

INTERN CERTIFICEREN EN DUURZAAM LEREN

Een onderzoek naar de invloed van interne certificering op de
Leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie van
adviseurs werk & inkomen van CWI

Jessica Santee-Eekhuis

Samenvatting

Binnen de huidige kenniseconomie zijn zelfbewuste mensen nodig die ervoor kiezen zich te blijven ontwikkelen. Leeractiviteiten en leeromgeving moeten het duurzaam leren van mensen ondersteunen. Sinds enkele jaren werkt CWI met een systeem van interne certificering waarmee adviseurs werk & inkomen jaarlijks hun professionaliteit kunnen aantonen. CWI verwacht met de interne certificering het continu leren en ontwikkelen van medewerkers te stimuleren. Interne certificering dient mensen aan te zetten tot leren in hun werksituatie.

Dit onderzoek had tot doel te onderzoeken op welke wijze deze interne certificering bijdraagt aan leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie van adviseur werk & inkomen. In het bijzonder is gekeken naar de invloed van beleving van vrijwilligheid van deelname, beeldvorming van het traject en beleving van de waarde van het certificaat en naar overige factoren die invloed hebben. Er zijn in de totaal tien diepte interviews gehouden. De belangrijkste conclusies van de studie zijn:

- er is geen duidelijke samenhang gevonden tussen de mate waarin adviseurs vrijwilligheid ervaren en leer- of prestatiegeoriënteerde motivatie.
- Er is geen duidelijke samenhang gevonden tussen de mate waarin een adviseur een positiever/negatiever beeld heeft van het traject en leer- of prestatiegeoriënteerde motivatie. Wel zijn er sterke aanwijzingen gevonden dat het beeld van het traject vooral wordt bepaald door de kennistoets (prestatiekarakter) uit het traject en veel minder door de andere onderdelen uit het traject zoals het ontwikkelingsgerichte gesprek.
- Er is geen duidelijke samenhang gevonden tussen de beleving van de waarde van het certificaat en leer- of prestatiegeoriënteerde motivatie. Wel kan geconcludeerd worden dat naar mate een adviseur meer persoonlijke waarde hecht aan het certificaat, hij/zij een positiever beeld krijgt van het traject.
- De factor 'perspectief van eigen ontwikkelmogelijkheden' is van invloed op de leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie van de adviseur: Meer leergeoriënteerde motivatie gaat samen met meer perspectief van eigen ontwikkelmogelijkheden.
- Er is geen duidelijke samenhang gevonden tussen de factor 'werkbeleving' en leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie. Wel valt op dat er samenhang is tussen werkbeleving en het beeld van het traject: adviseurs die een neutraal of positief beeld hebben van het traject hebben ook een positieve of neutrale werkbeleving.

Inleiding¹

Duurzame ontwikkeling, leercompetenties, eigen verantwoordelijkheid en bewustzijn in leren zijn relevante thema's binnen het HRD-vakgebied. Deze thema's worden veelvuldig genoemd in het kader van de ontwikkeling van onze maatschappij naar een kenniseconomie. Kessels & Keursten (2001) geven de noodzaak aan van duurzame ontwikkeling binnen de huidige kenniseconomie. Binnen een kenniseconomie heeft het werk zelf de kenmerken van leerprocessen: het genereren en toepassen van kennis. Binnen deze kenniseconomie zijn zelfbewuste mensen nodig die ervoor kiezen zich te blijven ontwikkelen. De leeractiviteiten en leeromgeving moeten deze mensen hierin ondersteunen.

Sinds enkele jaren werkt CWI daarom met een systeem van interne certificering waarmee adviseurs werk & inkomen jaarlijks hun professionaliteit kunnen aantonen. De Raad van Bestuur van de organisatie heeft gekozen voor interne certificering omdat zij ervan uitgaat dat op deze wijze een beweging op gang kan worden gezet in de organisatie die leidt tot actieve medewerkers. Actieve medewerkers die zich bewust zijn van hun eigen verantwoordelijkheid in hun ontwikkeling en willen werken aan de kwaliteitsverbetering van de dienstverlening (Aalsma & Van Zoest, 2005). CWI verwacht met de interne certificering het continu leren en ontwikkelen van medewerkers te stimuleren. Interne certificering dient mensen aan te zetten tot leren in hun werksituatie; interne certificering als vliegwieltje voor leren op de werkplek (Aalsma & Van Zoest, 2005).

Dit onderzoek heeft dan ook tot doel te onderzoeken onder welke omstandigheden de interne certificering van CWI bijdraagt aan de motivatie van haar adviseurs om duurzaam te leren. Het onderzoek dient bij te dragen aan een objectieve beeldvorming en verbetering van het interne certificeringsproces binnen CWI. Tevens is dit onderzoek uitgevoerd als Bachelor onderzoek in het kader van de studie Educational Design Management & Media aan de Universiteit Twente.

In dit artikel worden allereerst het theoretisch kader en de definitieve probleemstelling geschetst. Vervolgens wordt de onderzoeksmethode toegelicht. Daarna worden de resultaten beschreven. De resultaten vormen de basis voor de conclusies en aanbevelingen. Dit rapport eindigt met een discussie, waarin kritische kanttekeningen over het onderzoek en suggesties voor verder onderzoek worden gegeven.

Theoretisch kader

Attenderende begrippen

Naast het begrip motivatie zijn de volgende begrippen in dit onderzoek van belang: prestatiemotivatie en intrinsieke motivatie, doeloriëntatie, drijfveren, duurzaam leren, enkel-, dubbel- en drieslagleren. Deze begrippen worden hieronder kort toegelicht².

Het begrip motivatie heeft een Latijnse oorsprong en betekent 'in beweging brengen'. Motivatie refereert aan een toestand waarin een individu zich bevindt, wanneer een of meer motieven, onder invloed van omstandigheden, worden geactualiseerd. Hierbij wordt verondersteld dat motieven latent in de persoonlijkheidsstructuur van een individu aanwezig zijn (Boekaerts & Simons, 2003).

In de literatuur treffen we een groot aantal motivatietheorieën in relatie tot leren aan. Boekaerts en Simons (2003) geven aan dat de laatste dertig jaar motivatie onder twee verschillende rubrieken werd bestudeerd: de prestatiemotivatietheorieën en de intrinsieke-motivatietheorieën. Zij concluderen dat beide theorieën sterke en zwakke kanten hebben. Een zwakte van de prestatie-motivatietheorieën is dat ze in de kern vooral te maken hebben met 'slagen en falen' en overige factoren buiten beschouwing laten. Een ander zwak punt van beide theorieën is dat ze motivatie eenmalig meten met behulp van specifieke testen waarbij consistentie en stabiliteit worden voorondersteld (Boekaerts & Simons, 2003). In de laatste tien jaar zijn onderzoekers erin geslaagd om

¹ Met dank aan de heer Kessels, mevrouw. Op de Weegh, mevrouw. Aalsma en mevrouw. Poppes voor de begeleiding van het onderzoek. Met dank aan de heer. van Zoest, mevrouw Aalfs, de heer van der Krogt, de heer Immink, mevrouw Derksen, mevrouw Immens en de heer Santee voor hun bijdrage aan de expertsessie en/of analyses in het onderzoek.

² De gehele literatuurstudie is opvraagbaar bij de auteur. In de literatuurstudie is onder andere het volgende beschreven: de verantwoording van gehanteerde definities en indicatoren en een analyse van het karakter van het interne certificeringstraject van CWI.

de inzichten, verworven binnen de prestatie- en de intrinsieke-motivatietheorieën, in een nieuw theoretisch kader te verenigen, namelijk doeloriëntatie (Boekaerts & Simons, 2003).

Het begrip doeloriëntatie vormt een belangrijk begrip in dit onderzoek. Nicholls (1984) en Dweck (1986) toonden aan dat leerlingen de leerdoelen en de leercondities verschillend waarnemen en op grond hiervan verschillend staan ten opzichte van het leerproces (doeloriëntatie). Wanneer leerlingen leeractiviteiten waarnemen als prestatiegeoriënteerd, zullen ze overwegend hun competentie willen bewijzen (ego- of prestatieoriëntatie) (Boekaerts & Simons, 2003). Wanneer leerlingen leeractiviteiten zien als een uitnodiging of gelegenheid om een belangrijk, zinvol leerdoel te bereiken, streven ze leergeoriënteerde doelen na (taakoriëntatie of leeroriëntatie) (Boekaerts & Simons, 2003).

Een soortgelijk verband werd door Ng en Bereiter (1992) aangetoond bij volwassenen. Deze auteurs ontdekten een sterk verband bij volwassenen tussen de doeloriëntatie en cognitieve activiteiten en strategieën. Zij ontdekten drie taakopvattingen, waarvan de eerste twee vooral gericht waren op prestatie (de taak afronden ongeacht de uitkomsten die werden bereikt en de geformuleerde leerdoelen uit het instructieproces bereiken) en de derde taakopvatting meer gericht op leren (eigen kennis en vaardigheden zodanig uitbreiden zodat ze echt wat met de nieuwe kennis konden).

