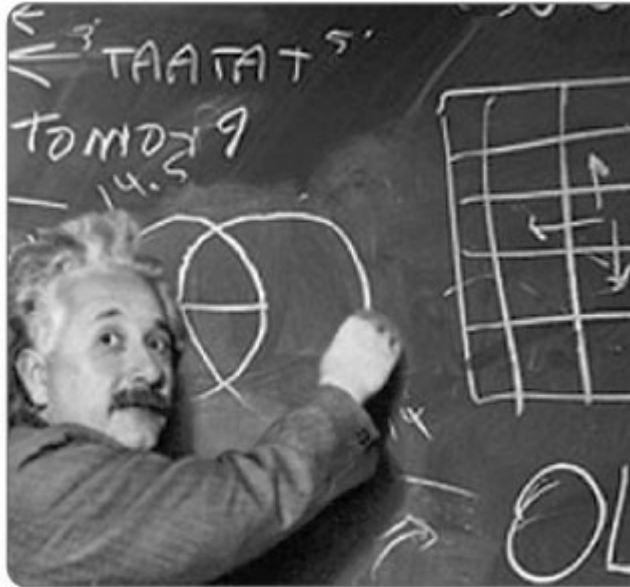


De bevordering van kennisproductie

Een onderzoek naar leren, met bijzondere aandacht voor het Corporate Curriculum, in relatie tot de kennisproductie bij verpleegkundigen in het VieCuri Medisch Centrum



Naam: Michel J. Schats

Studentnummer: 3206734

Supervisor 1: Dr. W. Bakker

Supervisor 2: Prof. dr. M. Noordegraaf

Utrecht, Juli 2009

"Wie oude kennis koestert en voortdurend nieuwe vergaart, mag een leraar van anderen zijn."

(Confucius)

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie, resulterend uit het onderzoek, dat ik heb uitgevoerd ter afronding van mijn master Strategisch Human Resource Management aan de Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap.

Met vallen en opstaan ben ik tot dit resultaat gekomen. In de afstudeerperiode heb ik niet alleen veel nieuwe kennis opgedaan, maar ook veel van mezelf geleerd. Deze individuele leerprocessen zijn van onschatbare waarde voor mijn toekomst. Bescheidenheid valt mij echter ten deel, door de mensen te bedanken die mij in het scriptieproces ondersteund hebben.

Monique Dings, voor het mogelijk maken van het onderzoek binnen Medisch Centrum VieCuri.

Harriëtte van Helden, voor de praktische ondersteuning zoals het inplannen van interviews en het wegwijs maken in het Leerhuis van VieCuri.

De respondenten binnen VieCuri, die het empirisch gedeelte van de scriptie kleur hebben gegeven.

Dank voor het enthousiasme en de openhartigheid.

Eric van 't Hof, voor de kritische ondersteuning aan de start van het scriptieproces. De feedback had ik wel nodig om later een frisse start te kunnen maken met een nieuwe focus.

Aris van Veldhuisen en Benno van Marum, voor het mogelijk maken van en de ondersteuning tijdens de stage bij AEF. Veel leermomenten zijn de revue gepasseerd voor en na de erkenning dat het onderzoek een hele andere kant op moest. Het is mij zelf aan te rekenen dat het onderzoek een andere focus moest krijgen.

Joseph Kessels, voor ons gesprek over het Corporate Curriculum.

Wieger Bakker, door zijn intensieve begeleiding en geduld ben ik tot dit resultaat gekomen. Dank voor uw gebalanceerde feedback. Dit was niet altijd even leuk om te horen, maar wel noodzakelijk om de scriptie de juiste richting te geven.

De belangrijkste mensen, die de afronding van een universitaire studie mogelijk hebben gemaakt, zijn echter mijn ouders John Schats en Lucie Vissers. Ik dank jullie voor de steun en vooral het geduld wat jullie opgebracht hebben.

Chris Groenendijk en Lucie Vissers, voor de controle van het Nederlands in de voorliggende scriptie.

Mijn vrienden, die mij hebben ondersteund en gemotiveerd tijdens het scriptieproces.

Samenvatting

Het voorliggende exploratieve en kwalitatieve onderzoek tracht inzichten te geven hoe een organisatie het leren van medewerkers vorm kan geven om de kennis binnen de organisatie productiever te maken. Onder het centrale begrip kennisproductie worden verbeteringen en vernieuwingen in de dagelijkse werkpraktijk naar aanleiding van het geleerde verstaan. Het Corporate Curriculum is een leerplan, ontwikkeld door Joseph Kessels, om het leren van medewerkers vorm te geven. Het beoogt de juiste randvoorwaarden te scheppen waar binnen het leren van medewerkers het beste gedijt. Uit de theorie blijkt dat het leerplan veel raakvlakken heeft met kennismanagement. De kern van het onderzoek wordt weergegeven in de volgende onderzoeksvraag:

“Op welke wijze en in welke mate dragen leerprocessen, in het bijzonder via de methode Corporate Curriculum, in theorie en empirie bij aan de kennisproductie in organisaties?”

Het beantwoorden van de hoofdvraag heeft enerzijds plaatsgevonden via een literatuurstudie binnen het veld van leren, kennis(productie) en kennismanagement en anderzijds via verdiepende interviews binnen een ziekenhuis met de doelgroep verpleegkundigen en overige categorieën medewerkers (trainers, unithoofden, praktijkbegeleiders en HRD-adviseurs). Aan de hand van de literatuurstudie is het Corporate Curriculum nader geanalyseerd en zijn er uitspraken gedaan over de resultaten in de praktijk.

Uit de theorie blijkt dat het Corporate Curriculum een strategie binnen het vakgebied van kennismanagement vertegenwoordigt om leerprocessen door werknemers op de werkvloer mogelijk te maken. Het Corporate Curriculum beoogt de kennisproductie binnen organisaties te vergroten. Het produceren van kennis vindt plaats via de het ontwikkelen, delen, toepassen en evalueren van kennis. Het model focust meer op het individu ten opzichte van andere kennismanagementmodellen. Om nu te weten aan welke knoppen managers binnen een organisatie kunnen draaien, teneinde de kennisproductie te vergroten is er in het onderzoek een overzicht gemaakt van beïnvloedende factoren.

Leren staat voor de leerprocessen die leiden tot een verandering in kennis en vaardigheden van personen. Deze leerprocessen kunnen individueel en collectief via organisaties plaatsvinden. Collectieve leerprocessen blijken gelijk te staan aan de productieprocessen van kennisproductie (ontwikkelen, delen, toepassen en evalueren). Collectief leren is dan ook zeer nauw verweven met kennisproductie. Het Corporate Curriculum is meer gericht op individuen die leren, omdat de bedenker Joseph Kessels, niet gelooft dat kennis overdraagbaar is, maar slechts de informatie over de kennis van een ander persoon.

In de onderzochte casus van het ziekenhuis, waar men met het Corporate Curriculum toepast, blijkt dat men er voor gekozen heeft het leerplan meer pragmatisch vorm te geven in leerfuncties die dichter aansluiten bij de dagelijkse werkpraktijk van een ziekenhuis.

In de praktijk van het ziekenhuis is te zien dat men in eerste instantie heel erg focust op puur de kennisontwikkeling . Het meeste geld van de opleidingsbudgetten wordt aan (vaak dure specialistische) opleiding besteed. Dat neemt niet weg dat de kennisproductieprocessen kennis delen en reflecteren niet plaatsvinden op de werkvloer. Deze blijken terug te komen in verscheidene leeractiviteiten, maar in beperkte mate. Er wordt veel informeel geleerd op de werkvloer, maar dit leidt zelden tot collectieve kennisproductie. Na analyse van de praktijk in het ziekenhuis blijkt dat er meer aandacht is voor de individuele kennisproductie dan de collectieve kennisproductie. Nieuw verkregen persoonsgebonden kennis, wordt weinig geëxpliciteerd en productief gemaakt via de collectieve leerprocessen kennisdeling, kennistoepassing en kennisevaluatie. Meer aandacht voor het delen, toepassen en evalueren van kennis is gewenst. Hier moet wel aan toegevoegd worden, dat de invoering van het leerplan zich in de ontwikkelingsfase bevindt.

Het Corporate Curriculum is een model wat afwijkt van de kern van kennisproductie. Het model voldoet niet volledig aan de vier collectieve leerprocessen ontwikkelen, delen, toepassen en reflecteren, maar legt de focus meer op het individu. Het model kan dienen als inspiratie voor een leerplan, maar niet als praktisch toepasbaar model.

Inhoudsopgave

VOORWOORD	2
SAMENVATTING	3
1. INTRODUCTIE	7
1.1. AANLEIDING	7
1.2. VRAAG- EN DOELSTELLING.....	10
1.3. METHODE	10
1.4. DE CASUS	11
1.5. OPBOUW SCRIPTIE	11
2. KENNIS EN KENNISPRODUCTIE	13
2.1. KENNIS	14
2.2. SOORTEN KENNIS	15
2.3. HET MANAGEN VAN KENNIS.....	18
2.3.1. Kennisprocessen	23
2.4. KENNIS ALS PRODUCTIEFACTOR IN ORGANISATIES.....	24
2.4.1. Produceren	30
2.5. BEÏNVLOEDENDE FACTOREN VAN KENNISPRODUCTIE	31
2.5.1. Modellen ter beïnvloeding van de kennisproductie	34
2.6. HET METEN VAN KENNISPRODUCTIE	36
2.7. SAMENVATTING	37
3. LEREN	39
3.1. LEREN BINNEN ORGANISATIES.....	39
3.2. LEERPROCESSEN	43
3.3. LEERPROCESSEN EN KENNISPRODUCTIE	48
4. METHODOLOGIE	49
4.1. TYPE ONDERZOEK	49
4.2. DATAVERZAMELING	50
4.2.1. Literatuurstudie	50
4.2.2. Semi-gestructureerde interviews.....	51
4.3. DATA-ANALYSE.....	52
4.4. BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT	53
5. HET CORPORATE CURRICULUM ALS IDEAALTYPE	54
5.1. ACHTERGROND CORPORATE CURRICULUM	54
5.2. DE WERKING VAN HET CORPORATE CURRICULUM.....	55
6. HET CORPORATE CURRICULUM OP PAPIER	59
6.1. AANLEIDING	59
6.2. VISIE OP LEREN.....	60
6.3. WETTELIJKE KADERS	61
6.4. KENNISPRODUCTIE	62
6.5. LEERSCHIJF VAN ZEVEN	62
6.6. MATE VAN KENNISPRODUCTIE LEERSCHIJF EN CORPORATE CURRICULUM.....	64
6.7. LEERLANDSCHAP VOORAF	67
6.8. GEWENST LEERLANDSCHAP	68
6.9. HET LEERHUIS.....	69
6.10. POSITIONERING BELEID.....	73

7. HET CORPORATE CURRICULUM IN DE PRAKTIJK	74
7.1. HET LEERLANDSCHAP	74
7.1.1. Kwaliteit	76
7.1.2. Klant- en samenwerkingsgericht	80
7.2. HET LEREN VAN VERPLEEGKUNDIGEN	84
7.3. BEÏNVLOEDENDE FACTOREN LEREN VERPLEEGKUNDIGEN	86
7.4. ALGEMENE BEELD IMPLEMENTATIE	88
7.5. MATE VAN KENNISPRODUCTIE.....	89
8. CONCLUSIE.....	90
8.1. BEANTWOORDING HOOFDVRAAG EN DEELVRAGEN	90
8.2. DISCUSSIE	96
LITERATUUR	98
BIJLAGE 1: BIG-WET	103
BIJLAGE 2: CRITERIA STZ	109
BIJLAGE 3: OVERZICHT INTERVIEWS.....	113
BIJLAGE 4 INTERVIEWSHEMA.....	114

1. Introductie

1.1. Aanleiding

Sinds de jaren tachtig wordt kennis steeds meer gezien als een belangrijk element in organisaties. Alexander Rinnooy Kan (2008), de voorzitter van de Sociaal Economische Raad verwoordt deze toegenomen aandacht voor kennis als volgt:

“We leven op een breukvlak van twee tijdperken. Nog steeds staan wij met een been in dat oude vertrouwde tijdperk: de zo vertrouwde industriële hiërarchisch georganiseerde maatschappij. We staan in een spagaat tussen deze industriële samenleving en de kennissamenleving, want met ons andere been staan we al in de kennissamenleving, waarin menselijk kapitaal een factor van doorslaggevende betekenis is. Het tot ontwikkeling brengen en daadwerkelijk benutten van ieders talent zal steeds meer cruciaal blijken om economisch volop mee te kunnen draaien, te overleven en antwoorden te vinden op lastige vragen over de richting waarin de samenleving zich zou moeten ontwikkelen.”

In 2005 bleek 77 % van de economische activiteiten in Nederland (publieke sector meegerekend) tot de dienstensector, waar kennis een dominante productiefactor is, te behoren (OECD, 2006). Drucker (1993) is de meest geciteerde auteur over het toenemende belang van kennis, kenniswerkers en kennisproductie. Hij realiseerde zich dat de economische waarde van ondernemingen in het productieve vermogen van de kenniswerkers besloten is. In kennisintensieve organisaties werken voornamelijk kenniswerkers, die kennis produceren door leren, om persoonlijke en organisatiedoelen te bereiken (Stam, 2007).

In organisaties wordt wel aandacht besteed aan kennis als productiefactor, maar deze aandacht steekt schril af tegen de aandacht voor andere productiefactoren. Er wordt met name aandacht besteed aan de klassieke productiefactoren als kapitaal, arbeid en grondstoffen. Er is veel bekend over het productief inzetten van deze productiefactoren. Met wetenschappen als nanotechnologie, genetica en logistiek onderzoekt men de manier waarop grond en grondstoffen verkregen of ingezet kunnen worden. Met financieel management wordt getracht om het rendement op investeringen en materiële activa te vergroten. HRM professionals en organisatiesociologen buigen zich over het efficiënt en effectief inzetten van de productiefactor arbeid (Weggeman, 2004). De kennis over het productief maken van kennis is echter beperkt.

Maatschappelijk belang

Kennis als productiefactor is dermate belangrijk geworden dat het op de Top van Lissabon geleid heeft tot beleidsmaatregelen om van Europa in 2010 het meest dynamische en kennisintensieve werelddeel te maken (Stichting van de Arbeid, 2005). Deze ambitie is ook op nationaal niveau

overgenomen en omgezet in doelstellingen en actieplannen. In 2004 formuleerde de Commissie voor de voorjaarsbijeenkomst van de Europese Raad 'Lissabon waarmaken' de volgende doelstelling:

“Het kabinet trekt voor onderwijs en kennis, ondanks de moeilijke budgettaire situatie, een bedrag uit oplopend tot 800 miljoen euro in 2007. Nederland wil tot de Europese voorhoede behoren op het terrein van hoger onderwijs, onderzoek en innovatie. Om een impuls te geven aan innovatie als motor van de productiviteitsgroei en economische ontwikkeling heeft het kabinet een Innovatieplatform opgericht” (Commissie van de Europese Gemeenschappen, 2004).

Het is van belang om het rendement op kennis te vergroten, omdat kennis een relatief schaarse productiefactor is. Bedrijven klagen al jaren dat het lastig is om gekwalificeerde arbeidskrachten te vinden. Een oplossing voor dit probleem is het verhogen van de productiviteit van de bestaande kennis op organisatieniveau. Verder draagt het voorliggende onderzoek bij aan macro-economische programma's om het onderwerp van productiviteit in de kenniseconomie verder uit te werken. Het verbeteren van kennisproductiviteit creëert waarde voor een organisatie en stimuleert op die manier de economische groei binnen een land.

De bevordering van kennisproductie

Innovatie is alleen te bereiken door persoonsgebonden kennis te ontsluiten en te delen met andere medewerkers om de kennis toe te kunnen passen. De uitdaging ligt in deze vertaalslag van de impliciete kennis van medewerkers naar expliciete organisatiekennis, die inzetbaar is om concurrentievoordelen te behalen door middel van de innovaties. Hoe is het rendement op de impliciete, persoonsgebonden kennis te vergroten? Kessels (1996) stelt dat het kennisproductief zijn van een organisatie gaat om het in staat zijn om werkprocessen, producten en diensten stapsgewijs te verbeteren en radicaal te vernieuwen (innovatie), via het ontwikkelen, delen en toepassen van kennis. Weggeman (2004) geeft aan dat het productief maken van kennis - kennisproductiviteit - gaat om de mate waarin kennis effectief en efficiënt is ingezet om kennis te ontwikkelen, te delen en toe te passen. Stam (2007) geeft aan dat kennisproductiviteit refereert aan het proces van het transformeren van kennis naar waarde voor organisaties. Een belangrijke vraag die rijst is: op welke wijze verbetert men de kennisproductie in organisaties? Welke methoden maken het mogelijk om dit proces in organisaties te verbeteren?

Kennismanagement is de klassieke wijze om aanwezige impliciete kennis in organisaties te benutten. Weggeman (1997, 2000) beschrijft kennismanagement als 'het zodanig inrichten en besturen van de operationele processen in de kenniswaardeketen dat daardoor het rendement en plezier in de productiefactor kennis wordt bevorderd'. De gedachte achter deze definitie is dat door het zo efficiënt en effectief mogelijk organiseren van de kennisgerelateerde processen binnen kennisintensieve organisaties, de productiefactor kennis meer rendement oplevert. Weggeman (2004) geeft aan dat het management de verantwoordelijkheid draagt voor de efficiëntie en

effectiviteit van de kennisintensieve processen en de kennisproductiviteit van de medewerkers. Hij noemt dit een formele beïnvloeding van de kennisproductiviteit. Kennismanagement bestaat uit activiteiten die tot doel hebben om kennisproductiviteit te stimuleren (Stam, 2007)

Kennismanagement wordt veelal in verband gebracht met het lerend vermogen van individuen en de organisatie als geheel - het mogelijk maken van leeromgevingen. Gorelick (2004) relateert kennismanagement aan leren in de volgende definitie:

Kennismanagement is een raamwerk voor het toepassen van structuren en processen voor het individuele, groeps- en organisatieniveau, zodat de organisatie kan leren van de kennis om waarde te creëren voor klanten en gemeenschappen. Het kennismanagement-raamwerk integreert mensen, processen en technologie om prestatie en leren mogelijk te maken met als doel duurzame groei. (Gorelick, 2004)

Een nieuwe benadering voor het beïnvloeden van kennisproductie komt van Joseph Kessels van de Universiteit Twente. Kessels (1996) stelt dat de kennisproductie niet om management in de zin van doelgericht plannen, systematisch inrichten, sturen, budgetteren en controleren gaat - zoals bij kennismanagement. Managers kunnen wel meewerken aan een gunstig leerklimaat, de samenwerking tussen medewerkers bevorderen en de werkomgeving zo goed mogelijk voorzien van ondersteunende hulpmiddelen. Dit betekent dat er weinig leidinggegeven kan worden aan het feitelijk proces van het ontwikkelen, delen en toepassen van kennis. Kessels (1996, 2001b) stelt dat ter bevordering van kennisproductiviteit het Corporate Curriculum een planmatige en duidelijke doelgerichte aanpak is, een leerplan voor de organisatie.

Het Corporate Curriculum is volgens Kessels (1996) een transformatie van de dagelijkse werkomgeving tot een omgeving waarin leren en werken samenvallen - een rijk en gevarieerd landschap waarin het noodzakelijke leren en werken gestimuleerd en ondersteund wordt. Als een organisatie kennisproductief wil zijn, dan is een leerplan noodzakelijk. Het Corporate Curriculum beoogt processen zoals kennis ontwikkelen, kennis delen en kennis toepassen te ondersteunen. Via leerprocessen op het werk wordt de kennisproductie ondersteund teneinde vernieuwingen en verbeteringen van producten en diensten van de organisatie - innovatie - te bewerkstelligen.

Kessels (1996) geeft aan dat het belang van leren in een kenniseconomie het inrichten van een Corporate Curriculum noodzakelijk maakt. Het gaat Kessels niet om een formeel leerplan, waar een lijst van opleidingen en trainingen gemaakt wordt. In zijn ogen is kennis een persoonlijke bekwaamheid die niet overgedragen kan worden, maar alleen verworven en ontwikkeld worden. De leerprocessen op het werk zijn volgens hem krachtiger dan die in kunstmatig georganiseerde cursussen, opleidingen en trainingen.

1.2. Vraag- en doelstelling

De vraag is *hoe* leerprocessen bijdragen aan de kennisproductie in organisaties. Op welke uitgangspunten is het Corporate Curriculum gebaseerd? Hoe dragen de leerprocessen op het werk bij aan dit proces? Hoe vernieuwend is het Corporate Curriculum ten opzichte van andere methoden? In het onderzoek ligt de focus op de kennisproductie in organisaties. De onderzoeksvraag wordt als volgt geformuleerd:

Op welke wijze en in welke mate dragen leerprocessen, in het bijzonder via de methode Corporate Curriculum, in theorie en empirie bij aan de kennisproductie in organisaties?

- Welke inzichten bestaan in de wetenschappelijke literatuur over kennisproductie in organisaties?
- Welke wetenschappelijke inzichten bestaan er over de relatie tussen leren, en in het bijzonder leerprocessen, in samenhang met de kennisproductie in organisaties?
- Welke methoden zijn er ontwikkeld ter bevordering van de kennisproductie in organisaties?
- Wat zijn de kenmerken en uitgangspunten van het Corporate Curriculum en hoe verhouden deze zich tot de inzichten over leren in organisaties?

Ter beantwoording van het empirische gedeelte van de vraagstelling zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- Welke factoren zijn in organisatie X van invloed op de leerprocessen?
- Wat is de invloed van de leerprocessen van het Corporate Curriculum op de kennisproductie in organisatie X?

De volgende doelstelling wordt gehanteerd in het onderzoeksverslag:

- het verkrijgen van inzicht in een nieuwe methode van leren in organisaties, het Corporate Curriculum met haar leerprocessen, om kennisproductie in organisaties te verbeteren.

1.3. Methode

Het onderzoek is een exploratief kwalitatief onderzoek naar de toepassing van de leerfuncties van het Corporate Curriculum ter bevordering van kennisproductie. Het betreft een explorerend en beschrijvend onderzoek door het feit dat er relatief weinig onderzoek is gedaan naar de leerfuncties van het Corporate Curriculum. Yin (1994) geeft aan dat een casestudie het meest geschikt is voor een beschrijvend en explorerend onderzoek.

Voor de beantwoording van de eerste vier deelvragen vindt een literatuurstudie plaats. Auteurs als Nonaka en Takeuchi (1995), Weggeman (1997), Stam (2007) en Kessels (1996) dienen als leidraad voor de operationalisatie van de kennisproductie. Leren en leerprocessen in organisaties onder andere met behulp van Bolhuis en Simons (1999, 2001), Nonaka en Takeuchi (1995), Lambooy (2000) en Argyris en Schon (1978). De beïnvloeding van de kennisproductie in organisaties wordt beschreven met behulp van auteurs als Kessels (1996, 2001b), Stam (2007), en Weggeman (1997). Met name Van Lakerveld (2005), Kessels (1996, 2001b) en Stam (2007) dienen als bron voor de uiteenzetting van kenmerken van het Corporate Curriculum.

De vijfde en zesde deelvraag worden beantwoord met behulp van semi-gestructureerde interviews met medewerkers. Met open vragen in de interviews worden de verscheidene productieprocessen van kennisproductie bevestigd. Inductief wordt er vanuit de medewerkers bekeken hoe de leerprocessen bijdragen aan de kwaliteit van de kennisproductie binnen de onderneming. Het niveau van analyse is de organisatie zelf.

1.4. De Casus

VieCuri is een algemeen opleidingsziekenhuis, behorende bij de Samenwerkende Topklinische opleidingsZiekenhuizen. Patiënten uit de regio kunnen bij VieCuri terecht voor vrijwel alle specialismen. Voor de opleiding en ontwikkeling van medewerkers is in 2007 het 'Leerhuis' ingericht. Het Leerhuis bestaat uit het opleidingsbureau, wetenschapsbureau, HRD en de ziekenhuisbibliotheek. De afgelopen jaren is er binnen het ziekenhuis hard gewerkt aan de kernactiviteiten rondom leren. Er worden diverse leermogelijkheden aangeboden.

Doordat het leerplan zich in de ontwikkelingsfase bevindt, richt het onderzoek zich op het huidige effect van de leerprocessen van het Corporate Curriculum op de kennisproductie binnen het ziekenhuis. Uit het onderzoek blijkt welke leerprocessen meer aandacht verdienen om de kennisproductie binnen het ziekenhuis te verhogen.

1.5. Opbouw scriptie

Hoofdstuk twee en drie zijn bedoeld om de eerste drie deelvragen te beantwoorden. De hoofdstukken zijn bedoeld om de causale relaties tussen leerprocessen en het versterken van de kennisproductie te operationaliseren. Ook worden de indicatoren benoemd die de verbetering van de kennisproductie aangeven.

Hoofdstuk vier is bedoeld om deelvraag vier te beantwoorden. Het hoofdstuk dient als operationalisatie voor het Corporate Curriculum en haar leerprocessen.

In hoofdstuk vijf wordt ingegaan op de gehanteerde methodologie. De verantwoording voor keuzes in de onderzoeksmethodologie wordt gegeven. Daarnaast wordt er ingegaan op de validiteit en betrouwbaarheid binnen het onderzoek.

In hoofdstuk zes wordt het beleid van het ziekenhuis weergegeven op het gebied van leren en ontwikkelen. Hier wordt ook een vergelijking gemaakt met de wetenschappelijke theorie en het Corporate Curriculum.

In hoofdstuk zeven wordt een analyse verstrekt van de resultaten na de interviews met respondenten. De resultaten worden geanalyseerd en gecodeerd met behulp van de coderingstechnieken van Strauss en Corbin (1998). In het hoofdstuk worden de twee laatste deelvragen beantwoord. Hier wordt ook een vergelijking gemaakt met de wetenschappelijke theorie, het beleid en het Corporate Curriculum.

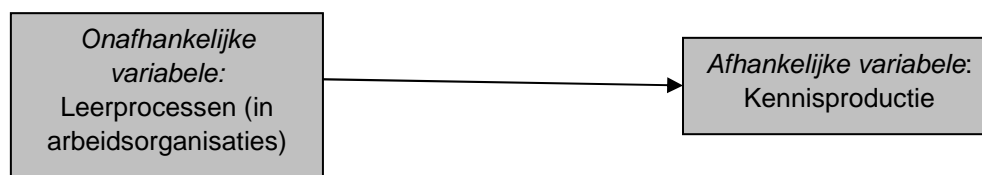
In hoofdstuk acht volgt het overzicht van de antwoorden op de hoofd- en deelvragen - de conclusie. Tot slot wordt in hoofdstuk negen ingegaan op de beperkingen van het onderzoek en de discussie.

2. Kennis en kennisproductie

In het voorliggende hoofdstuk wordt ingegaan op de volgende deelvragen:

- *Deelvraag 1:* Welke inzichten bestaan in de wetenschappelijke literatuur over kennisproductie in organisaties?
- *Deelvraag 3:* Welke methoden zijn er ontwikkeld ter bevordering van de kennisproductie in organisaties?

