel leren	Manager beoordeelt of gewenst gedrag behaald is
<u>Het creëren van vermogen en vaardigheden om leren te verbeteren</u> Cognitivisme	→ - De lerende en manager bepalen de leerdoelen - Gericht op verwerken aangeboden lesstof	Nadruk ligt op een combinatie van formeel en informeel leren	Manager en lerende beoordelen of brug gelegd is tussen nieuwe lesstof en aanwezige kennis
<u>De lerende bouwt zelf kennis op, vanuit behoefte omringende wereld</u> Constructivisme	→ - De lerende bepaalt de leerdoelen - Gericht op toepasbaar maken nieuwe kennis	Nadruk ligt op informeel leren	Lerende beoordeelt of lerende zinvol omgaat met het geleerde
<u>Kennis opdoen en betekenis geven aan het geleerde door interactie</u> Sociaalconstructivisme	→ - De lerende bepaalt de leerdoelen - Passend binnen cultuur en omgeving	Nadruk ligt op informeel leren	Lerende beoordeelt of het geleerde is toegepast in de cultuur waar de lerende onderdeel van is

Figuur 8 – Inhoudscomponenten leerplan: Evaluatie

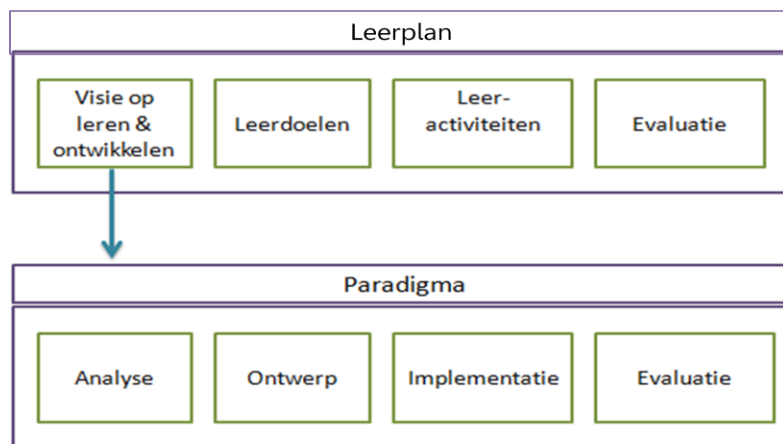
3.4 Blauwdruk

De keuze voor een bepaald paradigma wordt niet willekeurig genomen. Volgens Kessels (2000) wordt de manier waarop ontwerpend onderzoek uitgevoerd wordt bepaald door de visie op leren & ontwikkelen van een organisatie. De invloed van de visie op leren & ontwikkelen op de keuze voor een paradigma, zorgt voor de verbinding tussen het ontwikkelingsproces en het ontwikkelen van de inhoud. Visie vormt namelijk onderdeel van de inhoud, terwijl de keuze voor een paradigma onderdeel is van het proces. Er kan worden geconcludeerd dat er samenhang is tussen het proces van ontwikkelen en het ontwikkelen van de inhoud van een leerplan. De keuze voor een leertheorie bepaalt dus ook de keuze voor een paradigma. Bij elke leertheorie is er een paradigma wat qua kenmerken het meest overeenkomt:

- Behavioristisch – Instrumenteel
Bij de behavioristische visie wordt leren mogelijk gemaakt doordat de organisatie bepaalt wat er geleerd wordt. Hierbij wordt er geen onderscheid gemaakt tussen mensen, maar krijgt elke medewerker leerstof aangeboden waarvan de manager vindt dat het belangrijk is. Bij deze manier van leren past een paradigma wat gericht is op systematisch werken. Het instrumentele paradigma komt het meest in de buurt bij dit kenmerk.
- Cognitief – Pragmatisch
Bij een cognitieve visie gaat het om het opslaan van informatie in het menselijk geheugen. Dit wordt gerealiseerd door bijvoorbeeld het oefenen met cases. Bij deze manier van leren past een paradigma wat rekening houdt met de waarde van de gebruiker en daarnaast snel en interactief te werk gaat. Bij het pragmatische paradigma gaat het om interactief en repetitief proeven uitvoeren.

- **Constructivistisch – Artistiek**
De constructivistische visie is gericht op leren door middel van kennisconstructie, waarbij de lerende zelf wordt geacht kennis op te bouwen. Leren wordt daardoor in de praktijk gebracht door middel van bijvoorbeeld simulaties. Bij deze manier van leren past een paradigma wat is gericht op creativiteit, expertise en ervaring. Deze kenmerken sluiten het beste aan bij het artistieke paradigma, omdat dit paradigma ook wel bekend staat als de kennerschap benadering, waar creativiteit, expertise en ervaring een grote rol spelen.
- **Sociaalconstructivistisch – Communicatief**
De sociaalconstructivistische visie kenmerkt zich door het belang van interactie met de medemens. Dit vraagt om een paradigma wat niet alleen is gericht op creativiteit, expertise en ervaring, maar ook om een paradigma wat is gericht op de betrokkenheid van mensen en de overeenstemming tussen medewerkers. Deze kenmerken komen overeen met het communicatief paradigma.

De visie op leren & ontwikkelen van een organisatie heeft niet alleen invloed op de manier waarop een leerplan ontworpen wordt, maar ook op de inhoud van een leerplan. De relatie tussen het proces en de inhoud van het ontwerpen van een leerplan kan worden samengevoegd in een blauwdruk die in diverse situaties en organisaties kan worden toegepast (figuur 9)



Figuur 9 – Blauwdruk leerplan

De blauwdruk uit figuur 9 moet na het onderzoek toegepast worden op de situatie waarin het onderzoek plaatsvindt. In de visie op leren & ontwikkelen van de Rabobank ligt de nadruk op de flexibiliteit en eigen verantwoordelijkheid van de medewerkers. De Rabobank geeft in haar visie weer dat de aansluiting met de omgeving van groot belang is in de razendsnel veranderende wereld. Deze kenmerken tonen sterke overeenkomsten met de sociaalconstructivistische visie op leren & ontwikkelen. Deze visie ziet leren als een leerproces, waarbij de cultuur waarin medewerkers werkzaam zijn bepalend is voor hun beeld op de werkelijkheid. De keuze voor een sociaalconstructivistische visie leidt tot ontwerpend onderzoek vanuit het communicatief paradigma.

Het kijken vanuit het communicatieve paradigma heeft invloed op het doorlopen van de processtappen van de ADDIE benadering (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004). De analyse fase richt zich op het specificeren van de wensen en eisen van de stakeholders. Deze wensen en eisen vormen de basis voor het ontwikkelen van het ontwerp. Bij het communicatieve paradigma ligt de basis dus bij het opstellen van onderzoeksdoelen waarin alle stakeholders zich kunnen vinden (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004). Dit betekent dat het communicatieve paradigma geschikt is voor onderzoek waarbij de onderzoeker te maken heeft met opvattingen en meningen van diverse stakeholders.

4 Methodologie

Het hoofdstuk methodologie beschrijft de manier waarop het onderzoek zal worden uitgevoerd met de bijbehorende aspecten, waaronder de onderzoeksmethode, respondenten selectie, dataverzameling en data analyse.

4.1 Onderzoeksmethode

Naar aanleiding van de contextanalyse zijn in paragraaf 2.7 een onderzoeksvraag en twee bijbehorende deelvragen geformuleerd. De formulatie van de onderzoeksvraag vraagt om een ontwerpmatige manier van onderzoek. Een bekende en veel gebruikte aanpak van ontwerpend onderzoek is de zogenoemde ADDIE benadering. Een toevoeging op deze benadering, een paradigma, richt zich op ontwerpend onderzoek van training en educatie. De keuze voor een bepaald paradigma wordt bepaald door de visie op leren & ontwikkelen van een organisatie (Kessels, 2000). Uit de onderbouwing van paragraaf 3.4 is gebleken dat dit onderzoek het best uitgevoerd kan worden door ontwerpend onderzoek te doen vanuit het communicatief paradigma.

Het communicatief paradigma vraagt om een specifieke onderzoeks aanpak. De stappen van de ADDIE benadering, gezien vanuit een communicatief paradigma, dienen als volgt te worden ingevuld (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004):

- Analyse – in de analysefase wordt het probleem verduidelijkt door de wensen en eisen van de stakeholders in kaart te brengen. Het doel van de analysefase is het bereiken van overeenstemmende doelen onder respondenten.
- Ontwerp – in de ontwerpfase worden de ontwerpspecificaties ontwikkeld als resultaat van stakeholder overleg. Het doel van de ontwerpfase is het opstellen van ontwerpspecificaties door middel van stakeholder overleg.
- Implementatie – in de implementatiefase worden de stakeholders betrokken bij het invoeren van het ontwerp. Het doel van de implementatiefase is het betrokken maken van de stakeholders.
- Evaluatie – in de evaluatiefase van het ontwerpproces wordt de kwaliteit van het eindresultaat beoordeeld aan de hand van de normen die door de stakeholders gezamenlijk zijn vastgesteld. Het doel van de evaluatiefase is het beoordelen van de productkwaliteit door het te toetsen aan de overeenstemmende normen.

Tijdens dit onderzoek worden niet alle ontwerp stappen in praktijk gebracht. Enkel de analyse en het ontwerp zullen worden opgenomen in dit onderzoek. Daarentegen worden ook de implementatie en evaluatie niet ontweken, omdat de eerste twee stappen moeten leiden tot de implementatie en evaluatie. Dit betekent dat er daadwerkelijk aanbevelingen gegeven zullen worden, welke gebruikt kunnen worden door de Rabobank tijdens het in praktijk brengen van deze fasen.

4.2 Dataverzameling

Bij dataverzameling wordt er zoveel mogelijk relevante informatie verzameld. Er zijn verschillende manieren op deze informatie te verkrijgen, variërend van kwalitatief tot kwantitatief onderzoek en van gestructureerd tot ongestructureerd (Schreuder Peters, 2005). Waar kwantitatief onderzoek gericht is op cijfermatig inzicht, wordt er bij kwalitatief onderzoek gezocht naar de reden achter bepaalde gedragingen (Schreuder Peters, 2005). Voor dit onderzoek is een kwalitatieve manier van dataverzameling geschikt, omdat het de onderzoeker de kans geeft om dieper op het onderwerp in te gaan dan bij kwantitatieve dataverzameling. Kwalitatieve dataverzameling is uitermate geschikt om achterliggende gedachten naar boven te halen, dit gebeurt doorgaans in de vorm van interviews.

Om als interviewer de controle te houden over de te bespreken onderwerpen, maar de stakeholders wel de kans te geven om zijn of haar wensen en eisen kenbaar te maken, is een halfgestructureerd interview zeer geschikt. Dit betekent dat de vragen van het interview niet van tevoren vastgesteld zijn, maar de onderwerpen die behandeld moeten worden wel geformuleerd (Baarda & de Goede, 2007). Zowel de analysefase als de ontwerpfase zullen bestaan uit halfgestructureerde interviews.