Schuijt (1999) en Van Ginkel e.a. (2002) gebruiken voor een soortgelijke indeling de term drijfveren. Schuijt (1999) onderscheidt drie groepen drijfveren: basale of egodrijfveren, ontwikkelingsdrijfveren en zielsdrijfveren. Als deze drijfveren vergeleken worden met de doeloriëntaties, kan worden gesteld dat de basale drijfveer overeenkomsten vertoont met prestatieoriëntatie en de ontwikkelingsdrijfveer met leeroriëntatie. De derde drijfveer (zielsdrijfveer) is niet te vatten onder een prestatie- of leeroriëntatie. Dit is een drijfveer die dieper 'ingrijpt'. Volgens Van Ginkel e.a. (2002) raken zielsdrijfveren aan een spiritueel niveau. Ze vragen over het algemeen een langere bewustwordings-, ontwikkelings- en realisatietijd, zijn diepgaander en maken meer onderdeel uit van de gehele persoonlijkheid dan de basale drijfveer.

Tot slot speelt het begrip duurzaam leren een belangrijke rol in dit onderzoek. Van Ginkel e.a. (2002) veronderstellen een verband tussen het type leerervaring en de drijfveer die eraan ten grondslag ligt: naarmate een drijfveer sterker of diepgaander is, ontstaat een krachtiger leerproces en waardevollere leerresultaten, die mogelijk ook duurzamer zijn. Deze auteurs beschrijven de verschillen in diepgang in termen van enkel-, dubbel- en drieslagleren. Volgens Van Ginkel e.a. (2002) zullen basale drijfveren meestal aanzetten tot enkelslagleren. Het leerproces dat bij enkelslag leren plaatsvindt, heeft betrekking op een nieuwe aanpak, eigen regels (wat moet of wat mag), procedures of plannen. De redeneringen of visies achter de aanpak staan niet of nauwelijks ter discussie. Dubbelslagleren heeft wel betrekking op de inzichten achter de regels. Een basale of een ontwikkelingsdrijfveer kan de aanzet leveren tot dit type leren (Van Ginkel e.a., 2002). Zielsdrijfveren zetten mensen aan tot leren op de diepste laag. Bij drieslagleren komen essentiële principes waarop iemands leven en werken is gebaseerd ter discussie te staan en is er een sterke wil tot verandering (Van Ginkel e.a., 2002).

Interne certificeringstraject

Om te bepalen welke van hierboven genoemde begrippen toepasbaar zijn in dit onderzoek is het certificeringstraject van CWI nader geanalyseerd³. In 2003 is CWI gestart met de interne certificering. CWI heeft ervoor gekozen de kernfunctie binnen CWI, de adviseur werk en inkomen (W&I), als eerste te certificeren. In de functie van adviseur W&I zijn drie rollen te onderscheiden waarvoor specifieke vakbekwaamheid wordt gevraagd. Niet iedere adviseur voert iedere rol uit; dit is per adviseur verschillend. Voor iedere rol wordt een apart certificeringstraject ontwikkeld. Eén van die rollen is de poortwachterrol, een rol gericht op de werkzoekende. In dit onderzoek staat de interne certificering centraal die is uitgevoerd in juni 2005 voor deze poortwachterrol van de adviseur. In de ronde van juni 2005 hebben adviseurs meegedaan op vrijwillige basis. Deze vrijwilligheid was geen bewuste keuze van CWI maar was ingegeven door het standpunt van de ondernemingsraad (OR). De OR had nog haar bedenkingen en stemde alleen onder deze voorwaarde in met de landelijke uitrol van de methodiek.

³ Voor de volledige analyse van het karakter van het traject wordt verwezen naar de literatuurstudie, opvraagbaar bij de auteur.

Het interne certificeringstraject van de poortwachterrol bestaat uit verschillende onderdelen (CWI, 2004) en een mix van beoordelingen (Van der Maesen de Sombreff, 2004):

- een workshop waarin de deelnemers geïnformeerd worden over het traject, alvast kunnen oefenen met de toetsen en van gedachten wisselen over hun vak en de competenties die daarvoor nodig zijn;
- oefentoetsen die de deelnemer zelfstandig kan maken;
- een proeve die bestaat uit drie onderdelen in een tijdsbestek van vier weken:
 - een online *kennistoets* die nagaat hoe het niveau van kennis en inzicht van de medewerker is, vooral op het gebied van wet- en regelgeving;
 - een functionele *productietoets* waarin relevante telbare informatie van de betreffende adviseur wordt verzameld door de vestigingsmanager (productieresultaten);
 - een online *gedragstoets* die nagaat hoe de medewerker zelf denkt over de kwaliteit van zijn rolrelevante gedrag en hoe dat zelfbeeld overeenkomt met het beeld van de direct leidinggevende (teamcoördinator); ter afsluiting van de gedragstoets is er een gesprek tussen beiden over de scores op competenties en worden deze definitief vastgesteld;
- een ontwikkelingsgericht gesprek tussen deelnemer en leidinggevende waarin ontwikkelafspraken worden gemaakt.

Karakter van interne certificering

In de literatuur worden de termen doeloriëntatie en motivatie door elkaar heen gebruikt. Het onderscheid in leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie is het meest geschikt voor dit onderzoek. Dit vanwege het meervoudige karakter van het interne certificeringstraject: het traject heeft zowel onderdelen met een overwegend prestatiekarakter (de kennis- en productietoets, het certificaat met scores) als met een overwegend leer-karakter (de gedragstoets, het ontwikkelingsgerichte gesprek en de vrijwillige aanmelding). Het valt daarom te verwachten dat adviseurs het traject verschillend waarnemen en ook verschillend reageren op het traject. Bovendien heeft CWI belang bij een leergeoriënteerde motivatie van de adviseurs in tegenstelling tot een prestatiegeoriënteerde motivatie. Immers, CWI wil met het traject een beweging op gang brengen zodat adviseurs zich continu ontwikkelen en duurzaam leren.

Er kan worden gesteld dat het interne certificeringstraject geen elementen bevat die daadwerkelijke overeenkomsten vertonen met de begeleidingsvormen die in de literatuur worden genoemd om zielsdrijfveren te ontwikkelen (Van Ginkel e.a., 2002, Van Swaaij & Klare, 2000, Dilts, 1990, Kessels, 1997). Een uitzondering vormt in potentie het ontwikkelingsgerichte gesprek. Aangezien het gesprek in principe eenmalig plaatsvindt en er niet vanuit het traject op een bepaalde inhoud wordt aangestuurd, kan er echter niet van worden uitgegaan dat het gesprek het niveau van zielsdrijfveren bereikt. Dit niveau wordt daarom in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Operationalisatie leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie

In dit onderzoek worden de volgende definities gehanteerd (gebaseerd op Boekaerts en Simons, 2003 en Van Ginkel e.a., 2004):

- *Leergeoriënteerde motivatie* is een toestand waarin een individu zich bevindt wanneer een of meer motieven, onder invloed van omstandigheden, worden geactualiseerd waardoor het individu zich richt op het bereiken van beheersing.
- *Prestatiegeoriënteerde motivatie* is een toestand waarin een individu zich bevindt wanneer een of meer motieven, onder invloed van omstandigheden, worden geactualiseerd waardoor het individu zich richt op het bereiken van prestaties.

In Tabel 1 zijn de gekozen indicatoren van leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie opgenomen. Deze indicatoren zijn wederom gebaseerd op Boekaerts en Simons (2003) en Van Ginkel e.a. (2004)⁴. Met behulp van deze indicatoren kan beoordeeld worden in hoeverre een adviseur binnen een bepaalde context een meer prestatie- of een meer leergeoriënteerde motivatie heeft. Dit komt tot uiting in de beschrijving van de adviseur van het doel dat hij met het leertraject nastreeft, in zijn

⁴ Voor een verantwoording van de keuzes van de indicatoren wordt verwezen naar de literatuurstudie, opvraagbaar bij de auteur.

beschrijving van positieve en negatieve gevoelens bij het leertraject en in zijn beschrijving van wat het leertraject in leereffecten heeft opgeleverd.