Voordat de deelvragen worden beantwoordt, is het verhelderend om een conceptueel model van de belangrijkste begrippen weer te geven. In het onderzoek is kennisproductie de afhankelijke variabele, waarbij onderzocht wordt, op welke wijze en welke mate de onafhankelijke variabele leerprocessen van invloed is op de afhankelijke variabele kennisproductie.



Figuur 1: Conceptueel model

Bij beantwoording van deelvraag een, wordt de afhankelijke variabele kennisproductie uitgewerkt, om daarnaast ook vast te stellen welke factoren van invloed zijn op kennisproductie. Deze factoren representeren de knoppen waar een organisatie aan kan draaien, teneinde een hogere kennisproductie te bewerkstelligen. Op deze wijze kan de onafhankelijke variabele leerprocessen bij deelvraag twee beter geplaatst worden binnen de factoren die van invloed zijn. Bovenal is het doel van hoofdstuk twee om het proces van kennisproductie te concretiseren.

Als eerste worden de relevante inzichten wat betreft het begrip kennis uiteengezet. Vervolgens worden verscheidene soorten kennis uiteengezet. Kennisproductie is onlosmakelijk verbonden met kennismanagement. Om deze reden wordt in de derde paragraaf uiteengezet hoe kennis te managen is. In de vierde paragraaf wordt er dieper ingegaan op kennis als productiefactor in organisaties. Daaropvolgend wordt uiteengezet welke onafhankelijke variabelen - factoren - van invloed zijn op kennisproductie. In paragraaf vijf worden de onafhankelijke variabelen benoemd die van invloed zijn op kennisproductie in organisaties. Verder wordt er ingegaan op de modellen die van invloed zijn op de kennisproductie in organisaties. Tot slot wordt bekeken hoe en of kennisproductie is te meten en aan welke aspecten is te zien of er sprake is van een hoge of lage kennisproductie in een organisatie. Van belang is om voorafgaand te vermelden dat auteurs de begrippen kenniscreatie en

kennisontwikkeling door elkaar gebruiken. Later zal ook blijken dat kennisproductie een grote mate van overeenkomst heeft met de twee begrippen.

2.1. Kennis

Ten eerste is het van belang om onderscheid te maken tussen kennis, gegevens (data) en informatie. De termen worden in veel gevallen als synoniemen gebruikt (Raspe, Van Oort en De Bruijn, 2004).

Weggeman (1997) zegt over *data*: symbolische weergaven van getallen, hoeveelheden, grootheden of feiten. Voorbeelden van data zijn: 120 mensen, het jaar 1534 of 18 minuten. Davenport (1997) vat data samen als specifieke, objectieve feiten of simpele observaties. Op zichzelf staand, hebben zulke feiten geen intrinsieke betekenis.

Informatie ontstaat volgens Weggeman (1997) als een persoon betekenis toekent aan verkregen gegevens. Dit gebeurt in vrijwel alle gevallen door het vergelijken van de data. Dit wordt ook gesteld door Jacobs (1999) die aangeeft dat informatie het geheel van gegevens (data) en mededelingen is met een inhoudelijke waarde. Een voorbeeld van informatie is: 'het marktaandeel van Albert Heijn is in 2008 toegenomen met 3 procentpunt'.

Kennis van hetgeen een individu in staat stelt een bepaalde taak te vervullen door het selecteren, interpreteren, combineren en waarderen van informatie. De toepassing van kennis heeft op informatie gebaseerde uitspraken, voorspellingen of beslissingen tot resultaat. Kennis vereist echter wel een goede informatiebasis en bepaalde ervaringen en vaardigheden waardoor er aan informatie waarde toegekend kan worden. Schematisch weergegeven, is de relatie tussen de begrippen als volgt te begrijpen:

Gegevens (data) - > Informatie - > + ervaring - > Kennis

Figuur 2: Schematische weergave relaties begrippen

Door kennis kan waarde gecreëerd worden, terwijl op basis van informatie de waardecreatie pas mogelijk is bij een bewerking. Informatie wordt vaak gerelateerd aan een taak, terwijl kennis in de meeste gevallen gerelateerd wordt aan een persoon. Voor het uitvoeren van een taak is specifieke informatie noodzakelijk, terwijl een persoon kennis bezit, waarmee hij verschillende taken kan uitvoeren. Kennis kan zodoende hergebruikt worden, terwijl informatie steeds opnieuw geïnterpreteerd moet worden om nuttige kennis te verkrijgen (Bertrams, 1999).

Net zoals Bertrams betreft Weggeman (1997) in de formule $K = I * EVA$ ervaring en vaardigheden bij de omschrijving van kennis. Kennis is volgens hem een persoonlijk vermogen dat gezien moet

worden als het product van informatie (I), ervaring (E), vaardigheden (V) en attitude (A) waarover een individu op een moment beschikt. De extra toevoeging van Weggeman (1997) is de attitude - de set bestaansaanname waarop de persoonlijke normen en waarden gebaseerd zijn. (Weggeman, 2000) In de definitie van Davenport en Prusak (1998) vinden we de elementen van Weggeman terug: “een mix van ervaring, waarden, contextuele informatie en expertinzichten die een raamwerk bieden voor het evalueren en overnemen van nieuwe ervaringen en informatie.”

Bertrams, Weggeman, Davenport & Prusak en Kessels delen allen de opvatting dat kennis een persoonsgebonden bekwaamheid is. Een uitzondering is Nootboom (1996) die kennis aan prestaties relateert met de definitie ‘kennis is het begrip en de capaciteit om acties te realiseren, die prestaties genereren’.

In het onderzoek wordt kennis als een persoonsgebonden eigenschap gezien. Dit omdat auteurs als Nootboom een grote uitzondering zijn in de opvattingen over kennis. Weggeman hanteert de meest veelomvattende definitie voor kennis. Om deze redenen wordt de volgende definitie voor kennis in het onderzoek gehanteerd:

“Kennis is een persoonsgebonden bekwaamheid, die een persoon in staat stelt om een bepaalde taak uit te voeren. De bekwaamheid staat voor de informatie, ervaring, vaardigheden en attitude, die een persoon op een bepaald moment bezit.”

In de volgende paragraaf worden verschillende visies op soorten kennis uitgewerkt, om uiteindelijk een indeling van kennis te formuleren.

2.2. Soorten kennis

Impliciete en expliciete kennis

Het veel gehanteerde onderscheid in de literatuur van Nonaka en Takeuchi (1995) in impliciete (tacit knowledge) en expliciete kennis (explicit knowledge) is gebaseerd op Polanyi (1966) die expliciete kennis omschrijft als kennis die in een vorm gepresenteerd is waar direct mee gecommuniceerd kan worden. Hier gaat het om beschrijvingen in taal, procedures of productspecificaties. Stilzwijgende kennis is persoonsgebonden en niet altijd zichtbaar te maken. Dit maakt het moeilijk overdraagbaar. Nonaka en Takeuchi geven aan dat expliciete kennis statisch en gestructureerd is. Het is begrijpelijk zonder contextuele informatie en het is vooral gericht op operationele handelingen binnen een onderneming of organisatie. Professionals hebben expliciete kennis in het hoofd zitten, die voor hen makkelijk op papier is te zetten. Impliciete kennis is subjectief en ongestructureerd. Deze vorm van kennis is onderdeel van een persoon. Professionals hebben impliciete kennis op basis van specifieke ervaring en vaardigheden. Het is moeilijke overdraagbare kennis en is zeer persoons- en groepsafhankelijk.

Weggeman (1997) geeft aan dat impliciete kennis bestaat uit de verzameling vaardigheden, ervaringen en attitudes die men bezit. Voor kennis heeft hij de eerder weergegeven formule 'Kennis = I*EVA' ontwikkeld, waar de I-component, expliciete kennis, voor informatie staat en waar EVA, impliciete kennis, voor de ervaring, vaardigheden en attitude staat.

Know-who, know-what, know-why en know-how

Lundvall en Johnson (1994) hanteren op basis van het onderscheid tussen expliciete en impliciete kennis de volgende taxonomie van kennis:

- Know-what; de kennis over feiten. Know-what is de strategische kennis die slaat op mogelijke richtingen waarin oorzaak-gevolg relaties kunnen worden uitgebouwd (Sanchez & Heene, 1997).
- Know-why; kennis over principes, mechanismen, regels en natuurwetten die mens en maatschappij beschouwen. Met name van belang bij ontwikkelingstrajecten van technologische innovaties.
- Know-how; heeft te maken met vaardigheden. Lundvall en Johnson (1994) beschrijven het als een talent of vermogen om iets te doen. Sanchez & Heene (1997) noemen het kennis over hoe dingen werken, voor een groot deel gebaseerd op ervaring en vaardigheid. De kennis wordt vaak ontwikkeld binnen een enkele organisatie. Echter, door een steeds complexere kennisvoorraad ontstaan er meer samenwerkingsverbanden tussen organisaties.
- Know-who; Door de toename in samenwerkingsverbanden is het van steeds groter belang om te weten wie wat weet en doet. Het is ook van belang om goed te kunnen samenwerken en te communiceren.

Know-what en know-why zijn gemakkelijk te verkrijgen via vakliteratuur, het bijwonen van lezingen of congressen en het toegang hebben tot databases en informatie. Deze vormen zijn dan ook meer expliciet of codificeerbaar. Know-how en know-who is meer persoonsgebonden kennis en is gebaseerd op ervaring en sociale interactie. Het is moeilijker overdraagbaar en heeft een meer impliciet karakter.

Vakkennis, marktkennis, klantkennis en bedrijfskennis

Terwijl Nonaka en Takeuchi en Lundvall en Johnson een duidelijke tweedeling in kennis formuleren, speelt volgens Bertrams (1999) de inhoud van de kennis een belangrijke rol bij het vaststellen van prioriteiten wat betreft de kennis in organisaties. Op inhoudelijk gebied maakt hij de volgende indeling van typen kennis:

Vakkennis - hier gaat het om kennis die een organisatie nodig heeft om een product of dienst van kwaliteit te leveren. Vakkennis ondersteunt het primaire proces in het bedrijf. Effectief management van vakkennis leidt tot kwalitatief hoogwaardigere producten en diensten, die bovendien sneller gereed zijn. Om aan de toenemende klantwensen te voldoen, is het in de zakelijke dienstverlening van steeds groter belang vakkennis effectief te managen. Een voorbeeld van vakkennis is het bezitten van de juiste kennis van ziekten en bijbehorende symptomen door een arts om de juiste diagnose voor de patiënt te kunnen stellen.

Marktkennis - de kennis over de huidige en potentiële markten waarop de organisatie zich richt. Marktkennis heeft alles te maken met de kennis van de concurrenten, de grootte van afnemers en leveranciers, de kennis van de markt etc.

Door het op de juiste wijze managen van de marktkennis stelt het de organisatie in staat om de juiste partners in haar omgeving te kiezen en beter in te spelen op de wensen van de klanten.

Klantkennis - kennis over de bedrijfsvoering, de activiteiten en de omgeving van de afnemers. Klantkennis vormt de basis voor bedrijven die pro-actief de klant willen benaderen. Ontwikkelingen bij de klant kunnen herkennen en de implicaties kunnen inschatten vormt de basis voor het bedrijf om zich te onderscheiden.

Bedrijfskennis - kan gezien worden als de schakel tussen vak- en marktkennis. Bedrijfskennis geeft richting aan het leergedrag van medewerkers en hun omgang met kennis. Bedrijfskennis stelt medewerkers in staat om collega's te vinden die de kennis bezitten, waar ze naar op zoek zijn. Kennis over de kennis van professionals is een goed voorbeeld van bedrijfskennis.

Al deze verschillende soorten kennis zijn weer onder te verdelen in subtypen. Bijvoorbeeld marktkennis is onder te verdelen in verschillende markten en industrieën die van belang zijn voor het bedrijf. Het bedrijf houdt per markt of industrie bij welke ontwikkelingen er gaande zijn.

Deze indeling van kennissoorten komt niet vaak voor in het bedrijfsleven. Dit betekent echter niet dat deze soorten niet in bedrijven aanwezig zijn. Met name bij dienstverlenende organisaties is kennis over de klant van onschatbare waarde om op een goede manier de klanten te benaderen.

Verder kan bijvoorbeeld vakkennis, zowel impliciet als expliciet zijn. De inhoudelijke omschrijvingen van Bertrams, passen ook in de indeling van impliciete en expliciete kennis (net zoals de indeling van Lundvall en Johnson). In de volgende paragraaf zal duidelijk worden dat het managen van kennis gaat om het expliciet maken van impliciete kennis. Daarnaast wordt de indeling van Nonaka en Takeuchi (1995) in impliciete en expliciete kennis het meest gehanteerd in het bedrijfsleven. Eerder is kennis als een persoonlijke bekwaamheid geformuleerd. Een auteur als Kessels (2001b) neemt volgens Biesheuvel (2007) afstand van het onderscheid in impliciete en

expliciete kennis. Kessels (2001b) beschrijft kennis als een subjectieve vaardigheid, die niet los te maken is van het individu. Zodra kennis geëxpliciteerd wordt, is het geen kennis, maar informatie over de bekwaamheid. Ook Probst, Raub & Romhardt (2000) definiëren kennis als het gehele complex van kennis en vaardigheden die individuen gebruiken om vraagstukken op te lossen: kennis is voorbehouden aan mensen en kan dus niet worden gereproduceerd door informatiesystemen.

De opvatting dat kennis een bekwaamheid is, heeft grote consequenties. Kennis blijkt onlosmakelijk verbonden te zijn met personen. Als een professional in een document vastlegt, hoe hij een bepaald probleem oplost, betekent dit niet, dat hij zijn vermogen heeft overgedragen. Een ander individu, die het document leest, moet de informatie weer omzetten in een vermogen. Doordat kennis moeilijk overdraagbaar is via informatie- en communicatiesystemen, legt dit een grotere nadruk op leerprocessen in de organisatie, om ‘het vermogen te leren’.

Opvattingen over kennis zijn zeker niet eenduidig. Een feit is wel dat opvattingen rondom kennis allen zijn te herleiden tot de indeling in expliciete en impliciete kennis. Om deze reden wordt het onderscheid van Nonaka en Takeuchi gehanteerd.

Expliciete kennis: = Codified Knowledge	Impliciete kennis: = Tacit Knowledge
<ul style="list-style-type: none"> • Informatie neergelegd in theorieën, formules, schema's, procedures, handboeken enz. (kennen en weten) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaringen, vaardigheden en attitude (kunnen en willen)

Figuur 3: Expliciete en impliciete kennis (Nonaka en Takeuchi, 1995)

Sommige onderdelen van impliciete kennis, die in de hoofden van mensen zit, zijn om te zetten in expliciete kennis, waar andere onderdelen moeilijker zijn te converteren in expliciete kennis. Het vakgebied, wat zich bezighoudt met het bestuderen van de ‘kunst’ om impliciete kennis te converteren naar expliciete kennis, is kennismanagement. Hier wordt in paragraaf drie verder op ingegaan.

2.3. Het managen van kennis

Nu duidelijk is geworden waar kennis voor staat en welke soorten kennis er bestaan, is het van belang om uit te werken of kennis te beheersen, dan wel te managen is. Om grip te krijgen op het construct kennismanagement worden eerst verscheidene definities beschouwd, waarna een onderzoeksdefinitie gehanteerd wordt. Ook komen er drie benaderingen of stromingen binnen kennismanagement naar voren. Vervolgens wordt de invulling van kennismanagement door middel van kennismanagementmodellen en de relatie met kennisproductie besproken.

Er bestaan verschillende definities van kennismanagement:

- Kennismanagement is het zodanig inrichten en besturen van processen in de kenniswaardeketen dat daardoor het rendement en het plezier in de productiefactor kennis vergroot wordt (Weggeman, 1997). Onder rendement verstaat Weggeman zowel het financiële rendement als het leerrendement. Hij ziet kennismanagement als een formele vorm van beïnvloeding van de kennisproductiviteit.
- Kennismanagement is het ontwerpen, inrichten en onderhouden van de kennishuishouding, met als doel het vergroten van de kennisproductiviteit (Stam, 2003)
- In hoofdlijnen heeft kennismanagement steeds betrekking op het managen van de productiefactor kennis, waarbij getracht wordt het rendement te optimaliseren door het organiseren van processen van kennisdeling, het bevorderen van een open samenwerkingscultuur en het leveren van de infrastructuur en het instrumentarium om deze processen en cultuur te faciliteren. (Duivenboden et al., 1999)

Uit de drie definities vallen drie elementen op. Ten eerste blijkt uit de definities dat kennisproductie onlosmakelijk is verbonden met kennismanagement. Het doel van kennismanagement blijkt het verhogen van de kennisproductie in een organisatie te zijn. Ten tweede blijkt dat kennismanagement betrekking heeft op het managen of besturen van kennisprocessen. Ten derde beschrijven Duivenbode et al. de manieren waarop het rendement van de productiefactor kennis vergroot wordt. Deze drie elementen in ogenschouw nemend, wordt er in het onderzoek de volgende definitie gehanteerd:

“Kennismanagement is het zodanig managen (ontwerpen, inrichten en onderhouden) van kennisprocessen, dat het rendement op de productiefactor kennis toeneemt.”

Verscheidene auteurs hebben modellen ontwikkeld voor kennismanagement. Stam (2007) geeft in zijn proefschrift *‘Knowledge productivity; designing and testing a method to diagnose knowledge productivity and plan for enhancement’* aan dat er drie strategieën voor kennismanagement bestaan. Modellen voor kennismanagement zijn te plaatsen in de volgende drie strategieën:

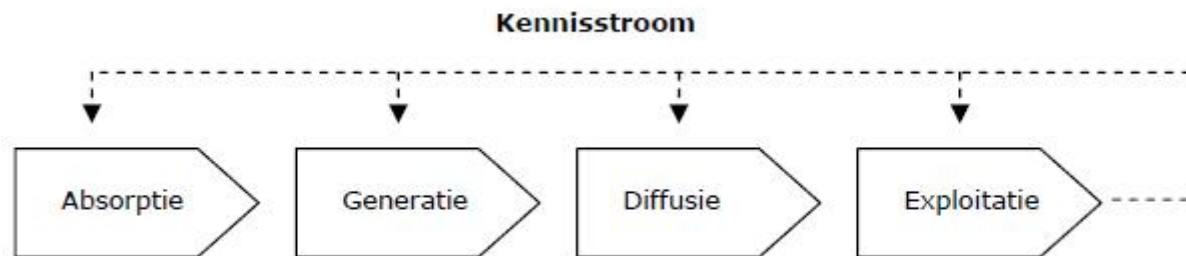
- Codificatie strategie (ICT-strategie); Hansen et al. (1999) vonden in hun onderzoek naar verscheidene kennismanagement strategieën bij consultancy organisaties twee verschillende typen. Bij vele organisaties vond het kennismanagement met name op de computer plaats. Kennis wordt zorgvuldig bewaard en vastgelegd, zodat het vrij beschikbaar is voor iedereen. Dit wordt ook wel de ‘codificatie strategie’ genoemd. In deze strategie ligt de nadruk op expliciete kennis. Men gaat er van uit dat kennis is te onttrekken aan de menselijke drager,

om deze in een andere vorm op te slaan. Kennis- en informatiesystemen zijn geïjkte middelen om deze strategie te ondersteunen. Kennismanagement is binnen deze stroming gericht op het beheren (het opslaan, muteren en toegankelijk maken) van gegevens in databases. Concrete voorbeelden zijn het gebruik van e-mail en intranet.

- o Personalisatie strategie (Human Talent management); Anderen gebruiken meer een mensgeoriënteerde benadering. Kennis wordt met name uitgewisseld door face-to-face contact. Onder andere Human Resource Management wordt ingezet om de aanwezige impliciete kennis in de organisatie te benutten. Kennis en ervaring zijn niet los te zien van de drager. Hier draait het om het managen van mensen en de verbetering van persoonlijke capaciteiten. Het gaat om het bevorderen en ondersteunen van communicatie tussen de kenniswerkers en het creëren van ontmoetings- en leermomenten voor individuen en groepen. Het faciliteren van individueel en collectief leren op basis van bijvoorbeeld socialisatieprocessen staan centraal. Een concreet instrument van deze strategie is employability - het verbeteren van de inzetbaarheid van mensen.
- o 'Enabling strategy'; De laatste jaren ontstaat er een andere benadering voor kennismanagement door auteurs als Weggeman (1997, 2000), Stam (2004) en Kessels (1996, 2001b). Deze auteurs combineren elementen van de voorgaande twee strategieën. Om de interne kennisontwikkeling en -deling van kennis te stimuleren worden binnen de organisatie condities gecreëerd ten behoeve van de omgang met kennis. Binnen deze strategie ligt de nadruk op impliciete kennis. Expliciete kennis wordt meer gezien als informatie over impliciete kennis. Een individu moet het vermogen hebben om deze informatie om te zetten in kennis. De geformuleerde definitie van kennis als bekwaamheid valt binnen deze strategie. Het is de taak van de organisatie om individuele en collectieve leerprocessen binnen de organisatie te stimuleren. De personalisatie- en 'enabling'-strategie vertonen overeenkomsten, maar binnen de 'enabling' strategie wordt heel erg uitgegaan van het creëren van een kennisvriendelijke *leer- en werkomgeving* waar het proces van kenniscreatie kan plaatsvinden. De rol van managers is - in grotere mate vergeleken met voorgaande strategieën - om binnen een productieve leer- en werkomgeving niet het proces van kennisontwikkeling te managen, maar meer het faciliteren van dit proces. Het Corporate Curriculum van Kessels (1996) is een uitwerking van deze strategie. Het Corporate Curriculum heeft zeven leerfuncties die het proces van kenniscreatie ondersteunen. In hoofdstuk drie wordt dieper ingegaan op het Corporate Curriculum.

Een eerste kennismanagementmodel komt van Bertrams (2003), die een kennisstroom weergeeft, waarin kennis wordt ontwikkeld, gedeeld en benut. Hij maakt onderscheid in informatiemanagement en kennismanagement. Informatiemanagement ziet hij als de codificatiestrategie en kennismanagement gaat om het delen van impliciete kennis om het vervolgens expliciet vast te leggen in systemen (bijvoorbeeld een kennisbank). Door de focus op menselijk gedrag en

kennisdeling, is de visie van Bertrams, het beste te plaatsen in de personalisatie-strategie. De basis van kennismanagement is kennisbeweging, waar kennis verschillende activiteiten continu doorloopt (figuur 4).

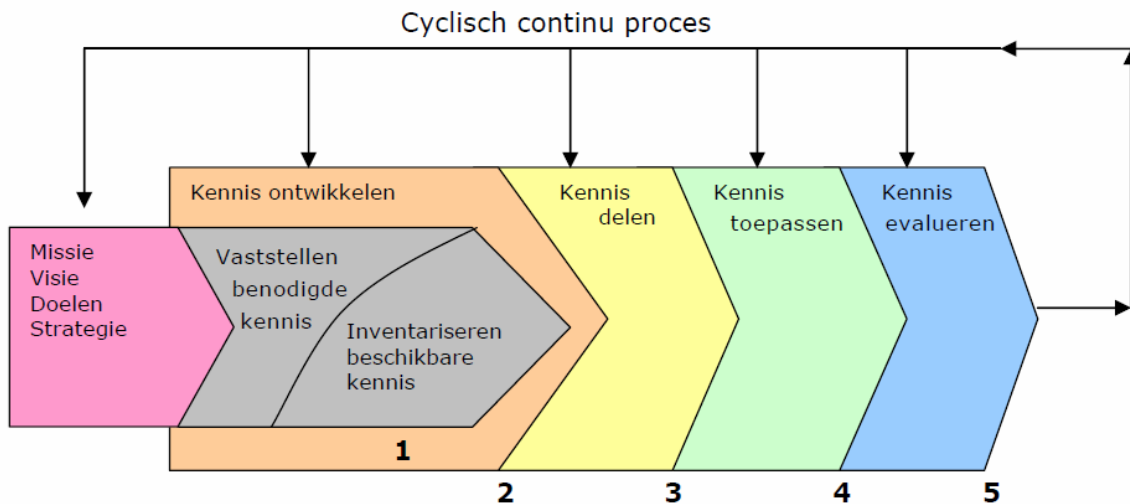


Figuur 4: Kennisstroom (Bertrams, 2003)

- *Absorptie*; externe kennis wordt de organisatie binnengehaald. Kennisproducten worden ontwikkeld op basis van veelbelovende kennis. Een organisatie moet er wel voor zorgen dat men weet welke en hoe kennis de organisatie binnengehaald moet worden.
- *Generatie*; Met de eerste fase absorptie samen bepaalt deze fase het innovatievermogen van organisaties. De bedoeling van deze fase is het creëren van een lerende professional. Bertrams ziet leren als een kenniscreatieproces. Kennis is de input en de output van dit proces.
- *Diffusie*; In de eerste twee fasen wordt de kennis in de organisatie vergroot. In deze fase wordt de nieuwe kennis gedeeld met andere medewerkers, bijvoorbeeld door kennisbanken.
- *Exploitatie*; hier wordt de ontwikkelde kennis productief gemaakt. Professionals moeten de nieuwe kennis gaan toepassen in het uitvoeren van hun werkzaamheden.

De kennisstroom kan direct, maar ook indirect beïnvloed worden. Directe beïnvloeding wordt operationeel kennismanagement genoemd, terwijl indirecte beïnvloeding strategisch kennismanagement genoemd wordt. Directe beïnvloeding is bijvoorbeeld het ontwikkelen van een intranet. Indirecte beïnvloeding gaat om de wijze waarop de organisatie wordt ingericht om elke fase in de kennisstroom succesvol te doorlopen.

Ten tweede wordt het model van Weggeman (1997), wat is gebaseerd op de kenniswaardeketen, besproken. De waardeketen is een schematische weergave van kennisactiviteiten die uitgevoerd moeten worden wanneer een organisatie kennismanagement wil implementeren (Rijkers, 2007). De hele keten is een cyclisch proces, waarbij een aantal processen continu plaatsvinden. In figuur 5 is de schematische weergave van de waardeketen te zien.



Figuur 5: Waardeketen (Weggeman, 1997, 2000)

De volgende kennisactiviteiten komen aan de orde:

- Het bepalen van de missie, visie, doelen en strategie. De missie toont aan waarom een organisatie moet blijven bestaan. De visie geeft aan waar de organisatie op de langere termijn naar streeft. Het doel staat voor het meetbare resultaat wat op bepaalde momenten bereikt moet zijn. De strategie beschrijft hoe de in de visie geformuleerde doelstellingen bereikt worden en geeft een samenhangende reeks acties om de continuïteit te waarborgen.
- Het vaststellen van de benodigde kennis; de missie, visie, doelen en strategie leveren de criteria, waaraan de kennis die benodigd is voor de organisatie, wordt bepaald. De criteria zijn leidend voor de keuze welke kennis benodigd is voor de organisatie.
- Het inventariseren van de beschikbare kennis; deze stap is nodig om te voorkomen dat een organisatie onnodig op zoek gaat naar kennis. Ideaal is om een totaalbeeld te krijgen van de aanwezige kennis, maar in de praktijk komt dit weinig voor door de dynamiek van kennis en snelheid van ontwikkeling in de organisatieomgeving. Door de benodigde en beschikbare kennis in de organisatie te vergelijken wordt duidelijk welke kennis de organisatie echt nodig heeft.
- Het ontwikkelen van nieuwe kennis; uit de voorgaande twee stappen wordt duidelijk welke kennis ontwikkeld moet worden om het 'kennishiaat' op te vullen. Deze kennis kan binnen de organisatie ontwikkeld worden of de kennis kan extern aangetrokken worden, door bijvoorbeeld de aankoop van licenties. De ontwikkeling van kennis vindt plaats in leerprocessen.