4.2.1 Analysefase

In de analysefase worden de meningen van de stakeholders ten aanzien van de opgestelde blauwdruk (figuur 9) in kaart gebracht. Halfgestructureerde interviews geven in deze fase de mogelijkheid om de meningen van de stakeholders te inventariseren.

De inhoud van de halfgestructureerde interviews bestaat uit een aantal componenten. Deze componenten zijn niet willekeurig gekozen, maar zijn vastgesteld aan de hand van de informatie uit de literatuur. Het literatuuronderzoek heeft aangetoond dat een leerplan zou moeten bestaan uit een viertal componenten. Deze aanname zal in de halfgestructureerde interviews worden onderzocht. Dit betekent dat de vier inhoudscomponenten, zoals beschreven in de blauwdruk (figuur 9), de hoofdonderwerpen vormen voor de halfgestructureerde interviews. Naast de vier hoofdonderwerpen zijn er, afgeleid van de informatie uit paragraaf 3.3, een aantal subparagrafen geformuleerd:

Hoofdonderwerp	Subonderwerp
Visie op leren & ontwikkelen	Onderdeel in leerplan
	Soort visie
Leerdoelen	Onderdeel in leerplan
	Wie formuleert leerdoelen
Leeractiviteiten	Formeel leren
	Informeel leren
Evaluatie	Onderdeel in leerplan
	Wie voert evaluatie uit

Figuur 10 – Interviewleidraad analysefase

De hoofdonderwerpen (figuur 10) vormen de leidraad voor de interviews. De interviews bestaan niet uit vooraf opgestelde vragen, maar de interviewer stelt een open vraag naar de mening van de respondent en kan vervolgens doorvragen op de antwoorden van de respondent.

- **Visie op leren & ontwikkelen**
Het hoofdonderwerp visie op leren & ontwikkelen is opgedeeld in twee subonderwerpen. In eerste instantie zal worden onderzocht of respondenten van mening zijn dat de visie op leren & ontwikkelen een component moet vormen van het leerplan. Daarnaast wordt onderzocht welk type visie op leren & ontwikkelen past bij de huidige visie op leren & ontwikkelen van de Rabobank door de kenmerken die de respondent benoemd van de visie op leren & ontwikkelen te vertalen in een bepaald type visie.
- **Leerdoelen**
Even als het component visie op leren & ontwikkelen wordt er onderzocht of het onderdeel leerdoelen in het leerplan opgenomen zou moeten worden. Daarnaast wordt onderzocht wie, volgens de respondenten, de leerdoelen zouden moeten formuleren.
- **Leeractiviteiten**
Het hoofdonderwerp leeractiviteiten is opgedeeld twee subonderwerpen. Er zal worden onderzocht of de respondenten formeel en/of informeel leren terug wil zien in het leerplan.
- **Evaluatie**
Er zal worden onderzocht of het component evaluatie, volgens de respondenten, terug zou moeten komen in het leerplan. Daarnaast zal worden onderzocht wie deze evaluatie uit zou moeten voeren volgens de respondenten. Evaluatie verwijst in dit verband naar het evalueren van de leerdoelen van de medewerkers.

4.2.2 Ontwerpfase

In de ontwerpfase worden de ontwerpspecificaties ontwikkeld. Visscher-Voerman & Gustafson (2004) geven aan dat deze specificaties opgesteld moeten worden aan de hand van stakeholder overleg. Het is hierbij van belang dat er overeenstemmende ontwerpspecificaties worden geformuleerd, wat betekent dat er halfgestructureerde interviews in groepsverband plaats zullen vinden. In het geval van dit onderzoek betekent dit dat er getoetst wordt of de uitspraken die gedaan zijn tijdens de individuele interviews op de juiste manier geïnterpreteerd zijn (figuur 11).

Hoofdonderwerp	Subonderwerp
Visie op leren & ontwikkelen	Resultaat onderdeel leerplan
	Resultaat soort visie
Leerdoelen	Resultaat onderdeel leerdoelen
	Resultaat wie formuleert leerdoelen
Leeractiviteiten	Resultaat formeel leren
	Resultaat informeel leren
Evaluatie	Resultaat onderdeel evaluatie
	Resultaat wie evalueert

Figuur 11 – Interviewleidraad ontwerpfase

Voor alle componenten worden de resultaten uit de analysefase besproken. Dit gebeurt door de resultaten voor te leggen aan de groep respondenten, waarover zij vervolgens in discussie kunnen gaan.

4.3 Selectie respondenten

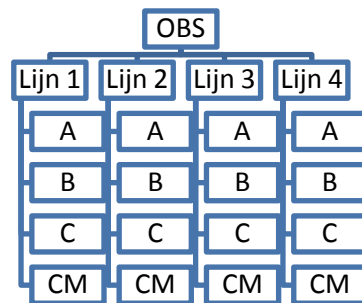
Bij het selecteren van de respondenten is een aantal selectiecriteria opgesteld die de keuze voor de respondenten hebben bepaald. Er is onderscheid gemaakt in het selecteren van respondenten voor de analysefase en de ontwerpfase.

4.3.1 Analysefase

In de analysefase zijn diverse selectiecriteria opgesteld voor het selecteren van respondenten. Om een zo representatief mogelijk beeld te geven, is het van belang dat de geselecteerde personen een afspiegeling vormen van de afdeling OBS. Daarom is ervoor gekozen om de volgende selectiecriteria te formuleren:

1. Productlijn
De afdeling OBS bestaat uit vier productlijnen (paragraaf 2.2), waarbinnen zowel procesmanagers als clustermanagers werkzaam zijn. De respondenten worden verdeeld over de vier productlijnen gekozen.
2. Cluster
Elke productlijn bestaat uit diverse clusters. Elke respondent komt uit een ander, willekeurig gekozen, cluster.
3. Functie
Naast de productlijn en het cluster is er ook onderscheid in functie van de medewerker. Dit onderzoek heeft namelijk te maken met zowel procesmanagers als clustermanagers. De respondenten zullen bestaan uit zowel procesmanagers als clustermanagers.
4. Niveau
Daarnaast zijn er drie niveaus procesmanagers; A, B en C. Deze niveaus zijn bepalend voor de keuze voor de respondent.

Hoewel de vooraf bepaalde criteria (schematisch weergegeven in figuur 12) al de mogelijkheid bieden om een selecte groep respondenten te kiezen, zijn er meerdere respondenten die onder dezelfde selectiecriteria vallen. Dit betekent dat er bijvoorbeeld in productlijn 1, cluster 3 meerdere procesmanagers A werkzaam zijn. In de definitieve keuze van de respondenten speelt in dit geval de opdrachtgever van dit onderzoek een rol. Gezien de tijd waarin het onderzoek is afgenomen (vakantieperiode), heeft de opdrachtgever aangegeven welke respondenten op dat moment werkzaam waren en bereid om mee te werken. Op deze manier zijn alle respondenten geselecteerd, rekeninghoudend met de productlijn, het cluster, het niveau, aanwezigheid en bereidheid om mee te werken.

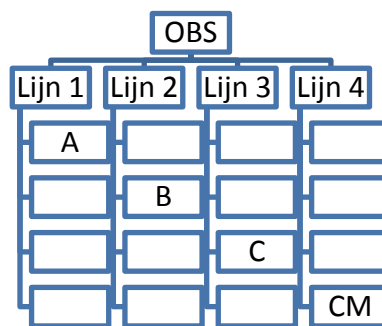


Figuur 12 – Geselecteerde personen analysefase

Deze respondenten zijn benaderd door middel van e-mail. Deze e-mail bevat een uitnodiging met daarin een korte beschrijving van de reden van het onderzoek en de reden waarom de persoon is geselecteerd. Er wordt uitgelegd wat er van de respondent verwacht wordt, dat er geen voorbereiding vereist is en waarom deze persoon een toegevoegde waarde kan leveren. In de uitnodiging wordt verder de tijd en locatie van het interview vermeld.

4.3.2 Ontwerpfase

In de ontwerpfase worden de resultaten van analysefase gecheckt bij de stakeholders. Deze resultaten worden getoetst bij vier stakeholders. In de ontwerpfase zijn dezelfde selectie criteria gebruikt als tijdens de analysefase (schematisch weergegeven in figuur 13). Het verschil is enkel dat in de ontwerpfase geen 16, maar 4 respondenten geselecteerd zullen worden. Dit aantal is lager dan de analysefase, omdat de respondenten in de ontwerpfase in groepsverband zullen discussiëren, in plaats van individuele interviews. Deze vier stakeholders zijn niet geselecteerd voor de individuele interviews.



Figuur 13 – Geselecteerde personen ontwerpfase

4.4 Data-analyse

Het starten met het analyseren van data blijkt een knelpunt bij veel onderzoeken te zijn (Sandelowski, 1995). In de loop der jaren zijn er door diverse auteurs meerdere manieren van data-analyse opgesteld. Sandelowski (1995) beschrijft in haar artikel een aantal mogelijke benaderingen voor data analyse. Data analyse kan worden beschreven als "operaties die de gegevens vertegenwoordigen en organiseren in een vorm die interpretatie toelaat" (Sandelowski, 1995, p.372).

4.4.1 Analysefase

Miles & Huberman (1984) waarschuwen voor de overdaad aan informatie die verkregen wordt bij interviews. Zelfs in lange en ongestructureerde interviews zijn er maar een paar belangrijke verhaallijnen (Sandelowski, 1995). Miles & Huberman (1984) benaderen data analyse op een manier, waarmee de overdaad aan informatie voorkomen kan worden. Volgens deze analysemethode bestaat het analyseproces uit drie stappen (Saunders, Lewis & Thornhill, 2006):

- Gegevensreductie
- Gegevens weergeven
- Conclusies trekken en verifiëren

Miles & Huberman (Saunders, Lewis & Thornhill, 2006) benadrukken dat deze drie stappen tegelijk plaatsvinden. De eerste stap zorgt ervoor de enorme hoeveelheid informatie teruggebracht wordt door het samen te vatten of te vereenvoudigen. Daarna wordt de gereduceerde informatie visueel weergegeven in een matrix. Door het opstellen van een matrix is het mogelijk om de gegevens op een gestructureerde manier te organiseren (Miles & Huberman, 1994). De onderwerpen, zoals behandeld in de interviews, vormen de basis van de matrix.

De data wordt geanalyseerd aan de hand van een interviewmatrix. Deze interviewmatrix is opgedeeld in de vier besproken componenten en geeft in één oogopslag weer wat de mening van de respondent is betreffende het component. Hierdoor is het mogelijk om eenvoudig groepen te vergelijken en te zien waar overeenstemming bereikt wordt. De data is gereduceerd door de antwoorden van de respondent samen te vatten in een kort en bondige mening waaraan een label van een van de vier componenten wordt gehangen. Deze resultaten worden vervolgens gelabeld aan de subonderwerpen, waardoor er een overzicht ontstaat van de antwoorden van de respondenten per subonderwerp. Deze resultaten worden teruggebracht tot 'ja of nee' en 'manager of medewerker'. Deze korte antwoorden zijn vervolgens verwerkt in een interviewmatrix.