Tabel 1 Gekozen indicatoren

Prestatiegeoriënteerde motivatie	Leergeoriënteerde motivatie
Doel/positieve gevoelens:	Doel/positieve gevoelens:
1.1 Bepaalde kwantiteit bereiken	4.1 Tot beheersing komen
1.2 Competentie bewijzen	4.2 Competentie bevorderen
1.3 Prestaties leveren	4.3 Plezier beleven aan de taak
1.4 Status verhogen	4.4 Vrijheid van handelen
Negatieve gevoelens door:	Negatieve gevoelens door:
2.1 Signalen van kritiek	5.1 Dwang
2.2 Te hoog risico moeten nemen	5.2 Verlies aan autonomie
2.3 Onzekerheid	
2.4 Gebrek aan waardering	
2.4 Verlies aan controle of status	
Leereffecten:	Leereffecten:
3.1 Onvoldoende leren van fouten	6.1 Vooruitgang leren ontdekken
3.2 Verbloemen van inzet en fouten	6.2 Uitdagingen overwinnen
3.3 Doen in plaats van denken	6.4 Inzet reguleren
3.4 Weinig initiatief en inzet	6.3 Vooraf en achteraf nadenken over het 'doen'

Beïnvloedende factoren

De vraag welke factoren in en rondom het interne certificeringstraject de prestatie- en leergeoriënteerde motivatie van de adviseurs beïnvloeden, is niet eenvoudig te beantwoorden. Er kunnen talloze factoren een rol spelen binnen de leeractiviteiten, het individu en de leeromgeving. Om het onderzoek te kunnen afbakenen en een zinvol interviewschema te kunnen opstellen, was het noodzakelijk om zicht te krijgen op de factoren die er, naar verwachting, het meest toe zullen doen. Om dit te kunnen bepalen is een aantal verkennende gesprekken gevoerd met adviseurs die hebben deelgenomen en is de bovenstaande vraag tijdens een expertsessie aan deskundigen uit het HRD-vakgebied⁵ voorgelegd. Tijdens deze expertsessie kwam naar voren dat bepaalde elementen uit de interne certificering de potentie hebben om een positieve bijdrage te leveren aan de motivatie van medewerkers om te leren. Op basis van de bevindingen van deze expertsessie is besloten in het onderzoek in het bijzonder rekening te houden met de volgende factoren:

- beleving van de mate van vrijwilligheid (vrijwillig, niet vrijwillig);
- het hebben van een bepaald (positief, neutraal of negatief) beeld van de interne certificering;
- beleving van de waarde van het certificaat.

⁵ Naast de auteur hebben de volgende HRD-deskundigen bijgedragen aan deze sessie: van CWI: mevrouw K. Poppes en de heer. T. van Zoest. Van de Universiteit Twente: mevrouw S. op de Weegh en de heer J.M.P. Kessels. Van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen: mevrouw N. Aalfs en de heer F.J. van der Krogt. Van EMC Leren in bedrijf: mevrouw E. Aalsma, de heer W. Immink en mevrouw K. Derksen.

Vrijwilligheid

Het eerste aspect dat naar voren kwam in de expertsessie was de mate van vrijwilligheid. HRD-deskundigen gaven aan dat het mogelijk is dat de positieve effecten van het traject juist ontstaan vanwege het vrijwillige karakter en dat die mogelijk te niet worden gedaan wanneer het traject verplicht wordt gesteld. Bij een verplichte deelname valt te verwachten dat mensen (ook of vooral) meedoen omdat het moet. Het meedoen zelf (de prestatie) zou dan belangrijker kunnen zijn dan de leerervaringen tijdens het traject. De medewerker besluit nu nog zelf om wel of niet deel te nemen. Het is mogelijk dat de medewerker door deze keuzemogelijkheid bewuster stilstaat bij de mogelijkheden van het traject en de aansluiting hiervan op zijn persoonlijke motieven en daardoor (duurzame) leereffecten bereikt. Bij vrijwillige deelname kan de medewerker het traject (relatief) vrijblijvend aangrijpen voor zijn eigen leerproces zonder dat hij daarbij te grote risico's moet nemen. Het traject is dan een vrijplaats voor medewerkers die zich afvragen hoe ze het nu doen en dit betrekkelijk onbelast voor zichzelf kunnen onderzoeken. Zonder dat er iets anders op het spel staat.

Beeldvorming

Ten tweede kwam tijdens de expertsessie met HRD-deskundigen naar voren dat het beeld dat medewerkers hebben van het traject bepalend kan zijn voor de invloed die het traject heeft op de motivatie om te leren. Het traject heeft waarschijnlijk een verschillende invloed op iemand die het traject ziet als een 'persoonlijke kans om zich te ontwikkelen' (positieve beeldvorming) en iemand die het traject ziet als 'een methode van de organisatie om van slechte mensen af te komen' (negatieve beeldvorming). Tijdens de expertsessie kwam ook naar voren dat er verschillende kanten zijn aan het traject. CWI wil met de certificering leren en ontwikkelen stimuleren (leergericht), maar daarnaast aan de buitenwereld laten zien dat het goed is (prestatiegericht).

Waarde van het certificaat

Ten derde kwam de beleving van de waarde van het certificaat naar voren. Het certificaat is bedoeld als erkenning voor competent gedrag en kan gezien worden als een vorm van beloning. In hoeverre adviseurs dit ook als een beloning ervaren, hangt ook af van hun persoonlijke beleving van het certificaat en de waarde die dat voor hen zelf heeft. De verwachting is dat er samenhang is tussen de beleving van de persoonlijke waarde van de adviseur en leer- en prestatiemotivatie. Dit in de zin van dat naar mate men positiever is over de waarde van het certificaat, men meer leermotivatie laat zien.

Probleemstelling

Dit onderzoek heeft dan ook tot doel te onderzoeken onder welke omstandigheden de interne certificering van CWI bijdraagt aan de motivatie van haar adviseurs werk & inkomen om te leren, teneinde aanbevelingen te doen over het verbeteren van het certificeringstraject. Deze studie probeert concreet antwoord te geven op de volgende onderzoeksvragen:

- 1 Is er samenhang tussen de beleving van vrijwillige deelname en de leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie van een adviseur?
- 2 Is er samenhang tussen het beeld dat een adviseur heeft van het traject en de leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie van een adviseur?
- 3 Is er samenhang tussen de beleving van de waarde van het certificaat en de leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie van een adviseur?
- 4 Welke overige factoren zijn van invloed op de leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie van de adviseur? En wat is deze invloed?

Methodie

Caseselectie

De adviseurs W&I van CWI binnen de context van de invoering van de interne certificering zijn het object van studie. Het onderzoek wordt gebaseerd op veelvoudige (multiple) cases (adviseurs). Een casus is in dit geval één adviseur met zijn persoonlijke kenmerken in zijn werkomgeving en als deelnemer van de interne certificering. De adviseurs (respondenten) zijn aangeleverd door het Bureau Certificering van CWI. De respondenten zijn aangeleverd op basis van de volgende criteria: respondenten hebben het certificeringstraject van de poortwachterrol van juni 2005 afgerond en zijn afkomstig van minimaal vier verschillende locaties verspreid gelegen in het land.

Participanten

In het onderzoek zijn tien respondenten geïnterviewd. Voor alle adviseurs geldt dat zij het interne certificeringstraject van de poortwachterrol van juni 2005 positief hebben afgerond. Er zijn dus geen respondenten geïnterviewd die het certificaat niet hebben gehaald. De tien respondenten waren afkomstig van locaties Amsterdam Centrum (2x), Ede (2x), Hoorn (2x), Rotterdam (1x) en Gouda (3x). Onder de respondenten waren drie mannen en zeven vrouwen. Het aantal jaren dat de respondenten de functie bekleedden was: 3 jaar (3x), 4 jaar (1x), 5 jaar (4x), 9 jaar (1x) en 13 jaar (1x).

Dataverzameling en -verwerking

De interviews zijn in één maand tijd uitgevoerd door één persoon⁶. Vanuit de literatuur en de expertsessie met HRD-deskundigen zijn leer- en prestatie-motivatie en verwachte beïnvloedende factoren toegelicht en geconcretiseerd. Beide zijn naar interviewvragen geoperationaliseerd. Dit heeft geresulteerd in een interviewleidraad⁷, bestaande uit een overzicht van minimaal te bespreken onderwerpen uitgewerkt in open voorbeeldvragen. Naast de vooraf vastgestelde onderwerpen was er in het interview ook ruimte voor andere onderwerpen die niet van te voren geïdentificeerd waren.