- Kennis delen; hier wordt duidelijk hoe en door welke personen kennis gedeeld wordt in een organisatie. Een persoon met de juiste kennis moet in deze stap de kennis zichtbaar en beschikbaar maken voor een collectief (een groep). De ontvangende partij combineert de nieuwe kennis met de al bestaande kennis.
- Kennis toepassen; bij het niet delen of toepassen van nieuw verworven kennis zal het geen waarde hebben voor organisaties. In deze stap moet worden aangegeven wie en hoe mensen deze nieuwe kennis moet toepassen.
- Kennis evalueren; hier worden alle stappen van de kenniswaardeketen geëvalueerd. Als een van de onderdelen minder goed functioneert, moet uitgezocht worden, hoe de organisatie de negatieve punten voorkomt, zodat de kennis gemanaged kan worden. Bij verouderde kennis moet het afgestoten worden. Na de evaluatie begint de cyclus weer opnieuw. De laatste twee stappen in de kenniswaardeketen van Weggeman staan in wezen voor een bruikbaarheidstoets.

Binnen het model van Weggeman ligt de nadruk op impliciete kennis, wat ook bleek uit zijn opvatting dat kennis een persoonlijk vermogen is. Weggeman vertegenwoordigt de ‘enabling strategy’ binnen kennismanagement waar de nadruk ligt op het verbeteren van de condities voor kennisproductie en leerprocessen een centrale rol hebben.

De kenniswaardeketen van Weggeman heeft overeenkomsten met de kennisstroom van Bertrams. De kenniswaardeketen is echter uitgebreider, door de toevoeging van de missie, visie, doelen en strategie van een organisatie. Daarnaast voegt Weggeman ook de evaluatie van kennis toe, zodat er beter uitgezocht kan worden of de kennis wel heeft bijgedragen aan de missie, visie, doelen en strategie. Het gevolg van het ontbreken van de missie, visie, doelen en strategie in de kennisstroom is het stuurloos beheren van kennis. Onduidelijk is welke kennis cruciaal is voor een organisatie.

Om verwarring te komen is het van belang om te vermelden dat beide modellen in het onderzoek gezien worden als een model voor het proces van kenniscreatie / kennisontwikkeling.

De bovenstaande kennismanagementmodellen kunnen aangevuld worden met de kenniscreatiespiraal van Nonaka en Takeuchi (1995). Door de grotere nadruk op leren is het niet zozeer een kennismanagementmodel, maar eerder een ‘leermodel’.

2.3.1. Kennisprocessen

Eerder werd gesteld dat kennismanagement draait om het managen van kennisprocessen, die het rendement op de productiefactor kennis vergroten. Kennisprocessen zijn dan ook de operationele

processen binnen het kennismanagement, met het uiteindelijke doel om het rendement op de productiefactor kennis te vergroten. Kennismanagementmodellen zijn dan ook allen terug te brengen tot deze processen. Om deze reden volgt een korte uitwerking van het construct kennisprocessen.

De verschillende activiteiten binnen het kenniscreatieproces/kennisontwikkelingsproces kunnen bij verscheidene theoretici teruggebracht worden naar het ontwikkelen, delen, toepassen en evalueren van kennis (Stam, 2007).

- *Ontwikkelen*; kennis wordt gecreëerd door individuen met behulp van educatie of ervaring in het werkveld.
- *Delen*; individuele kennis wordt beschikbaar gemaakt voor anderen om een hefboomwerking te bewerkstelligen.
- *Combineren*; dit is het proces waar beschikbare kennis wordt gecombineerd, om waarde te creëren.
- *Reflecteren*; kennis wordt gecreëerd door systematisch te reflecteren op handelingen.

In het volgende hoofdstuk worden kennisprocessen verder uitgewerkt. Dit omdat zal blijken dat kennisprocessen sterke overeenkomsten met leerprocessen hebben. Voorlopig is de volgende definitie in het onderzoek te hanteren voor kennisprocessen:

“Kennisprocessen zijn de operationele processen binnen het proces van kenniscreatie / kennisontwikkeling”.

2.4. Kennis als productiefactor in organisaties

Een onderzoek naar de relatie tussen leerprocessen en kennisproductie veronderstelt dat kennis, naast de klassieke productiefactoren arbeid, grond en kapitaal, als een productiefactor beschouwd wordt. Een voorwaarde is dat kennis, net als de overige productiefactoren bijdraagt aan het economische succes van organisaties.

Op welke wijze kennis verschilt van andere productiefactoren geeft Bertrams (2003) aan door kennis te waarderen als een bijzondere productiefactor. Kennis is volgens hem, vergeleken met de productiefactoren arbeid, grond en kapitaal, deelbaar, zonder dat diegene die kennis deelt de kennis verliest. Kennis en vaardigheden kunnen net zo vaak gebruikt worden als men wil. Kennis is

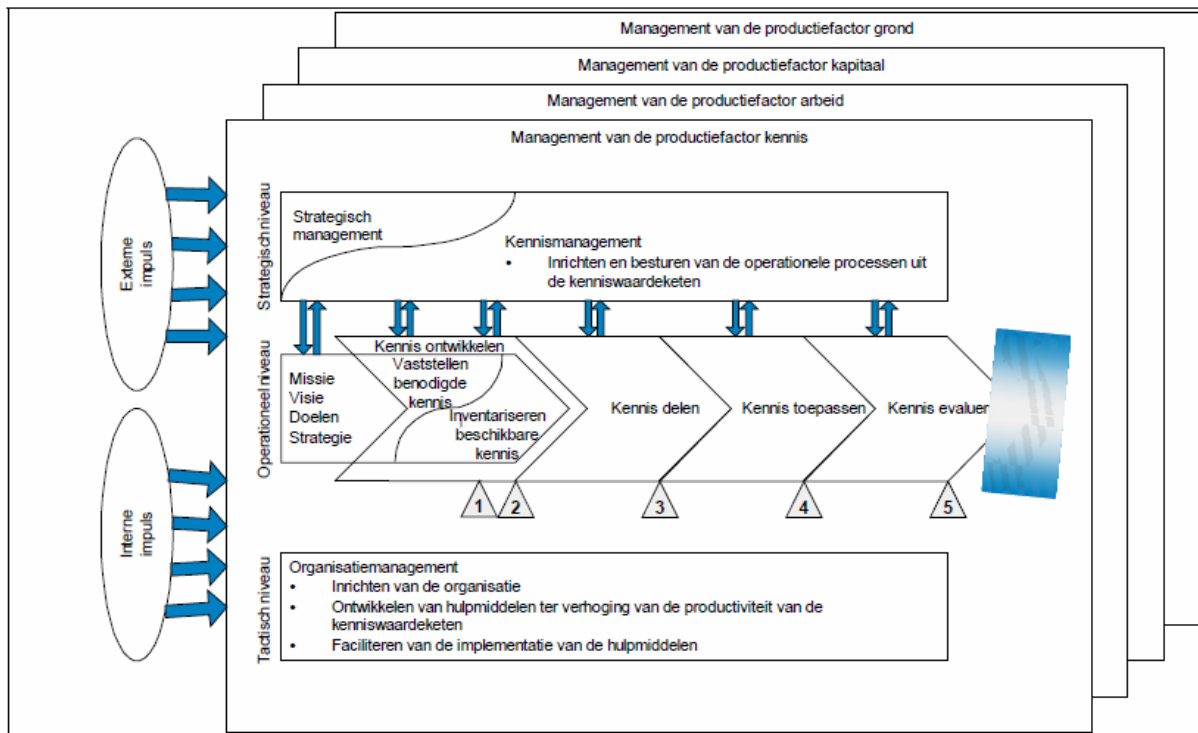
geschikt voor hergebruik en raakt niet uitgeput. Meerdere personen kunnen tegelijkertijd van dezelfde kennis gebruikmaken. Kennis is echter met de overige productiefactoren moeilijk meetbaar te maken. Kennis is in het bezit van mensen, is onzichtbaar en is niet tastbaar. Hoeveel kennis mensen hebben en de waarde van deze kennis is moeilijk in cijfers uit te drukken.

Drucker (1993) was degene die kennis als productiefactor op organisatieniveau bracht. Hij realiseerde zich dat de productiviteit van organisaties wordt bepaald door de mogelijkheden van kenniswerkers om kennis productief te maken. In zijn boek *Knowledge worker productivity: the biggest challenge* (Drucker, 1999) formuleerde hij een set van management richtlijnen voor de productiviteit van de kenniswerker:

- De productiviteit van de kenniswerker begint met de bewustwording van de individuele bijdrage. Het vereist de vraag: wat is de taak? Het helpt kenniswerkers om te focussen op hun taak en afleidende zaken buiten beschouwing te laten.
- Het vereist dat de verantwoordelijkheid van hun productiviteit bij de individuele kenniswerker zelf ligt. Kenniswerkers moeten zichzelf managen. Dit vereist autonomie voor de individuele kenniswerker.
- Continue innovatie moet onderdeel zijn van het werk, de taak en de verantwoordelijkheid van de kenniswerkers.
- Kenniswerk vereist continu leren aan de kant van de kenniswerker.
- Productiviteit van de kenniswerker gaat niet om de kwantiteit van de output. Kwaliteit is minstens zo belangrijk en is afhankelijk van de kenniswerker.
- Kenniswerkers moeten worden gezien en behandeld als een 'asset' en niet als een kostenpost. Het productief maken van kennis vereist dat de kenniswerkers de organisatie prefereren boven andere opties.

Drucker geeft hierbij aan dat door kennis waarde wordt toegevoegd aan producten diensten en er kunnen verbeteringen en innovaties op basis van kennis tot stand worden gebracht. Hij benoemt dat kenniswerk continu leren aan de kant van de kenniswerker vereist. Daarnaast moet een niveau hoger, de organisatie ook continu leren en kennis ontwikkelen om succesvol te kunnen blijven.

Als men goed de theorie van Weggeman (1997, 2000) bestudeert, is op te merken dat de eerder beschreven waardeketen uit een uitgebreider model komt. Het schema wat eerder weergegeven is, betreft de waardeketen binnen de onderstaande kenniswaardeketen. Management van de productiefactor kennis bestaat volgens Weggeman uit drie niveaus:



Figuur 6: Management van de productiefactor kennis

- o Strategisch niveau; strategisch management en kennismanagement maken onderdeel uit van dit niveau. Hier worden de operationele en tactische processen uit de waardeketen gecoördineerd.
- o Tactisch niveau; hier wordt het strategische met het operationele niveau verbonden. De instrumenten die de productiviteit in de waardeketen verhogen en de facilitering en ondersteuning van de instrumenten worden hier ontwikkeld.
- o Operationeel niveau; deze processen zijn in de voorgaande paragraaf uitgewerkt.

Binnen het model wordt kennis meer waard (kennisproductiever), naarmate het zich verder bevindt in de waardeketen. Bij het model van Bertrams is er echter minder sprake, dit in tegenstelling tot Weggeman, van het managen van de productiefactor kennis, omdat het model geen relatie legt met de geformuleerde doelen van een organisatie.

Een voorname rol in het onderzoek speelt de visie van Kessels (1996) op het begrip kennisproductiviteit. Zijn voorstel voor een leerplan, het Corporate Curriculum, is geïnspireerd op zijn definitie van kennisproductiviteit. Hij stelt in zijn visie op kennisproductiviteit het leren centraal. Zijn visie valt binnen de 'enabling' strategie van kennismanagement, waar de focus is gelegd op het creëren van condities die de interne kennisontwikkeling en -deling van kennis stimuleren ten behoeve van de omgang met kennis. Op het moment dat een organisatie er naar

streeft economisch en competitief voordeel te behalen op de concurrentie, is het van belang dat het inzicht heeft in het eigen leerproces. Binnen deze kennismanagementstrategie hebben leerprocessen en centrale rol, omdat men er van uit gaat dat kennis een persoonlijke bekwaamheid is, en niet te managen is. Het te behalen voordeel is volgens hem afhankelijk van de kerncompetenties van een organisatie en de manier waarop de organisatie die gebruikt. Kerncompetenties zijn bekwaamheden die het meeste toevoegen aan een product of dienst en die de organisatie kan toepassen op nieuwe diensten en producten.

Het concept kennisproductiviteit is in sterke mate gerelateerd aan het eerder gedefinieerde kennisproductie en is geformuleerd als een organisatie competentie:

“het vermogen van een organisatie om relevante kennis te signaleren en te verwerken, er nieuwe kennis mee te creëren, deze kennis intern te verspreiden en toe te passen ten behoeve van de verbetering en vernieuwing van de processen, producten en diensten” (Kessels, 1996).

In het proces van kennisproductie komen de kennisprocessen voor, die Kessels benoemt in zijn definitie. Voor een goed begrip van de verschillende activiteiten om tot kennisproductiviteit te komen is het nuttig om de verschillende activiteiten toe te lichten (Biesheuvel, 2007):

- Relevante kennis signaleren; Weggeman (1997) spreekt van inventariseren: het in kaart brengen van welke kennis een organisatie of individu al in huis heeft en wat daar aan toegevoegd kan worden. Bertrams (1999) noemt dit het ‘bepalen van cruciale kennis’ om vervolgens het kennistekort vast te stellen.
- Kennis verwerken; Kessels (1996) beschouwt kennis als een persoonlijke bekwaamheid, niet overdraagbaar. Kessels (2001b) noemt dit het verzamelen en interpreteren van relevante informatie. Dit kan op een formele wijze gebeuren, door middel van geplande gebeurtenissen zoals opleiding, of op een informele manier, door samenwerking met ervaren collega's.
- Nieuwe kennis creëren; Nonaka en Takeuchi (1995) beschouwen kenniscreatie als leren. Kwakman (2003) geeft aan dat leren betekent dat mensen zelf kennis creëren.
- Kennis delen; Kessels (2001a) zegt over kennis delen: door kennis om te zetten in informatie, die anderen weer kunnen benutten om zelf kennis te verwerven en/of te ontwikkelen, kan kennis worden overgedragen naar anderen. Weggeman (2001) noemt dit het ‘interactieproces waarbij de kennis van de een wordt ingezet om de kennis van de ander te vernieuwen of te vergroten’.

- Kennis toepassen; het doel van kennisproductiviteit is het toepassen van kennis om processen, producten en diensten te verbeteren, te vernieuwen of te innoveren.

In het concept wordt het proces van kennisontwikkeling (ontwikkelen, delen, combineren en reflecteren) benadrukt, maar onder strikte voorwaarden. Nieuwe kennis wordt gezien als het helpen ontwikkelen van organisaties, maar alleen als de kennis daadwerkelijk wordt toegepast. Deze toepassing van nieuwe kennis draagt bij aan de verbetering en innovatie van werkprocessen, producten en diensten. Zonder deze daadwerkelijke toepassing is in zijn ogen het ontwikkelen van kennis nutteloos.

Kessels beschrijft met de zinsnede *'het vermogen van een organisatie om relevante kennis te signaleren en te verwerken, er nieuwe kennis mee te creëren, deze kennis intern te verspreiden en toe te passen'* de kennisprocessen in een organisatie. Hier zijn de kennisprocessen ontwikkelen, delen en combineren te onderscheiden. Ten tweede beschrijft hij meer het vermogen van de organisatie om deze kennisprocessen plaats te laten vinden. De organisatie moet de bekwaamheid hebben om deze kennisprocessen goed te laten plaatsvinden. Hiermee beschrijft hij kennisproductie meer als een organisatiecompetentie. Het enige wat het management volgens hem kan doen is het inrichten van een stimulerende leer- en werkomgeving. Deze leeromgeving is ook te interpreteren als het sturen (of beheersen) van de kennisprocessen, door de pogingen om deze te beïnvloeden. Ten derde wordt met het rendement op de productiefactor kennis, ook wel innovatie bedoeld. Stam (2007) geeft aan dat innovatie het resultaat is van het proces van kennisontwikkeling. En innovatie is nu juist de verbetering en vernieuwing van processen, producten en diensten. Deze drie zaken geven aan dat zijn definitie in sterke mate gerelateerd is aan de definitie van kennismanagement. Vooralsnog is te stellen dat kennisproductiviteit een interpretatie voor kennismanagement is. Het benadrukken van de kennistoepassing (een bekwaamheid heeft alleen waarde als het toegepast wordt), de nadruk op leren (bekwaamheden van anderen moeten aangeleerd worden met behulp van informatie) en de nadruk op het creëren van een stimulerende leer- en werkomgeving geeft aan dat kennisproductiviteit in de definitie van Kessels een 'enabling' strategie van kennismanagement is. Stam (2007) geeft aan dat dit echter verwarrend is, omdat het doel van kennismanagement in het begrip kennisproductiviteit verwerkt is.

Zelf geeft hij aan dat kennis als persoonlijke bekwaamheid niet te plannen of af te dwingen valt. In een kenniseconomie gaat het om ontwikkelen van het vermogen om sneller dan anderen signalen op te vangen, nieuwe en ongewone problemen op te lossen, jezelf toegang te verschaffen tot relevantie informatie en inspirerende netwerken en om plezier te beleven aan verbeteren en vernieuwen. Dit vermogen is niet te managen. Managers kunnen alleen meewerken aan een leerklimaat. Hij vindt dit geen kennismanagement, omdat het proces van kennisontwikkeling, waar geen leiding aan te geven valt, niet langer omschreven kan worden in heersende opvattingen over management.

Het begrip kennisproductie blijkt op verschillende manieren ingevuld te kunnen worden, afhankelijk van de auteur. Het is een begrip wat zweeft tussen leren, kennisontwikkeling en kennismanagement. Om grip te krijgen op het begrip is het goed om te bekijken hoe Lakerveld (2005) in zijn proefschrift *'het Corporate Curriculum; onderzoek naar werk- en leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn'* tegen het begrip aankijkt. Hij beschouwt dat sommigen bij het doordenken van de betekenis van de onderlinge relatie tussen leren, werken en kennis een accent leggen op kennisproductie. Dit noemt hij de epistemologische hoek. Een tweede categorie kiest voor de economische kant van kennisproductie. En als laatste een groep auteurs die de nadruk legt op vereiste leerprocessen om kennis te ontwikkelen die nodig om de individu en als collectief antwoorden te vinden op nieuwe uitdagingen die maatschappelijke ontwikkelingen met zich meebrengen.

Bij gebrek aan een eenduidige visie op het begrip kennisproductie, is het goed om een voorlopige beeld te schetsen van het begrip. Kennisontwikkeling is alle kennis die nieuw in een organisatie door individuen of groepen ontwikkeld wordt. Kennisontwikkeling draait om het creëren van nieuwe kennis door middel van leren (Weggeman, 2000). Het ontwikkelen van kennis in een organisatorisch perspectief noemt men ook wel organisatorisch leren (Probst, Raub & Romhardt, 2000). Het proces van kennisontwikkeling beslaat het ontwikkelen, delen, reflecteren en evalueren van kennis. Kennisproductie staat voor het ontwikkelen van kennis die daadwerkelijk waarde heeft voor een organisatie. Kennis, geproduceerd in de R&D-afdeling van Philips, heeft niet altijd zijn waarde voor nieuwe producten. Sommige ontwikkelde kennis is onbruikbaar voor het ontwikkelen van een nieuw product. Het proces van kennisproductie beslaat dan ook de processen ontwikkelen, delen, reflecteren en evalueren van kennis. Kennisontwikkeling is niet per definitie effectief en efficiënt. Kennisproductie is dan ook te beschouwen als een andere interpretatie van kennisontwikkeling, waar een grotere nadruk ligt op de waarde van nieuw verkregen kennis voor de organisatie. Eerder is voor kennismanagement de volgende definitie gehanteerd: *"Kennismanagement is het zodanig managen (ontwerpen, inrichten en onderhouden) van kennisprocessen, dat het rendement op de productiefactor kennis toeneemt"*.

Uit het bovenstaande valt op te maken dat kennismanagement in deze scriptie staat voor het *'op organisatorisch niveau managen van de processen van kennisontwikkeling (ontwerpen, inrichten en onderhouden), teneinde kennis productief te maken'*. Kessels vindt echter niet dat deze processen te managen zijn. Hij spreekt eerder over een stimulerende leer- en werkomgeving, die individuele en collectieve kennisontwikkelingsprocessen faciliteert. In zekere zin, probeert hij echter met een kennisvriendelijke leer- en werkomgeving op indirecte wijze individuele en collectieve kennisontwikkelingsprocessen te beheersen, die uiteindelijk moeten leiden tot een hogere kennisproductie. Zijn begrip kennisproductiviteit draait dan ook meer om de interpretatie van 'managen'.

2.4.1. Produceren

Om het begrip kennisproductie te begrijpen, is het naast het uiteenzetten van het construct kennis ook van belang om uiteen te zetten wat er onder productie of produceren wordt verstaan.

Productiviteitsdenken kent haar oorsprong in klassieke managementtheorieën zoals die van Taylor (1911), Fayol (1916) en Mayo (1933). De belangrijkste taak van het management toentertijd was 'planning & control'. Alle aandacht was er op gericht om met zo weinig mogelijk mensen en middelen, in een zo kort mogelijke tijd, zo veel mogelijk producten te maken, teneinde daarmee op prijs en kwaliteit te kunnen concurreren. Onder een productiefactor wordt hetgeen verstaan, wat productie mogelijk maakt.

Weggeman (2004) stelt dat productiviteit een maat is voor de gecombineerde effectiviteit en efficiëntie van een door mensen en/of machines uitgevoerd proces. Hij ziet productiviteit als het product van effectiviteit en efficiëntie. Als een van de factoren nul is, is de productiviteit ook nul. Efficiëntie is de relatie tussen input (tijd, geld, energie, etc.) en output (producten, diensten, etc.). Hier leidt het denken en doen van mensen tot resultaten die noodzakelijk en voldoende zijn om de doelen te bereiken. Zonder doelen is alles even effectief. Effectiviteit iets zegt over de relatie tussen de output en de doelstellingen. De vraag of de behaalde resultaten van bijvoorbeeld een organisatie voldoen aan de doelstellingen. Het bovenstaande is terug te zien in zijn definitie van kennisproductie (Weggeman, 2004): de mate waarin kennis effectief en efficiënt is ingezet om kennis te ontwikkelen, kennis te delen en kennis toe te passen.

De productie van kennis vindt plaats via het ontwikkelen, delen, toepassen en evalueren van kennis. De operationele kennisprocessen binnen kennismanagementmodellen zijn dan ook de productieprocessen van kennisproductie. Het produceren is het eerst ontwikkelen van nieuwe kennis, deze vervolgens te delen met anderen, de nieuwe kennis daadwerkelijk waarde geven in de vorm van nieuwe producten en / of diensten, om vervolgens te reflecteren / evalueren of de kennis echt waardevol is geweest en of er nieuwe productieve kennis ontwikkeld dient te worden. Een voorbeeld is het volgen van een training over een nieuwe gedragscode voor een verpleegster. De trainer deelt zijn kennis met de verpleegster. Ten derde past de verpleegster de nieuwe gedragscode toe in de dagelijkse praktijk. De handelingen, die zij daadwerkelijk anders uitvoert dan voorheen, naar aanleiding van de training, zijn te omschrijven als kennisproductief. Alle overige kennis die ze opgedaan heeft en niet vernieuwend toegepast heeft, zijn waardeloos en niet productief. Vervolgens kan in de evaluatiefase nagegaan worden of de kennis in de training daadwerkelijk productief heeft bijgedragen aan de veranderingen in haar handelingen.

In het conceptueel kader is aangegeven dat in het onderzoek de relatie tussen leerprocessen en kennisproductie wordt onderzocht. In hoofdstuk drie wordt er dieper ingegaan op leerprocessen.

Vooralsnog kan vastgesteld worden dat het kennisproductieproces een verfijning is van het kennisontwikkelingsproces, dan wel het kenniscreatieproces.

2.5. Beïnvloedende factoren van kennisproductie

In het onderzoek is kennis als productiefactor de afhankelijke variabele. Uit de hoofdvraag blijkt dat de focus ligt op de onafhankelijke variabele leerprocessen. Het is van belang is om te beschouwen welke onafhankelijke variabelen van invloed zijn op de afhankelijke variabele kennisproductie, om de variabele leerprocessen later in de juiste context te kunnen plaatsen. De scripties '*Tussen droom en daad; een onderzoek naar de factoren die de kennisproductiviteit van frontliniemedewerkers beïnvloeden*' (Biesheuvel, 2007) en '*Kennisproductie: een onderzoek in hoeverre factoren die kennisproductie kunnen stimuleren, aanwezig zijn binnen het Ministerie van Buitenlandse Zaken*' (Bos, 2004) geven goede antwoorden op deze vraag.

De factoren die van invloed zijn op kennisproductie zijn onder te verdelen in drie soorten:

- *Organisatiefactoren*

Ontwerp en inrichting van organisaties is een belangrijk hulpmiddel om de productiviteit van operationele processen in kennismanagementmodellen te vergroten. Weggeman (1997) spreekt over een ESH-raamwerk (Evenwicht, Samenhang en Heterogeniteit) als ideaal ontwerp voor kennisintensieve organisaties. Hij benoemt zes organisatieontwerpvariabelen:

- *Strategie*; missie-, visie-, doel- en strategieformulering.
- *Structuur*; de gehanteerde verdeling van taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden en de inrichting van primaire functies, zoals marketing, productie, etc.
- *Systemen*; de geïntroduceerde regels, procedures en informatiesystemen van een organisatie.
- *Managementstijl*; gedragspatronen die karakteristiek zijn voor het management
- *Personeel*; het uitgevoerde personeelsbeleid plus het type mensen in de verscheidene functiecategorieën met specifieke groepskenmerken, motieven en competenties.
- *Cultuur*; het gecreëerde organisatieklimaat, veroorzaakt door gedrag, wat is gebaseerd op de normen en waarden die men als richtinggevend ziet. Tjepkema (1996) geeft aan dat kennisproductiviteit wordt bevorderd door een leer- en taakcultuur. Een leercultuur is volgens hem een cultuur waar fouten getolereerd worden, ruimte voor reflectie bestaat en

men bereid is tot het stellen van vragen. Voorwaarden is wel dat er een flexibele ondersteuning moet bestaan van leervragen, leren op het werk moet ondersteund worden. Een taakcultuur is een cultuur waarin de uit te voeren voorop staat en betrokkenheid bij de taak zal motiveren tot verbetering en vernieuwing.