De interviewmatrix is opgebouwd uit drie onderdelen:

- De bovenste twee rijen geven de respondenten weer. De eerste rij verwijst naar een respondent; PM1 t/m PM 14 voor procesmanagers en CM 1 t/m CM 4 voor clustermanagers. De tweede rij verwijst naar het functieniveau van de medewerker; procesmanagers zijn verdeeld in niveau A, B en C en de functie van clustermanager bevat geen niveaunderschillen.
- De eerste kolom van de interviewmatrix geeft een weergave van de bevraagde (sub-)onderwerpen. De onderstreepte onderwerpen vormen de hoofdonderwerpen en de andere onderwerpen van de eerste kolom vormen de subonderwerpen.
- De gekleurde vakken van de interviewmatrix verwijzen naar de antwoorden van de respondenten. De groene en paarse vakken geven het verschil in antwoorden van de respondenten weer, waardoor de afwijkingen per onderwerp overzichtelijk worden weergegeven. Dit betekent per onderwerp dat respondenten met dezelfde vakkleur dezelfde antwoorden hebben gegeven.
- Bij een aantal onderwerpen zijn de vakken, naast een kleur, gevuld met tekst. Onder de getoonde tabel wordt aangegeven wat de betekenis van deze tekst is.

4.4.2 Ontwerpfase

De interviewmatrix wordt aan de respondenten van de ontwerpfase voorgelegd. Deze resultaten vormen de basis van de discussie die gevoerd zal worden onder respondenten. De uitkomsten van deze discussie worden door de onderzoeker in steekwoorden opgeschreven. Vervolgens wordt de conclusie van de respondenten uitgeschreven en gebruikt als resultaat van de ontwerpfase.

5 Resultaten

In het hoofdstuk 'Resultaten' worden de uitkomsten van de interviews met de respondenten besproken. De antwoorden van de respondenten zijn verkort en in een interviewmatrix geplaatst (bijlage 3). Deze matrix geeft de mogelijkheid om de resultaten te clusteren, waardoor de resultaten in één oogopslag af te lezen zijn. De interviewmatrix kan vanuit diverse perspectieven bekeken worden. Zo kunnen de resultaten per groep (procesmanagers en clustermanagers), per niveau (procesmanagers A, B en C) en per component (onderwerp) bekeken worden. Er zijn daarom drie analyses uitgevoerd; een analyse per component, groepsanalyse en niveauanalyse.

5.1 Componentenanalyse

In de componentenanalyse worden de resultaten van de interviews per component uitgelicht. Dit betekent dat er een analyse wordt uitgevoerd over de componenten visie op leren & ontwikkelen, leerdoelen, leeractiviteiten en evaluatie. Elke analyse per component bevat de resultaten van de analysefase, waarin 16 respondenten zijn bevraagd en de resultaten van de ontwerpfase, waarin de resultaten uit de analysefase zijn getoetst door een viertal respondenten.

5.1.1 Visie op leren & ontwikkelen

Analysefase

De meningen over het toevoegen van het onderdeel visie aan het leerplan lopen uiteen. 14 van de 16 medewerkers en managers vinden dat de visie een onderdeel moet vormen van het leerplan. De overige twee respondenten vinden dat de visie geen toegevoegde waarde heeft voor het leerplan, omdat "ik de visie nu ook niet ken, maar mijn werk goed uitvoer". Opvallend is dat alle procesmanagers A en clustermanagers de visie wel belangrijk vinden als onderdeel van het leerplan, omdat "de visie de basis vormt voor leren en het daarom een onmisbaar onderdeel is van het leerplan". Daarnaast vinden alle respondenten dat de sociaalconstructivistische visie het meest aansluit op de huidige werkwijze van de organisatie. De soort visie is vastgesteld door respondenten te vragen naar hoe zij de visie zien. De genoemde kenmerken leverde antwoorden op als: "eigen verantwoordelijkheid", "passend binnen organisatiecultuur" en "aansluitend op visie Rabobank". De kenmerken die de respondenten genoemd hebben, zijn geanalyseerd en hier is een soort visie op leren & ontwikkelen aan gekoppeld. Opvallend is dat de resultaten uit tabel 5 tonen dat alle respondenten een sociaalconstructivistische visie passend vinden binnen de afdeling en de organisatie.

Tabel 5 – Componentenanalyse visie op leren & ontwikkelen

	PM1	PM2	PM3	PM4	PM5	PM6	PM7	PM8	PM9	PM10	PM11	PM12	CM1	CM2	CM3	CM4
	A	A	A	A	B	B	B	B	C	C	C	C				
Visie op leren & ontwikkelen																
Onderdeel in leerplan	O	O	O	O	O	X	O	O	O	O	O	X	O	O	O	O
Soort visie	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr	S-constr
O het genoemde onderdeel moet een onderdeel vormen van een leerplan X het genoemde onderdeel moet geen onderdeel vormen van een leerplan S-constr een sociaalconstructivistische visie op leren & ontwikkelen																

Ontwerpfase

Hoewel de meningen over het toevoegen van het onderdeel visie aan het leerplan uiteenlopen, zijn de respondenten er snel over uit dat de visie toegevoegd moet worden aan het leerplan. Alle respondenten vinden dat "het van belang is dat de visie van de organisatie gecommuniceerd wordt aan de medewerkers". Zij geven aan dat het leerplan een goede manier is om de visie op leren & ontwikkelen uit te dragen. Ook concluderen de vier respondenten gezamenlijk dat de sociaalconstructivistische visie het best past bij de werkwijze van de Rabobank. Uit de analysefase is naar voren gekomen dat alle respondenten een sociaalconstructivistische visie passend vinden. Dit betekent dat de resultaten van de analysefase en de ontwerpfase overeenkomen.

5.1.2 Leerdoelen

Analysefase

Het onderdeel leerdoelen is verdeeld in twee onderdelen, dit heeft te maken met de onderwerpen die voor de halfgestructureerde interviews zijn geformuleerd. In de eerste plaats is er aan de respondenten gevraagd of zij het onderdeel leerdoelen terug willen zien in het leerplan en in de tweede plaats is er gevraagd wie deze leerdoelen zouden moeten formuleren.

Opvallend is dat alle geïnterviewde personen, totaal 16 respondenten, vinden dat het onderdeel leerdoelen terug zou moeten komen in het leerplan (tabel 6). Dit betekent dat de respondenten hierover een overeenstemmende mening hebben. Een respondent geeft aan dat "leerdoelen een cruciaal onderdeel vormt, omdat een leerdoel aangeeft wat een medewerker wil of moet leren, wat betekent dat een leerdoel de basis vormt voor leren". Opvallend hierbij is dat meerdere respondenten antwoorden geven met dezelfde strekking, wat de overeenstemmende mening verklaart.

Alle procesmanagers A en clustermanagers zijn eenduidig in hun mening over wie de leerdoelen zou moeten formuleren. Zij vinden dat de medewerker hier zelf initiatief in moet nemen, omdat "de manager niet de medewerker aan de hand moet houden. Binnen de organisatie krijg je als medewerker alle ontwikkelingsmogelijkheden, die moet je zelf aangrijpen". Daarentegen vindt één procesmanager B en één procesmanager C dat de manager samen met de medewerker de leerdoelen moet formuleren, omdat "de manager een goed beeld heeft van je verbeterpunten en hij/zij uiteindelijk de richting bepaalt waarin het team moet gaan werken" (tabel 6).

Over wie de leerdoelen moet formuleren, lopen de meningen uiteen. Hoewel het overgrote deel van de respondenten (14 van de 16) vindt dat de medewerker leerdoelen zou moeten formuleren, vinden een aantal respondenten (2 van de 16) dat zowel de medewerker als de manager hier verantwoordelijk voor is. In de ontwerpfase (paragraaf 5.2.2) worden deze afwijkingen besproken en zal er een overeenstemmende keuze worden gemaakt.

Tabel 6 – Componentenanalyse leerdoelen

	PM1	PM2	PM3	PM4	PM5	PM6	PM7	PM8	PM9	PM10	PM11	PM12	CM1	CM2	CM3	CM4
	A	A	A	A	B	B	B	B	C	C	C	C				
Leerdoelen																
Onderdeel in leerplan																
Formuleren leerdoelen	Mw	Mw	Mw	Mw	Mw	Mw + Man	Mw	Mw	Mw + Man	Mw	Mw	Mw	Mw	Mw	Mw	Mw
	het genoemde onderwerp moet een onderdeel vormen van een leerplan															
	medewerker															
	medewerker en manager															

Ontwerpfase

Opvallend is dat alle respondenten het er over eens zijn dat leerdoelen een onderdeel moet vormen van het leerplan. Hoewel een klein percentage van de respondenten tijdens de analysefase vindt dat zowel de manager als de medewerker de leerdoelen zou moeten formuleren, delen de vier respondenten de mening van de overige procesmanagers en clustermanagers. Zij concluderen dat "in de huidige situatie steeds meer eigen initiatief mag worden verwacht en dat je uiteindelijk zelf het beste weet wat je graag wilt ontwikkelen". Er wordt geconcludeerd dat leerdoel een onderdeel van een leerplan moet vormen en dat de leerdoelen geformuleerd moeten worden door de medewerker.

5.1.3 Leeractiviteiten

Analysefase

Uit de interviewmatrix (tabel 7) blijkt dat de respondenten een overeenkomend beeld hebben van formeel en informeel leren. Opvallend is dat alle 16 respondenten aangeven voornamelijk informeel te leren, maar het ook belangrijk vinden dat formeel leren wordt opgenomen in het leerplan. Zij geven aan dat "opleidingen en trainingen niet een onderdeel vormen van het dagelijkse werk, maar wel een toegevoegde waarde leveren aan de ontwikkeling van medewerkers". De respondenten geven aan dat formeel leren meestal voorkomt in relatie tot wet- en regelgeving: "als medewerker moet je verplichte kwalificaties behalen en deze behaal je in de vorm van een opleiding of cursus". Daarentegen wordt door respondenten aangegeven dat "informeel leren juist meer gericht is op competenties, omdat je bijvoorbeeld door het leren van je collega's je competenties kunt verbeteren". Er komt tijdens de interviews naar voren dat ook hier uitzonderingen in zijn, zo wordt aangegeven dat ook competentieontwikkeling plaatsvindt door formeel leren. Het resultaat van de interviews is dat de respondenten te maken hebben met zowel formeel als informeel leren.

Tabel 7 – Componentenanalyse Leeractiviteit

	PM1	PM2	PM3	PM4	PM5	PM6	PM7	PM8	PM9	PM10	PM11	PM12	CM1	CM2	CM3	CM4
	A	A	A	A	B	B	B	B	C	C	C	C				
Leeractiviteiten																
Formeel leren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Informeel leren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

☐ het genoemde onderwerp moet een onderdeel vormen van een leerplan

Ontwerpfase

De respondenten geven zonder twijfel aan dat beide vormen van leren van groot belang zijn. De respondenten geven aan dat "de nadruk ligt op informeel leren, maar het is van belang ook de formele manier van leren niet uit te sluiten". Dit betekent dat de respondenten beide vormen van leren terug willen zien in het leerplan. Hiermee stemmen alle respondenten volledig in met de resultaten van de analysefase.