Alle interviews zijn opgenomen met geluidsopnameapparatuur en daarna onderworpen aan een kwalitatieve analyse. Het doel van kwalitatieve analyse is een bepaalde structuur aan te brengen in de data om te komen tot een betekenisvolle ordening (Baarda, e.a., 2001). De volgende stappen zijn gevolgd:

- 1 De interviews zijn letterlijk op schrift uitgewerkt en de niet-relevante informatie (op basis van de probleemstelling) is verwijderd.
- 2 Per interview is de relevante tekst opgesplitst in fragmenten en genummerd zodat ieder fragment één onderwerp behandelt.
- 3 Per interview zijn die fragmenten geselecteerd van waaruit kan worden opgemaakt of er sprake is van leer- of prestatiegeoriënteerde motivatie⁸ (M-fragment). Dit zijn fragmenten waarin de adviseur een beschrijving geeft van het doel dat hij met het leertraject nastreeft, van positieve en negatieve gevoelens bij het leertraject en van wat het leertraject in leereffecten heeft opgeleverd.
- 4 Per interview is vervolgens ieder M-fragment door twee beoordelaars⁹ afzonderlijk op basis van de indicatoren in Tabel 1 aangemerkt als leergeoriënteerd (L), prestatiegeoriënteerd (P) of neutraal (N). Neutraal werd gebruikt als op basis van het fragment geen eenduidige beslissing kon worden genomen over de typering van dit fragment. Om te illustreren op welke wijze stap 4¹⁰ tot stand is gekomen, zijn hieronder drie voorbeelden opgenomen:
 - Voorbeeld 1 (Tabel 2): Door beide beoordelaars aangemerkt als leergeoriënteerd (L)
 - Voorbeeld 2 (Tabel 3): Door beide beoordelaars aangemerkt als prestatiegeoriënteerd (P)
 - Voorbeeld 3 (Tabel 4): Door beide beoordelaars aangemerkt als neutraal (N)

⁶ De interviews zijn door de auteur uitgevoerd.

⁷ De interviewleidraad is opvraagbaar bij de auteur.

⁸ Dit zijn fragmenten die een beschrijving zijn van het doel dat de respondent met het traject nastreeft, van positieve en negatieve gevoelens bij het traject en/of van datgene wat het traject in leereffecten heeft opgeleverd.

⁹ De eerste beoordeling is uitgevoerd door de auteur. De tweede beoordelaar is mevrouw S. Immens van EMC Leren in bedrijf.

¹⁰ De volledige analyse en individuele analyses van beide beoordelaars is opvraagbaar bij de auteur.

De nummers vermeld achter de onderstreepte tekstonderdelen in deze voorbeelden verwijzen naar de nummers van de indicatoren zoals vermeld in Tabel 1 Gekozen indicatoren op pagina 7 van dit artikel.

Tabel 2 Voorbeeld fragment leergeoriënteerde motivatie

Voorbeeld 1: Door beide beoordelaars: L, Respondent 1, fragment nr. 01.13
<p>Interviewer (I): Is daar nog iets uitgekomen waar je later nog iets mee hebt gedaan?</p> <p><i>Respondent (R): Ja, ik heb gezegd: Nou, het zou misschien toch handig zijn, omdat dat ook in die kennistoets en cases naar voren kwam, ik ben erg sterk WW gericht en als er bijvoorbeeld aspecten van de bijstand komen om de hoek kijken. Die zaten er ook door heen. <u>En dan denk je van, oei ja, dat is, daar hou ik me dus dagelijks niet mee bezig. Wel om te zeggen u geen WW, maar u moet naar de bijstand. Maar die hele bijstand route dat is niet zo'n bekend terrein. Toen hebben we wel gezegd: Misschien is er een gelegenheid om dat in de toekomst om dat te gaan doen.</u>(4.3)</i></p> <p>I: Heeft dat ook al iets concreets opgeleverd?</p> <p><i>R: Het is een beetje stilgestaan in verband met de verhuizing natuurlijk hè. We krijgen twee WWB teams en er is niet altijd ruimte.</i></p> <p>I: Hoe zit je er zelf in? Ik kwam me voorstellen dat door de verhuizing nu even niet lukt maar hoe zou je dat naar de toekomst toe willen zien?</p> <p><i>R: Dat ik wel ga participeren in de WWB groep.</i></p> <p>I: En hoe stel je dat dan voor?</p> <p><i>R: Nou dat je het ene gesprek kunt ingaan als iemand met een WW muts en het volgende dat je dan een hoed van de bijstand kan opzetten. Dat krijg je twee hele verschillende gesprekken. Dat wil ik ook wel eens meemaken.</i>(4.2)</p> <p>I: En waarom vind je dat leuk om mee te maken of waarom interesseert je dat?</p> <p><i>R: Nou bij WW zijn het allemaal nog goed bemiddelbare mensen. Er markeert zelden iets aan. Je probeert altijd van dienst te zijn. Je gaat er heel anders mee om tenzij ze zelf ontslag hebben genomen. Dan moet je duidelijk zijn. Maar bij WWB is het zo nou god je komt voor een bijstand, maar dit is het hele scala van plichten die daar tegenover staat. En dat is een hele andere insteek in het gesprek. Dat wil ik dan wel eens meemaken.</i>(4.2, 6.4)</p> <p>I: Ja, ja want heb je dan een andere rol als adviseur of zo?</p> <p><i>R: Ja je hebt heel duidelijk een andere rol.</i></p> <p>I: En dat is een rol, die je wel meer zou willen leren?</p> <p><i>R: Ja.</i></p> <p>I: Wat spreek je daar dan in?</p> <p><i>R: Gewoon de ervaring op zich hoe gaat mij dat af, hoe ben ik daar zelf in. Ongetwijfeld gaan mensen dan ook huilen, maar dan ik zit dus heel anders.</i>(6.4)</p> <p>I: En wat zou je met die ervaring in de toekomst mee kunnen?</p> <p><i>R: Gewoon wat meer inzetbaar zijn hoor.</i>(4.3) <i>Sommige bureaus, CWI's, daar kunnen consulenten dus alles, maar hier is die scheiding echt tussen WW en WWB en dat zou eigenlijk over moeten lopen in elkaar.</i></p> <p>I: Ja zeg maar met de ervaringen op dit terrein zou je inzetbaarheid kunnen vergroten en daarmee ook je kansen kunnen vergroten. Vind je dat belangrijk?</p> <p><i>R: Ja, dat vind ik heel belangrijk.</i></p> <p>I: Waarom vind je dat belangrijk?</p> <p><i>R: Dan ben je meer inzetbaar. En kan je ook mensen beter van dienst zijn.</i> (4.3)</p> <p>I: Dus het geeft jou zelf meer mogelijkheden, maar ook de dienstverlening aan de klant ook beter.</p> <p><i>R: Ja, een heel praktisch punt: als dat WW traject gaat eindigen, het einde komt inzicht, dan kan ik alvast een andere hoed opzetten en zeggen van denk eraan als die WWB er aan komt dan gaat wel allemaal heel anders voor je.</i></p> <p>I: Je hebt nu bedacht, hé die rol zou ook wel willen pakken. In hoeverre heeft interne certificeringstraject er nou mee te maken gehad dat je dat bent gaan zien? Heb je het gevoel dat het traject daar mee te maken heeft?</p> <p><i>R: Ja. Het was een ijkmoment en dan kijk je naar jezelf op gegeven moment in de organisatie en dan zie je door middel van zo'n certificering dat er ook andere dingen van je verwacht kunnen worden in de dagelijkse praktijk. Waar je voorheen niet zo bij stilstond. Als je enkele dag WW's afdraait, appeltje eitje wordt dat.</i></p>

Tabel 3 Voorbeeld fragment prestatiegeoriënteerde motivatie

Voorbeeld 2: Door beide beoordelaars: P, Respondent 5, fragment nr. 05.18
<p><i>Respondent (R): Ik vond het (= de oefentoets) niet bij het daadwerkelijke, bij de daadwerkelijke toets aansluiten. Het was heel licht. Bijna vrijblijvend, haast leuk. Maar die toetsen op zich, voornamelijk de kennistoets, was heel zwaar. <u>En ik vond dat, er was een te groot hiaat tussen die twee.</u>(2.2, 2.3)</i></p> <p>Interviewer (I): en wat was daar dan het gevolg van, voor jou? Wat betekende dat? <i>R: Nou, je krijgt een verkeerd beeld van die toets, van wat je mag verwachten. Op de dag zelf dat je de kennistoets gaat doen, dan denk je van ho wacht eens even.</i>(2.5). <i>En dat had ik dus niet bij die test, dat voorgaande dat je zo leuk een paar vragen mocht beantwoorden.</i></p> <p>I: dus je zat achter die test en toen dacht je ho, wacht eens even. Wat dacht je toen? <i>R: Hier was ik niet op voorbereid.</i></p> <p>I: en hoe voelde dat? <i>R: Ja, toen dacht ik, oh dit wordt serieus. Daar werd het moment van dit wordt serieus.</i></p> <p>I: en wat voor een indruk gaf dat jou dan? <i>R: Men had in de workshop, of ten minste in de voorbereiding, bijvoorbeeld duidelijk moeten aangeven van jongens we gaan uit van de landelijke richtlijnen en niet van dat wat op jouw vestiging geldt. D'r waren ook hele wetsdingetjes waarvan ik dacht hier heb ik in de praktijk niks mee te maken. Totaal niet, bepaalde vragen waren echt dingen waarvan ik denk, hier heb ik nooit iets mee te maken. <u>Hoe komt men eigenlijk aan zo'n vraag?</u>(2.5) <u>Dus ik vond dat men in de voorbereiding het allemaal veel te licht had gebracht.</u> (2.2).</i></p> <p>I: okay, en in de daadwerkelijke toets was het dus lastiger? <i>R: Ja, ja.</i></p> <p>I: en je noemt ook dat het, dat er dingen inzaten die in de praktijk niet werden gebruikt? <i>R: Helemaal niet.</i></p> <p>I: en wat vind je daarvan? <i>R: <u>Niet terecht</u> (2.4), want eigenlijk werd er gezegd, waar sta je en want dat staat ook volgens mij op die map. Weten waar je staat. Nou weten waar je staat, dat wil zeggen de praktijk. En alles wat je verder uit de boeken moet halen, daar had je moeten zeggen van jongens, het wordt ook een test waarbij je artikel zus en zo uit de sociale zekerheid moet weten. Ik had me niet voorbereid. Ik had het pertinent geweigerd. Iedereen liep hier met hele documenten van intranet en ik zeg nee, dat heeft geen zin. Ik wil gewoon blanco erin gaan. En kijken wat m'n score is. Maar men had me dus eigenlijk, door dat testprogramma op de zwaarte van die toets mogen voorbereiden. Ik had me dan nog niet ingelezen in de materie.....nee.</i></p> <p>I: wat had het dan uitgemaakt? <i>R: Het <u>had</u>, dat ik <u>had</u> geweten van dit mag ik verwachten Nu was het verrassingseffect even te groot.(2.2, 2.3) <u>Je moet niet vergeten</u>, je zit dus afgesloten van de kamer, de telefoontjes komen niet. Je zegt ook aan iedereen van moet je horen, kom me niet lastigvallen, want ik ben het komende uur bezig. En dan zie je de vragen en hoe dan ook, je gaat met een zekere spanning. En die adrenaline die gaat letterlijk door je lijf gieren. <u>En ik heb dus echt bij die kennistoets zitten zweten. En dat, die voorbereiding had iets beter mogen zijn.</u>(2.4)</i></p>