Deze zes variabelen worden onderverdeeld in harde en zachte factoren. Harde factoren - strategie, structuur en systemen - zijn makkelijk te veranderen, in tegenstelling tot managementstijl, personeel en cultuur.

De zes variabelen beïnvloeden de effectiviteit van kennisstromen in organisaties en zijn mede bepalend voor het succes van kennismanagement. Deze factoren hebben betrekking op het tactisch niveau uit figuur 6.

- Persoonlijke factoren

Medewerkers moeten over bepaalde kennis en vaardigheden beschikken om kennisproductief te zijn. Een medewerker is niet kennisproductief als de persoon niet in staat is om het geleerde in andere situaties toe te passen (Dillen en Romme, 1995). Kessels (1996, 2001b) benoemt vijf persoonlijke factoren die van invloed zijn op kennisproductie:

- Het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis die direct samenhangen met de inhoudelijke vraagstukken die in de organisatie centraal staan;
- Het leren oplossen van problemen met behulp van de verworven materiedeskundigheid;
- Het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden die helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, deze te verwerven en toepasbaar te maken. Het stelt de medewerkers in staat om greep te krijgen op hun eigen denk- en leerprocessen. Hiervoor is het noodzakelijk om individueel en in teams regelmatig te reflecteren op de werkzaamheden en de moeilijkheden die zich daarbij voordoen.
- Het ontwikkelen van communicatieve en sociale vaardigheden die de toegang verschaffen tot het netwerk en de kennis van anderen. Dit bevordert het leerklimaat en daarmee kennis. Bij communicatieve vaardigheden kan gedacht worden aan bijvoorbeeld het kunnen verwoorden wat je denkt en voelt. Bij sociale vaardigheden kan gedacht worden aan bijvoorbeeld het makkelijk toenadering zoeken bij collega's.
- Het verwerven van vaardigheden om de motivatie en affecties rond leren en werken te reguleren, waardoor leren en werken aan aantrekkelijkheid en betekenis winnen en de

betrokkenheid toeneemt. Deze zelfregulatie van motivatie en affectie dienen zowel binnen individuele teamleden als binnen het team als geheel tot zijn ontwikkeling te komen.

In onderstaand figuur de persoonlijke factoren die invloed zijn op kennisproductie.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Materiedeskundigheid;• Probleemoplossend vermogen;• Reflectieve vaardigheden;• Communicatieve en sociale vaardigheden;• Zelfregulaties van emoties en affecties. |
|--|

Figuur 7: Persoonlijke factoren (Kessels, 1996, 2001b en Keursten, 2001)

- *Omgevingsfactoren*

Nonaka en Takeuchi (1999) benoemen vijf factoren die van invloed zijn op kennisproductie. De rol van de organisatie in het proces van kenniscreatie is het zorgen voor een juiste context om groepsactiviteiten te bevorderen en het laten toenemen van kennis op individueel niveau. De vijf factoren zijn:

- *Intentie*; de intentie van het management van een organisatie. De kennisstroom wordt op gang gebracht door het streven naar de doelen van het management. In de strategie zijn de pogingen gebundeld om de intentie te verwezenlijken.
- *Zelfstandigheid / autonomie*; door zelfstandigheid kan een organisatie de mogelijkheid vergroten om onverwachte kansen te grijpen. Andere auteurs geven ook aan dat met name de autonomie van de medewerker een positieve stimulans is van de kennisproductiviteit (Tjepkema, 1996, Keursten et al., 2004).
- *Fluctuatie of creatieve chaos*; dit werkt stimulerend op de interactie tussen organisatie en omgeving.
- *Redundantie*; Nonaka en Takeuchi (1999) bedoelen hiermee informatie die medewerkers bezitten die verder reikt, dan van hen verwacht wordt. Het zorgt voor meer communicatie en vergemakkelijkt de overdracht van persoonsgebonden kennis.
- *Verscheidenheid*; heel wat onvoorziene gebeurtenissen kunnen medewerkers aan als men beschikt over de noodzakelijke verscheidenheid. Een voorwaarde is wel dat iedereen per direct kan beschikken over zoveel mogelijk informatie binnen de organisatie. Dit kan met behulp van een platte organisatie of interne netwerken, die iedereen kan raadplegen.

Kessels (1996, 2001b) voegt daar de volgende factoren bij:

- *Het bevorderen van rust en stabiliteit*, zodat verdieping en verbetering mogelijk is. Belangrijk is om momenten te creëren, waarin reflectie mogelijk is, ervaringen kunnen worden gedeeld en nieuwe ideeën kunnen bezinken.
- *Het veroorzaken van creatieve onrust*, die leidt tot innovatie; Kessels ziet innovatie als vernieuwingen in een organisatie waardoor een organisatie haar concurrentiepositie verbetert. Deze factor heeft een direct verband met de factor fluctuatie of creatieve chaos van Nonaka en Takeuchi.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Intentie; • Zelfstandigheid; • Fluctuatie en creatieve onrust; • Redundantie; • Vereiste verscheidenheid; • Rust en stabiliteit. |
|---|

Figuur 8: Kessels (1996, 2001b) en Nonaka en Takeuchi (1999)

Alle drie de soorten factoren zijn de knoppen waar een organisatie aan kan draaien teneinde een hogere kennisproductie te bewerkstelligen. In hoofdstuk drie wordt er dieper ingegaan op de rol van leerprocessen in het kennisproductieproces. Nu eerst een bespreking van modellen die beogen kennisproductie te beïnvloeden.

2.5.1. Modellen ter beïnvloeding van de kennisproductie

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de volgende deelvraag:

Deelvraag 3: Welke methoden zijn er ontwikkeld ter bevordering van de kennisproductie in organisaties?

Gedeeltelijk is het antwoord al gegeven door het weergeven van de waardeketen van Weggeman en de kennisstroom van Bertrams. Beide kennismanagementmodellen hebben tot doel om de kennisproductie in organisaties te vergroten. Het is echter wel zo dat Weggeman zijn model wel koppelt aan de doelen van de organisatie, om een hogere kennisproductie te bewerkstelligen. Het risico van de kennisstroom van Bertrams is het gebrek aan daadwerkelijke kennisproductie, door stuurloze kennisontwikkeling. Dit maakt de kenniswaardeketen van Weggeman mijns inziens een meer kennisproductief model.

Eerder is het Corporate Curriculum van Kessels (1996) besproken als leerplan ter bevordering van kennisproductie. Alvorens het Corporate Curriculum in hoofdstuk vijf geanalyseerd wordt, volgt een korte uitwerking van het leerplan.

2.5.1.1. Het Corporate Curriculum

Stam (2007) stelt dat het leerplan binnen de 'enabling' strategie valt ten aanzien van kennismanagement. Zoals eerder beschreven is zijn construct kennisproductiviteit een interpretatie voor kennismanagement. Het Corporate Curriculum is dan een methode om de kennisproductie in organisatie te vergroten. In hoofdstuk vijf volgt uit de analyse van het leerplan waarom het Corporate Curriculum als een kennismanagementmodel gezien kan worden.

Het Corporate Curriculum (Kessels, 1996, 2001b) is een planmatige, duidelijke en doelgerichte aanpak die vastgelegd wordt in een leerplan voor de organisatie. Het leerplan beoogt de transformatie van de dagelijkse werkomgeving tot een omgeving waarin werken en leren samenvallen en waarin medewerkers worden gestimuleerd en ondersteund bij het leren. Leerprocessen op de werkplek zijn krachtiger dan cursussen, opleidingen en trainingen (Kessels, 1996). Het Corporate Curriculum is ook een meer concrete uitwerking van zijn definitie kennisproductiviteit (kennismanagement als een 'enabling'-strategie). Volgens Kessels maakt het grotere belang van leren in een kenniseconomie het inrichten van een Corporate Curriculum noodzakelijk.

Het is echter geen formeel leerplan dat voorschrijft welke opleidingen en trainingen gevolgd dienen te worden. Kennispotentieel kan niet ontwikkeld en productief gemaakt worden met een traditioneel managementproces, waar gebruik wordt gemaakt van formele planning, controle en beheersingsmechanismen. Hij gaat er van uit dat kennis een persoonlijke bekwaamheid is, die niet overgedragen kan worden, maar alleen verworven en ontwikkeld kan worden. Kennis is niet te managen door plannen, systematisch inrichten, sturen, budgetteren en controleren. Noodzakelijke leerprocessen vinden niet plaats op commando. Volgens Kessels worden de leerprocessen sterker beïnvloed door persoonlijke motivatie en zelfregulatie van individuen en groepen dan door formele strategieën, plannen en structuren. Om deze reden stelt hij dat er meer verwacht kan worden van een rijk gevarieerd landschap, waarin het leren gestimuleerd en ondersteund wordt. Een leerlandschap dat werknemers ondersteunt om kennis te ontwikkelen, te delen en toe te passen, gecombineerd met een uitgebreid repertoire aan werkvormen die verder gaan dan alleen opleiding. De opgestelde leerfuncties moeten bijdragen aan dit landschap. In hoofdstuk vijf wordt dieper ingegaan op het Corporate Curriculum en haar leerprocessen.

2.6. Het meten van kennisproductie

Na de bovenstaande uiteenzetting welke onafhankelijke variabelen van invloed zijn op de afhankelijke variabele en welke kennismanagementmodellen de kennisproductie in organisaties beïnvloeden, is het relevant om te bekijken welke indicatoren er bestaan voor de mate van kennisproductiviteit in organisaties. Dit van belang om te kunnen onderzoeken wat de invloed van de leerprocessen is op de kennisproductie in organisaties.

Het is lastig om het resultaat van het kennisproductieproces te meten en uit te drukken in kwantitatieve termen door de immateriële uitkomsten van het proces. Klassieke productiviteitsmetingen kunnen hierdoor niet uitgevoerd worden.

Accountants en controllers hebben wel geprobeerd om kennis op de balans te plaatsen. In toenemende mate wordt de waarde van een bedrijf bepaald door immateriële activa. Traditionele balansen richten zich voornamelijk op materiele activa, zodat men het zicht op de werkelijke waarde van een bedrijf en de wijze waarop deze is opgebouwd verliest (Stam, 1999).

Drie stromingen in het meten van kennis zijn er volgens Stam te onderscheiden:

- Anekdotisch; een kwalitatieve benadering, die voornamelijk wordt gekenmerkt door verslaggeving in de vorm van verhalen. Men is echter wel van mening dat deze verslaglegging erg subjectief is, door het gebrek aan onderbouwing met cijfers.
- Financieel; met behulp van formules beoogt het een zo objectief mogelijk verslag te geven.
- Met behulp van indicatoren; door gebruik te maken van meetbare indicatoren, in de vorm van cijfers, wordt de manager in zijn eigen taal aangesproken.

Er bestaat echter een discussie of kennis wel op de balans uitgedrukt moet worden. Stam (1999) toont in zijn artikel ook de moeilijkheden aan om kennis in waarde uit te drukken:

- Kennis is continu in ontwikkeling. Hiermee wordt impliciete kennis bedoeld, want expliciete kennis blijft net zo statisch als de traditionele productiefactoren kapitaal, arbeid en land.
- Kennis is ongrijpbaar. Kennis kan niet makkelijk worden opgeslagen.
- Kennis is persoonsafhankelijk (de impliciete kennis). Kennis zit opgeslagen in de hoofden van medewerkers. Met het vertrek van medewerkers verliest een bedrijf een deel van de productiemiddelen.

Uit het bovenstaande blijkt dat in het onderzoek een anekdotische wijze van het meten van kennisproductie wordt gehanteerd. Een methode als het Corporate Curriculum (Kessels, 1996) is geschikt om inzichtelijk te maken of aan de juiste condities is voldaan voor het een optimaal proces van kennisproductie. Het leerplan beoogt de kwaliteit van het proces van kennisproductie te verbeteren. Het is echter geen methode om in cijfers een toename of afname van kennisproductie te constateren. Het leerplan veronderstelt de condities voor het proces van kennisproductie te verbeteren. Stam (2007) spreekt dan ook over de hypothese dat verbetering van de condities automatisch leidt tot een betere performance. Hier ligt dan ook een uitdaging voor onderzoekers om de daadwerkelijke effecten van het kennisproductieproces kwantitatief te meten.

In de literatuur rondom kennisproductie zijn twee benaderingen te onderscheiden (Stam et al., 2004). In de eerste benadering wordt de nadruk gelegd op het construct kennis en wordt gestreefd naar een verbetering van het proces van kenniscreatie / kennisontwikkeling (Kessels, 1996, 2001b; Nonaka en Takeuchi, 1995; Weggeman, 1997, 2001). In de tweede benadering gelegd op het woord productiviteit en het meten van deze productiviteit. Stewart (1997) en Zegveld (2000) zijn auteurs die deze stroming representeren. Het onderzoek begeeft zich duidelijk in de eerste benadering. Op een anekdotische wijze wordt verslag gedaan van de kwaliteit van het proces van kennisproductie.

2.7. Samenvatting

In het voorgaande hoofdstuk is geformuleerd dat kennis voorlopig wordt gezien als een persoonsgebonden bekwaamheid, die een persoon in staat stelt om een bepaalde taak uit te voeren. De bekwaamheid staat voor de informatie, ervaring, vaardigheden en attitude, die een persoon op een bepaald moment bezit.

Auteurs verschillen van mening over de definitie van kennis, maar de indeling in impliciete en expliciete kennis geeft de meeste helderheid en is het meest bruikbaar. De vraag rijst of kennis binnen organisaties te managen is. Kennismanagement is het vakgebied wat zich bezighoudt met de vraag hoe kennis te managen is. Kennismanagement is het zodanig managen (ontwerpen, inrichten en onderhouden) van kennisprocessen, dat het rendement op de productiefactor kennis toeneemt. Kennisprocessen zijn de operationele processen binnen het proces van kenniscreatie / kennisontwikkeling. Binnen kennismanagement zijn drie stromingen te onderscheiden: de ICT-stroming, de human talent - stroming en de 'enabling'- stroming. Kennismanagement draait om het beheersen van kennisontwikkelingsprocessen. Kennisproductie is een zienswijze die bekijkt hoe waardevol nieuw ontwikkelde kennis voor de organisatie is. Door een directe koppeling met de organisatiedoelen wordt bekeken hoe kennis productiever en minder stuurloos is te maken. Kennisontwikkeling gaat om alle nieuw ontwikkelde kennis, terwijl kennisproductie draait om alle nieuw ontwikkelde waardevolle kennis. Kenniscreatie is ook te beschouwen als kennisontwikkeling.

Het produceren van kennis vindt plaats via het ontwikkelen, delen, combineren en reflecteren van kennis. Verschillende auteurs hebben de stappen op eigen wijze ingevuld. Kennis heeft meer waarde naarmate het zich verder bevindt in de kenniscyclussen.

De knoppen waar het management van organisaties aan kunnen draaien, teneinde een hogere kennisproductie te verkrijgen binnen de organisatie zijn:

- *Omgevingsfactoren*; intentie, autonomie, creatieve chaos, redundantie, verscheidenheid en rust en stabiliteit.
- *Persoonlijke factoren*; materiedeskundigheid, probleemoplossend vermogen, reflectieve vaardigheden, communicatieve en sociale vaardigheden en zelfregulatie van emoties en affecties
- *Organisatiefactoren*; strategie, structuur, systemen, managementstijl, personeel en cultuur.

Kennismanagementmodellen zoals de kenniswaardeketen van Weggeman en de kennisstroom van Betrams beogen de kennisproductie in organisatie te vergroten. Het Corporate Curriculum legt echter een grotere nadruk op individueel leren en Kessels betoogt dat deze leerprocessen niet te managen zijn, maar alleen te stimuleren door een kennisproductieve leer- en werkomgeving te creëren.

Het meten van kennisproductie blijkt een hele opgave te zijn. In het onderzoek wordt op een anekdotische wijze verslag gedaan van de kwaliteit van het proces van kennisproductie, omdat het onderzoek zich specificeert op de kennismanagement - benadering van kennisproductie. Deze benadering beoogt de condities voor het proces van kenniscreatie / kennisontwikkeling / kennisproductie te verbeteren.

Nu helderheid is verschaft over de afhankelijke variabele kennisproductie en welke factoren in meer of minder mate beïnvloedbaar zijn om kennisproductie te beïnvloeden, wordt in het volgende hoofdstuk ingegaan op leerprocessen. Al eerder bleek de verwevenheid van leren met kennisproductie. In hoofdstuk drie worden leerprocessen nader uitgewerkt en geplaatst in het web van begrippen, die de revue zijn gepasseerd. Bovenal is het van belang om te beschrijven hoe een organisatie de onafhankelijke variabele leerprocessen kan beïnvloeden teneinde een hogere kennisproductie te verkrijgen.

3. Leren

In de beantwoording van de tweede deelvraag ‘*Welke wetenschappelijke inzichten bestaan er over de relatie tussen leren, en in het bijzonder leerprocessen, in samenhang met de kennisproductie in organisaties?*’ wordt de onafhankelijke variabele leerprocessen geplaatst binnen de theoretische kennis, die in hoofdstuk twee is gepresenteerd. Ten eerste wordt de contextuele achtergrond geschetst van leerprocessen, leren in arbeidsorganisaties of organisatorisch leren. Daaropvolgend worden leerprocessen uitgewerkt, om ten slotte de relatie tussen leerprocessen en kennisproductie weer te geven.

Dit alles maakt het uiteindelijk mogelijk om een blauwdruk te creëren om de relatie tussen leerprocessen en kennisproductie te onderzoeken in een organisatie, om daarnaast verbeterpunten aan te reiken om het proces van kennisproductie te verbeteren door de leerprocessen beter te faciliteren.

3.1. Leren binnen organisaties

In hoofdstuk twee bleek al dat leren zeer sterk verweven is met kennisproductie, kennisontwikkeling en kenniscreatie. Nonaka en Takeuchi (1995) beschouwen kenniscreatie als leren en ook Kwakman (2003) geeft aan dat leren betekent dat mensen zelf kennis creëren. In de human talent stroming en de ‘enabling’ stroming van kennismanagement ligt de nadruk in meer of minder mate op leren. De ICT-benadering is meer gericht op de ICT-inrichting van kennisbeheer en niet zozeer op het individueel of collectief leren van medewerkers. Hoe groot de nadruk op leren ligt, is afhankelijk van de interpretatie van het begrip kennis door auteurs. Bij het zien van kennis als persoonlijke bekwaamheid, speelt leren een grotere rol, en kennismanagement draait dan om het creëren van een stimulerend werk- en leeromgeving, teneinde het leren te bevorderen. Kessels gaat het meest uit van dit gedachtegoed, door het vormgeven van een leerplan, die teams en individuele medewerkers helpt om kennis te ontwikkelen. Weggeman (1997) gelooft echter meer in het managen van een kennisontwikkelingsproces. Hij spreekt dan ook over het inrichten en besturen van processen in de kenniswaardeketen waardoor het (financieel en leer-) rendement en het plezier van de productiefactor vergroot wordt. Het werk van Weggeman is gebaseerd op het gedachtegoed van Nonaka en Takeuchi (1995). Nonaka en Takeuchi spreken over een ‘enabling’ context die leren / kenniscreatie mogelijk maakt. Kessels en Nonaka en Takeuchi vragen zich af of kennis wel overdraagbaar is. Dit zijn dan ook de auteurs die de grootste nadruk leggen op leren door individuen en groepen.

Voor de duidelijkheid is het belangrijk om te vermelden dat in de voorliggende paragraaf kenniscreatie, dan wel kennisontwikkeling wordt beschreven. Dit omdat gebleken is dat de begrippen overeenkomstig zijn. Dit hoofdstuk is ook te zien als een verdieping van de begrippen.

Het begrip kennisproductie, zoals in het voorgaande hoofdstuk uitgewerkt, is een andere interpretatie van kenniscreatie of kennisontwikkeling.

Er is een ruime hoeveelheid wetenschappelijke literatuur over leren te vinden. In het onderzoek ligt de focus op de relatie tussen leren, en in het bijzonder leerprocessen en kennisproductie in arbeidsorganisaties. Gezien het feit dat de omgeving, waar het leren plaatsvindt bestaat uit een arbeidsorganisatie wordt het construct leren afgebakend op het 'leren binnen organisaties'.

In opvattingen over leren zijn de paradigma's van het behaviorisme, het cognitivisme en het constructivisme te onderscheiden. In het behaviorisme van de jaren zestig is de omschrijving voor het leren 'het leggen van verbanden tussen een stimulus en het antwoord van de lerende hierop'. Lerenden worden gezien als passieve ontvangers van informatie, extern gemotiveerd en beïnvloedbaar met beloningen. (Shuell, 1986)

Cognitieve theoretici hadden sterke twijfels over de behavioristische opvattingen. Het leren van de mens wordt door hen niet beschouwd als een verzameling reacties op externe stimuli, maar de mens is een informatieverwerker.

Tot slot bestaat het meest recente paradigma van het constructivisme. Hier wordt de lerende niet als een lege entiteit gezien, die met externe informatie gevuld moet worden. Shuell geeft aan dat de lerende zelf kennis opbouwt, vanuit een behoefte om de omringende wereld te begrijpen. Kanselaar, De Jong, Andriessen & Goodyear (2000) geven aan dat er binnen het constructivisme het idee bestaat dat lerenden van alle leeftijden worden aangemoedigd om hun eigen kennis te ontwikkelen in plaats van het over te nemen van een autoriteit.

Na de uiteenzetting hoe de drie benaderingen ten opzichte van leren te interpreteren zijn, is het interessant om uiteen te zetten hoe het belang van leren is toegenomen in arbeidsorganisaties.

Volgens Laridon en Weekers (2004) wordt het bedrijfsleven beïnvloed door evoluties in de maatschappij, zoals:

- De toegenomen internationalisering en competitie;
- Gewijzigde verwachtingen van mensen in organisaties (Bouwen, 1991);
- De behoefte aan hogere vaardigheden als gevolg van de toenemende baancomplexiteit (Gery, 1989);
- De opkomst van de kennismaatschappij en kenniseconomie (Weggeman, 1995);

- De strengere kwaliteitseisen van het beleid;
- Verhoogde verwachtingen en eisen van steeds mondiger wordende klanten;
- Fusies en overnames;
- Technologische ontwikkelingen

Deze ontwikkelingen hebben tot gevolg dat organisaties gedwongen zijn om kritisch naar het eigen functioneren te kijken (Baert et al., 2000). Door de besproken evoluties neemt het belang van leren in organisaties toe. Romiszowski (1990) geeft aan dat leren als een goed middel wordt gezien om in te spelen op deze evoluties en om de kennis in organisaties up-to-date te houden. Kennis ziet hij als een nieuwe productiefactor en kenniscreatie (=leren) is een competitief middel bij uitstek.

Definities van leren die naar voren komen in de literatuur zijn:

“Leren is het proces waarbij het bestaande competentiereservoir bij de medewerker verandert en dit met resultaten van vrij duurzame aard. Leren is ingebed in sociale relaties tussen verschillende actoren op de werkplek”. (Baert, De Witte & Sterk, 2000)

“De processen die leiden tot nieuwe kennis en de processen waar oude kennis aan nieuwe personen wordt overgedragen” (Lundvall en Johnson, 1994)

Uit deze definities blijkt dat leren staat voor de leerprocessen, die leiden tot een verandering in de kennis en vaardigheden van personen.

In de literatuur zijn vele dichotomieën rondom leren te vinden. Vaak maakt men het onderscheid in individueel en collectief leren, als mede formeel en informeel leren. Onderstaand een verhelderende uitwerking van deze dichotomieën.

Individueel en collectief leren

Argyris en Schon (1978) benoemen twee soorten individueel leren. Single-loop leren is het verwerven van kennis die nodig is voor het oplossen van specifieke problemen, of door het leren van fouten uit het verleden. Nieuwe informatie wordt toegevoegd aan de bestaande kennis in de organisatie. Ten tweede is er het double-loop leren waar het opstellen van nieuwe mentale modellen of zienswijzen om achterliggende normen en methodes van aanpak aan te passen, tot nieuwe opvattingen, normen en doelen leidt. Hier leert een medewerker juist problemen op verschillende manieren benaderen om tot een oplossing te komen.

Naast individueel leren bestaat het collectief leren in organisaties. Een organisatie kan alleen leren als de individuele leden van een organisatie leren. Dixon (1994) definieert collectief leren als ‘the intentional use of learning processes at individual, group and system level to continuously transform the organization in a direction that is increasingly satisfying to its stakeholders’. Weggeman (2000) geeft aan dat collectief leren een aanduiding is voor een situatie waarin meerdere tot eenzelfde collectief behorende personen, in een gelijke periode individueel of interactief bezig zijn binnen een gelijk domein kennis te ontwikkelen en te delen.

Lambooy (2000) geeft aan dat het proces van leren cognitief (en dus individueel) is, gebaseerd op mentale modellen of conceptuele raamwerken van individuen of organisaties, die hen in staat stellen om de sociale, economische en fysieke omgeving effectiever te benaderen. Leren is primair een individueel proces maar leren is volgens Lambooy ook een sociaal proces, gebaseerd op de interactie tussen individuen. Netwerken van mensen die gelijke cognitieve raamwerken delen brengen kennis voort en construeren het collectieve geheugen van de organisatie. De organisatie gebruikt het collectief geheugen, die vastgelegd is in organisatie routines, om leercondities te faciliteren en het toepassen van leerresultaten op de wijze dat producten, diensten, productieprocessen of organisatie routines veranderen. Het kennisresultaat van leren in netwerken van mensen is meer dan de persoonlijke expertise van individuele werknemers. Het bevat technische en organisatorische kennis die naar voren komt bij het sociale leren.

Het ontwikkelen van kennis in een organisatorisch (collectief) perspectief wordt ook wel organisatorisch leren genoemd (Probst, Raub & Romhardt, 2000). Onderzoek naar organisatorisch leren richt zich op de vraag of er in een organisatie processen te herkennen zijn die vergelijkbaar zijn met individuele leerprocessen. Dit is dermate complex dat men nog geen afgebakende definitie heeft ontwikkeld voor organisatorisch leren. Dit leidt dan ook tot wildgroei in constructen zoals kennisproductie. Kennisproductie is ook op te vatten als een effectieve en efficiënte vorm van organisatorisch leren.

Nonaka en Takeuchi (1995) omschrijven het organisatorisch leren als het vermogen van een organisatie als geheel om nieuwe kennis te creëren, kennis te verspreiden door de organisatie en het toepassen in processen, producten en diensten. Dit staat gelijk aan de kenniscreatie of kennisontwikkeling binnen organisaties.

Formeel en informeel leren

Leren verschilt ook in de wijze waarop een organisatie het leerproces organiseert. Een onderscheid die men maakt, is formeel en informeel leren. Bij informele leersituaties worden de leerprocessen niet gestructureerd. De leerprocessen ontstaan met name onbedoeld, spontaan en als onverwacht bijproduct van het werken in organisaties. Formeel leren refereert naar een setting, die speciaal is

ontwikkeld voor het leren. Een goed voorbeeld is een training in acquisitievevaardigheden in een consultancy organisatie.