5.1.4 Evaluatie

Analysefase

Alle geïnterviewde personen vinden dat het onderdeel evaluatie terug zouden moeten komen in het leerplan. De meerderheid van de geïnterviewde medewerkers en managers (10 van de 16 respondenten) geeft aan dat de manager het leerproces zou moeten evalueren, omdat "ik denk dat een manager of collega beter kan beoordelen of ik mijn leerdoel bereikt heb, dan ik zelf". Daarentegen vinden 6 van de 16 geïnterviewde personen dat zij zelf de evaluatie wel kunnen doen (tabel 8). Opvallend is dat alle clustermanagers aangeven dat de manager de evaluatie zou moeten doen, omdat "ik eindverantwoordelijke ben voor de prestaties van de medewerker en ik op deze manier enige invloed heb op het leerproces". De meningen van de respondenten lopen dus zeer sterk uiteen, wat opvallend is omdat in de andere componenten niet zoveel afwijkingen te vinden zijn als in het component evaluatie.

Tabel 8 – Componentenanalyse Evaluatie

	PM1	PM2	PM3	PM4	PM5	PM6	PM7	PM8	PM9	PM10	PM11	PM12	CM1	CM2	CM3	CM4
	A	A	A	A	B	B	B	B	C	C	C	C				
Evaluatie																
Onderdeel evaluatie	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Uitvoeren evaluatie	Mw	Manag	Mw	Mw	Mw	Manag	Manag	Manag	Manag	Mw	Mw	Manag	Manag	Manag	Manag	Manag
○	het genoemde onderwerp moet een onderdeel vormen van een leerplan															
Mw	medewerker															
Manag	manager															

Ontwerpfase

De vier stakeholders herkennen zichzelf in de antwoorden van de overige respondenten. Eén van de procesmanagers geeft aan dat "een medewerker zelf zijn resultaten kan evalueren, eventueel met behulp van collega's of de manager". De clustermanager haakt hierop in en geeft aan het hier mee eens te zijn, maar voegt daaraan toe dat "de resultaten op langere termijn het beste door de manager geëvalueerd kunnen worden". Na een korte discussie over of er echt een keuze tussen medewerker of manager gemaakt moet worden, komen de respondenten tot de conclusie dat dit niet nodig is. Alle respondenten stemmen uiteindelijk in met gedeelde verantwoordelijkheid, voor zowel de medewerker als de manager. Een respondent gaat hierop in en merkt op dat de manager "goed zicht heeft op de gedragsverandering van de medewerker, terwijl de medewerker zelf goed op kan merken of hij/zij genoeg kennis heeft opgedaan en of de leerdoelen bereikt zijn". De overige drie respondenten reageren hier erg enthousiast op en zijn er snel uit; de manager zou het gedrag van de medewerker moeten evalueren en de medewerker evalueert zijn opgedane kennis en kijkt of zijn of haar leerdoel bereikt is.

5.2 Groepsanalyse

In de groepsanalyse wordt de interviewmatrix (bijlage 3) geanalyseerd door te kijken per groep. Er is onderscheid gemaakt tussen twee groepen; procesmanagers en clustermanagers.

Kijkend naar de groep procesmanagers, valt er meteen op dat er veel dezelfde kleurige vakken in de interviewmatrix te zien zijn (tabel 9). Dit duidt erop dat er veel overeenstemming is onder de respondenten van deze groep. Toch zijn er een tiental afwijkingen te zien, waarvan zes in het onderdeel uitvoeren evaluatie (tabel 9). Dit betekent dat de respondenten het niet eens zijn over wie de evaluatie van het leerplan uit zou moeten voeren. Uit de componentenanalyse van paragraaf 5.1.4 is gebleken dat de respondenten het niet eens zijn over wie verantwoordelijk is voor de evaluatie. Zes van de 12 respondenten vindt dat de medewerker de evaluatie uit moet voeren, omdat "een medewerker zelf verantwoordelijk is voor zijn ontwikkeling en dus ook voor de evaluatie ervan. Opvallend is dat de andere helft van de respondenten vindt dat de manager de ontwikkeling van de medewerker moet evalueren, omdat "de manager, als een soort buitenstaander" beter kan beoordelen of de medewerker zich ontwikkelt heeft".

Naast de afwijkingen in het component evaluatie zijn er twee afwijkingen te zien in het onderdeel leerdoel en twee in het onderdeel visie op leren & ontwikkelen (tabel 9). De afwijkingen in het onderdeel visie op leren & ontwikkelen duiden erop dat niet alle procesmanagers het relevant vinden om het onderdeel visie op leren & ontwikkelen toe te voegen aan het leerplan. De afwijkingen in het onderdeel leerdoel duiden erop dat niet alle procesmanagers het eens zijn over wie de leerdoelen moeten formuleren. In de relatief weinig afwijkingen is door de groepsanalyse van procesmanagers geen patroon te ontdekken. Dit betekent echter niet dat er geen patroon is. Kijkend vanuit de niveauanalyse kan hier wel degelijk een patroon in te ontdekken zijn. Dit kan alleen maar aangetoond worden door de niveauanalyse uit te voeren. Deze analyse is terug te vinden in paragraaf 5.3.

Tabel 9 – Groepsanalyse Procesmanagers

	PM1	PM2	PM3	PM4	PM5	PM6	PM7	PM8	PM9	PM10	PM11	PM12
	A	A	A	A	B	B	B	B	C	C	C	C
Visie op leren & ontwikkelen												
Onderdeel leerplan	O	O	O	O	O	X	O	O	O	O	O	X
Soort visie	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.
Leerdoelen formuleren												
Onderdeel leerdoel	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Formuleren leerdoelen	Mw.	Mw.	Mw.	Mw.	Mw.	Mw. + Man	Mw.	Mw.	Mw. + Man	Mw.	Mw.	Mw.
Leeractiviteiten												
Formeel leren	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Informeel leren	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Evaluatie												
Onderdeel evaluatie	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Uitvoeren evaluatie	Mw.	Manager	Mw.	Mw.	Mw.	Manager	Manager	Manager	Manager	Mw.	Mw.	Manager

O het genoemde onderwerp moet een onderdeel vormen van een leerplan
 X het genoemde onderwerp moet geen onderdeel vormen van een leerplan
 S-constr. een sociaalconstructivistische visie op leren & ontwikkelen
 Mw. medewerker
 Mw. + Man medewerker en manager

De tweede groepsanalyse is uitgevoerd voor de groep clustermanagers, bestaande uit vier respondenten. In tegenstelling tot de groep procesmanagers is hier direct een patroon in te ontdekken (tabel 10). Er is geen enkele afwijking te ontdekken, wat betekent dat alle clustermanagers een overeenstemmende mening hebben over de diverse onderdelen. Gezien het feit dat er in de analysefase individuele interviews zijn gehouden, kan er door middel van deze groepsanalyse geen verklaring worden gegeven voor de gezamenlijke uitkomst.

Tabel 10 – Groepsanalyse Clustermanagers

	CM1	CM2	CM3	CM4
Visie op leren & ontwikkelen				
Onderdeel in leerplan	O	O	O	O
Soort visie	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.
Leerdoelen formuleren				
Onderdeel in leerplan	O	O	O	O
Formuleren leerdoelen	Mw.	Mw.	Mw.	Mw.
Leeractiviteiten				
Formeel leren	O	O	O	O
Informeel leren	O	O	O	O
Evaluatie				
Onderdeel in leerplan	O	O	O	O
Uitvoeren evaluatie	Manager	Manager	Manager	Manager

O het genoemde onderwerp moet een onderdeel vormen van een leerplan
 S-constr. een sociaalconstructivistische visie op leren & ontwikkelen
 Mw. medewerker
 Manager manager

De groepsanalyse laat zien dat er een aantal afwijkingen zijn in de uitkomsten van de procesmanagers. De groepsanalyse heeft geen patroon opgeleverd waarmee de eventuele afwijkingen verklaard kunnen worden. Ook heeft de groepsanalyse geen verklaring opgeleverd voor de afwijkingen in de verschillende onderdelen. Door het uitvoeren van een niveauanalyse worden de resultaten vanuit een ander perspectief bekeken, wat ervoor zou kunnen zorgen dat er wel daadwerkelijk een patroon is in de gevonden afwijkingen.

5.3 Niveauanalyse

De tweede uitgevoerde analyse is de zogenoemde niveauanalyse. Deze analyse onderscheidt zich van de groepsanalyse door niet alleen te kijken naar procesmanagers en clustermanagers, maar te kijken naar de verschillende niveaus binnen de functie van procesmanager. Omdat er binnen de functie van clustermanager geen niveauverschil is, wordt deze groep niet besproken in deze subparagraaf. De analyse van de groep clustermanagers is terug te vinden in paragraaf 5.2.

De eerste niveauanalyse is uitgevoerd onder de groep procesmanagers met niveau A. Onder deze groep procesmanagers, bestaande uit vier respondenten, is één afwijkend antwoord te ontdekken (tabel 11). Deze afwijking bevindt zich in het onderdeel evaluatie, wat betekent dat de respondenten geen overeenstemmende mening hebben over wie de evaluatie uit moet voeren. Deze uitkomst is overeenkomstig met de uitkomst van de groepsanalyse, waaruit bleek dat de meeste afwijkingen onder de groep procesmanagers zich bevonden in het onderdeel evaluatie. De groep procesmanagers A valt daarmee binnen het beeld wat de groepsanalyse (paragraaf 5.2) heeft opgeleverd.

Naast de genoemde afwijken hebben de procesmanagers van niveau A een overeenkomstige mening over de andere componenten. Dit is een opvallende uitkomst, omdat uit de groepsanalyse van procesmanagers (paragraaf 5.2) is gebleken dat er over het geheel gezien er onder procesmanagers meer dan één afwijking te zien is. Dit betekent dat procesmanagers A meer overeenkomstige antwoorden hebben gegeven dan de procesmanagers in het algemeen. Dit doet vermoeden dat in de overige twee niveauanalyses meer afwijkingen moeten zitten.