Tabel 4 Voorbeeld fragment neutraal

Voorbeeld 3: Door beide beoordelaars: N, Respondent 8: Fragment nr. 08.02 en 08.04
<p>[08.02][M]</p> <p>Interviewer (I): Even nog dat aspect van samen met die collega besloten hebben. Kun je nog wat toelichten over hoe dat ging? <i>Respondent (R):Nou we hadden het er over. Zij heeft mij echt, op een gegeven moment van.... joh kom op! <u>We gaan het gewoon samen doen en dan gaan we gewoon samen er voor om een dag te prikken om eens samen wat te studeren ofzo om even alles door te nemen. Ja we kunnen goed met elkaar opschieten dus eigenlijk is het zo gegaan.</u> (1.1, 1.3)Toen hebben we een mailtje naar boven gestuurd van joh kunnen wij dit doen en nou ja [naam teamcoördinator] de teamcoördinator was gelijk enthousiast van ja dat is geen probleem, doen. Ik ga jullie aanmelden dan.</i></p> <p>I: oke, wat waren nou uiteindelijk argumenten van die collega's van jou waardoor je.....? <i>R: Ook, wat ik daarmee zei dat we op dit moment nog de keuze hebben, om het zelf in onze eigen tijd zeg maar in te plannen en dat je het niet opgelegd krijgt. <u>Niet de druk voelend van je moet gaan, je moet nu.</u>(5.1)</i></p>

Voorbeeld 3: Door beide beoordelaars: N, Respondent 8: Fragment nr. 08.02 en 08.04

[08.04][M]

(I): Wat maakt dat je dat belangrijk vindt?

(R): *Eh. Stuk waardering ook. Laten zien van en ook dat je begaan bent toch met de organisatie (1.3). En het beste uit mezelf halen en dat ik het voor mezelf doen. Ik denk dat het ook is. Het is ook voor mezelf natuurlijk, hè? Een stukje groei dat vind ik heel belangrijk.(4.4) Nou ja met name het punt van dat ik zelf zoiets had van hé ik zou eigenlijk wel wat meer willen weten. Maar daar zit ook een stukje angst bij dat je natuurlijk niet goed scoort. Absoluut.(1.3)*

- 5 Per interview zijn de uitkomsten van de afzonderlijke onderzoekers met elkaar vergeleken. Over de M-fragmenten die afweken heeft een discussie¹¹ plaatsgevonden tussen de onderzoekers. In de gevallen waar niet tot een eenduidige conclusie kon worden gekomen, heeft een derde beoordelaar¹² uitsluitel gegeven. Vervolgens is per interview een within-case analysis (Yin, 2003) uitgevoerd. Op basis van de afzonderlijke conclusies per M-fragment is door de onderzoeker een eindoordeel gegeven over de mate waarin de adviseur bij dit traject blijkt geeft van een leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie. Voor dit eindoordeel zijn vijf mogelijkheden: zeer hoge mate, hoge mate, gemiddelde mate, lage mate en zeer lage mate.
- 6 Van de overige tekstfragmenten (die niet zijn aangemerkt als M-fragmenten) zijn die fragmenten die betrekking hebben op de vooraf geïdentificeerde factoren geselecteerd, geclusterd en gelabeld. Bij het labelen zijn de volgende kernlabels gebruikt: vrijwilligheid, beeldvorming, betekenis van het certificaat. Per kernlabel zijn vanuit de fragmenten ladingen benoemd. Voor de conclusies op kernlabels worden de volgende labels en coderingen gebruikt (Tabel 5):

Tabel 5 Coderingsschema voor vooraf geïdentificeerde factoren

Kernlabel	Lading	Lading op 7-puntsschaal	Codering (per kernlabel)
A. Vrijwilligheid	Vrijwillig -verplicht	Sterk, gemiddeld en zwak vrijwillig. Neutraal. Zwak, gemiddeld en sterk verplicht.	+++ , ++ , + , 0 , - , -- , ---
B. Beeldvorming	Positief – negatief	Sterk, gemiddeld en zwak positief. Neutraal. Zwak, gemiddeld en sterk negatief	+++ , ++ , + , 0 , - , -- , ---
C. Betekenis certificaat	Positief – negatief	Sterk, gemiddeld en zwak positief. Neutraal. Zwak, gemiddeld en sterk negatief	+++ , ++ , + , 0 , - , -- , ---

- 7 De fragmenten die dan nog overbleven zijn gelabeld waarbij in eerste instantie in formulering zo dicht mogelijk bij de tekst is gebleven. Daarna zijn labels geordend en is het aantal labels gereduceerd tot drie kernlabels: perceptie van eigen ontwikkelmogelijkheden, werkbeleving en toetsbeleving. Onder het eerste kernlabel, perceptie van eigen ontwikkelmogelijkheden, wordt verstaan: de mate waarin mensen een concreet beeld hebben van hun ontwikkelpunten en de leeractiviteiten die daarin voor hen betekenisvol zijn. De mate waarin de respondent hier een concreet beeld heeft bleek sterk te verschillen. Opvallend was het dat als respondenten gevraagd werden het traject te omschrijven, zij allemaal de kennistoets uitgebreid beschreven. De overige elementen uit het traject zoals het ontwikkelingsgerichte gesprek werden vaak niet genoemd en werden pas op concreet aangeven van de interviewer besproken. Omdat in alle interviews bleek dat de kennistoets het meest is bijgebleven, kan er vanuit gegaan worden dat de beleving van de kennistoets het meest bepalend is geweest voor de totale perceptie van het traject. Om die reden is het tweede kernlabel, toetsbeleving, opgenomen. Hier wordt onder verstaan in welke mate mensen een positieve of negatieve beschrijving geven van de toets. Onder het derde kernlabel, werkbeleving, wordt verstaan in hoeverre mensen hun werk en hun werksituatie als positief of negatief ervaren. Een indicator van een positieve werkbeleving is bijvoorbeeld dat respondenten aangeven trots te zijn op hun werk en kunnen aangeven waaruit die trots bestaat.

¹¹ Geluidsopnames van de discussie tussen de beide beoordelaars zijn opvraagbaar bij de auteur.

¹² De derde beoordelaar is de heer L.J.M. Santee van Legs Opleidingsdiensten.

Een indicator van een negatieve werkbeleving is bijvoorbeeld: het beschrijven van frustraties/negatieve emoties in het werk door problemen op de vestiging. Voor de conclusies op deze kernlabels worden de volgende ladingen en coderingen gebruikt (Tabel 6):

Tabel 6 Coderingsschema voor niet-vooraf geïdentificeerde factoren

Kernlabel	Lading	Lading op 7-puntsschaal	Codering (per kernlabel)
D. Perspectief op ontwikkelingsmogelijkheden	Hoog - laag	Zeer hoge mate, hoge mate, gemiddelde mate, lage mate en zeer lage mate.	+++++, +++++, ++++, ++, +
E. Toetsbeleving	Positief – negatief	Sterk, gemiddeld en zwak positief. Neutraal. Zwak, gemiddeld en sterk negatief	+++, ++, +, 0, -, --, ---
F. Werkbeleving	Positief – negatief	Sterk, gemiddeld en zwak positief. Neutraal. Zwak, gemiddeld en sterk negatief	+++, ++, +, 0, -, --, ---

8 Er vindt met behulp van de bovenstaande coderingsschema's (Tabel 5 en Tabel 6) een cross-cases analysis plaats over alle cases heen.