Streumer & Van der Klink (2004) geven aan dat het begrip informeel leren, met name in de jaren tachtig als synoniem werd gebruikt voor leren op de werkplek.

Informeel leren gebeurt dikwijls spontaan en onbewust, als een soort bijproduct van alledaagse werkzaamheden. Het is een leerproces dat zich afspeelt zonder dat enige intentie van de werknemer daarop gericht is, maar waar het toeval zich aandient. Bij informeel leren worden vooraf geen leerdoelstellingen bepaald door derden en gebeurt het leren tijdens het werk. (Baert, Gielen, Lauwers & Van Breem, 2007)

Werkpleklernen heeft betrekking op situaties waarin het leerproces niet, of in geringe mate, is gestructureerd of gepland. Informeel leren gebeurt dikwijls spontaan en onbewust als een soort bijproduct van alledaagse werkzaamheden. Maar de werkplek wordt ook bewust als leerplek gebruikt. Mensen zoeken dan situaties of taken op waarvan ze verwachten er al doende veel van op te steken. (p. 69) (Tjepkema, 2003). Kessels (1996) gaat er van uit dat formeel leren vrijwel geen invloed heeft op individuele en collectieve leerprocessen.

3.2. Leerprocessen

“Learning processes are unconscious, hidden mental processes that result in changes of knowledge attitudes and/or skills.” (Simons, 1996)

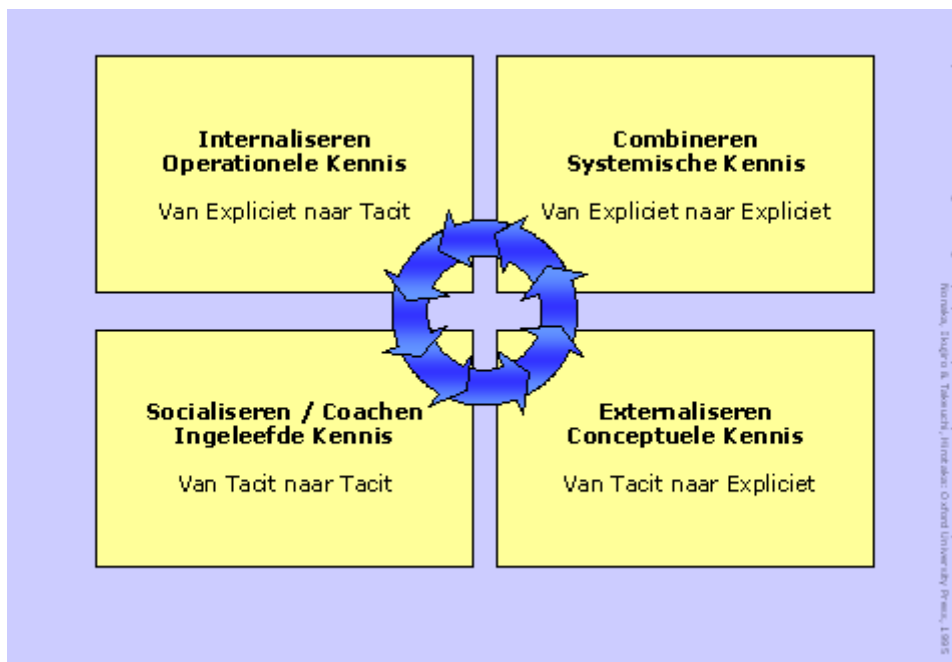
De bovenstaande definitie geeft al aan, hoe lastig het is om leerprocessen te onderzoeken. In deze definitie zijn het onbewuste en verborgen mentale processen die niet te ontwerpen. Auteurs als Nonaka en Takeuchi (1995) en Kessels (1996, 2001b) proberen condities te scheppen om deze leerprocessen te optimaliseren.

Ten eerste is het van belang om leerprocessen te onderscheiden van leeractiviteiten. De procesbenadering legt meer de nadruk op de constructie en betekenis van kennis, terwijl leeractiviteiten meer de acties benadrukken die mensen uitvoeren om te leren. (Lankhuijzen, 2002)

Uit de onderwijspsychologische hoek stelt Shuell (1988) dat er binnen elk leerproces bepaalde leerfuncties vervuld moeten worden, wil er sprake zijn van een volwaardig leerproces. Vermunt (1992) deelt leerfuncties in drie categorieën in: de ontwerpende, uitvoerende en controlerende functie. Ontwerpende leerfuncties gaan om het creëren en plannen van leerprocessen, zoals het bepalen van leerdoelen. Uitvoerende functies gaan om het in gang zetten van leerprocessen van studenten. Tot slot de controlerende leerfuncties die nagaan wat de leerresultaten zijn. De vraag is of deze leerfuncties ook van toepassing zijn op leren in arbeidsorganisaties.

Leerprocessen zijn te onderscheiden in individuele en collectieve leerprocessen, maar collectief leren is primair het resultaat van individueel leren. Modellen, zoals de kenniswaardeketen en kennisstroom proberen het management van organisatorisch leren, ofwel collectieve leerprocessen weer te geven.

Belangrijke vertegenwoordigers van leren in organisaties zijn Nonaka en Takeuchi (1995) die er vanuit gaan dat een organisatie van binnenuit nieuwe informatie en kennis moet creëren om oplossingen opnieuw te definiëren en de omgeving te herscheppen. Kenniscreatie is hierbij de mobilisatie van persoonsgebonden kennis. De organisatie kan een omgeving creëren waar medewerkers worden aangezet tot kenniscreatie.



Figuur 9: Kenniscreatieproces Nonaka en Takeuchi (1995)

De volgende vier leerprocessen komen naar voren in hun model van het kenniscreatieproces:

- Socialiseren (van stilzwijgende naar stilzwijgende kennis) - Het afkijken, nadoen en imiteren. ‘Trial-and-error’ speelt hier een grote rol. Voorbeelden zijn netjes leren eten of praten.
- Externaliseren (van stilzwijgende naar expliciete kennis) - Het uitdrukken in taal wat duidelijk is geworden door socialisatie en dialoog of reflectie op het eigen handelen. Het articuleren van impliciete kennis in expliciete concepten (bijvoorbeeld metaforen). Dit kan individueel en in teams plaatsvinden.

- Combineren (van expliciete naar expliciete kennis) - Het studeren. Het reconfigureren van bestaande kennis door te sorteren, rubriceren en koppelen. In deze fase vindt vernieuwing plaats, waar men bezig is met het vinden van nieuwe combinaties. Dit kan niet in teams plaatsvinden.
- Internaliseren (van expliciete naar stilzwijgende kennis) - Het learning-by-doing. Het creëren van impliciete kennis start met het bewust toepassen van rationele kennis waar zich men gaandeweg steeds minder bewust van wordt. Als het niet meer opvalt dat het individu de kennis gebruikt, heeft de persoon de kennis eigen gemaakt.

Nonaka en Takeuchi benoemen echter wel vijf 'enabling' kennisprocessen die kenniscreatie mogelijk maken. De nadruk ligt bij hen op het faciliteren van een stimulerende leer- en werkomgeving, teneinde individuele en collectieve leerprocessen mogelijk maken. Hun ideeën vallen dan ook binnen de 'enabling'-strategie.

- Het delen van impliciete kennis (socialisatie); de creatie van kennis op organisatieniveau start bij de impliciete kennis van individuen. Deze kennis kan, zoals eerder weergegeven, moeilijk worden gecommuniceerd en doorgegeven aan anderen. Dit is alleen mogelijk door ervaring en lastig uit te drukken in woorden.
- Het creëren van concepten (externalisatie); in deze fase vindt de meest intensieve interactie tussen impliciete en expliciete kennis plaats. Gedeelde mentale modellen gevormd door interactie, worden na dialoog onderworpen aan een collectieve reflectie Het gedeelde impliciete mentale model wordt verwoordt in woorden en zinnen, om uiteindelijk weergegeven te worden in expliciete concepten.
- Het rechtvaardigen van concepten (externalisatie die leidt tot combinatie); rechtvaardiging heeft betrekking op het proces van het bepalen of nieuwe concepten nuttig zijn voor de organisatie en samenleving.
- Het benoemen van een archetype (combinatie); het gerechtvaardigde concept wordt geconverteerd in een tastbare, concrete archetype. Dit is bijvoorbeeld een prototype bij een productontwikkelingsproces.
- 'Cross-levelling' van kennis (combinatie); organisatorische kenniscreatie is een continu proces. Het nieuwe gecreëerde concept, na gerechtvaardigd en gemodelleerd te zijn, begeeft zich in een nieuwe cyclus van kenniscreatie. Het proces vindt binnen en buiten de organisatie plaats.

In deze stappen zien we duidelijk de eerder beschreven kennisprocessen delen, combineren en reflecteren terug, waar kennismanagementmodellen op terug te voeren zijn. Het SECI-model is een uitwerking van het kennisproces 'kennis ontwikkelen' op individueel niveau.

Leren kan op verscheidene manieren plaatsvinden. Bolhuis en Simons (2001) geven aan dat men met behulp van de volgende leerprocessen kan leren op de werkplek:

- *Leren door ervaring*; directe ervaring kan opgedaan worden door mee te maken wat er in een omgeving gebeurt, een omgeving te ondergaan en te bekijken hoe het is ingericht. De indrukken die worden opgedaan kunnen leiden tot een goed leerresultaat. Tastbaarder en actiever is de manier van leren waar men zelf dingen doet en hiervan leert wat er goed en fout gaat - ook wel trial-and-error. Socialisatieprocessen bevatten beiden soorten: het leren door blootstelling en het leren door het doen. Sociaal ervaringsleren speelt ook een voorname rol. In dit geval leert men door het observeren van anderen mensen. Bij het uitoefenen van een beroep is ervaringsleren een belangrijke vorm van leren.
- *Leren door sociale interactie*; bij deze vorm van leren speelt de menselijke interactie een grote rol. Leren met, van en door elkaar. Enkele vormen zijn samenwerken, discussie en dialoog. In vele situaties doet zich deze vorm van leren voor. Er worden niet automatisch gewenste leerresultaten bereikt. Hier moet specifiek aandacht aan worden besteed. Aan leren door sociale interactie wordt heel veel waarde gehecht. Dit blijkt ook uit de enorme hoeveelheid trainingen en cursussen rond samenwerken en sociale vaardigheden die jaarlijks in het bedrijfsleven plaatsvinden. Bij bedrijven zijn dingen als samen leren, serieus luisteren naar feedback van klanten en het samen zoeken naar oplossing van steeds groter belang om te overleven.
- *Leren door theorie*; theorie is abstracte informatie. Tijdens het leren van theorie moet er een vertaling worden gemaakt van de theorie naar de werkelijkheid waarop deze betrekking heeft. Dit proces gaat echter niet altijd goed. Het verband komt bijvoorbeeld niet tot stand of het theoretische verhaal kan ook leiden tot het verkeerd begrijpen van de informatie.
- *Leren door kritische reflectie*; het vragen stellen aan jezelf en aan elkaar. Het gaat hier om leren door individuele en sociale reflectie. Binnen het professioneel leren is deze vorm van groot belang. Het vereist persoonlijke betrokkenheid, de verantwoordelijk nemen voor eigen leren en handelen, de durf om kritisch te zijn naar jezelf en anderen. Hierbij kan er ook ruimte ontstaan voor het vernieuwen en ter discussie stellen van vanzelfsprekendheden. Het kritisch reflectief leren kan door mensen in de organisatie zelf worden gestuurd of het kan door het management worden gefaciliteerd.

Deze vormen hebben grote overeenkomsten met het model van Nonaka en Takeuchi (1995). In leren door ervaring komt socialisatie terug. Leren door sociale interactie vertoont grote overeenkomsten met externalisatie. Leren door theorie met combineren. Leren door kritische reflectie is echter het verschil met Nonaka en Takeuchi. Zij noemen internaliseren, het toepassen, als vierde leervorm.

Zoals nu blijkt verschillen auteurs dus ook van mening wat leerprocessen zijn. Nu is het belangrijk om terug te keren naar de kennisprocessen waar kennismanagementmodellen op terug te voeren zijn:

- *Ontwikkelen*; kennis wordt gecreëerd door individuen met behulp van educatie of ervaring in het werkveld.
- *Delen*; individuele kennis wordt beschikbaar gemaakt voor anderen om een hefboomwerking te bewerkstelligen.
- *Combineren*; dit is het proces waar beschikbare kennis wordt gecombineerd, om waarde te creëren.
- *Reflecteren*; kennis wordt gecreëerd door systematisch te reflecteren op handelingen.

Individuele leerprocessen vinden plaats in het kennisproces kennisontwikkeling, terwijl collectieve leerprocessen plaatsvinden in alle vier de kennisprocessen. Er is een onderscheid te maken in individuele kennisontwikkeling door middel van individuele leerprocessen en collectieve kennisontwikkeling door middel van individuele en collectieve leerprocessen. Door de fase internalisatie is het SECI-model een bruikbaar model voor het onderzoek, omdat de afhankelijke variabele kennisproductie alles te maken heeft met de nadruk op het effectief toepassen van nieuwe kennis. Om deze reden wordt ook gekozen voor het SECI-model voor de individuele leerprocessen. Samengevat kan het volgende overzicht gemaakt worden voor leerprocessen:

Collectieve leerprocessen

- *Ontwikkelen*; gerepresenteerd door de individuele leerprocessen socialiseren, externaliseren, combineren en internaliseren.
- *Delen*; het delen van nieuw verkregen kennis met andere medewerkers in trainingen, intervisie enz.
- *Combineren*; nieuw verkregen kennis combineren met oude kennis en daadwerkelijk toepassen in nieuwe producten, zoals een prototype van een auto, en diensten.

- *Reflecteren*; reflecteren hoe nuttig de nieuw ontwikkelde kennis voor de organisatie is geweest. Heeft de nieuw ontwikkelde kennis daadwerkelijk bijgedragen aan vernieuwende handelingen van een verpleegster? Hoe kennisproductief is de kennisontwikkeling geweest?

Individueen leren in een redelijk gelijkwaardige continue kennisontwikkelingscyclus als het collectief - de organisatie, met bijbehorende collectieve leerprocessen.

3.3. Leerprocessen en kennisproductie

De hoofdvraag van het onderzoek is:

Op welke wijze en in welke mate dragen leerprocessen, in het bijzonder via de methode Corporate Curriculum, in theorie en empirie bij aan de kennisproductie in organisaties?

Voorlopig kan er gesteld worden dat individuele en collectieve leerprocessen bijdragen aan de collectieve kennisontwikkeling in organisaties. Het daadwerkelijk nuttig gebruiken van nieuw ontwikkelde kennis is de kennisproductie van een organisatie. Binnen de 'enabling' stroming van kennismanagement gaat men meer uit van het creëren van een kennisvriendelijke leer- en werkomgeving, teneinde individuele (en collectieve) leerprocessen te stimuleren, om de kwaliteit van de collectieve kennisontwikkeling te verbeteren. Leerprocessen dragen alleen bij als de nieuwe producten en diensten, die daaruit voortkomen, in overeenstemming zijn met de doelen van de organisatie. Organisaties kunnen met alle besproken kennismanagementmodellen trachten om individuele en collectieve leerprocessen te beïnvloeden, teneinde een hogere kennisproductie te verkrijgen. De aandacht in deze scriptie gaat echter uit naar het leerplan van Kessels, het Corporate Curriculum. In het volgende hoofdstuk wordt het Corporate Curriculum dan ook nader uitgewerkt, met als hoofddoel het ontrafelen van het leerplan aan de hand van alle beschreven theorie.

4. Methodologie

4.1. Type onderzoek

Het voorliggende onderzoek is kwalitatief en exploratief van aard. Bij kwalitatief onderzoek wordt de literatuur veelal gebruikt om een probleemstelling te formuleren die in het onderzoek als richtsnoer kan fungeren (Boeije, 2005). Doel van kwalitatief onderzoek is om het onderwerp van onderzoek met de juiste begrippen te beschrijven en te begrijpen wat er zich afspeelt. Gegevens worden verzameld door instrumenten die de onderzoeker zelf ontwikkelt en die hij gedurende de dataverzameling verder verfijnt. De resultaten bestaan uit beschrijvingen van begrippen die de onderzoeker uit de gegevens destilleert en uit een weergave van de uitspraken van de respondenten.

Toegepast op het onderzoek betekent het bovenstaande dat in hoofdstuk twee en drie, respectievelijk de afhankelijke variabele kennisproductie en de onafhankelijke variabele leerprocessen worden uitgewerkt door middel van een literatuurstudie. In hoofdstuk vijf wordt het model Corporate Curriculum naast de gevonden theorie over leerprocessen geplaatst, om een goede analyse van het model te kunnen maken. Interviews vinden plaats om te onderzoeken hoe leerprocessen bijdragen aan de kennisproductie in VieCuri. In hoofdstuk zes wordt een analyse gepresenteerd van het leerbeleid in het ziekenhuis. In hoofdstuk zeven worden de resultaten van de interviews besproken, door middel van tendensen of thema's, die te onderscheiden zijn in de antwoorden van respondenten.

Omdat het terrein van de relatie tussen leerprocessen en kennisproductie relatief onontgonnen is, is in het onderzoek voor een explorerende invalshoek gekozen. Explorerend onderzoek vindt plaats als er nog weinig kennis of praktische oplossingen bestaan of als deze onbevredigend zijn (Baarda en de Goede, 1995). Swanborn (2000) geeft aan dat een casestudie als onderzoeksdesign het meest geschikt is voor exploratief onderzoek. Binnen een casestudie wordt een sociaal verschijnsel bij een of enkele onderzoekseenheden intensief bestudeerd. Impliciet is hieraan gerelateerd dat een casestudie geschikt is om sociale processen te beschrijven en begrijpen. Yin (2003) geeft aan dat een casestudie geschikt is om huidige ontwikkeling in een 'real-life' context te bestuderen. Kennisproductie is te zien als een huidige ontwikkeling en de organisatie VieCuri is de 'real-life' context met alle sociale processen die plaatsvinden. De gegevensverzameling en data-analyse wordt gestuurd door de theorie.

In dit onderzoek gaat het om de verkenning van de werking van het Corporate Curriculum in samenhang met de relatie tussen leerprocessen en kennisproductie. Hier wordt de context van het Leerhuis van VieCuri gehanteerd, omdat het Leerhuis van VieCuri Medisch Centrum vergaand is in de concrete implementatie van het Corporate Curriculum binnen het opgestelde strategisch leerbeleid.

Er resten drie deelvragen ter beantwoording van de hoofdvraag:

- *Deelvraag 4:* Wat zijn de kenmerken en uitgangspunten van het Corporate Curriculum en hoe verhouden deze zich tot de inzichten over leren in organisaties?
- *Deelvraag 5:* Welke factoren zijn in VieCuri van invloed op de leerprocessen?
- *Deelvraag 6:* Wat is de invloed van de leerprocessen van het Corporate Curriculum op de kennisproductie in VieCuri?

In het onderzoek is gekozen voor een tweeledig empirisch gedeelte. Aan de ene kant wordt het model Corporate Curriculum naast de gevonden theorie over leerprocessen en leren geplaatst om een goede analyse te kunnen maken van het model en een antwoord te verstrekken op deelvraag vier. Het is met name van belang het Corporate Curriculum verder te analyseren, doordat er een beperkte hoeveelheid informatie over het model beschikbaar is. Voor de duiding en het begrip van het model is dit een noodzakelijke stap in het onderzoek. Het literatuuronderzoek voorafgaand aan het empirisch gedeelte, dient als middel om het Corporate Curriculum te ontleden.

Aan de andere kant wordt het Corporate Curriculum in de praktijk getoetst. Deze empirische stap is noodzakelijk om de relatie tussen leerprocessen en kennisproductie, mogelijk gemaakt door het Corporate Curriculum, te onderzoeken. Daarnaast wordt er onderzocht welke factoren van invloed zijn op de leerprocessen. Het Corporate Curriculum is al deels geïmplementeerd in VieCuri. Binnen het Leerhuis wordt er dan ook geconcentreerd op de activiteiten die hebben plaatsgevonden, geïnspireerd op het Corporate Curriculum.

4.2. Dataverzameling

Zoals eerder gesteld is het empirisch gedeelte onder te verdelen in het analyseren van het Corporate Curriculum met behulp van een literatuurstudie en het exploreren van de toepassing van het model binnen VieCuri. In de paragraaf worden de instrumenten toegelicht.

4.2.1. Literatuurstudie

De literatuurstudie heeft tot doel om alle wetenschappelijke informatie te verkrijgen over leerprocessen en kennisproductie, en de relatie daartussen. De verkregen informatie wordt toegepast in hoofdstuk vier waar het Corporate Curriculum geanalyseerd wordt en hoofdstuk zes waar de resultaten en analyse gepresenteerd worden.

De wetenschappelijke literatuur in het voorliggende onderzoek is voornamelijk via Internet gezocht, met behulp van platforms als Omega, Picarta, Online Contents UvT, ABI Inform, Google (Scholar),

Omega, etc. Daarnaast zijn er boeken uit de Universiteitsbibliotheek van de Universiteit Utrecht geraadpleegd. Alle gevonden artikelen, scripties, proefschriften en boeken zijn gemerkt met een aantal concepten, die de inhoud het beste weergeven. Op basis van de concepten wordt een selectie gemaakt, van de meest relevante informatie (kennisproductie, leerprocessen, (organisatorisch) leren, kenniscreatie, kennisontwikkeling, Corporate Curriculum). Bijvoorbeeld artikelen met het onderwerp kennisproductie zijn gebundeld en per artikel voorzien van extra trefwoorden zoals 'knowledge creation' en 'enchancement'. Het merken met trefwoorden heeft als doel om informatie over het onderwerp snel terug te kunnen vinden.

Vanuit de literatuur die op deze wijze gevonden is, wordt 'snowball sampling' toegepast. Met snowball sampling wordt bedoeld dat men eerst informatie zoekt op het gebied van de te onderzoeken onderwerpen, waarna men vanuit de referenties verder zoekt naar informatie betreffende het te onderzoeken onderwerp (Baker, 1999). Deze tactiek is met name bedoeld om zo gericht mogelijk informatie te zoeken over de belangrijke onderwerpen.

4.2.2. Semi-gestructureerde interviews

Aangezien veel informatie gemist kan worden bij gestructureerde interviews, is er gekozen voor semi-gestructureerde interviews. Zodoende kan er een grotere diepgang in de interviews worden gerealiseerd. Ten tweede kan het verloop van het interview bij worden gestuurd. Zo is er de mogelijkheid voor de geïnterviewde om eigen input te geven (Hakvoort, 2006).

De vijfde en zesde deelvraag worden beantwoord met behulp van semi-gestructureerde interviews met medewerkers van Medisch Centrum VieCuri. Het onderzoek heeft diepte gekregen door interviewvragen te ontwikkelen rondom de kennisproductieprocessen. Binnen het Medisch Centrum VieCuri worden verschillende categorieën medewerkers (in totaal tien medewerkers) geïnterviewd, teneinde inzicht te krijgen in de factoren die van invloed zijn op de leerprocessen en de relatie tussen leerprocessen en kennisproductie. Het interview bestaat aan de ene kant uit bevraging van de kennisproductieprocessen en aan de andere kant uit bevraging van de beïnvloedende factoren.

Leerfuncties van het Corporate Curriculum hebben als doel om een omgeving te scheppen, waar de leerprocessen kunnen plaatsvinden. Leerprocessen vinden veelal individueel plaats en spelen zich af in de hoofden van mensen. Hierdoor is het moeilijk te onderzoeken. Wel kan er gekeken worden naar nieuwe processen of diensten op de werkvloer, die ontstaan na het doorlopen van collectieve leerprocessen.

Selectie respondenten

Er is gekozen voor het interviewen van een tiental medewerkers binnen en buiten het Leerhuis. De medewerkers zijn random geselecteerd. In de selectie van respondenten zijn de volgende vier niveau's gehanteerd:

- *De bedenkers* (van het uitvoeren van het Corporate Curriculum binnen VieCuri) - HRD-adviseurs en de coördinator HRD. Dit zijn de mensen die het leerplan voor VieCuri hebben ontwikkeld. De bedenkers kunnen in algemeenheden weergeven hoe het Corporate Curriculum werkt binnen VieCuri.
- *De uitvoerders* - Praktijkbegeleiders en trainers. De trainers zijn enerzijds actief als trainer en anderzijds in andere functies binnen het ziekenhuis. Hierdoor kunnen er al enkele antwoorden verstrekt worden over de kennisproductie. De praktijkbegeleiders ontwikkelen aan de ene kant de leerinstrumenten, en aan de andere kant ondersteunen ze de cursisten. Zij zijn de bedenkers en de uitvoerders van het leerplan.
- *De doelgroep van het Corporate Curriculum* - de verpleegkundigen. Dit is de grootste groep medewerkers die op dit moment het Leerhuis, geïnspireerd op het Corporate Curriculum, doorloopt. Voor deze groep is het leerbeleid ontwikkeld en zouden daadwerkelijk veranderingen in handelingen moeten opleveren. Interessant is om in de interviews te weten te komen hoe de eigen leerprocessen bijdragen aan de kennisproductie - nieuwe handelingen, die ontstaan zijn naar aanleiding van het geleerde.
- *Het meten van de kennisproductie* - unit-hoofden. Deze groep mensen zijn de leidinggevendenden van de verpleegkundigen. Om te controleren of er daadwerkelijk nieuwe handelingen plaatsvinden naar aanleiding van het leren in het Leerhuis, zijn deze mensen onontbeerlijk om iets te kunnen zeggen over een toename van kennisproductie.

4.3. Data-analyse

In de analysefase van het onderzoek is de hoofdactiviteit het coderen van informatie, verkregen uit de interviews. Bij het coderen onderscheidt de onderzoeker thema's of categorieën in de onderzoeksgegevens en benoemt hij die met een code. Binnen het onderzoek wordt de methodiek van Strauss en Corbin (1998) toegepast met behulp van drie typen codering, namelijk open codering, axiale codering en selectieve codering. Deze typen zijn als volgt uit te leggen :

- o *Open coderen* - als eerste worden alle verzamelde gegevens zorgvuldig gelezen en in fragmenten ingedeeld. De relevante fragmenten worden gelabeld en onderling vergeleken. De onderzoeker selecteert nog niet of nauwelijks op relevantie van het

onderzoeksmateriaal, want hij weet op dit moment nog niet wat hij gaat tegenkomen en wat wel en niet belangrijk zal blijken te zijn. Codes zijn een samenvattende notatie voor een stukje tekst, waarin de betekenis van het fragment uitgedrukt wordt.

- *Axiaal coderen* - Begrippen omschrijven en afbakenen, relevantie bepalen van begrippen en abstraheren.
- *Selectief coderen* - Bepaling van belangrijke categorieën en eventueel de kerncategorie, formulering van het theoretisch model, integratie van de gegevens om de vraagstelling te beantwoorden.