Tabel 11 – Niveauanalyse Procesmanagers A

	PM1	PM2	PM3	PM4
	A	A	A	A
Visie op leren & ontwikkelen				
In leerplan?	☐	☐	☐	☐
Soort visie	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.
Leerdoelen formuleren				
In leerplan?	☐	☐	☐	☐
Formuleren leerdoelen	Mw	Mw	Mw	Mw
Leeractiviteiten				
Formeel leren	☐	☐	☐	☐
Informeel leren	☐	☐	☐	☐
Evaluatie				
In leerplan?	☐	☐	☐	☐
Uitvoeren evaluatie	Mw	Manager	Mw	Mw

☐	het genoemde onderwerp moet een onderdeel vormen van een leerplan
S-constr.	een sociaalconstructivistische visie op leren & ontwikkelen
Mw	medewerker
Manager	manager

De tweede groep procesmanagers, niveau B, bestaat wederom uit vier respondenten (tabel 12). Deze groep procesmanagers toont vijf keer meer afwijkingen dan de procesmanagers niveau A. Hoewel dit in eerste instantie een enorme stijging lijkt, tonen deze afwijkingen grote gelijkenissen met de afwijkingen die geconstateerd zijn in de groepsanalyse. Zo bevinden drie afwijkingen zich in het component evaluatie, één in het component leerdoelen en één in het component visie op leren & ontwikkelen, wat gelijk is aan de uitkomsten van de groepsanalyse. Opvallend is wel dat drie van de vijf afwijkingen afkomstig zijn van één respondent. Deze respondent vindt, in tegenstelling tot de overige respondenten, dat de "niet alleen de medewerker verantwoordelijk is voor het invullen van de componenten, maar dat de manager hier een belangrijke ondersteunende rol in speelt".

Tabel 12 – Niveauanalyse Procesmanagers B

	PM5	PM6	PM7	PM8
	B	B	B	B
Visie op leren & ontwikkelen				
In leerplan?	O	X	O	O
Soort visie	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.
Leerdoelen formuleren				
In leerplan?	O	O	O	O
Formuleren leerdoelen	Mw	Mw + Man	Mw	Mw
Leeractiviteiten				
Formeel leren	O	O	O	O
Informeel leren	O	O	O	O
Evaluatie				
In leerplan?	O	O	O	O
Uitvoeren evaluatie	Mw	Manager	Manager	Manager

O	het genoemde onderwerp moet een onderdeel vormen van een leerplan
X	het genoemde onderwerp moet geen onderdeel vormen van een leerplan
S-constr.	een sociaalconstructivistische visie op leren & ontwikkelen
Mw	medewerker
Mw + Man	medewerker en manager
Manager	manager

In de groep procesmanagers C bevinden zich vier afwijkingen (tabel 13). Net als bij procesmanagers B bevinden deze afwijkingen zich in drie componenten; twee in evaluatie, één in leerdoelen en één in visie op leren & ontwikkelen. De afwijkingen zijn gelijk verdeel over twee respondenten. De ene respondent vertoont afwijkingen in de componenten leerdoelen en evaluatie, omdat "de manager teamgericht kijkt en daarmee invloed zou moeten hebben op het formuleren van leerdoelen en de evaluatie hiervan, ondanks dat de medewerker hier het voortouw in moet nemen". De andere respondent vertoont een afwijking in het component visie op leren & ontwikkelen, omdat "de visie geen onderdeel hoeft zijn van het leerplan, dit kan prima in een apart document, want iedereen bepaalt zelf wanneer hij of zij deze gebruikt". Deze uitkomst komt wederom overeen met de resultaten van de groepsanalyse.

Tabel 13 – Niveauanalyse Procesmanagers C

	PM9	PM10	PM11	PM12
	C	C	C	C
Visie op leren & ontwikkelen				
In leerplan?	O	O	O	X
Soort visie	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.
Leerdoelen formuleren				
In leerplan?	O	O	O	O
Formuleren leerdoelen	Mw + Man	Mw	Mw	Mw
Leeractiviteiten				
Formeel leren	O	O	O	O
Informeel leren	O	O	O	O
Evaluatie				
In leerplan?	O	O	O	O
Uitvoeren evaluatie	Manager	Mw	Mw	Manager

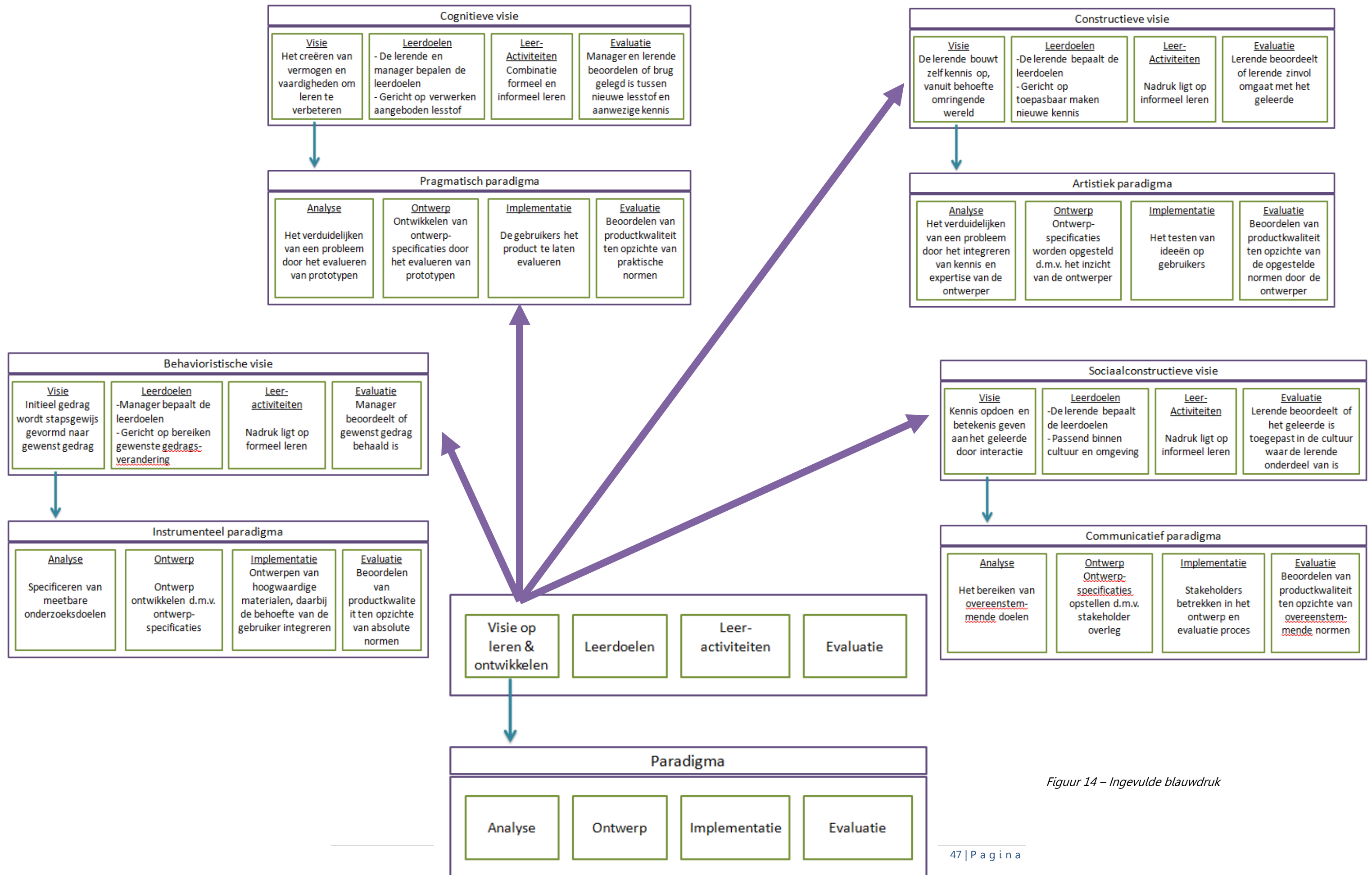
O	het genoemde onderwerp moet een onderdeel vormen van een leerplan
X	het genoemde onderwerp moet geen onderdeel vormen van een leerplan
S-constr.	een sociaalconstructivistische visie op leren & ontwikkelen
Mw	medewerker
Mw + Man	medewerker en manager
Manager	manager

5.4 Invloed van resultaten op blauwdruk

De resultaten van de interviews zijn in paragraaf 5.1, 5.2 en 5.3 geanalyseerd en beschreven. De blauwdruk (figuur 9) kan daarmee ingevuld worden. Hoewel in de situatie van de Rabobank blijkt dat de sociaalconstructivistische visie passend is, kunnen ook de blauwdrukken van de overige drie visies op leren & ontwikkelen (behaviorisme, cognitieve en constructivistische visie) op deze manier gevuld worden.

Figuur 14 toont in het midden de gemaakte blauwdruk, waarin zowel de componenten van een leerplan als de 'DATE benadering' verwerkt is. De vier figuren om de lege blauwdruk heen, tonen de ingevulde blauwdrukken. Deze blauwdrukken zijn gevuld door uit te gaan van één van de vier visies op leren & ontwikkelen. Voor de sociaalconstructivistische visie op leren & ontwikkelen betekent dit bijvoorbeeld dat er een koppeling is gemaakt met het communicatief paradigma en dat de componenten van het leerplan zijn gevuld met kenmerken, passend bij de sociaalconstructivistische visie op leren & ontwikkelen. Deze informatie is schematisch weergegeven in figuur 14.

Uit de interviews is gebleken dat in sommige situaties elementen uit een andere ingevulde blauwdruk beter toepasbaar zijn. Dit is bijvoorbeeld het geval bij het wettelijk moeten volgen van een opleiding. In deze situatie kan de organisatie wel een sociaalconstructivistische visie op leren & ontwikkelen hebben, wat betekent dat de medewerker zelf zijn leerdoelen en leeractiviteiten kan kiezen, maar dat gaat voor het voorbeeld niet op. In dat geval is het relevant om een element uit een andere blauwdruk te kiezen. Voor het genoemde voorbeeld betekent dit dat de manager bij het wettelijk moeten volgen van een opleiding het leerdoel en de leeractiviteit kiest, wat overeenkomt met de kenmerken van een behavioristische visie op leren & ontwikkelen.



Figuur 14 – Ingevulde blauwdruk

6 Conclusie

In het hoofdstuk conclusie wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Hiervoor wordt er gebruik gemaakt van de contextanalyse, de literatuur uit de theoretische verkenning en de resultaten van de interviews. Na het geven van de conclusies worden er verdere aanbevelingen gegeven die van toepassing zijn op de implementatie en evaluatie van het leerplan.

6.1 Conclusies

Aan de hand van de resultaten uit hoofdstuk 5, kan de onderzoeksvraag worden beantwoord:

Op welke wijze kan een leerplan worden ontwikkeld om, vanuit de visie op leren & ontwikkelen, de procesmanagers van OBS te ondersteunen in hun ontwikkeling?

Om een antwoord te kunnen geven op bovenstaande onderzoeksvraag, moet deze in twee delen gesplitst worden; het proces van de ontwikkeling van het leerplan en de ontwikkeling van de inhoud van het leerplan. Deze splitsing staat gelijk aan de twee geformuleerde deelvragen.

Proces

Deelvraag 1:

Hoe ziet het ontwerpproces van het ontwikkelen van een leerplan eruit?