Betrouwbaarheid en (interne en externe) geldigheid

De adviseurs van CWI binnen de huidige context van de invoering van de interne certificering zijn het object van deze kwalitatieve studie. Dit object wordt holistisch bekeken (Baarda e.a., 2001, Yin, 1989). Dit wil zeggen dat de betekenis van een element bepaald wordt door het geheel en begrepen wordt vanuit het geheel (Swarnborn, 1994). Het onderzoek wordt gebaseerd op veelvoudige (multiple) cases (adviseurs). Een casus in dit geval één adviseur met zijn persoonlijke kenmerken in de omgeving van de interne certificering. Een multiple cases onderzoek is normaal gesproken sterker en overtuigender dan een single case onderzoek. Bovendien wordt het onderzoek normaal gesproken informatiever (De Vause, 2001). Baarda e.a. (2001) geeft aan dat de hele onderzoeksopzet van een kwalitatief onderzoek erop gericht is om de bestaande situatie zo goed mogelijk weer te geven en is daarom sterk in het bieden van garanties voor interne geldigheid. De principes van holisme en contextualiteit, zijn specifiek bedoeld om de bestaande situatie zo goed mogelijk tot zijn recht te laten komen (Baarda e.a., 2001).

De case studies worden opeenvolgend uitgevoerd. Er worden adviseurs onderzocht die het traject hebben doorlopen. Uitgaande van deze cases is de onderzoeksmethode retrospectief. Dit ontwerp heeft als nadeel: het verlies van bewijs bij de reconstructie van het verleden (De Vause, 2001). Om dit nadeel zoveel mogelijk op te vangen wordt de deelnemers specifiek gevraagd naar concrete voorbeelden en wordt op tegenstrijdigheden teruggekoppeld.

Zoals reeds aangegeven zijn de interviews afgenomen door één interviewer. Om de betrouwbaarheid van de dataverzameling te vergroten zijn alle interviews opgenomen met geluidsopnameapparatuur en vervolgens letterlijk op papier uitgewerkt. Om kleuring van de dataverzameling zoveel mogelijk tegen te gaan is er een proefinterview gehouden met een proefpersoon dat beoordeeld is¹³. Voorafgaand aan dit proefinterview heeft de interviewer eigen voorkeuren en opvattingen over het onderzoeksprobleem geëxpliciteerd. Volgens Baarda e.a. (2001) is een zekere kleuring niet helemaal te voorkomen. Maar door vooraf eigen opvattingen en voorkeuren te expliciteren kan de interviewer zich in methodisch opzicht goed onder controle houden.

Om de geldigheid van de dataverzameling te verhogen is gebruik gemaakt van een interviewleidraad bestaande uit een overzicht van minimaal te bespreken onderwerpen uitgewerkt in open voorbeeldvragen. De onderwerpen van de leidraad zijn vastgesteld op basis van een expertsessie met HRD deskundigen, eigen ervaringen uit verkennende gesprekken met adviseurs tijdens een diploma-uitreiking en een voorbereidende workshop en op basis van literatuur.

¹³ Het proefinterview is gehouden met mevr. K. Derksen van EMC Leren in bedrijf. Het proefinterview is opgenomen met behulp van video-opnameapparatuur en de teksten zijn letterlijk uitgewerkt. Mevr. K. Derksen en de heer J.M.P. Kessels hebben het proefinterview beoordeeld. De feedbackverslagen van beide beoordelaars zijn opvraagbaar bij de auteur.

Deze leidraad zorgt ervoor dat alle onderwerpen aan bod komen die vooraf relevant lijken om data over te verzamelen. Tevens draagt deze leidraad bij aan een onderlinge vergelijkbaarheid van de interviews (Baarda e.a., 1998).

Om de betrouwbaarheid van de analyse te vergroten is de within-case analysis uitgevoerd door twee beoordelaars. Zij hebben onafhankelijk van elkaar per M-fragment aangegeven of op basis van de indicatoren dit fragment als prestatie-, als leergeoriënteerd of als neutraal kon worden gekenmerkt. De intersubjectiviteit is hierdoor vergroot (Baarda e.a., 1998). De interbeoordelaars betrouwbaarheid¹⁴ van de twee beoordelaars was voldoende (Cohen's kappa = .69). Wanneer er geen overeenstemming kon worden bereikt tussen de twee beoordelaars heeft een derde beoordelaar uitsluitsel gegeven.

Resultaten

In de onderstaande tabel (Tabel 7) zijn de resultaten weergegeven van de within-case analysis en verzameling van cross-cases analysis. In de tabel is een rangorde aangebracht van meer leergemotiveerd naar meer prestatiegemotiveerd.

Tabel 7 Samenvatting resultaten within-case en cross-cases analyses

Case	LM	PM	Beeld van het traject	Toets-beleving	Vrijwillig-heid	Betekenis-certificaat	Werk-beleving	Perspectief van eigen ontwikkel-mogelijkheden
1	++++	++	+++	++	+	+++	+++	+++++
4	+++	++	---	---	0	---	++	++++
8	++	++	---	--	---	+++	---	++++
9	+	++	---	--	--	---	---	++
6	++	+++	+	0	--	++	0	++
10	+	+++	+	++	+++	++	---	+
2	+	++++	---	-	-	----	---	+
7	+	++++	--	0	0	---	-	+
3	+	+++++	+	+	--	++	+++	+++
5	+	+++++	0	+	0	++	+	+

Toelichting resultaten beeld van het traject en toetsbeleving

Zoals aangegeven in het vorige hoofdstuk, bij de beschrijving van de dataverzamelmethode, is er vanuit gegaan dat de kennistoets de meest bepalende factor is in het beeld dat een adviseur heeft van het traject. Uit de analyse valt op dat bij een positieve of neutrale toetsbeleving, er sprake is van een positief beeld (zwak of sterk). Bij een negatieve toetsbeleving is er sprake van een negatief beeld van het traject. De andere elementen uit het traject lijken een minder grote rol te spelen. Een aantal adviseurs geeft aan dat het ontwikkelingsgerichte gesprek niet heeft plaatsgevonden.

Uit de analyse blijkt verder op het eerste gezicht geen duidelijk verschil tussen de meer leergeoriënteerde en de meer prestatiegeoriënteerde casussen. Casus 1 ondersteunt wel de verwachting dat meer leergeoriënteerde motivatie samen gaat met een positief beeld van het traject. Echter de casussen 4 en 8 passen niet in deze verwachting. Nader analyse van deze twee casussen heeft opgeleverd dat deze twee respondenten zich in het bijzonder uitspreken over hoe het traject beter zou kunnen en dat deze verbetersuggesties passen in het beeld van een leergeoriënteerde motivatie:

- Respondent 4 geeft aan dat de uitkomsten van de toets nog te vaag zijn en meer informatie zou willen over wat er dan precies niet goed is. Zodat ze weet waar ze zich op zou kunnen gaan ontwikkelen;
- Respondent 8 geeft aan dat hij eigenlijk deze toetsen veel vaker zou willen doen (hij ervaart het certificeringstraject als een eenmalige activiteit) en wil dat er uit de toets beter naar voren komt wat je goed en fout doet en waarom.

¹⁴ Statistische berekeningen zijn uitgevoerd met SPSS en opvraagbaar bij de auteur.

Ook bij de meer prestatiegeoriënteerde casussen, is er wel kritiek op het traject zichtbaar maar komen er veel minder verbeter suggesties naar voren en die suggesties die genoemd worden hebben meer een prestatie karakter, bijvoorbeeld:

- Respondent 10 geeft aan dat het subjectieve, menselijke element uit het traject zou moeten worden gehaald.