(Boeije, 2005)

Op basis van deze methode worden de uiteindelijke resultaten in thema's gepresenteerd. De gepresenteerde thema's komen voort uit de codering van de interviews. Deze thema's zijn opgehangen aan de individuele en collectieve leerprocessen, de factoren die van invloed zijn en kennisproductie.

4.4. Betrouwbaarheid en validiteit

Een goed onderzoek moet voldoen aan de eisen van betrouwbaarheid (de mate waarin een meting vrij is van toevalsfouten) en validiteit (de mate waarin een meting vrij is van zowel toevals- als systematische fouten). Aan de eis betrouwbaarheid wordt voldaan door het nauwkeurig vastleggen en rapporteren van de wijze waarop de gegevensverzameling heeft plaatsgevonden.

Van der Velde et.al. (2004) geeft aan dat een nadeel van een casestudie is dat de resultaten statistisch niet generaliseerbaar zijn. Ze zijn alleen valide voor de specifieke situatie in de onderzoeksorganisatie. In dit geval is het geen belemmering voor het onderzoek, aangezien de scriptie een wetenschappelijke bijdrage wil leveren in een praktijksituatie - de onderzoeksorganisatie. Bij een casestudie is er ook eerder sprake van analytische generalisatie, omdat de onderzoeker het onderzoek generaliseert naar een theoretisch domein. Dit is ook de reden dat het gewenst is om een theorie in gedachten te hebben, voordat de onderzoeker start met het onderzoek. In deze scriptie heeft de onderzoeker gekozen voor een literatuurstudie, ten behoeve van de theorievorming.

5. Het Corporate Curriculum als ideaaltype

Deelvraag 4: Wat zijn de kenmerken en uitgangspunten van het Corporate Curriculum en hoe verhouden deze zich tot de inzichten over leren in organisaties?

In het hoofdstuk twee is het Corporate Curriculum kort uiteengezet als methode om kennisproductie te verbeteren. Om het Corporate Curriculum concreet te maken is het noodzakelijk om dieper op de materie in te gaan. Het doel van het hoofdstuk is dan ook om het Corporate Curriculum dermate te ontrafelen, dat het mogelijk is om in een organisatie te onderzoeken, hoe succesvol een ingevoerd Corporate Curriculum bijdraagt aan de leerprocessen die kennisproductie laten plaatsvinden.

5.1. Achtergrond Corporate Curriculum

Als eerste een achtergrond van de begrippen corporate en met name het curriculum.

Lakerveld (2005) geeft aan dat het woord *corporate* wordt gebruikt om aan te geven dat het om een gemeenschappelijk curriculum gaat, dat gekoppeld is aan een bepaalde werkorganisatie.

Het Corporate Curriculum is te plaatsen binnen literatuur rondom curriculumontwikkeling en curriculumtheorie. Een curriculum wordt door Taba (1962) gedefinieerd als 'een plan voor leren' of een leerplan. In de literatuur zijn er vele opvattingen te onderscheiden over een curriculum. Een kort overzicht:

- Een onderscheid tussen technologisch versus praktisch ontwikkelde curricula (Halkes & Nijhof, 1979). In de technologische benadering ontwikkelen deskundigen leerplannen ten dienste van de leerprocessen van hun doelgroep. In de praktische benadering zoekt men naar mogelijkheden om de lerenden te betrekken bij de ontwikkeling van het curriculum (Nijhof, 1979).
- Een onderscheid tussen curriculumdesigns. Curriculumdesigns geven aan vanuit welke gedachten een curriculum wordt opgezet. In de wetenschappelijke literatuur zijn bijvoorbeeld designs te vinden die gericht zijn op het leren oplossen van problemen of designs gericht op methodisch werken (Nijhof, 1979).
- Een onderscheid in verschijningsvormen. Een curriculum is meer of minder omvattend en benadrukt onderdelen als doelstellingen, de leerinhoud, de didactiek, de organisatie en de evaluatie. Men ontwerpt curricula in een smalle interpretatie van het begrip of het begrip wordt uitgebreid naar de leeromgeving in de breedste zin - een leerlandschap.

- Een onderscheid in het gekozen perspectief. Van den Akker (1995) maakt een onderscheid in het denkbeeldige curriculum, het geschreven curriculum, het uitgevoerde curriculum en het ervaren curriculum. De perspectieven zijn respectievelijk initiator, ontwikkelaar, docent/opleider/facilitator en de gebruikers / doelgroep.

Lakerveld (2005) stelt dat het Corporate Curriculum niet een technologisch curriculum kan zijn. Het is een gezamenlijk of gemeenschappelijk ontwikkelde leeromgeving en dat vereist volgens hem een actieve inbreng van alle betrokkenen - een praktische benadering. Ten tweede stelt hij dat het Corporate Curriculum maar ten dele ontworpen wordt. Voor een groot deel gaat het om een synthese van omstandigheden. De term leerlandschap wordt gebruikt om aan te geven dat het maar ten dele gaat om geplande omstandigheden. Het Corporate Curriculum gaat in op meerdere leerresultaten en op onderdelen zijn er verschillende ontwerpen mogelijk. Coaching, vakopleidingen en mentorgesprekken kunnen allemaal onderdeel zijn van onderdelen van het Corporate Curriculum.

5.2. De werking van het Corporate Curriculum

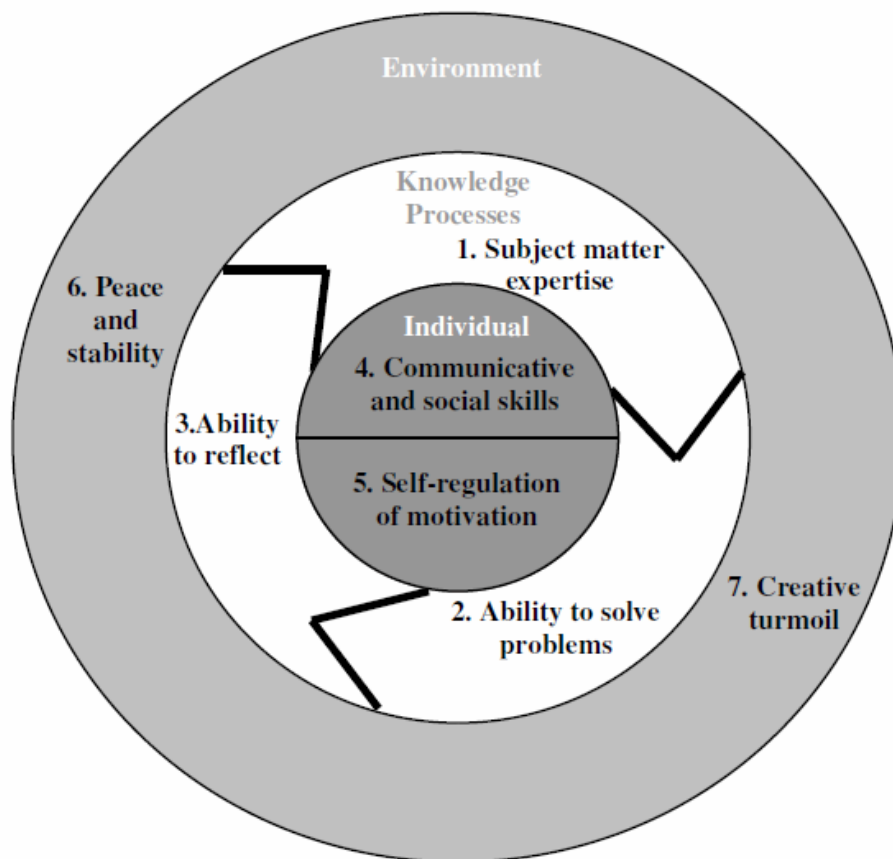
Lakerveld (2005) geeft aan dat het Corporate Curriculum aan kennis bijdraagt in de breedste zin van het woord. Kessels (1996) noemt de volgende zeven leerfuncties:

1. Materiedeskundigheid en vakvaardigheden - het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis die verband houden met de kerncompetenties van de organisatie; deze leerfunctie maakt het mogelijk voor medewerkers om greep te krijgen op hun eigen denk- en leerprocessen en deze te sturen en / of te verbeteren. Kessels geeft aan dat het nodig is dat individuen en teams regelmatig reflecteren op het werk en hun ontwikkeling. Het creëren van tijd en ruimte om terug te blikken en stil te staan blijkt een bepalende factor, net als het stimuleren van open communicatie.
2. Probleemoplossingsvaardigheden - het met behulp van die vakkennis leren opsporen en aanpakken van nieuwe problemen;
3. Reflectieve vaardigheden - het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden die helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, te verwerven en toe te passen. Een voorwaarde voor het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden is het organiseren van constructieve feedback.
4. Communicatieve en sociale vaardigheden - het verwerven van sociale en communicatieve vaardigheden die medewerkers helpen bij het toegang krijgen tot kennisnetwerken van anderen en die mede daardoor het werkklimaat kunnen veraangenamen;

5. Het vermogen tot zelfregulatie van motivatie, emoties en affecten - het verwerven van vaardigheden voor het zelf reguleren van motivatie, affiniteiten, emoties en affecties rond werken en leren die bijdragen aan de intrinsieke motivatie van medewerkers. Het is van belang om aandacht te schenken aan persoonlijke thema's van medewerkers en aan manieren om die te ontwikkelen;
6. Het vermogen de benodigde rust en stabiliteit in het werk te waarborgen - het bevorderen van rust en stabiliteit, zodat verbetering en verdieping mogelijk wordt en medewerkers de kans krijgen zich een nieuwe werkwijze eigen te maken; een tekort aan momenten van rust zal leiden tot verarming en uitputting van de intellectuele bronnen.
7. Het veroorzaken van creatieve onrust die aanzet tot innovatie - de onrust kan een gevolg zijn van de motivatie om een lastig vraagstuk op te lossen of een gevolg zijn van een bedreiging van het bestaansrecht van de organisatie, bijvoorbeeld wanneer er sprake is van winnen of verliezen, erop of eronder.

Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen de leerfuncties die direct refereren aan het leerproces (leerfuncties 1 tot en met 5) en de leerfuncties die naar de leercondities refereren (leerfunctie 6 en 7). Binnen de eerste vijf functies kan het onderscheid worden gemaakt tussen de functies die voornamelijk refereren aan kennisprocessen (leerfuncties 1 tot en met 3) en de leerfuncties die refereren naar de kenniswerkers (leerfunctie 4 en 5). Er kan dus een onderscheid worden gemaakt in drie verschillende soorten leerfuncties: leerfuncties gerelateerd aan het individu (competenties en motivatie), leerfuncties gerelateerd aan kennisprocessen (vak kennis en vakvaardigheden, problemen oplossen en reflectie) en leerfuncties gerelateerd aan de organisatieomgeving of -condities (rust en stabiliteit en creatieve onrust) (Lakerveld et al., 2000).

In het onderstaande model de figuurlijke weergave van de drie soorten:



Figuur 10: Model drie lagen van leerfuncties (Van Lakerveld et al., 2000)

Nu is het goed om terug te keren naar de eerder geformuleerde leerprocessen in hoofdstuk drie. Qua individuele leerprocessen zijn socialiseren, combineren en internaliseren te onderscheiden en qua collectieve leerprocessen ontwikkelen, toepassen en reflecteren.

Leerfunctie 1 - Materiedeskundigheid en vakvaardigheden - heeft sterke overeenkomsten met het individuele leerproces socialiseren en/of het collectieve leerproces ontwikkelen. Kessels ziet kennis als een persoonsgebonden bekwaamheid en gaat uit van individuele leerprocessen. Opvallend is dat bedrijfskennis, marktkennis en klantkennis niet aan de orde komen bij deze leerfunctie.

Leerfunctie 2 - Probleemoplossingsvaardigheden - houdt direct verband met het individuele leerproces combineren en het collectieve leerproces toepassen.

Leerfunctie 3 - Reflectieve vaardigheden - is een leerfunctie die direct verband houdt met het individuele leerproces reflecteren, maar ook met het collectieve leerproces reflecteren. Omdat Kessels uitgaat van kennis als een persoonlijke bekwaamheid, ziet hij het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden als een individuele bekwaamheid. Reflectieve vaardigheden zijn echter noodzakelijk voor het collectieve leerproces reflecteren.

De eerste drie leerfuncties representeren de individuele leerprocessen ontwikkelen, combineren en reflecteren en de collectieve leerprocessen ontwikkelen, toepassen en reflecteren. Het individuele leerproces externaliseren en het collectieve leerproces delen ontbreken echter. Dit (naar alle waarschijnlijkheid), omdat Kessels kennis als niet-deelbaar beschouwt. In zijn ogen moet je zelf de bekwaamheid en kennis ontwikkelen.

Leerfunctie 4 - het verwerven van sociale en communicatieve vaardigheden - en leerfunctie 5 - het vermogen tot zelfregulatie van motivatie, emoties en affecties zijn leerfuncties, die betrekking hebben op de kenniswerker. Hij benoemt de vaardigheden, die een kenniswerker dient te ontwikkelen, om kennisproductief te zijn. De eerste drie leerfuncties zijn vaardigheden ten dienste van de eerder beschreven leerprocessen. Sociale en communicatieve vaardigheden zijn noodzakelijk voor een goede kennisdeling en -interactie. Het beheersen van de persoonlijk motivatie, emoties en affecties zijn ook noodzakelijk voor kennisdeling en -interactie. In die zin zijn deze twee leerfuncties noodzakelijk voor kennisdeling, een collectief leerproces.

Leerfunctie 6 - het vermogen om rust en stabiliteit tijdens het werk te waarborgen en leerfunctie 7 - creatieve onrust zijn condities die de eerste vijf leerfuncties mogelijk maken. Verscheidenheid, redundantie, autonomie en intentie van het management worden echter niet genoemd.

De leerfuncties materiedeskundigheid en probleemoplossingsvaardigheden gaan direct om het primaire proces van de organisatie. Materiedeskundigheid draait om het vergroten van vakkennis. Met name in opleidingen en training wordt er aan deze leerfunctie gewerkt. Kennisproductiviteit ontstaat echter pas in combinatie met de probleemoplossingsvaardigheden. Hier gaat het om op een creatieve wijze een probleem vanuit verschillende invalshoeken te bekijken. Deze combinatie van leerfuncties stelt een organisatie in staat om adequaat te opereren in nieuwe en nog weinig vertrouwde probleemgebieden (Kessels, 1996, 2001b). De leerfuncties 4 en 5 zijn uniek binnen kennismanagementmodellen, omdat ze vaardigheden benoemen waar een individu aan moet voldoen, teneinde op een kennisproductieve wijze aan kennisdeling te doen.

Uit de bovenstaande analyse komt naar voren dat de zeven leerfuncties ten dienste staan van de leerprocessen in een organisatie. Het Corporate Curriculum verschilt op de eerste indruk van niveau met andere kennismanagementmodellen. *“Het zijn de individuen die leren. Dit leren kan zich zowel bewust als onbewust voltrekken”* (Kessels, 1996) Hij gaat er van uit dat kennis een persoonlijke bekwaamheid is, die niet overgedragen kan worden, maar alleen verworven en ontwikkeld kan worden. Kennis is volgens hem niet te managen door plannen, systematisch inrichten, sturen, budgetteren en controleren. In het onderzoek wordt er wel van uit gegaan dat er collectieve leerprocessen in organisaties plaatsvinden, waardoor het niveauverschil meer een overtuigingskwestie is.

6. Het Corporate Curriculum op papier

Voor de beantwoording van de hoofdvraag ‘Op welke wijze en in welke mate dragen leerprocessen, in het bijzonder via de methode Corporate Curriculum, in theorie en empirie bij aan de kennisproductie in organisaties?’ resten twee deelvragen:

- *Welke factoren zijn in VieCuri van invloed op de leerprocessen?*
- *Wat is de invloed van de leerprocessen van het Corporate Curriculum op de kennisproductie in VieCuri?*

In het eerste deel van het voorliggende hoofdstuk wordt het beoogde ‘Corporate Curriculum’ van VieCuri besproken met al haar doelstellingen op het gebied van leeractiviteiten en kennisproductie. Deze uitwerking is noodzakelijk om in het tweede deel uiteen te zetten hoe het Corporate Curriculum er in de praktijk uit ziet, welke factoren van invloed zijn op de leerprocessen van verpleegkundigen en of de doelstellingen behaald worden op het gebied van de inrichting van het Corporate Curriculum en kennisproductie. Het eerste deel is hoofdzakelijk gebaseerd op de verstrekte documentatie van het ziekenhuis (het strategisch leerbeleid), terwijl het tweede deel voornamelijk is gebaseerd op de afgenomen interviews met de respondenten.

In het strategisch leerbeleid van het ziekenhuis is weergegeven hoe VieCuri met leren en ontwikkelen, in samenhang met de organisatiedoelen, wenst om te gaan in de komende jaren.

Het doel van het strategisch leerbeleid is:

“Medewerkers van VieCuri met een gestructureerde aanpak van leren en ontwikkelen toerusten om de eigen en de ambities van VieCuri te kunnen waarmaken en te kunnen groeien”. (Strategisch leerbeleid)

6.1. Aanleiding

Door veranderingen in de omgeving van het ziekenhuis is het noodzakelijk geweest om een ‘strategische heroriëntatie’ op het gebied van leren en ontwikkelen plaats te laten vinden. Ook door veranderingen in wet- en regelgeving wat betreft opleiden is deze herziening noodzakelijk geweest. Om het leren binnen het ziekenhuis te ondersteunen is het ‘Leerhuis’ ingericht. Onder dit leerhuis vallen een opleidingsbureau, wetenschapsbureau, HRD en de ziekenhuisbibliotheek.

6.2. Visie op leren

Binnen het ziekenhuis heeft een onderzoek met betrokkenen plaatsgevonden om vast te stellen welke visie het ziekenhuis hanteert wat betreft leren en ontwikkelen. De filosofie die het ziekenhuis hanteert, is als volgt samen te vatten:

Leren en ontwikkelen in het ziekenhuis is:

- Breder dan opleiden
- Is een waarborg voor continue verbetering van de kwaliteit van zorg en dienstverlening
- Is noodzakelijk om flexibel in te kunnen spelen op ontwikkelingen
- Speelt een grote rol in het aantrekkelijk werkgeverschap (intern en extern) en helpt bij het uitstralen en waarmaken van de regionale voortrekkersrol, als kennisinstituut.
- Is ondersteunend aan het realiseren van de organisatiedoelstellingen en is gericht op de ontwikkeling van competenties gebaseerd op de kernwaarden.
- Valt binnen de wettelijke kaders (BIG, kwaliteitswet zorginstellingen, STZ- en CAO-criteria)
- Is kennis delen en kennis managen en zorgt voor innovatie en kennisproductiviteit
- Is effectief samen met anderen (samen leren)
- Sluit aan bij hoe medewerkers binnen het ziekenhuis leren, zodat 'beter' wordt geleerd.
- Is een samenhangend geheel van het centrale leerplan met uiteindelijke individuele leerplannen, top-down en bottom-up. Leerplannen zijn onderdeel van jaarplannen
- Moeten nauw verbonden zijn met werken en de werkplek.
- Is een verantwoordelijkheid van iedere medewerker zelf en wordt ondersteund vanuit de organisatie. Iedere medewerker is verantwoordelijk voor het aanleren, op peil houden en toetsen van de voor zijn of haar beroep en/of functie vereiste competenties.
- Moet naast de investering van de medewerker, ook door de organisatie worden gefaciliteerd in ondersteuning door leidinggevende, ruimte, tijd, middelen en faciliteit.
- Dient de zeven functies van Visser (2006): professionele basiskennis etc.

Tabel 1 Visie leren en ontwikkelen ziekenhuis

Het 'Leerhuis' heeft de visie van VieCuri op leren als volgt omschreven:

- *Innovatie en kennisproductiviteit*

Kennis speelt een belangrijke rol voor het succes van onze organisatie. Daarom is het proces van kennisproductiviteit van belang op alle niveaus in de organisatie. Onder kennisproductiviteit verstaan we het proces van signaleren, verzamelen en interpreteren van informatie, het ontwikkelen van nieuwe bekwaamheden met behulp van deze informatie en het toepassen van deze bekwaamheden bij het verbeteren en vernieuwen van de werkprocessen.

- *Leren is effectief samen met anderen*

In een kennisintensieve en innovatieve omgeving kan de medewerker niet volstaan met het in zijn eentje vergaren van informatie en vaardigheden. Het samenspel met anderen zal processen in gang zetten die leiden tot nieuwe oplossingen en innovaties. Interactie (projecten, netwerken, contacten met anderen) is daarom van groot belang.

- *Leren is breder dan opleiden.*

Leren kent, naast opleiding, veel verschillende verschijningsvormen: action learning, coaching, intervisie, E-learning en B-Learning. De keuze voor een bepaalde vorm van leren is sterk afhankelijk van de beoogde verandering.

- *Verbinden van leren en werken.*

Door leren en werken te verbinden ontstaan de krachtigste leersituaties. In het werk

Tabel 2 Visie leren van het Leerhuis

6.3. Wettelijke kaders

Ziekenhuizen dienen zich aan een aantal wetten te houden om te waarborgen dat ziekenhuizen goede zorg kunnen blijven leveren. Globaal zijn de volgende wetten van toepassing op het ziekenhuis:

- BIG-wet

De wet BIG is een kwaliteitswet, die tot doel heeft de kwaliteit van de beroepsuitoefening te bewaken en te bevorderen en om de cliënt te beschermen tegen ondeskundig en onzorgvuldig handelen door de beroepsbeoefenaar. Indien een beroep, in dit geval verpleegkundige, wettelijke geregeld is, garandeert de overheid dat de beoefenaren van dat beroep ter zake kundig zijn. In bijlage 1 is een overzicht te vinden van de wet BIG.

- Kwaliteitswet zorginstellingen en kwaliteitssystemen

De wetgeving verlangt verantwoorde zorg, wat betekent dat de medewerkers van het ziekenhuis zorg van een goed niveau moeten leveren (doeltreffend, doelmatig en patiëntgericht). Dit vereist volgens het ziekenhuis materiedeskundigheid, vakbekwaamheid en een patiëntgerichte zorg.

- o CAO

Binnen het ziekenhuis geldt voor medewerkers de CAO Algemene Ziekenhuizen, waar minimale eisen voor opleiden vermeld zijn.

- o STZ-lidmaatschap

Het ziekenhuis behoort tot de Samenwerkende Topklinische (opleidings)Ziekenhuizen. Om lid te kunnen zijn van deze samenwerking, behoort het ziekenhuis te voldoen aan de STZ-criteria. Binnen het ziekenhuis vormen deze criteria een belangrijk kader voor zorgverlening, leren en de organisatie van het leren (zie bijlage 2).

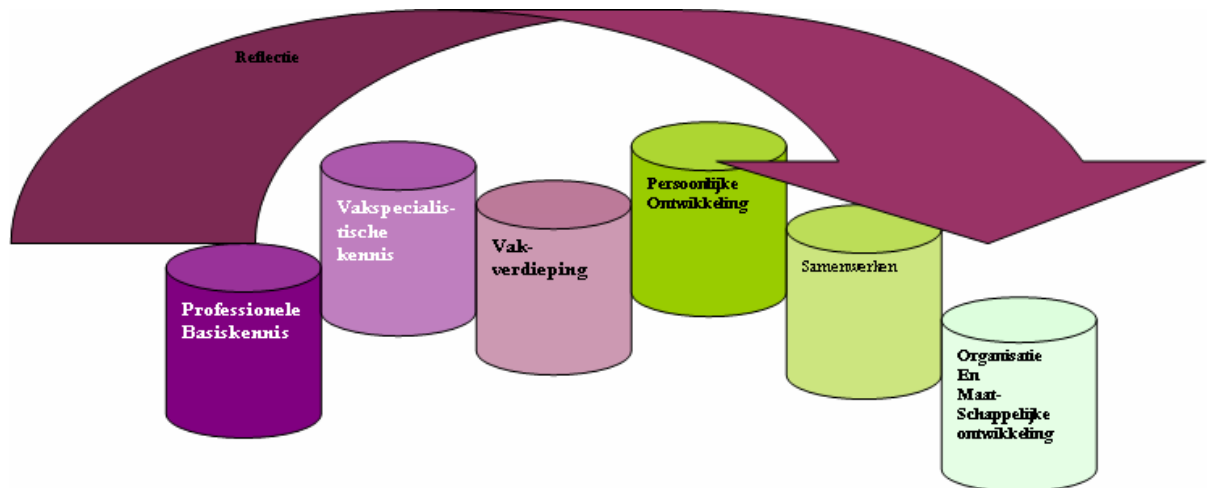
6.4. Kennisproductie

De bovenstaande visie op kennisproductiviteit in tabel 2 is vormgegeven door alle betrokkenen in het ziekenhuis. Men hanteert de definitie van Kessels (1996) voor kennisproductiviteit. Eerder is in hoofdstuk 2.4. gebleken dat deze definitie een accentverschil kent met het in deze scriptie gehanteerde begrip kennisproductie. Kennisproductie is eerder uitgewerkt als ‘het ontwikkelen van kennis die daadwerkelijk waarde heeft voor de organisatie’ - het doel van kennismanagement, terwijl kennisproductiviteit een vorm van kennismanagement is. In hoofdstuk twee is kennismanagement gedefinieerd als het *‘op organisatorisch niveau managen van de processen van kennisontwikkeling (ontwerpen, inrichten en onderhouden), teneinde kennis productief te maken’*.

Kennisproductie gaat binnen de casus van het ziekenhuis om kennis die ontwikkeld wordt met behulp van leeractiviteiten, die leidt tot nieuwe processen of diensten die van waarde zijn voor de organisatie. Dit heeft niet zozeer te maken met het produceren van kennis op zichzelf, maar op verbeteringen en vernieuwingen in de dagelijkse werkpraktijk die worden bewerkstelligd door deze nieuwe kennis. Kennisproductie in de casus van het ziekenhuis vindt plaats via het ontwikkelen, delen, toepassen en evalueren van kennis. In paragraaf 6 wordt aan de hand van de wetenschappelijke theorie besproken wat de mate van kennisproductie is, in het beoogde beleid van het ziekenhuis.

6.5. Leerschijf van zeven

Als inspiratie voor het leerplan gebruikt het ziekenhuis het model van Visser (2006) - de Leerschijf van zeven. Het model van Visser (2006) is weer geïnspireerd op de leerfuncties van Kessels' Corporate Curriculum, die zijn vertaald naar de ‘Leerschijf van zeven’.



Figuur 11: Leerschijf van Zeven van Visser (2006)

De eerste drie schijven hebben betrekking op materiedeskundigheid; kennis, vaardigheden en gedrag die noodzakelijk en / of voorwaardelijk zijn voor een goede beroeps- en functie-uitoefening in de ziekenhuispraktijk. Het draait in deze schijven om de vakinhoudelijke kennis en vaardigheden van de behandeling van patiënten. De volgende drie schijven beschrijven de toepassing van de eerste drie in de praktijk. De laatste schijf - reflectie - vormt de verbindende of 'borgende' factor van de andere zes (Visser, 2006).