Kijkend naar de onderzoeksvraag is gebleken dat dit onderzoek vraagt om een ontwerpmatige onderzoeks aanpak. Een van de meest gebruikte benaderingen voor ontwerpend onderzoek is de zogenoemde ADDIE benadering. Hoewel deze onderzoeks aanpak vaak is toegepast, blijkt uit de theorie dat deze benadering niet geschikt is voor training en educatie. Hiervoor is de DATE benadering opgesteld, waarbij de stappen van ADDIE worden bekeken vanuit passende paradigma's. Uit de literatuur is gebleken dat de keuze een paradigma bepaald wordt door de visie van de organisatie.

Uit vooronderzoek is gebleken dat de visie van de Rabobank vraagt om ontwerpend onderzoek wat benaderd moet worden vanuit het communicatieve paradigma. Dit betekent dat de stakeholders van dit onderzoek betrokken zullen worden bij de verschillende ontwerp stappen. Het gehele onderzoek is afgestemd op deze onderzoeksmethode.

Er kan worden geconcludeerd dat het proces van de ontwikkeling van een leerplan vraagt om een ontwerpmatige aanpak. Een ontwerpmatige aanpak bestaat uit de stappen van de ADDIE benadering, daarbij kijken vanuit het perspectief van een passend paradigma.

Inhoud

Deelvraag 2:

Uit welke inhoudscomponenten moet een leerplan bestaan?

Door de toenemende ontwikkelingen in de omgeving wordt er van organisaties vereist dat zij flexibel mee kunnen bewegen. Het ontwikkelen van competenties van medewerkers speelt daarbij een zeer belangrijke rol. Competentieontwikkeling wordt gezien als het proces van leren, waarin nieuwe competenties verworven worden. Het ontwikkelen van competenties gebeurt door middel van een aantal componenten; strategie/leerdoelen, leeractiviteit, hoe te leren/tijd/plaats en feedback.

Een organisatie kan een medewerker ondersteunen in het ontwikkelen van zijn competenties door het opstellen van een leerplan. Een leerplan kan gezien worden als "plan voor leren" (Taba, 1962, p.11). Leerplanontwikkeling wordt beschreven als het vernieuwen en verbeteren van een leerplan, waarbij een leerplan zou moeten bestaan uit tien samenhangende componenten, het zogenoemde curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003).

Vooronderzoek heeft aangetoond dat een leerplan opgesteld moet worden voor één functieprofiel en daarnaast aan moet sluiten op de visie op leren & ontwikkelen. Uit het literatuuronderzoek is naar voren gekomen dat de tien componenten van het leerplan sterke overeenkomsten tonen met de stappen van competentieontwikkeling. Volgens de aanpak van competentieontwikkeling gecombineerd met de aanpak van leerplanontwikkeling, zou een leerplan voor een organisatie moeten bestaan uit de onderdelen visie, leerdoelen, leeractiviteit en toetsing.

Visie op leren & ontwikkelen

Uit vooronderzoek is gebleken dat de visie op leren & ontwikkelen niet bekend was bij de stakeholders. Toch gaf de Rabobank aan het belangrijk te vinden dat het leerplan aansluit bij de visie en dat de stakeholders op de hoogte zijn van deze visie. De literatuur geeft aan dat er onderscheid gemaakt kan worden tussen vier soorten visies op leren & ontwikkelingen. Een visie bepaalt het doel en de definitie van leren en het geeft aan wie er verantwoordelijk is voor de beslissingen binnen het leerproces.

Het onderzoek heeft aangetoond dat het van belang is dat de medewerker op de hoogte is van de bestaande visie op leren & ontwikkelen. Uit het onderzoek is gebleken dat de stakeholders de visie wel vermeld willen zien in het leerplan. Er kan worden geconcludeerd dat de visie het eerste component van het leerplan moet vormen en daarmee zorgt voor de basis van het leerplan.

Leerdoelen

In de literatuur wordt aangegeven dat het formuleren van leerdoelen een belangrijke rol speelt bij het vergroten van de prestaties van zowel de organisatie als de individu. Een leerdoel kan worden geformuleerd door de manager, de medewerker of zelfs een combinatie hiervan. Er is tijdens de interviews niet alleen onderzocht of het onderdeel leerplan vermeld moet worden in het leerplan, maar ook wie deze leerdoelen zou moeten formuleren..

Het onderzoek heeft aangetoond dat alle stakeholders *leerdoelen* als onderdeel van het leerplan willen zien. Daarnaast is uit het onderzoek gebleken dat de stakeholders het formuleren van leerdoelen zien als verantwoordelijkheid van de medewerker zelf. Er kan worden geconcludeerd dat *leerdoelen* het tweede component vormt van het leerplan.

Leeractiviteit

Er kan, volgens de literatuur, onderscheid worden gemaakt tussen twee soorten leeractiviteiten; informeel en formeel leren. Hoewel het onderscheid tussen deze twee vormen nooit geheel kan worden gemaakt, kan er wel worden geconcludeerd dat er nadruk ligt op een van beide vormen.

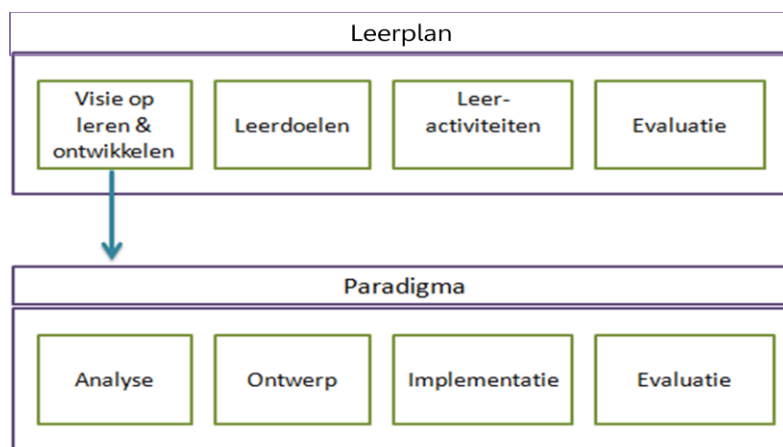
Onderzoek heeft aangetoond dat het onderdeel *leeractiviteit* het derde component van het leerplan moet vormen. Ondanks dat er in de praktijk voornamelijk informeel geleerd wordt, blijkt uit onderzoek dat alle stakeholders beide soorten leeractiviteiten terug willen zien in het leerplan. Er kan worden geconcludeerd dat zowel informeel als formeel leren onderdeel moet zijn van het leerplan, maar dat de nadruk moet liggen op informeel leren.

Evaluatie

In de literatuur wordt er weinig aandacht besteed aan de term evaluatie. Wel wordt er aangegeven dat zowel gedrag als resultaat geëvalueerd kan worden en dat dit op diverse niveaus plaats kan vinden, zoals organisatorisch, tactisch en operationeel niveau. Tijdens dit onderzoek is er niet alleen onderzocht of het onderdeel evaluatie vermeld zou moeten worden in het leerplan, maar ook door wie dit uitgevoerd zou moeten worden.

Onderzoek heeft aangetoond dat evaluatie het laatste hoofdstuk zou moeten vormen van het leerplan. Zowel de medewerker als de manager moet verantwoordelijk zijn voor het evalueren van het eindresultaat. Er kan worden geconcludeerd dat het onderdeel evaluatie toegevoegd zou moeten worden aan het leerplan.

Concluderend kan worden gesteld dat de opgestelde blauwdruk daadwerkelijk geschikt is voor het leerplan. Dit betekent dat voor het ontwerpen van een leerplan door een organisatie, de blauwdruk uit figuur 15 als hulpmiddel kan dienen.



Figuur 15 – Blauwdruk voor het ontwikkelen van een leerplan.

De ingevulde blauwdrukken van figuur 14 geven een duidelijke scheiding aan tussen bijvoorbeeld het ontwikkelen van een leerplan vanuit een behavioristische visie en een cognitieve visie. Toch blijkt uit de interviews dat deze scheiding niet zo strak ligt. Met name kijkend naar de leeractiviteiten blijkt dat elementen uit bijvoorbeeld de behavioristische visie ook bruikbaar zijn in het leerplan met een sociaalconstructivistische visie. In de praktijk blijkt namelijk dat een organisatie met een sociaalconstructivistische visie voornamelijk te maken heeft met informeel leren. Toch komt ook formeel leren terug, bijvoorbeeld wanneer de organisatie door wetgeving de medewerker verplicht opleidingen laat volgen. Het opleggen van bepaalde opleidingen, komt dan meer overeen met de behavioristische visie.

De conclusie luidt dat een organisatie met een bepaalde visie op leren & ontwikkelen het hulpmiddel van figuur 14 kan gebruiken om het leerplan in te richten, maar kan daarbij ook elementen van andere visies op leren & ontwikkelen gebruiken.

6.2 Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft enkel de stappen 'analyse' en 'ontwerp' in praktijk gebracht. Het is aan de Rabobank om de overige twee processtappen uit te gaan voeren. De volgende subparagrafen geven enkele aanbevelingen voor het implementeren en evalueren van het nieuwe leerplan.

Implementatie

Bij het implementeren van het nieuwe leerplan, vanuit een communicatief paradigma, is het van belang om rekening te houden met de stakeholders (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004). Implementatie wordt gezien als een stap in het veranderingsproces, waardoor het nemen van actie tot verandering op gang gebracht werd (Hayes, 2010). Het gevaar van het implementeren van een nieuw leerplan is weerstand van de stakeholders (Hayes, 2010). Het betrekken van stakeholders bij het invoeren van het ontwerp, zorgt voor een verlaagde kans op weerstand (Hayes, 2010).

Er wordt aanbevolen om de stakeholders van de Rabobank te betrekken bij de implementatie van het nieuwe leerplan. Om dit te kunnen bewerkstelligen, wordt aanbevolen om tijdens de implementatie diverse stakeholders een rol te geven waarbij zij een taak uitvoeren die gerelateerd is aan het implementeren van het leerplan. Hierbij kan gedacht worden aan het opzetten van werkgroepen, waarbij een groep medewerkers verantwoordelijk is voor een element uit de implementatie. Op die manier worden en voelen medewerkers zich betrokken bij de uitvoering van het project.

Hoewel er van te voren is afgesproken met de Rabobank dat de ontwerper alleen de analyse- en ontwerpfase in praktijk uit zal voeren, wordt er aanbevolen om diezelfde ontwerper het gehele ontwerpproces uit te laten voeren. Dit voorkomt dat door de verschillende werkwijzen van de ontwerper en de organisatie het ontwerp niet het beoogde resultaat oplevert.

Evaluatie

In de evaluatiefase wordt de kwaliteit van het eindresultaat beoordeeld (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004). Dit gebeurt door het beoordelen van de mate waarin de voorafgestelde normen zijn bereikt.