Toelichting resultaten vrijwilligheid

Uit de analyse blijkt geen duidelijk verschil zichtbaar tussen de meer leergeoriënteerde en de meer prestatiegeoriënteerde casussen. Opvallend is wel dat de beleving van vrijwilligheid varieert tussen sterk verplicht en zwak vrijwillig. Er is bijna geen gemiddelde of sterke vrijwilligheid gevonden. Die mensen die hun deelname als vrijwillig hebben ervaren, geven dingen aan als: 'Ik heb het nu maar gedaan, want het komt er toch aan en ik doe het liever vrijwillig.' Ook daar kan worden gesteld dat er een gevoel van druk achter zit: ze zeggen wel dat ze deze keuze als vrijwillig hebben ervaren, maar ergens zit wel in hun achterhoofd dat het toch verplicht gaat worden, en dat willen ze niet. Een uitzondering is casus 10. Deze casus laat wel een zeer sterke vrijwilligheid zien in combinatie met een meer prestatiegeoriënteerde motivatie. Dit is opmerkelijk en bovendien tegen de verwachting in dat sterke vrijwilligheid vooral samen gaat met een leergeoriënteerde motivatie. Het bijzondere bij deze casus is dat de respondent een zeer vervelende werkbeleving beschrijft. Ze geeft aan dat er zich veel vervelende zaken hebben afgespeeld op locatie en dat ze het traject heeft aangegrepen om daarvan 'bevrijd' te worden. Ze lijkt het traject aangegrepen te hebben om afstand te nemen van de problemen op de locatie. Dit kan een verklaring zijn van deze sterke beleving van vrijwilligheid.

Toelichting betekenis certificaat

Uit de analyse blijkt op het eerste gezicht geen duidelijk verschil zichtbaar tussen de meer leergeoriënteerde en de meer prestatiegeoriënteerde casussen. Uit de analyse blijkt een wisselend beeld. Opvallend is wel dat een positief of neutraal beeld van het traject lijkt samen te gaan met een positieve betekenis van het certificaat. En een negatief beeld van het traject lijkt samen te gaan met een negatieve betekenis van het certificaat. De enige uitzondering daarop is casus 8. Opvallend in deze casus is dat de respondent spreekt over het feit dat hij een hele andere achtergrond had in werkervaring en opleiding en daardoor soms ook onzeker is (spreekt over faalangstig). Dit kan een reden zijn waardoor hij toch ondanks een sterk negatief beeld van het traject, een sterk positieve betekenis van het certificaat laat zien.

Hoewel er niet gesteld kan worden dat een positievere beleving van de waarde van het certificaat samen gaat met meer leergeoriënteerde motivatie. Wel blijkt uit nadere analyse een verschil te zitten in het type beeld dat respondenten hebben.

- Respondent 5 (meer prestatiegeoriënteerd): 'belangrijk dat ik mijn scores zag en dacht van dit is een goede score', 'Ja, je bent er blij mee'
- Respondent 1 (meer leergeoriënteerd): 'bevestiging dat je je werk goed doet'. Deze respondent heeft thuis een foto¹⁵ aan de muur van zichzelf aan het werk, waar hij trots op is en heeft daar het certificaat ingelijst onder gehangen.

Toelichting werkbeleving

Uit de analyse blijkt geen duidelijk verschil tussen de meer leergeoriënteerde en de meer prestatiegeoriënteerde casussen. Wel valt op dat de casussen die een neutraal of positief beeld hebben van het traject, ook een positieve of neutrale werkbeleving hebben. Uitzondering hierop is casus 10, die bij een positief beeld van het traject, een zeer sterk negatieve werkbeleving laat zien. Zoals eerder aangegeven is in deze casus sprake van de bijzondere situatie dat deze respondent het traject aangrijpt als een soort kans om te 'vluchten' van de problemen op locatie. Dit vormt mogelijk een verklaring voor deze afwijking. De redering andersom lijkt ook op te gaan: bij de casussen die een negatief beeld laten zien, is er ook een negatieve werkbeleving zichtbaar. Uitzondering hierop vormt casus 4 die bij een negatief beeld, wel een positieve werkbeleving laat zien.

¹⁵ In het kader van het streven naar anonimiteit van de respondenten, is ervoor gekozen de letterlijke tekst van de respondent waaruit de trots geconcludeerd is, achterwege te laten.

Nadere analyse op dit punt levert het volgende op: De respondent heeft inderdaad een positieve werkbeleving maar maakt wel duidelijk onderscheid in zaken die ze heel leuk vindt aan werk en zaken die ze heel vervelend vindt aan haar werk. Ze spreekt over irritaties over falende systemen en ze spreekt over plezier vanwege het werken met mensen en iemand blij maken met een plaatsing. Het lijkt erop dat ze het werken met mensen beschouwt als haar 'echte' werk en de andere zaken zoals het werken met systemen veel minder. Dit is mogelijk een verklaring voor de afwijking.

Toelichting perspectief op ontwikkelmogelijkheden

Uit de analyse blijkt een verschil tussen de meer leergeoriënteerde en de meer prestatiegeoriënteerde casussen. Meer leergeoriënteerde motivatie gaat samen met meer perspectief van eigen ontwikkelmogelijkheden. Bij de prestatiegeoriënteerde casussen lijkt op het eerste gezicht de redenering: meer prestatiegeoriënteerde motivatie gaat samen met minder perspectief van eigen ontwikkelmogelijkheden, niet op te gaan. Casus 3 laat een duidelijk ander beeld zien. Nadere analyse van deze casus levert op: Deze respondent geeft aan recent een HBO opleiding afgerond te hebben. Het afronden van deze opleiding was vanwege allerlei persoonlijke redenen¹⁶ zeer belangrijk en bepalend voor haar. In de kern komt het erop neer dat dit afronden veel heeft bijgedragen aan haar zelfvertrouwen. Deze respondent lijkt om die redenen veel bezig te zijn met het nadenken over haar ontwikkelmogelijkheden. Dit kan een mogelijke verklaring zijn voor de relatief hoge score op het perspectief van ontwikkelmogelijkheden.

Conclusies en aanbevelingen

Op basis van de resultaten worden conclusies getrokken, resulterend in de beantwoording van de onderzoeksvragen. Hieruit worden waar mogelijk aanbevelingen geformuleerd.

- 1 Is er samenhang tussen de beleving van vrijwillige deelname en de leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie van een adviseur?

In dit onderzoek is geen duidelijke samenhang gevonden tussen de mate waarin adviseurs vrijwilligheid ervaren en leer- of prestatiegeoriënteerde motivatie. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er geen sprake was van 'echte' vrijwilligheid. Hun vrijwillige deelname nu lijkt gevoed door een angst om het straks gedwongen te doen.

- 2 Is er samenhang tussen het beeld dat een adviseur heeft van het traject en de leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie van een adviseur?

Er is geen duidelijke samenhang gevonden tussen de mate waarin een adviseur een positiever/negatiever beeld heeft van het traject en leer- of prestatiegeoriënteerde motivatie. Blijkbaar zijn veel factoren hierop van invloed. Wel zijn er sterke aanwijzingen gevonden dat het beeld van het traject vooral wordt bepaald door de kennistoets (prestatiekarakter) uit het traject en veel minder door de andere onderdelen uit het traject zoals het ontwikkelingsgerichte gesprek. Een aantal adviseurs geeft aan dat dit gesprek (in ieder geval in hun beleving) niet heeft plaatsgevonden. Ook lijkt erop dat de leergeoriënteerde motivatie kan worden verhoogd, als de onderdelen van het traject meer nadruk krijgen in de beleving van de adviseur. Het verdient wel de aanbeveling om meer aandacht te besteden aan onderdelen met een leerkarakter zoals het ontwikkelingsgerichte gesprek of nabespreken van toetsen. Nader onderzoek is nodig om definitief vast te stellen of dit inderdaad meer oplevert in het kader van duurzaam leren.

¹⁶ In het kader van het streven naar anonimiteit van de respondenten, is er wederom voor gekozen, de details van deze redenen waaruit dit belang van haar blijkt, achterwege te laten.

- 3 Is er samenhang tussen de beleving van de waarde van het certificaat en de leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie van een adviseur?

Er is geen duidelijke samenhang gevonden tussen de beleving van de waarde van het certificaat en leer- of prestatiegeoriënteerde motivatie. Wel valt op dat een positief of neutraal beeld van het traject samen gaat met een positieve betekenis van het certificaat en dat een negatief beeld van het traject samen gaat met een negatieve betekenis van het certificaat. Hieruit kan geconcludeerd worden dat naar mate een adviseur meer persoonlijke waarde hecht aan het certificaat, hij/zij een positiever beeld krijgt van het traject. Het verdient daarom de aanbeveling nader te onderzoeken welke factoren de persoonlijke waarde positief zou kunnen beïnvloeden. Ook kan geconcludeerd worden dat het type waarde (waarde in de zin van leren of presteren) er toe doet. De aanbeveling die hieruit kan worden gesteld is meer aandacht te besteden aan 'belonen in de zin van leren' zoals het bieden van betekenisvolle ontwikkelmogelijkheden. Waarbij betekenisvol staat voor die mogelijkheden die voor die betreffende adviseur betekenisvol zijn (voor de één kan dat een bepaalde training volgen zijn, voor de ander is dat meelopen met een andere collega of deelnemen aan een werkgroep).

- 4 Welke overige factoren zijn van invloed op de leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie van de adviseur? En wat is deze invloed?