- *Professionele basiskennis*; alle kennis en vaardigheden die vereist zijn om het vak van bijvoorbeeld arts of verpleegkundige te kunnen uitvoeren. Onder deze basiskennis vallen alle initiële beroepsopleidingen. Dit zijn opleidingen, waaronder medische specialistische vervolgoopleidingen, die na het voortgezet onderwijs gevolgd kunnen worden en waar geen beroepsopleiding vooraf noodzakelijk is, maar wel opleiden tot een beroep.
- *Vakspecialistische kennis*; alle kennis, vaardigheden en gedrag die noodzakelijk om de functie van bijvoorbeeld verpleegkundige te kunnen vervullen binnen een sector van VieCuri.
- *Vakverdieping*; alle kennis, vaardigheden en gedrag die voor een functie als verpleegkundige binnen een van de sectoren nodig zijn om een verdieping in het vakgebied te realiseren. Door deze vakverdieping wordt de functie verrijkt, waardoor de kwaliteit van zorg wordt verbeterd.
- *Persoonlijke ontwikkeling*; alle kennis, vaardigheden en gedrag, die het persoonlijk functioneren en in het algemeen de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers

verbeteren. Het gaat om leerprocessen die bijdragen aan persoonlijke groei van medewerkers en de richting waarin de organisatie zich ontwikkelt.

- *Samenwerken*; alle kennis, vaardigheden en gedrag, die de samenwerking met collega's, sectoren, units of instanties verbeteren en professionaliseren om de patiënten beter te kunnen bedienen. Concreet gaat het om leeractiviteiten die het individuele leren maar ook het leren van elkaar bevorderen.
- *Organisatie-ontwikkeling en maatschappelijke ontwikkelingen*; alle kennis, vaardigheden en gedrag die het mogelijk maken om de ontwikkeling en ambities van de organisatie waar te kunnen maken. Zo ook de kennis, vaardigheden en gedrag die de medewerker in staat stelt om de noodzakelijke veranderingen in de zorg, binnen VieCuri door invloed van politiek of maatschappij om te zetten in nieuw gedrag en vaardigheden in de dagelijkse praktijk ten behoeve van de patiënt. Concreet gaat het om leeractiviteiten die bijdragen aan gewenste ontwikkelingen binnen de zorg, organisatie en maatschappij, zoals klantgericht werken.
- *Reflectie*; alle kennis, vaardigheden en gedrag die de medewerker ondersteunen om te reflecteren op het eigen handelen, te durven veranderen en te kunnen groeien als mensen, medewerker en professional. Het betekent bewust terugkijken naar de opgedane ervaringen van leeractiviteiten uit de zes eerste leerschijven en daaruit conclusies trekken en om te zetten in nieuwe activiteiten voor de toekomst, zoals bijvoorbeeld coaching.

6.6. Mate van kennisproductie Leerschijf en Corporate Curriculum

Om nu de verschillen en overeenkomsten tussen Vissers (2006) en Kessels (1996) inzichtelijk te maken, worden de leerfuncties in tabel 1 gepresenteerd:

Leerschijf van zeven Visser (2006)	Leerfuncties Kessels (1996)
1. Professionele basiskennis 2. Vakspecialistische kennis 3. Vakverdieping 4. Persoonlijke ontwikkeling 5. Samenwerken 6. Organisatie-ontwikkeling en maatschappelijke ontwikkelingen 7. Reflectie	1. Materiedeskundigheid en vakvaardigheden 2. Probleemoplossingsvaardigheden 3. Reflectieve vaardigheden 4. Communicatieve en sociale vaardigheden 5. Het vermogen tot zelfregulatie van motivatie emoties en affecten 6. Het vermogen de benodigde rust en stabiliteit in het werk te waarborgen 7. Het veroorzaken van creatieve onrust die aanzet tot innovatie
<u>Overeenkomsten</u>	
Professionele basiskennis Vakspecialistische kennis Vakverdieping	 Materiedeskundigheid en vakvaardigheden
Persoonlijke ontwikkeling	Communicatieve en sociale vaardigheden
Reflectie	Reflectieve vaardigheden
<u>Verschillen</u>	
Samenwerken Organisatie-ontwikkeling en maatschappelijke ontwikkelingen	Probleemoplossingsvaardigheden Het vermogen tot zelfregulatie van motivatie, emoties en affecten Het vermogen de benodigde rust en stabiliteit in het werk te waarborgen Het veroorzaken van creatieve onrust die aanzet tot innovatie

Tabel 3: Verschillen en overeenkomsten Leerschijf van Zeven en Corporate Curriculum

Zoals eerder gesteld hebben de eerste drie functies van de leerschijf overeenkomsten met de leerfunctie materiedeskundigheid en vakvaardigheden. Persoonlijke ontwikkeling - de ontwikkeling van personen - is een breder samengesteld begrip dan communicatieve en sociale vaardigheden. Samenwerken is een extra functie, die ontbreekt in de leerfuncties van Kessels. Eerder is in hoofdstuk vijf vastgesteld dat het collectieve leerproces 'kennis delen' ontbrak in de leerfuncties van Kessels. In die zin is het logischer, dan wel vollediger, om samenwerken in de functies op te nemen, teneinde tegemoet te komen aan alle leerprocessen van individuen en groepen. Organisatie-ontwikkeling en maatschappelijke ontwikkelingen en samenwerken zijn beiden speerpunten van het

ziekenhuis (zie strategisch leerbeleid). De functie reflectie heeft dan weer een overeenkomst met reflectieve vaardigheden van Kessels. Recapitulerend zijn de leerfuncties 2, 5, 6 en 7 van Kessels niet meegenomen in de leerschijf van zeven, maar zijn de functies 5 en 6 van Visser toegevoegd. De leerfuncties 6 en 7 van Kessels zijn eerder in hoofdstuk vijf vastgesteld als condities die noodzakelijk zijn voor het leren. In paragraaf 6.1.9. zal blijken dat het Leerhuis binnen het ziekenhuis is opgezet om aan deze condities te voldoen.

Om te bekijken hoe de mate van kennisproductie verschilt tussen beide modellen, worden de verscheidene stappen in het model vergeleken met de productieprocessen van kennisproductie: het ontwikkelen, delen, toepassen en evalueren van kennis.

<u>Kennis(productie)processen</u>	<u>Leerschijf van zeven</u>	<u>Corporate Curriculum</u>
Ontwikkelen	Professionele basiskennis Vakspecialistische kennis Vakverdieping	Materiedeskundigheid en vakvaardigheden
Delen	Samenwerken	
Toepassen	Persoonlijke ontwikkeling Organisatie-ontwikkeling en maatschappelijke ontwikkelingen Samenwerken	Communicatieve en sociale vaardigheden Het vermogen tot zelfregulatie van motivatie, emoties en affecten Probleemoplossingsvaardigheden
Evalueren	Reflectie	Reflectieve vaardigheden
		<u>Conditie tbv de vier kennisprocessen</u> Het vermogen de benodigde rust en stabiliteit in het werk te waarborgen. Het veroorzaken van creatieve onrust die aanzet tot innovatie

Tabel 4: Verschillen in mate van kennisproductie Leerschijf en Corporate Curriculum

Uit de tabel is op te maken dat het grootste verschil tussen Visser en Kessels is, dat Kessels twee leerfuncties (rust en stabiliteit en creatieve onrust) heeft ontwikkeld, die ingaan op de organisatie-omgeving en -condities om de overige kennisprocessen te ondersteunen. Dit, omdat Kessels gelooft in een leerlandschap dat werknemers ondersteunt om kennis te ontwikkelen, delen en toe te passen, gecombineerd met een uitgebreid repertoire aan werkvormen die verder gaan dan alleen opleiding.

Het tweede verschil zit in de toevoeging van de leerfunctie samenwerken in de Leerschijf. Kessels beschouwt kennis als niet-deelbaar. Alleen informatie is deelbaar volgens Kessels. Desondanks bestaat er binnen het Corporate Curriculum geen leerfunctie die voldoet aan het kennisproces 'delen'. Als alleen de informatie deelbaar zou zijn, dan heeft het delen van informatie uiteindelijk

ook effect op het verkrijgen van nieuwe kennis door het individu. Doordat de leerfuncties van het Corporate Curriculum geen aandacht schenken aan delen of samenwerken, is te verwachten dat de leerschijf van zeven een grotere mate van kennisproductie kent, door de aandacht voor alle vier de kennisprocessen, met als voorwaarde dat de juiste facilitering plaatsvindt.

Het derde verschil zit in de visie op kennis. Uit de leerfuncties van het Corporate Curriculum en het gedachtegoed van Kessels blijkt dat hij kennis als een bekwaamheid ziet, terwijl Visser kennis als deelbaar beschouwt. Visser kiest als niveau de organisatie met bijbehorende collectieve leerprocessen, terwijl Kessels zich uit overtuiging richt op het individu met bijbehorende individuele leerprocessen.

6.7. Leerlandschap vooraf

Om een gewenst leerlandschap te formuleren heeft men begin 2008 het leerlandschap op dat moment in kaart gebracht. Na een analyse van alle leeractiviteiten binnen het ziekenhuis is het volgende vastgesteld door het ziekenhuis (met als achtergrond de leerschijf van Visser):

- Leeractiviteiten concentreren zich met name op de leerfuncties professionele basiskennis, vakspecialistische kennis en vakverdieping.
- Weinig activiteiten hebben betrekking op de overige functies van leren. Het is mogelijk dat deze leerfuncties niet expliciet als leeractiviteiten benoemd worden.

Binnen het ziekenhuis wordt een indeling van drie soorten leren gehanteerd: praktiserend leren, onderzoekend leren en creërend leren (Ruyters, 2006)

- Praktiserend leren: leren, met name impliciet, gericht op het verbeteren van de dagelijkse praktijk.
- Onderzoekend leren: leren dat is gericht op het opdoen van kennis.
- Creërend leren: leren gericht op het tot stand brengen van producten of diensten.

Na de analyse van alle leeractiviteiten in het ziekenhuis heeft men het volgende geconcludeerd:

- Er vindt veel ‘onderzoekend leren’ plaats: de voornaamste wijze van leren vindt plaats in de klassieke vorm van trainingen en opleidingen. Het doen van onderzoek, zoals medisch onderzoek en medewerkerstevredenheidsonderzoek, heeft de afgelopen periode ook meer aandacht gekregen.

- Ten tweede vindt er veel praktiserend leren plaats. Medische en verpleegkundige opleidingen zijn vormgegeven als ‘werkend-leren-opleidingen’, ofwel werken en leren op de werkplek. Praktiserend leren richt zich binnen het ziekenhuis voornamelijk op basis- en vakspecialistische kennis en in veel mindere mate op het verbeteren van werkprocessen en/of de dienstverlening.
- Creërend leren speelt een beduidend minder grote rol in het ziekenhuis dan onderzoekend en praktiserend leren. Vaak wordt ontwikkelen uitbesteed en er zijn geen duidelijke regels, afspraken of samenwerkingsinitiatieven ontwikkeld omtrent productinnovatie.

In het leerbeleid wordt gesteld dat door ‘de aard van het werk in een ziekenhuisorganisatie als VieCuri, het waarschijnlijk maakt dat praktiserend en onderzoekend leren de overhand heeft’. Door de strategische agenda van VieCuri is er meer aandacht gekomen voor het creërend leren. De analyse van het leerlandschap begin 2008 heeft de basis gevormd voor het formuleren van het gewenste leerlandschap.

6.8. Gewenst leerlandschap

Na de analyse van het leerlandschap begin 2008, in samenhang met de organisatiedoelen, heeft het ziekenhuis besloten zich met name te richten op de twee waarden klant- en samenwerkingsgericht en kwaliteit. Het ziekenhuis heeft dit vormgegeven in een leerplan, waar tijdens het implementatieproces veranderingen in aangebracht kunnen worden. Omdat het onderzoek zich richt op verpleegkundigen, ligt de focus in het weergegeven leerlandschap op leeractiviteiten die gericht zijn op verpleegkundigen. In de onderstaande tabel is een overzicht gemaakt, ingedeeld in de leerfuncties van de Leerschijf van Zeven, met de bijbehorende leeractiviteiten voor verpleegkundigen. Het betreft hier een selectie van het conceptueel organisatieleerplan.

Inhoud:	Kwaliteit
Professionele basiskennis	<ul style="list-style-type: none"> • Beroepsopleidingen verpleegkundigen. • Basiskennis-/vaardigheden zittende zorgverleners: vaardigheidsonderwijs. • BLS voor iedereen die met patiënten in contact komt • Alles wat VieCuri aanvullend noodzakelijk acht
Vakspecialistische kennis	<ul style="list-style-type: none"> • Gestructureerd werken met rapportageprotocollen • NP/PA-opleiding • ALS
Vakverdieping	<ul style="list-style-type: none"> • Decubitus en wondverzorging • Professionalisering opleiders – train the trainers

Inhoud:	Klant- en samenwerkingsgericht
Persoonlijke ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijke ontwikkeling (POP) • Competenties • Kennisdeling • Loopbaanpaden
Samenwerken	<ul style="list-style-type: none"> • Intervisie, presentaties etc. • Samenwerkingsprojecten gericht op processen en multidisciplinaire leeractiviteiten, bijvoorbeeld rondom 'klantgerichtheid'.
Organisatie- / maatschappelijke ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Themaproject en uitwerking in sectoren/units klantgericht werken / klantenoriëntatie • In kaart brengen kwaliteiten en competenties medewerkers • Kennis processen en systemen in VieCuri
Reflectie	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijke ontwikkelingsbehoefte bepalen en vastleggen (POP's) • Reflectiegesprekken • Leren van fouten

Tabel 5: Organisatieleerplan ziekenhuis

6.9. Het Leerhuis

Leren bij het ziekenhuis wordt gestructureerd en georganiseerd door middel van het Leerhuis. Om een opleidingsziekenhuis te mogen zijn, moet men voldoen aan de STZ-criteria, waar een Leerhuis een grote rol speelt (zie bijlage 2). De centrale coördinatie van alle leeractiviteiten binnen het ziekenhuis vindt plaats via het Leerhuis. Vijf domeinen staan centraal in het Leerhuis: (para)medisch leren, onderzoek, verpleegkundig leren, leren voor bedrijf & MD en faciliteiten en service. In de onderstaande tabel een overzicht van de diensten en producten van het Leerhuis:

Diensten en producten Leerhuis

Diensten:

- onderhoudt een actueel overzicht van alle leeractiviteiten en leermogelijkheden bij VieCuri en zorgt voor leeraanbod ten behoeve van kennis- en competentieontwikkeling.
- heeft adviesrol op verschillende niveaus (MO, management en individueel).
- is projectleider bij de ontwikkeling van leer- en ontwikkeltrajecten.
- neemt het initiatief voor nieuwe producten en diensten en richt zich op innovatie en kennismanagement.
- ondersteunt alle administratieve processen rondom leren en ontwikkelen.
- levert gekwalificeerde trainers (intern en extern).
- levert gekwalificeerde intervisiebegeleiders en coaches (intern en extern).
- bemiddelt bij inkooptrajecten.
- draagt bij aan actuele managementinformatie (o.a. vanuit LMS/Cura).
- selecteert bureaus en producten die ondersteunend kunnen zijn.
- professionalisering en ondersteuning van werkbegeleiders, opleiders en managers bij initiële en post-initieel leren.
- begeleidt, ondersteunt en introduceert studenten en stagiaires die in opleiding zijn.
- organiseert initieel leren op de werkplek.
- advisering, facilitering en ondersteuning van wetenschappelijk onderzoek.
- organiseren van congressen en symposia.
- kwaliteitsmeting en toetsing voor alle opleidingen middels interne audits en externe visitaties.
- informatie, inzicht en advies ten aanzien van de aanwending van opleidingsgelden.
- coördinatie en planning van de fysieke opleidingsfaciliteiten (ruimtes).

Producten:

- levert een aantrekkelijk en actueel leeraanbod, bij voorkeur digitaal. VieCuri heeft al diverse e-learning modules beschikbaar. Deze zijn bij uitstek geschikt om medewerkers via het digitale leerportaal aan het Leerhuis te binden en hen op flexibele wijze te laten leren.
- ontwerpt nieuwe leermiddelen
- ontwerpt instrumenten die ondersteunend zijn aan leren en ontwikkelen
- levert een accurate en actuele beschrijving van locaties/ werkplekken gericht op mogelijkheden tot leren.
- ontwikkelt een bij VieCuri passende vorm van werkbegeleiding en praktijkbegeleiding.
- ontwikkelt een beoordelingssystematiek waarin VieCuri als werkgever/ praktijkinstelling een duidelijke rol heeft

Tabel 6: Diensten en producten Leerhuis

Verschillende instrumenten heeft het Leerhuis om het leren te organiseren en faciliteren:

- Leeraanbod - trainingen, leren rondom rapportageprotocollen en vaardigheidsonderwijs met voorafgaande e-learning-modules. Het vaardigheidsonderwijs biedt het volgende aan de individuele medewerker:
 - Theorie en toetsen middels lespakketten en E-learning
 - Demonstratie en oefening van vaardigheden aan de hand van protocollen in een simulatie omgeving
 - Reflectie op professioneel beroepsmatig handelen en gedrag
 - Toetsing van vaardigheden aan de hand van toetskaarten in een simulatieomgeving
 - Registratie van resultaten op gebied van theoretische en praktische toetsing
- Leermanagementsysteem (LMS); het systeem om alle leeractiviteiten centraal te coördineren.
- Leer- en ontwikkelplan; een format om leerplannen te ontwikkelen.
- Leerplaatsprofiel; het in kaart brengen van de huidige opleidings- en competentiegegevens van medewerkers per unit en afdeling.

Het leren binnen het vaardigheidsonderwijs vindt plaats in vier fases:

- Fase 1; de cognitieve fase - zelfstudie door e-learning, etc.
- Fase 2; de oefenfase - demonstratie, begeleid oefenen, zelfstandig oefenen, simulatie patiëntencontacten en toetsing
- Fase 3; de automatiseringsfase; in patiëntensituaties onder begeleiding oefenen
- Fase 4; de planningsfase; in patiëntensituaties zelfstandig oefenen, praktijktoetsing

De toetsing van met name voorbehouden handelingen is gewaarborgd in een procedure. In deze procedure is ook duidelijk te onderscheiden waar de keuzemogelijkheden van de cursist zitten:

1. Per afdeling is een leerplaatsprofiel vastgelegd welke vaardigheden noodzakelijk zijn en op welke wijze deze getraind en getoetst moeten worden.

2. Voorbehouden handelingen die vaak (eens in de 2 maanden of meer) door een medewerker worden uitgevoerd op de afdelingen dienen te worden aangeleerd, onderhouden en getoetst. De prioriteitsstelling gebeurt door het unithoofd.
3. Aanmelding; tijdens een jaargesprek maakt het unithoofd afspraken met medewerkers welke voorbehouden handelingen de medewerker dient te toetsen en/of trainen en binnen welke termijn. De medewerker dient zich aan te melden bij het secretariaat van het leerhuis voor toetsing en/of training.
4. De medewerker leert de theorie uit de e-learning-module en maakt de theoretische toets. Na het zien van het resultaat beslist de medewerker zelf of hij deelneemt aan een praktische toets en/of training. **Beoordeling:** bij het behalen van een voldoende kan de medewerker deelnemen aan een praktische toets. Bij het behalen van een onvoldoende kan de medewerker herkansen zonder tussenkomst van het unithoofd. Bij het tweemaal behalen van een onvoldoende vindt er een voortgangsgesprek plaats met het unithoofd.
5. Ter voorbereiding op de praktische toets kan de medewerker deelnemen aan een demonstratie en training van de voorbehouden handeling in een simulatieomgeving. Deze toets wordt individueel afgenomen onder toezicht van een vakdeskundige trainer aan de hand van een toetskaart. Na de toets is er een evaluatiemoment, waarna het resultaat van de toets wordt geregistreerd in het LMS. Reflectie speelt hier in een belangrijke rol. Door middel van zelfreflectie en reflectie door collega's en / of trainers op het handelen en gedrag tijdens het uitvoeren van de voorbehouden handelingen wordt de medewerker in staat gesteld om dit bij te stellen. **Beoordeling:** bij het behalen van een voldoende ontvangt de medewerker een bekwaamheidsverklaring en de beoordeling wordt geregistreerd. Bij het behalen van een onvoldoende heeft de medewerker recht op herkansing zonder tussenkomst van het unithoofd. Bij het tweemaal behalen van een onvoldoende vindt er een voortgangsgesprek plaats.
6. In een voortgangsgesprek tussen het unithoofd en de medewerkers wordt afspraken gemaakt wat betreft het persoonlijk ontwikkelingsplan.
7. Registratie van toetsresultaten vindt plaats in het LMS

In het algemeen is te stellen dat de plannen voor het leren en ontwikkelen binnen VieCuri zich in eerste instantie richten op de kernwaarden klant- en samenwerkingsgericht en kwaliteit. Alle facilitering van leeractiviteiten binnen deze kernwaarden worden gecoördineerd, dan wel gefaciliteerd, via het Leerhuis. De beoogde activiteiten van het Leerhuis zijn in bovenstaande tabel uitgewerkt.

6.10. Positionering beleid

In het gewenste leerlandschap, wordt er binnen het ziekenhuis meer aandacht dan voorheen geschonken aan de onderste vier leerfuncties van Visser (2006): samenwerken, persoonlijke ontwikkeling, organisatie-ontwikkeling en maatschappelijke ontwikkelingen en reflectie. In paragraaf 6.6. en 6.7. is uitgewerkt dat deze leerfuncties vallen onder kennisproductieprocessen ontwikkelen, delen en evalueren / reflecteren van kennis. Als daadwerkelijk alle kennisproductieprocessen in voldoende mate plaatsvinden met de juiste facilitering, zal sprake zijn van een grote mate van kennisproductie, volgens de wetenschappelijke theorie.

Uit het model van Visser is niet af te leiden, hoe het ziekenhuis de leerfuncties moet ondersteunen. Waar Kessels met zijn Corporate Curriculum wel aandacht schenkt aan de organisatieomgeving door de toevoeging van de twee leerfuncties rust en stabiliteit en creatieve onrust, is het bij Visser zoeken naar de juiste facilitering. Het Leerhuis is een manier om de kennisproductieprocessen te faciliteren. Het Leerhuis is een facilitering die voornamelijk wordt ingegeven door de STZ-criteria (zie bijlage 2). Of deze facilitering voldoende is om de kennisproductieprocessen in voldoende mate plaats te laten vinden, zal moeten blijken uit de praktijk (hoofdstuk zeven).

7. Het Corporate Curriculum in de praktijk

In de interviews met tien respondenten is er een beeld geconstrueerd op basis van de kennis en opinies van vijf categorieën medewerkers. Een groep waar kennisproductie zou moeten plaatsvinden, de verpleegkundigen en vier groepen die zicht hebben op het Corporate Curriculum (zoals VieCuri het model in de vorm van de Leerschijf van zeven heeft toegepast), het verloop van de leerprocessen en de mate van kennisproductie.

- *HRD-adviseurs*; de mede-ontwikkelaars van het leerplan voor VieCuri
- *Trainers*; de ‘overbrengers’ van kennis en vaardigheden, maar ook de doelgroep door de combinatie met verpleegkundig werk
- *Praktijkbegeleiders*; de ‘facilitators’ van het leren voor verpleegkundigen.
- *Unithoofden*; de leidinggevendenden van de verpleegkundigen
- *Verpleegkundigen*; de centrale doelgroep, waar in deze scriptie het organisatieleerplan voor bedoeld is

Van belang is om te vermelden dat het Leerhuis in haar huidige vorm nog niet lang actief is. De plannen die men heeft, bevinden zich dan ook in de startfase. Dit betekent dat ook niet alle leeractiviteiten zijn uitgerold. De bedoeling van het tweede deel van dit hoofdstuk is om ten eerste de voornaamste leeractiviteiten te bespreken, met de achterliggende leerfunctie, de ervaringen en hoe ver men is met de implementatie en/of doelstellingen. Ten tweede de visie op leren van verpleegkundigen, in aanvulling op het onderzoek wat uitgevoerd is voor het leerbeleid. Dit is met name interessant om verschillen en overeenkomsten te bespreken. Ten derde de factoren die van invloed zijn op het leren van verpleegkundigen.

7.1. Het leerlandschap

Allereerst blijkt uit de interviews dat het beoogde leerlandschap sterk in ontwikkeling is. Men staat echt aan de start van de volledige implementatie van de plannen. *“Het uitgangspunt waar we ons als eerste op gefixeerd hebben, is de eerste noodzaak. Omdat verpleegkundigen BIG geregistreerd moeten zijn, is dat het eerst noodzakelijke waar op geschoold moet worden.”* (HRD-adviseur). Medewerkers in het ziekenhuis zijn nog zoekende naar de mogelijkheden van het Leerhuis. *“Het Leerhuis is nog maar net opgestart, dus je moet samen ontdekken in welke mate je daar gebruik van kunt maken.”* (unithoofd)

Er bestaan ook verschillen tussen afdelingen in de mate van aandacht voor leeractiviteiten. Specialistische afdeling blijken verder te zijn in de ontwikkeling van leeractiviteiten. *“Op de intensive care hebben ze bijvoorbeeld een opleidingsfunctionaris werken, die al wat doet met trainingen, omdat ze al een fase verder zijn dan de reguliere afdelingen. Zij hebben een grotere noodzaak om te accrediteren (volgens de BIG-wet). Het is een kleinere groep, waardoor het makkelijker te organiseren is. Leertrajecten worden door het Leerhuis mede ontwikkeld.”* (HRD-adviseur)

In het eerste deel van het hoofdstuk bleek in paragraaf 6.1.7. dat het ziekenhuis zich wil concentreren op de kernwaarden kwaliteit en klant- en samenwerkingsgericht. In de onderstaande tabel zijn alle leeractiviteiten, die besproken zijn door de respondenten, geplaatst in de context van de Leerschijf van zeven van Visser (2006). De leeractiviteiten zijn toebedeeld aan de leerfunctie, waar de desbetreffende leeractiviteit het meest mee overeenkomt, daarbij de gehanteerde indeling van tabel 3 uit paragraaf 6.1.8. in ogenschouw nemend. De leeractiviteit ‘coaching op de werkplek’ is bijvoorbeeld ook te plaatsen onder de leerfunctie reflectie, maar samenwerken is de voornaamste bijpassende leerfunctie. Aan de hand van onderstaande tabel worden alle leeractiviteiten besproken.