Uit het vooronderzoek zijn een vijftal normen opgesteld (paragraaf 2.7);

- Het leerplan moet gericht zijn op één functieprofiel
- Het leerplan moet aansluiten op de visie op leren & ontwikkelen
- Het leerplan moet ontwikkeling op lange termijn ondersteunen
- Het leerplan moet zichtbaar zijn voor alle procesmanagers
- Het leerplan moet gebruiksvriendelijk zijn

Er wordt aanbevolen om te controleren of het leerplan aan bovenstaande normen voldoet. De evaluatie kan worden uitgevoerd na het implementeren van het leerplan (Visscher-Voerman & Gustafson, 2004). Deze evaluatie moet uitgevoerd worden door het management team, omdat deze groep medewerkers de mogelijkheid heeft om de punten te evalueren, door bijvoorbeeld verkregen rapportages. Ook worden zij de door de clustermanagers ingelicht en hebben zij een overall beeld van wat er speelt binnen de clusters.

Zichtbaarheid

Uit het vooronderzoek is gebleken dat er ook aandacht besteed moet worden aan de zichtbaarheid van het leerplan niet. Het onderzoek heeft aangetoond dat het leerplan momenteel niet gebruikt wordt. Ook gaven medewerkers en managers in het onderzoek aan niet te weten waar ze het leerplan kunnen vinden.

Er wordt aanbevolen om de zichtbaarheid van het leerplan te vergroten door het als onderdeel toe te voegen aan het inwerkproces. Managers moeten ervoor zorgen dat nieuwe medewerkers op de hoogte zijn van het bestaan van het leerplan. Bestaande medewerkers moeten in eerste instantie door de manager op de hoogte worden gebracht van het bestaan van het leerplan, waarna medewerkers er zelf mee aan de slag kunnen gaan.

7 Discussie

Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is dit onderzoek zorgvuldig uitgevoerd door het gebruik van relevante literatuur en interviews met mensen uit het werkveld. Er is geprobeerd een zo goed mogelijke balans te vinden tussen de praktische waarde voor de Rabobank en de wetenschappelijke waarde. Ondanks de zorgvuldige uitwerking van dit onderzoek, brengt een ontwerpend onderzoek zoals dit een aantal beperkingen met zich mee.

Paradigma

De keuze voor een paradigma wordt bepaald door de visie op leren & ontwikkelen van een organisatie. Dit onderzoek heeft zich enkel gericht op het ontwerpen van een leerplan. Om er zeker van te zijn dat het onderzoeken vanuit een communicatief paradigma daadwerkelijk invloed heeft op de inhoud van een leerplan en of de keuze voor het communicatief paradigma feitelijk de juiste is, is buiten de scope van het onderzoek gelaten. Voor toekomstig onderzoek zou het goed zijn om ook het effect van de paradigma's te onderzoeken.

Ontwerpproces

De eerste twee stappen van het ontwerpproces, *analyse* en *ontwerp*, worden door de ontwerper uitgevoerd. De laatste twee stappen, *implementatie* en *evaluatie*, worden uitgevoerd door de organisatie. Het is mogelijk dat de ontwerper en de organisatie een verschillende werkwijze hebben, waardoor de kans bestaat dat de eerste twee fasen niet goed aansluiten bij de laatste twee fasen. Om dit te voorkomen zijn er aanbevelingen gegeven over het implementeren en evalueren van het ontwerp (paragraaf 6.2).

Selectie respondenten

Voor dit onderzoek is gekozen om 16 respondenten te selecteren; 4 procesmanagers A, 4 procesmanagers B, 4 procesmanagers C en 4 clustermanagers. Gezien de grootte van de afdeling en de tijd die beschikbaar was om het onderzoek uit te voeren is dit een goede steekproef. Voor het bankbreed gebruiken van het ontwerp is de geselecteerde groep aan de kleine kant. Aangezien het onderzoek enkel gericht is op de afdeling Operations Betalen & Sparen is het aantal respondenten voldoende om een relevante conclusie te kunnen trekken.

Interviews

Een halfgestructureerd interview brengt een aantal nadelen met zich mee. Bij deze vorm van interviews spelen veel factoren een rol bij het beïnvloeden van de antwoorden van de respondenten.

Een van de nadelen van een halfgestructureerd interview is de aanwezige kans dat sommige respondenten zich niet vertrouwd voelen. Er is geprobeerd dit probleem te voorkomen door veel aandacht te besteden aan het op het gemak stellen van de respondenten.

Om de respondent op zijn gemak te stellen is er ruim voldoende tijd ingepland voor elk interview. Hierdoor heeft de respondent zich niet opgejaagd hoeven voelen en kreeg hij of zij ruim de tijd om zijn verhaal rustig te vertellen.

Daarnaast vonden de afspraken plaats op een voor de respondent bekende locatie. Er is voor elk interview een kleine vergaderruimte gereserveerd, waar de respondent en de interviewer veel privacy hadden. Deze bekende ruimtes zorgen ervoor dat de respondent zich op zijn gemak voelt.

Een ander nadeel van een halfgestructureerd interview is de aanwezigheid van de onderzoeker. Hierbij kan het een rol spelen wie de onderzoeker is en wat zijn relatie is met de respondent. De ontwerper van dit onderzoek is een externe medewerker en de ontwerper heeft daardoor ook geen relatie met de respondenten. Dit betekent dat de rol van de ontwerper geen effect heeft op de resultaten van dit onderzoek.

Data analyse methode

De data analyse, door middel van het opstellen van een matrix, heeft een zeer geordend overzicht van alle verzamelde informatie opgeleverd. Door de halfgestructureerde interviews heeft de interviewer de kans gekregen om diep op het onderwerp in te gaan. Dit heeft ervoor gezorgd dat er een overdaad aan informatie is ontstaan, waarvan een groot deel geen toegevoegde waarde heeft voor de conclusie van het onderzoek. Het opstellen van een matrix blijkt een goede keuze te zijn geweest; alle belangrijke informatie is erin verwerkt en is de resultaten zijn in één oogopslag te zien.

Generaliseerbaarheid

Dit onderzoek is uitgevoerd binnen de afdeling Operations Betalen & Sparen van Rabobank Nederland. Hoewel er voor elke functie binnen de organisatie een leerplan is opgesteld, richt dit onderzoek zich enkel op de functie van procesmanager. Dit betekent dat er kritisch gekeken moet worden naar de generaliseerbaarheid van de conclusies. Binnen Rabobank Nederland kan het onderzoek voor meerdere afdelingen gebruikt worden, omdat de basis van dit onderzoek, de visie op leren & ontwikkelen, voor de gehele organisatie is opgesteld. Echter, andere organisaties kunnen werken vanuit een andere visie, wat betekent dat het ontwerp van een leerplan vanuit een ander paradigma onderzocht moet worden.

Hoewel dit punt in eerste instantie als beperking wordt bestempeld, is dit niet perse een beperking. Dit onderzoek vraagt om toepassing binnen de Rabobank en dat doel is bereikt. De beperkte generaliseerbaarheid is daarmee geen beperking voor dit onderzoek, maar wel voor het gebruik buiten de scope van dit onderzoek.

Toekomstig onderzoek

Er is tot nu toe weinig onderzoek gedaan naar een leerplan. Handboeken over een leerplan en de vier componenten zijn er in overvloed, maar wetenschappelijk onderzoek is schaars. Dit onderzoek heeft zich gericht op het opstellen van een leerplan, maar niet op het uiteindelijke resultaat; het effect van het leerplan op de ontwikkeling van medewerkers. Toekomstig onderzoek zou uit kunnen wijzen wat het daadwerkelijke effect van een leerplan is op de prestaties van een medewerker.

Ook zou het goed zijn om dieper in te gaan op het ontwerpend onderzoek door middel van de ADDIE en DATE benadering. Vanuit de literatuur is aangenomen dat deze benaderingen relevant zijn voor het ontwikkelen van een leerplan. Op het eerste gezicht lijken deze benaderingen inderdaad relevant, maar het daadwerkelijke effect zou onderzocht kunnen worden in toekomstig onderzoek.

Bronvermelding

- Akker, J. van den (2003). In: Veugelers, W. & Bosman, R. (2005). *Strijd om het curriculum: onderwijssociologische perspectieven op inhoud*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers
- Akker, J. van den, & Kuiper, W. (2007). *Research on models for instructional design*. In: Spector, J.M., Merrill, M.D., Merrienboer, J. van & Driscoll, M.P. (Eds). *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Antonacopoulou, E.P. (2000). Employee development through self-development in three retail banks. *Personnel Review*, Vol. 29, Nr. 4, p.491-508
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Meer-Middelburg, A.G.E. van der (2007). *Basisboek Interviewen: Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Barlas, Y. & Yasarcan, H. (2006). Goal setting, evaluation, learning and revision: a dynamic modeling approach. *Organizational Learning*, Vol.29, Nr.1, p.79-87
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, Vol.27, p.341-347
- Berker (1990). In: Cuyvers, G. (2002). *Kwaliteitontwikkeling in het onderwijs*. Apeldoorn: Garant-Uitgeverij
- Billet, S. (2001). Learning throughout working life: Interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*, Vol.23, Nr.1, p.19-35
- Boekaerts, M. & Minnaert, A. (1999). Self-regulation with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research*, Vol.31, p.533-544
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Koninklijke Van Gorcum B.V.
- Bowles, M.S. (2004). *Relearning to E-learn: Strategies for Electronic Learning and Knowledge*. Carlton: Melbourne University Publishing
- Branch, R.M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Athens: Springer Science + Business Media
- Guey, C-c & Cheng, Y-y (2010). A triarchal instruction model: integration of principles from Behaviorism, Cognitivism, and Humanism. *Procedia Social and Behavioral Science*, Vol.9, p.105-118
- Dam, K. van, Heijden, B.I.J.M. van der & Schyns, B. (2006). Employability en individuele ontwikkeling op het werk. *Gedrag & Organisatie*, Vol.19, Nr.1, p.53-68
- Elen, J. & Laga, E. (2002). *Muizen in het auditorium; ICT in het hoger onderwijs*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers
- El-Namaki, M.S.S. (1992). Creating a Corporate Vision. *Longe Range Planning*, Vol.25, Nr.6, p.25-29
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, Vol.26, Nr.2, p.247-273
- Grainger, D.J. (1988) *Basics of Instructional Systems Development*. Alexandria: American Society for Training and Development