De factor 'perspectief van eigen ontwikkelmogelijkheden' is van invloed op de leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie van de adviseur: Meer leergeoriënteerde motivatie gaat samen met meer perspectief van eigen ontwikkelmogelijkheden. Meer prestatiegeoriënteerde casussen gaan samen met minder perspectief van eigen ontwikkelmogelijkheden. In dit onderzoek kwam naar voren dat het met veel moeite halen van een HBO diploma kan maken dat iemand toch een wel sterk perspectief laat zien in combinatie met prestatiegeoriënteerde motivatie. Hier speelt mogelijk wel deze achtergrond een rol. Aanbevolen wordt om adviseurs te ondersteunen bij het vaststellen van voor hen relevante ontwikkelmogelijkheden. De mogelijkheden die het ontwikkelingsgerichte gesprek biedt, dienen beter te worden benut, bijvoorbeeld door er opvolging aan te geven. Het viel op dat adviseurs in dit onderzoek vooral in termen van 'trainingen' en 'opleidingen' spreken bij hun ontwikkeling en dat leren van en in het werk minder wordt genoemd ofwel wordt het argument van werkdruk en tijdsdruk als beperkende factor genoemd. Het verdient dan ook de aanbeveling om met adviseurs in gesprek te gaan over mogelijkheden voor leren van en voorwaarden te creëren, in de zin van voldoende tijd en ruimte voor leren.

Vermeldingswaardig is verder nog de factor: werkbeleving. Uit dit onderzoek blijkt geen duidelijke samenhang tussen werkbeleving en leer- en prestatiegeoriënteerde motivatie. Wel valt op dat de casussen die een neutraal of positief beeld hebben van het traject, ook een positieve of neutrale werkbeleving hebben. Dit verdient de aanbeveling zorg te besteden aan een prettige omgeving waarin het certificeringsproces plaatsvindt. Tijdens een HR bijeenkomst van CWI zijn hiervoor interessante en in termen van leren kansrijke suggesties gedaan zoals het certificeringsproces tot een sociaal gebeuren te maken door met het team tegelijk het proces in te gaan en gedurende het proces regelmatig stil te staan bij wat adviseurs ervaren en dit onderling te delen.

Discussie

In dit kwalitatieve onderzoek zijn tien respondenten onderzocht die door het Bureau Certificering zijn aangedragen. In verband met de reikwijdte van de gevonden resultaten, en daarmee de inhoudelijke generalisatie (Baarda e.a., 2001), was het beter geweest een beredeneerde steekproef te houden. In de originele onderzoeksopzet¹⁷ was het de bedoeling dat de respondenten (adviseurs) strategisch werden gekozen op basis van specifieke individuele kenmerken. Uiteindelijk bleek het vanwege werkdruk en reorganisatie erg lastig om op dat moment respondenten te vinden die bereid waren deze tijd in het onderzoek te investeren. Dit heeft er uiteindelijk toe geleid dat de originele opzet is losgelaten en met de beschikbare respondenten is gewerkt. Wel is bij de keuze van de respondenten gestreefd naar zoveel mogelijk variëteit door locaties verspreid in het land aan te wijzen waar de respondenten vandaan moesten komen.

De respondenten die uiteindelijk aan het onderzoek hebben meegewerkt hadden allen het certificaat behaald. Het was, gezien de interne geldigheid van de resultaten, beter geweest om ook respondenten die het certificaat niet hadden gehaald in het onderzoek op te nemen. Twee respondenten waren door het Bureau Certificering aangewezen: één daarvan bleek niet traceerbaar (was inmiddels uit dienst); de ander was niet bereid om deel te nemen vanwege persoonlijke omstandigheden.

Swanborn (1994) noemt kwalitatief onderzoek interpreterend onderzoek, want er blijft altijd sprake van interpretatie van de onderzoekers. De uitwerking van de interviews voorleggen aan de geïnterviewden had de intersubjectiviteit nog kunnen verbeteren, maar door tijdgebrek heeft dit niet plaatsgevonden. De interbeoordelaar betrouwbaarheid had verder kunnen worden verhoogd door na de afname van de eerste interviews de indicatoren (Tabel 1 Gekozen indicatoren), nader te specificeren en de totale analyse op basis van de nieuwe specifiekere indicatoren nogmaals uit te voeren. Dit bleek echter binnen de tijdslijnen niet meer haalbaar.

In kwalitatieve studies als deze, kan met behulp van het toepassen van de triangulatie-aanpak een betrouwbaarheid worden verhoogd (Baarda e.a., 2001). In deze studie is wel gebruik gemaakt van onderzoekertriangulatie (Baarda e.a., 2001), de expertsessie en meerdere beoordelaars, maar is minder gebruik gemaakt van de data- en theoretische triangulatie (Baarda e.a., 2001). De betrouwbaarheid had op deze punten bijvoorbeeld verbeterd kunnen worden door ook de leidinggevenden van deze respondenten te betrekken in het empirische deel van de studie of door ook literatuur uit andere vakdisciplines in de literatuurstudie (zoals sociale-psychologie) te betrekken. Dit bleek echter binnen de tijdslijnen niet haalbaar.

De generaliseerbaarheid van de resultaten naar andere organisaties is beperkt. De resultaten zeggen iets over het interne certificeringsproces binnen CWI en mogelijk is dit voorzichtig te generaliseren naar andere publieke bedrijven. Deze studie was er specifiek op gericht om inzicht te krijgen in de situatie bij het CWI, de externe geldigheid was in dit onderzoek minder van belang.

Zoals ook in de conclusies naar komt roept dit onderzoek ook nieuwe vragen op zoals: Wat gebeurt er bijvoorbeeld als je volgend jaar weer met de proeve meedoet? Als een adviseur volgend jaar weer de toets doet en de norm haalt, ziet hij/zij het mogelijk meer als een bevestiging van ontwikkeling in dit jaar, dan nu. Het zou interessant zijn te onderzoeken of het traject dan een andere uitwerking heeft. Een andere groep van interessante vragen is: wat gebeurt er feitelijk na het behalen van het certificaat, worden er inderdaad ontwikkelafspraken gemaakt en worden die dan ook uitgevoerd? Zijn mensen dan ook daadwerkelijk meer aan leren en in hoeverre is dat leren duurzaam? CWI is naar soortgelijke vragen al verder onderzoek gestart. Een derde interessante groep van vragen is: welke ervaringen zijn er met andere certificeringsrondes binnen CWI? CWI heeft ook voor andere functies en andere rollen trajecten ontwikkeld. Deze trajecten zijn anders samengesteld en hebben mogelijk ook een ander, meer lerend, karakter. Het is het onderzoeken waard in hoeverre bij deze trajecten op het gebied leer- of prestatiegeoriënteerde motivatie andere uitwerkingen zichtbaar zijn.

¹⁷ De originele onderzoeksopzet is opvraagbaar bij de auteur.

Referenties

- Aalsma, E. & Zoest, T. van (2005). Interne certificering als vliegwiel voor ontwikkeling op de werkplek. *Leren in ontwikkeling*, 5(3), 14-17.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Meer-Middelburg, A.G.E. van der (1998). *Open interviewen*. Houten: Stenfert Kroese.
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (2001). *Kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (2003). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- CWI, (2004). *Weten waar je staat!* Amsterdam: CWI
- Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino (Calif.): Meta Publications.
- Dweck, C.S. (1989). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Ginkel, K. van, Noort, R. van & Schut, M. (2002). Individuele ontwikkeling vanuit persoonlijke drijfveren. In: M. Rondeel & S. Wagenaar (red.), *Kennis maken. Leren in gezelschap*. Schiedam: Scriptum Management.
- Kessels, J.P..A..M. (1997). *Socrates op de markt. Filosofie in bedrijf*. Meppel: Boom.
- Kessels, J.W.M. & Keursten, P. (2001). Opleiden en leren in een kenniseconomie: Vormgeven van een corporate curriculum. In: J.W.M. Kessels en R.F. Poell (red.) *Human resource management. Organiseren van het leren*. Groningen: Samson
- Maesen de Sombreff, P., van der (2004). *Metten we wat we willen meten? Certificering CWI medewerkers*. Amsterdam: CWI.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Ng, E. & Bereiter, C. (1992). Three levels of goal-orientation in learning. *The journal of learning sciences*, 1(3), 243-273.
- Schuijt, L. (1999). *De kracht van bezieling, drijfveren van individuen en organisaties*. Schiedam: Scriptum Management.
- Swaaij, L. van, en J. Klare (2000). *Atlas van de belevingswereld*. Amsterveen: Dijkgraaf en Van der Veere Uitgevers.
- Swarnborn, P.G. (1994). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel: Boom.
- Swieringa, J. & A.F. M. Wiersema (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff Management.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods*. Sage: Thousands Oaks, C.A.
- Vause, D.A., de (2001). *Research design in social research*. London: Sage Publications Ltd.

Zoest, T. van (2004). *Implementatieplan certificering. Plan van aanpak 2004/2005*. Amsterdam: CWI