- Guthrie, J.P. & Hollensbe, E.C. (2004). Group Incentives and performance: a study of spontaneous goal setting, goal choice and commitment. *Journal of management*, Vol.30, Nr.2, p.263-284
- Huk, T. & Ludwigs, S. (2009). Combining cognitive and affective support in order to promote learning. *Learning and Instruction*, Vol.19, p.495-505
- Janowicz-Panjaitan, M. & Noorderhaven, N.G. (2008). Formal and informal interorganizational learning within strategic alliances. *Research Policy*, Vol.37, Nr.8, p.1337-1355
- Jenssen, S. (2010). Municipal visions: Reflexive futures between paradigm and practice. *Future*, Vol.42, p.345-354
- Jones, V.F. (1977). Humanistic behaviorism: A tool for creating healthy learning environments. *Journal of School Psychology*, Vol.15, Nr.4, p.320-328
- Hoffmann, T. (1999). The meaning of competency. *Journal of European Industrial Training*, Vol.23, Nr. 6, p.275-285
- Kang, L.O., Brian, S. & Ricca, B. (2010). Constructivism in pharmacy school. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, Vol.2, p.126-130
- Kessels, J.W.M. (2000). Het ontwerpproces als leerproces. In: Nieveen, N., Poell, R., Dekker, H., Tjepkema, S. & Wagenaar, S. *Het ontwerpen van leertrajecten*. HRD Thema, Vol. 1, Nr. 1, p.16-21
- Kessels, J.W.M. & Smit, C.A. (2007). Opleidingskunde: een bedrijfsgerichte benadering van leerprocessen. Deventer: Kluwer
- Keursten, P. (1999). Het einde van strategisch opleiden? *Opleiding & Ontwikkeling*, Nr.10, p.27-33
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Latham, G.P. & Locke, E.A. (1979). Goal setting: a motivational technique that works. *Organizational Dynamics*, Vol.8, Nr.2, p.68-80
- Latham, G.P. & Locke, E.A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics*, Vol.35, Nr.4, p.332-340
- Locke, E.A., Cartledge, N. & Koeppel, J. (1968). Motivational effects of knowledge of results: A goal-setting phenomenon? *Psychological Bulletin*, Vol.70, Nr.6, p.474-485
- Locke, E.A., Shaw, K.N., Saari, L.M. & Latham, G.P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, Vol.90, p.125-152
- Malcolm, J., Hodkinson, P. & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, Vol.15, Nr.7, p.313-318
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol.2001, Nr.89, p.25-34
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second edition). Thousand Oaks: Sage

Milyavskaya, M. & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, Vol.50, p.387-391

Moore, D.R., Cheng, M.I. & Dainty, A.R.J. (2002). Competence, competency and competencies: performance assessment in organizations. *Work Study*, Vol.51, Nr.6, p.314-319

Mulder, M. (2001). *Competentieontwikkeling in organisaties: perspectieven en praktijk*. 's Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie

O'Donohue, W. & Noll, J.P. (1995). Is behaviorism false because there is no such thing as conditioning? Popper and Skinner on learning. *New Ideas in Psychology*, Vol.13, Nr.1, p.29-41

Pak, C.K. & Snell, R.S. (2003) Programmed, autonomous-formal and spontaneous organizational learning. *British Journal of Management*, Vol.14, Nr.3, p.275-288

Plooi, F. (2006). *Onderzoek doen: een praktische inleiding in onderzoeksvaardigheden*. Amsterdam: Pearson Education Benelux

Rabobank (2011a). Intern document.

Rabobank (2011b). Geschiedenis. Gevonden op 27-4-2011 op het internet: <http://overons.rabobank.com/content/profiel/geschiedenis/>

Rabobank (2011c). *Profiel*. Gevonden op 27-4-2011 op het internet: <http://overons.rabobank.com/content/profiel/>

Rabobank (2011d). *Missie en ambitie*. Gevonden op 27-4-2011 op het internet: http://overons.rabobank.com/content/profiel/wie_we_zijn/missie_ambitie/index.jsp

Rabobank (2011e). *Onze kernwaarden*. Gevonden op 27-4-2011 op het internet: http://overons.rabobank.com/content/profiel/wie_we_zijn/onze_kernwaarden/

Rabobank (2011f). *Lokale Rabobanken*. Gevonden op 27-4-2011 op het internet: http://overons.rabobank.com/content/profiel/organisatie/lokale_rabobanken/

Rabobank (2011g). *Rabobank Nederland*. Gevonden op 27-4-2011 op het internet: http://overons.rabobank.com/content/profiel/organisatie/rabobank_nederland/

Reints, A. (2008). De invloed van de visie op leren op de rol van leermiddelen in een opleiding. In: Dijk, W. van & Verheul, I. (Eds.) *De verleiding weerstaan: over de noodzaak van het doordacht ontwerpen van opleidingen* (pp. 25-41). Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Riet, N. van (2010) *Social Work: Mensen helpen tot hun recht te komen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV

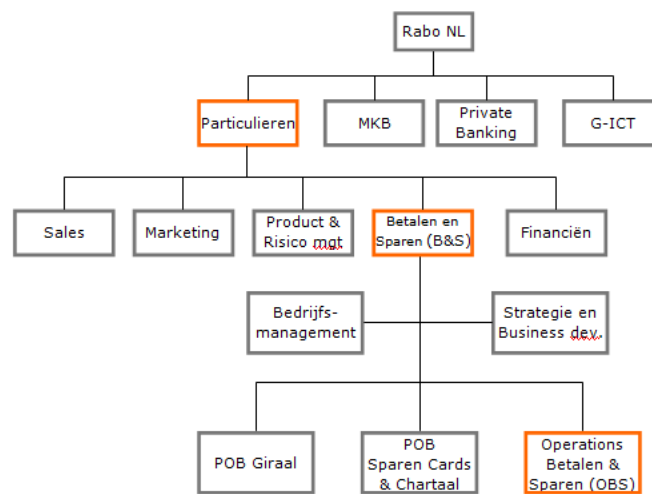
Rowe, C. (1995). Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development. *Industrial and Commercial Training*, Vol.27, Nr.11, p.12-17

Sandelowski, M. (1995). Focus on Qualitative Methods: Qualitative analysis: what it is and how to begin. *Research in Nursing & Health*, Vol.18, p.371-375

- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2006). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education Benelux
- Seijts, G.H. & Latham, G.P. (2012). Knowing when to set learning versus performance goals. *Organizational Dynamics*, Vol.41, p.1-6
- Schreuder Peters, R.P.I.J. (2005). *Methoden & Technieken van Onderzoek: Principes en Praktijk*. Den Haag: Sdu Uitgevers
- Skinner, B.F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, Vol.24, Nr.2, p.86-97
- Simons, P.R.J. (1995). Zelfstandig leren in het studiehuis. *Studiehuisreeks*, p.37-47
- Simons, P.R.J. (1998). *Het verloop van leerprocessen*. Handboek Leerlingbegeleiding
- Simons, P.R.J. (1999). Krachtige leeromgevingen. *Gids voor onderwijsmanagement*, p.1-12
- Simons, P.R.J. (2000). Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme, epiloog. *Opleiding en ontwikkeling*, p.1-9
- Simons, P.R.J. (2001). Van opleiden naar Human Resource Development. *Sectie Onderwijs en Educatie*, p.1-18
- Staats, A.W. & Eifert, G.H. (1990). The paradigmatic behaviorism theory of emotions: Basis for unification. *Clinical Psychology Review*, Vol.10, p.539-566
- Stewart, J.M. (1993). Future State Visioning – A Powerful Leadership Process. *Long Range Planning*, Vol.26, Nr.6, p.89-98
- Stichting Leerplanontwikkeling (2009). *Leerplan in Ontwikkeling*. Enschede: Axis Media-ontwerpers
- Swanson, R.A. & Holton, E.F. (2009). *Foundations of Human Resource Management*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World
- Vanmaele, L. (2002). *Leren Schrijven van Informatieve Teksten*. Leuven: Universitaire Pers
- Visscher-Voerman, I. & Gustafson, K.L. (2004). Paradigms in the Theory and Practice of Education and Training Design. *ETR&D*, Vol.52, Nr.2, p.69-89
- Visscher-Voerman, I., Gustafson, K. & Plomp, T. (1999). *Educational Design and Development: An Overview of Paradigms*. In: Akker, J. van den, Branch, R.M., Gustafson, K., Nieveen, N. & Plomp, T. (1999). *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Young, R.A. & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, Vol.64, p.373-388
- Zuckerman, A.M. & Coile jr., R.C. (2000). Creating a vision for the twenty-first century healthcare organization. *Journal of Healthcare Management*, Vol.45, Nr.5, p.294-306

Bijlagen

Bijlage 1 – Organogram Rabobank



Organogram Rabobank Nederland – Particulieren Betalen & Sparen (Intern document)

Bijlage 2 - Vooronderzoek

In het vooronderzoek zijn gesprekken gevoerd met diverse stakeholders met als doel de wensen en eisen van de stakeholders vast te stellen ten aanzien van het leerplan. Het vooronderzoek bestaat uit open interviews met 5 procesmanagers en 4 clustermanagers. De keuze voor het open karakter van interviews is gemaakt, zodat de stakeholders niet beperkt worden in hetgeen ze willen vertellen. De 5 procesmanagers en de 4 clustermanagers zijn gekozen aan de hand van overleg met de opdrachtgever van dit onderzoek. De opdrachtgever heeft aangegeven dat deze negen personen een goede afspiegeling vormen van de afdeling. Deze personen zijn per e-mail uitgenodigd, waarbij het huidige leerplan als bijlage was toegevoegd. In de uitnodiging is enkel gevraagd of zij het huidige leerplan willen bekijken en tijdens het interview hun mening hierover willen geven. Deze interviews hebben geleid tot het formuleren van de randvoorwaarden en eisen ten aanzien van het ontwikkelen van een nieuw leerplan.

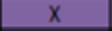
Bijlage 3 – Interviewmatrix

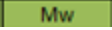
	PM1	PM2	PM3	PM4	PM5	PM6	PM7	PM8	PM9	PM10	PM11	PM12	CM1	CM2	CM3	CM4
	A	A	A	A	B	B	B	B	C	C	C	C				
Visie op leren & ontwikkelen																
Onderdeel leerplan	O	O	O	O	O	X	O	O	O	O	O	X	O	O	O	O
Soort visie	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.	S-constr.
Leerdoelen formuleren																
Onderdeel leerdoel	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Formuleren leerdoelen	Mw	Mw	Mw	Mw	Mw	Mw + Man	Mw	Mw	Mw + Man	Mw	Mw	Mw	Mw	Mw	Mw	Mw
Leeractiviteiten																
Formeel leren	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Informeel leren	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Evaluatie																
Onderdeel evaluatie	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Uitvoeren evaluatie	Mw	Manager	Mw	Mw	Mw	Manager	Manager	Manager	Manager	Mw	Mw	Manager	Manager	Manager	Manager	Manager

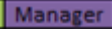
Toelichting matrix

De bovenste twee regels van de matrix geeft de verschillende respondenten en hun functie/niveau weer. De overige horizontale grijze regels geven de onderwerpen van de interviews weer. De grijze vakken in de eerste kolom van de matrix geven de verschillende subonderwerpen per onderwerp weer.

 Een O in een groen vak verwijst naar een positief antwoord in relatie tot het onderwerp. Dit betekent dat de betreffende respondent heeft aangegeven het onderdeel terug te willen zien in het leerplan.

 Een X in een paars vak verwijst naar een negatief antwoord in relatie tot het onderwerp. Dit betekent dat de betreffende respondent heeft aangegeven het onderdeel niet terug te willen zien in het leerplan.

 Een groen vak met *Mw* verwijst naar het antwoord van de respondent op de vraag wie er verantwoordelijk is voor het betreffende onderwerp.

 Een paars vak met *Manager* verwijst naar het antwoord van de respondent op de vraag wie er verantwoordelijk is voor het betreffende onderwerp.