Inhoud:	Kwaliteit
Professionele basiskennis	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vaardigheidsonderwijs; e-learning en skillslab ○ BLS ○ Opleidingen
Vakspecialistische kennis	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bijscholingen ○ ALS
Vakverdieping	<ul style="list-style-type: none"> ○ Train-the-trainer ○ Congressen/ symposia ○ Klinische lessen

Inhoud:	Klant- en samenwerkingsgericht
Persoonlijke ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> ○ POP / jaargesprek
Samenwerken	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kennisdeling ○ Casuïstiekbespreking ○ Werkgroepjes ○ MDO (Multi Disciplinair Overleg) ○ Intervisie ○ Leerling-gediplomeerden overleggen ○ Coaching op de werkplek
Organisatie- / maatschappelijke ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> ○ Klantgericht werken

Reflectie	<ul style="list-style-type: none"> ○ Intervisie ○ POP / jaargesprek
-----------	---

Tabel 7: Leeractiviteiten leerlandschap

7.1.1. Kwaliteit

“Het doel is kwaliteits- en deskundigheidsbevordering op de werkvloer en inzicht hebben in hetgeen wat iemand wel of niet beheerst en de mogelijkheid om het wel te gaan beheersen.” (HRD-adviseur)

Professionele basiskennis

Vaardigheidsonderwijs

De meest genoemde leeractiviteit, die ondersteund wordt door het Leerhuis, in de interviews is het vaardigheidsonderwijs. Een HRD-adviseur geeft aan dat *“vaardigheidsonderwijs zich met name richt op de voorbehouden handelingen die verpleegkundigen uitvoeren”*. Het gaat hier om handelingen die wettelijk beschermd zijn in de BIG-wet (zie bijlage 1). *“Deze handelingen mogen verpleegkundigen alleen op aanwijzen van een arts uitvoeren en op grond van hun bekwaamheid”*, aldus de HRD-adviseur. Risicovolle handelingen (handelingen die in principe op dezelfde wijze worden behandeld als voorbehouden handelingen) spelen nog geen grote rol. *“Er is nog geen compleet aanbod voor risicovolle handelingen”* (HRD-adviseur)

Dat het vaardigheidsonderwijs niet uitsluitend gerelateerd is aan de leerfunctie ‘professionele basiskennis’ bewijst de volgende uitspraak. *“Bij het vaardigheidsonderwijs zitten er meerdere leerfuncties ingesloten en voor mijn gevoel ook reflecteren”* (HRD-adviseur)

- *E-learning*

Wanneer het over E-learning gaat, denkt een HRD-adviseur dat *“E-learning, het tijd- en plaatsonafhankelijk leren, tegemoet komt aan de wensen van verpleegkundigen door onregelmatige diensten”*. Wel wordt er een tijdsinvestering gevraagd van de verpleegkundigen. *“We verwachten van de verpleegkundigen dat ze e-learning voorafgaand aan het skillslab doornemen in eigen tijd en ook een toets maken”* (HRD-adviseur)

In het begin waren en zijn er wel enkele kinderziektes bij de invoering van e-learning modules. Op de werkvloer was er in het begin veel weerstand tegen e-learning. Er bestond een drempelvrees om opnieuw getoetst te worden. Soms hebben mensen in 20 of 30 jaar geen toets meer gemaakt. *“Je moet het ze weer leren om te leren. Leren om getoetst te worden”* (unithoofd). De eerste e-learning modules bleken heel veel tijd te kosten in de ervaring van verpleegkundigen. *“een module decubitus kost zes of zeven uur, en dan zeggen mensen - dan moeten we thuis ook nog achter de*

computer zitten!” (unithoofd). De drempel om te starten met een theoretische module is dan ook groot geweest.

Een nadeel van de huidige E-learning modules is dat *“de cursist een toets en cursus kan doorlopen, maar als hij de toets maakt, krijgt die persoon alleen maar het eindresultaat te zien. Hij krijgt dan enkel te zien dat hij 60, 70 of 100 % heeft gescoord. Hij krijgt niet te zien wat hij niet gehaald heeft. (...) Er komen mensen die zeggen dat er voor hen geen leercurve in zit.”* (trainer).

Men verwacht een tijdsinvestering van de verpleegkundigen, maar op de werkvloer is daar met het unithoofd veel discussie over. *“We leren toch voor ons werk en we vinden dat de werkgever daar meer in moet vergoeden”* (unithoofd). Ook een verpleegkundige beaamt dit. *“Daar hebben ze gewoon geen zin in, omdat daar allemaal tijd in gaat zitten. Dat stuit iedereen tegen de borst. Als het niet in je vrije tijd zou zijn, dan lukt het allemaal wel.”*

- o *Skillslab*

Wanneer het over het skillslab gaat, wordt aangegeven dat het om een *“leergesprek onder professionals gaat - we toetsen natuurlijk een handeling, maar willen ook het hele proces rondom deze handeling goed met hen doorspreken”* (HRD-adviseur).

Tijdens de interviews is er veel enthousiasme te horen voor het skillslab. Een HRD-adviseur denkt dat *“voor het unithoofd het skillslab erg fijn is, omdat hij/zij feitelijk bewijs krijgt dat hun medewerker de vaardigheid beheerst, want ze staan er niet altijd naast als het uitgevoerd wordt.”* En *“Mijn insteek daar in, en dat wordt ook gedragen door de afdelingen die ik mag vertegenwoordigen, is dat het skillslab heel erg geschikt is om deelvaardigheden te oefenen / toetsen”*. (trainer). Ook verpleegkundigen zijn enthousiast over het skillslab. *“Je geeft iedereen de gelegenheid om meer te leren, jezelf te toetsen. Ik vind dat een heel goed plan.”* Het blijft echter wel een nabootsing van de werkelijkheid. *“In het skillslab zullen we nooit voor elkaar krijgen dat we echt de praktijk toetsen (de setting waarin je werkt)”* (trainer)

Verpleegkundigen blijken echter niet in voldoende mate naar het skillslab te komen. *“Lokalen zijn echter vaak leeg. De organisatie heeft randvoorwaardelijk gezien de zaken beschikbaar die nodig zijn, maar om de een of andere manier komen de medewerkers niet naar het skillslab”* (HRD-adviseur) en *“soms moeten ingeplande trainingen gecancelled worden, omdat ze niet vol zitten”* (HRD-adviseur). Paradoxaal genoeg worden trainingen in het skillslab door de extra aandacht voor individuele verpleegkundigen extra gewaardeerd. *“Het is wel echt een toevoeging. Hier heb je ook echt tijd om iets te leren. Toen ik de cursus hier had, zat ik met nog een collega met twee leraren, dus gewoon 1 op 1.”*, (verpleegkundige). In eerste instantie wordt het skillslab met name bezocht door een bepaalde groep mensen. *“Mensen die naar het skillslab komen zijn mensen die zelf in staat zijn om zichzelf te kunnen ontwikkelen. Die komen uit zichzelf, maar het gaat juist om die groep mensen die een stok achter de deur nodig heeft”* (praktijkbegeleider).

Basic Life Support

Basic Life Support is een vaardigheid die het ziekenhuis noodzakelijk acht, alhoewel de opkomst van verpleegkundigen schril afsteekt tegen het uiteindelijke doel. *“BLS (Basic Life Support) - reanimatie - ziekenhuisbreed is vastgesteld dat iedereen met patiëntgebonden contacten deze vaardigheden moet bezitten - als iedereen deze vaardigheid zou moeten doen, dan zou het skillslab vol zitten, maar dat is niet het geval.”* (HRD-adviseur). Op de werkvloer wordt wel druk gezet op de verpleegkundigen door afspraken met hen te maken. *“In het jaarplan heb ik opgenomen dat alle verpleegkundigen zelf verantwoordelijk zijn om dit jaar 2 modules, in overleg met mij, te volgen plus de herhaling BLS (reanimatie-cursus - dat zijn ze verplicht om 1 keer per jaar te doen). In het jaargesprek bespreken we samen -waar sta je - hoever ben je - wat zou je kunnen gaan volgen? Er wordt een planning gemaakt.”* (unithoofd) Door een verpleegkundige werd BLS als een nuttige activiteit genoemd.

Opleidingen

Binnen het ziekenhuis kunnen verpleegkundigen een scala aan externe opleidingen volgen om de professionele basiskennis te verbreden. Een groot deel van de opleidingsbudgetten in het ziekenhuis gaat naar dure specialistische opleidingen. *“Een belangrijk deel van het opleidingsbudget gaat naar opleiden van mensen in die functies. Voorbeelden zijn hart-longfuncties, eerstehulp, OK.”* Op de vraag hoe en wat verpleegkundigen leren, antwoordt een unithoofd dat het leren veelal *“via specialistische opleidingen”* plaatsvindt.

Tegenstrijdig aan de plannen om leren als een speerpunt van het ziekenhuis te maken is de beleving van een trainer dat het management knipt in de opleidingsbudgetten. *“Wat ik door de jaren heen begrijp en als ik met unithoofden daar over in gesprek ben.. over opleidingsbudget.. dan is dat altijd de sluitpost. Dan wordt daar altijd in geknipt en uiteindelijk dit jaar is het zelfs zo erg dat er in het najaar geen studenten opgeleid kunnen gaan worden voor vervolgopleidingen, omdat er geen geld is om mensen op te gaan leiden.”* (trainer).

Fulltime opleidingen die verpleegkundigen volgen voorafgaand aan het verpleegkundig werk binnen het ziekenhuis blijken niet altijd aansluiting te hebben met de dagelijkse werkpraktijk. *“Wij leren hier prachtige dingen op school maar als we in het ziekenhuis komen is het helemaal anders’. Hoe kan dat? Die docenten op zo’n opleidingschool die hebben zelf ergens een keer een opleiding gedaan, eigen ervaring opgedaan en gaan dan naar die school. Waar ze heel andere interesses.. ze zijn natuurlijk wel met hun werk bezig, maar daarnaast ook met leerplannen, met doelen, met dat soort theorie werk van een docent bezig zijn. Dan raken ze heel langzaam de band met de werkvloer kwijt. Die voeling is er op een gegeven moment niet meer - dat hou je een aantal jaar vol, maar later niet meer.”* (trainer). Dit heeft tot gevolg dat verpleegkundigen na binnenkomst een lang inwerktraject volgen. *“Je krijgt in feite een instellingsopleiding om iemand zo ver te krijgen dat hij / zijn het vak kan uitoefenen.”* (trainer) Een verpleegkundige vult dit aan met *“je hebt*

zeker een jaar nodig om ervaring op te doen en je thuis te voelen”. In de meeste gevallen volgen verpleegkundigen duale opleidingen waar leren en werken gecombineerd worden.

Vakspecialistisch kennis

De eerder besproken verpleegkundige specialistische opleidingen vormen een belangrijk onderdeel binnen deze leerfunctie. Specialistische opleidingen, bijscholingen en ALS zijn leeractiviteiten die in beperkte mate genoemd zijn in de interviews. Wel spreekt een unithoofd over omscholingen die nu plaatsvinden voor verpleegkundigen, die niet meer allemaal aan de slag kunnen op een afdeling.

“Dan heb je bijvoorbeeld 20 bedden waarvan er maar 7 vol liggen. Dat kun je niet lang volhouden. We kunnen deze mensen dan ontslaan, of de kliniek insturen, maar wij hebben er voor gekozen om ze in de eigen sector te behouden, de urologie er bij, maar dan moeten ze wel omgeschoold worden om op andere afdelingen inzetbaar te zijn.” (unithoofd)

Vakverdieping

Congressen/symposia

De organisatie faciliteert verpleegkundigen om naar symposia en congressen te gaan. *“Mensen krijgen de gelegenheid om naar symposia, congressen te gaan. Op de ene afdeling krijgen ze daar wel, en op de andere afdeling krijgen ze er geen uren voor.”* (praktijkbegeleider) Een verpleegkundige geeft een reden voor het in beperkte mate verstrekken van uren voor symposia. *“Symposia. Meestal maar 1 omdat het te kostbaar is, want het is vaak niet hier in Venlo. Sittard, Heerlen en voor de rest allemaal in het Westen.”* Per afdeling verschilt de motivatie om aan deze vakverdiepingen deel te nemen. *“Mijn ervaring met specialistische afdelingen is dat een verpleegkundige zich aanmeldt voor een symposium en kijkt of het haar of hem boeit en de keuze maakt of hij of zij er naar toe gaat. En achteraf die vraag zal stellen of je de uren terugkrijgt, terwijl een verpleegkundige op de afdeling als eerste de vraag zal stellen of ze die uren voor het symposium terugkrijgt. Zo ja, dan ga ik er naar toe. Het is echt afhankelijk van de afdeling.”* (praktijkbegeleider)

Train-the-trainer

Een andere wijze van vakverdieping voor verpleegkundigen is het verzorgen van trainingen in het skillslab. *“Trainers uit het skillslab zijn enthousiaste mensen uit de praktijk, die het leuk vinden om dat over te brengen en die krijgen als extra een trainerscursus of zich extra verdiepen in het betreffende vakgebied.”* (HRD-adviseur) *“Train de trainer is een leeractiviteit.”* (HRD-adviseur)

“Wat zij leren is dat we nu voor een groep verpleegkundigen, die zich als trainer in het skillslab willen gaan inzetten, een cursus hebben ontwikkeld waarin zij communicatieve vaardigheden aanleren. Een stuk coachingsvaardigheden leren en ook het beoordelen van medewerkers.” Door de

directe link die trainers hebben met de werkvloer, worden zij door het Leerhuis gezien als ambassadeurs van het Leerhuis. *“Wat ook een hele goeie is dat een aantal trainers van het skillslab verpleegkundigen zijn. Dat zijn geweldige ambassadeurs om de noodzaak van het vaardigheidsonderwijs over te brengen.”* (praktijkbegeleider)

Klinische lessen

Volgens een HRD-adviseur zou in het beoogde leerlandschap een cultuur moeten zijn, waar men praat over wat je doet en hoe je werkt. *“Dat gebeurt ook al in bijvoorbeeld klinische lessen waar wordt gesproken over werk. Klinische lessen zijn een manier om kennis over te dragen en te delen met elkaar.”* (HRD-adv.) Kennisoverdracht is dan ook het voornaamste doel van klinische lessen. *“Op het moment dat er leermomenten plaatsvinden, gebeurt dat in de vorm van klinische lessen. Dan praat je veelal over kennisoverdracht.”* (Praktijkbegeleider). Dat er in klinische lessen veel leermomenten voor verpleegkundigen plaatsvinden, wordt beaamd op de werkvloer, alhoewel het wel vrij theoretisch wordt bevonden. *“Voor verpleegkundigen hebben wij klinische lessen als moment van leren, maar dat is vrij theoretisch. Het is niet echt het aanleren van een vaardigheid. Dat zijn meer de theorieën rondom een ziektebeeld of een bepaalde ontwikkeling die voor een grotere groep verteld wordt. Maar dit heeft wel altijd te maken de afdeling of ontwikkelingen binnen de organisatie”.* (unithoofd)

7.1.2. Klant- en samenwerkingsgericht

“Samenwerking, kennisdeling en van elkaar leren moet verbeterd worden”
(praktijkbegeleider)

De tweede focus van het organisatieleerplan ligt op de kernwaarde klant- en samenwerkingsgericht. De nieuwe focus met bijbehorende leerfuncties blijkt een groot verschil te zijn met vroeger. *“Vroeger ging je naar de hoefsmid om het vak hoefsmid te leren. Veel meer praktisch ingericht.. nu is het toch meer op de onderste leerfuncties, het samenwerken, reflecteren.”* (praktijkbegeleider). Dat de aandacht voor de laatste leerfuncties zich nog in een pril stadium bevindt, blijkt wel uit het volgende citaat: *“Waar we natuurlijk wel aan moeten denken - de leerfuncties 6 en 7. Dat heeft niet helemaal te maken met het vak - zelfreflectie en dat soort dingen. Dat daar natuurlijk wel aandacht voor is. Maar dat is wel lastig hoor. Juist omdat je zo afhankelijk bent van je plan, opleiden, formatie, daar zit heel weinig in aan uren om te mogen leren.”* (unithoofd)

Als eerste wordt de leeractiviteit ‘coachen op de werkplek’ besproken, omdat dit een leeractiviteit betreft, die zo veel mogelijk de leerfuncties binnen ‘klant- en samenwerkingsgericht’ beoogt te ondervangen. Ten tweede worden de laatste leerfuncties verder uitgewerkt.

Coachen op de werkplek

“Coaching op de werkvloer is elkaar aanspreken, kennis delen en praten met elkaar hoe zaken beter kunnen.” (praktijkbegeleider)

Coaching op de werkplek bevindt zich in de pilot fase. *“We hebben nu wel het plan om via het Leerhuis coachen op de werkplek te introduceren, maar dat is nog in een heel pril stadium.”* (unithoofd) Met de pilot - het prille stadium - wordt ook meer aandacht geschonken aan de taak ‘mensen opleiden’ van verpleegkundigen. *“In principe is iedere verpleegkundige werkbegeleider. Mensen opleiden (vaardigheden aanleren) is een taak van iedere verpleegkundige - dit staat ook in je functieomschrijving.”* Een HRD-adviseur is van mening dat *“bij coachen op de werkplek de leerfunctie samenwerken naar voren komt”*. Maar volgens een HRD-adviseur is dat niet de enige leerfunctie. *“Dan zit je ook op een stukje communicatieve scholing - hoe zeg ik dingen?, welke vragen stel ik?, hoe coach ik mensen?, hoe kan ik iemand leren leren?”* en *“De cursus coaching, die is gericht op de praktijk, moet meer aandacht geven aan de onderste leerfuncties (oa gericht op samenwerking en kennisdeling). Op dit moment is niet altijd duidelijk wie welke kennis in bezit heeft.”* (praktijkbegeleider)

Binnen de pilot ‘coaching op de werkplek’ is eenieder op de afdeling betrokken bij de scholing. *“Alle medewerkers van deze afdeling worden geschoold in coaching”*. (HRD-adviseur) en *“We betrekken het hele team bij het coachen op de werkvloer. Ik denk dat dat toch allemaal factoren zijn dat je mensen kunt motiveren om te leren. Mensen horen dingen van andere collega's. Ze horen van elkaar hoe de toetsen in elkaar zitten. Het is ook een beetje mond-op-mond-reclame. Angst wordt minder.”* (unithoofd) De geïnterviewde verpleegkundigen waren nog niet betrokken bij coaching op de werkplek.

Persoonlijke ontwikkeling

Doordat het ziekenhuis zich in eerste instantie concentreert op de eerste drie leerfuncties, is persoonlijke ontwikkeling een leerfunctie die nog weinig aandacht krijgt. *“Werken aan communicatievaardigheden is gewenst, maar dat is voor de toekomst.”* (HRD-adviseur). Jaarlijks vindt er een gesprek plaats tussen unithoofd en medewerker om afspraken te maken over de persoonlijke ontwikkeling, waaronder afspraken over opleiden. *“Met elke medewerker wordt jaarlijks een gesprek gevoerd - in een jaargesprek komt ook opleiden naar voren.”* (HRD-adviseur) De indruk bestaat wel dat dit gesprek meer gericht is op het aftekenen van verplichte activiteiten / vaardigheden, dan op persoonlijke ontwikkeling. *“Dan inventariseer ik hoe zij staan - hoe zij op de werkvloer dingen beheersen. Ik informeer of ze bijscholingen en symposia hebben gevolgd en dan vraag ik ook of ze eventueel een vervolgopleiding willen volgen.”* (unithoofd)

Samenwerken

Samenwerken is een leerfunctie, die op het moment van interviewen in meerdere leeractiviteiten terugkomt.

- Werkgroepjes - *“Op de afdeling chirurgie zijn twee werkgroepjes die de belangrijkste ziektebeelden bespreken en daar ook afspraken over maken - die zijn elkaar zelfs toetsen aan het afnemen (stukje vakkennis)”* (praktijkbegeleider).
- Klinische lessen; zie paragraaf 7.1.1.
- Casuïstiekbesprekingen - *“En dan hebben we nog thema’s. Bijvoorbeeld een voorval op de afdeling. Wat problematisch is.. en dat wordt dan met z’n allen besproken. Die casus wordt dan besproken. En van het een komt het ander”.* (verpleegkundige)
- Leerling-gediplomeerden-overleg - *“Er zijn leerling-gediplomeerden-overleggen op de afdeling waar bewust wordt stilgestaan bij de leermomenten van de leerling. Op het gebied van leerlingbegeleiding wordt daar heel erg intensief bij stilgestaan.. Hoe doet de leerling het? Hoe komt het dat hij niet of juist wel goed functioneert?”* (praktijkbegeleider)
- Intervisie - *“Op een aantal afdelingen zijn ze met intervisie bezig.”* (praktijkbegeleider)
- Multi Disciplinair Overleg - *“En als mensen in een MDO (Multi Disciplinair Overleg) zitten, waar patiënten besproken worden, is de vraag hoe mensen het oppikken wat de specialist vertelt. Daar kunnen ze hun eigen leermoment uit halen. De ene verpleegkundige zal meer oppikken dan de andere. Ik als verpleegkundige heb het altijd als een leermoment gezien omdat daar altijd een vertaalslag werd gemaakt naar een bepaald ziektebeeld (of verdieping). Maar er zijn ook verpleegkundigen die hun woordje als verpleegkundige daar doen, maar zich verder niet in het MDO mengen. Op dit moment wordt het niet als leermoment gezien.”* (praktijkbegeleider) Het MDO wordt als een belangrijk leermoment beschouwd. *“Het MDO is wel een leermoment voor de verpleegkundige. Er wordt wel wat gevraagd van de verpleegkundige. Die moet ook de patiënt goed kunnen presenteren en mee kunnen denken wat de beste oplossing is. En ook in communicatie. Dat is ook een leermoment waar je goed moet kunnen communiceren (luisteren,presenteren).”* (unithoofd)

Binnen deze leeractiviteiten vindt veel kennisdeling plaats, maar in de beleving van respondenten niet in voldoende mate. *“Als bepaalde werkwijzen ergens goed werken, zouden we meer kunnen delen - het delen van kennis van wat werkt of niet werkt.”* (HRD-adviseur) en *“Dat is het lastige..*

omdat het voor het overgrote deel toepassers zijn.. in de praktijk met de handjes. Op het moment dat er gevraagd wordt om een klinische les te geven over een onderwerp is dat lastig.” (trainer)

Organisatie- en maatschappelijke ontwikkelingen

Klantgerichtheid

“In het organisatieleerplan heeft de Raad van Bestuur aangegeven dat er prioriteit gegeven moet worden aan klantgerichtheid” (HRD-adviseur). Klantgerichtheid is een leeractiviteit die als speerpunt is aangewezen door de Raad van Bestuur, maar “klantgerichtheid is in ontwikkeling” (unithoofd), in die zin dat de trainingen nog niet ziekenhuisbreed zijn ingevoerd. De trainingen klantgerichtheid vallen in goede aarde in de deelnemende (pilot)sector. “We zijn nu met een hele interessante training klantgerichtheid bezig - > de klant is intern (mijn collega, technische dienst) en extern (patiënt, leverancier). Het is heel basaal. Je kiest voor wie jij wil zijn in hoe jij die klantgerichtheid vormgeeft. Dat is van onze sector uitgekomen.” (unithoofd) Net zoals BLS is klantgerichtheid een vaardigheid die niet geregeld is via de BIG wet. “Het doel van die training is bewustwording creëren en ook concrete acties daar aan koppelen. Concrete acties zijn er heel erg op gericht - wat ga jij doen? De bedoeling is dat het vervolgens geborgd gaat worden.”

Reflectie

Reflectie speelt nu al een grote rol binnen het Leerhuis, getuige het volgende citaat. *“Wat we nu doen in het Leerhuis is een stukje leren en reflecteren. Reflecteren hoort ook bij leren. Als ze hier in het Leerhuis die toets maken en dingen moeten doen reflecteren ze beter (is men zich meer bewust van het reflecteren), dan als ze in de praktijk zijn.” (HRD-adviseur). Maar op het moment van interviewen is er geen duidelijk platform voor reflectie. “Er bestaat geen duidelijke structuur op de werkvloer om te kunnen reflecteren.” (HRD-adviseur). Toch zijn er knelpunten bij het internaliseren van reflectie in het dagelijks werk. “Ik probeer dat telkens maar uit te leggen dat reflectieve vaardigheden je helpen, elke dag opnieuw, bij elke handeling bij wijze van spreken (het is overdreven om dat acht uur lang op een dag te doen), jezelf een spiegel voor te houden - > wat is mijn bijdrage geweest en hoe had het beter gekund?” (trainer) en “Bij moeilijke situaties wordt er wel gereflecteerd, maar men is niet bewust dat de meeste fouten worden gemaakt in routine handelingen.” (HRD-adviseur). Eerder werd gesteld dat reflectie de bindende leerfunctie in het model van Visser (2006) is. Een extra toelichting in relatie met de andere leerfuncties wordt gegeven door een HRD-adviseur. “Je kunt niet reflecteren zonder inhoud. Anders weet je niet waar je op moet reflecteren. De bovenste drie leerfuncties bestaan uit de inhoud om op te kunnen reflecteren.” (HRD-adviseur). De leeractiviteiten zijn vaak niet uitsluitend in een leerfunctie van Visser onder te brengen. “Bij het vaardigheidsonderwijs zitten er meerdere leerfuncties ingesloten en voor mijn gevoel ook reflecteren.” (HRD-adviseur) Dit maakt reflectie een belangrijk doel van het Leerhuis in de ogen van deze adviseur. “Het doel is ook reflectie en feedback geven aan*

elkaar.” Dit doel wordt ook beaamd door een praktijkbegeleider, die reflectie meer koppelt aan individuele ontplooiing. *“Dat je een stukje reflectie hebt -wie ben ik, wat kan ik, ook vakinhoudelijk”*. Op de werkvloer wordt een symposium als een leeractiviteit gezien, waar men over huidige werkwijzen op de afdeling kan reflecteren. *“Als je op een symposium hoort hoe dingen beter kunnen, dan kun je dat meenemen op de afdeling. Goh, ik heb dit en dat gehoord en wij doen het eigenlijk niet.. zullen we dat wel gaan doen?”* (verpleegkundige)

7.2. Het leren van verpleegkundigen

Eerder in het hoofdstuk werd de visie ten opzichte van leren binnen VieCuri benoemd. In deze paragraaf wordt bekeken hoe het algemene beeld van de implementatie van de visie op leren in VieCuri is. Recapitulerend waren deze punten

1. Innovatie en kennisproductiviteit
2. Leren is effectief samen met anderen
3. Leren is breder dan opleiden
4. Verbinden van leren en werken

Per onderdeel wordt uitgewerkt welk beeld er ontstaat na analyse van de interviews.

o *Innovatie en kennisproductiviteit*

De drie leerfuncties persoonlijke ontwikkeling, samenwerking en organisatie- en maatschappelijke ontwikkelingen gaan om het toepassen van inhoudelijke kennis, die is opgedaan in de eerste drie leerfuncties van Visser (2006). De laatste leerfunctie reflectie vindt plaats in alle leerfuncties en heeft tot doel om veranderingen in kennis en innovatie te ‘borgen’.

Innovatie en kennisproductiviteit - nieuwe producten en diensten introduceren die van waarde zijn voor de organisatie - vindt nog weinig plaats. *“Het vindt heel erg sporadisch plaats. Het gebeurt vaak vanuit opleidingen omdat daar die dynamiek bestaat van het zoeken naar nieuwe zaken. Een student wordt op een probleem in de praktijk gezet en om daar iets nieuws voor te bedenken. Maar dat is niet iets wat vanuit een basis beroepshouding gebeurt.”* (trainer). Dat neemt echter niet weg dat het nooit gebeurt, bewijst een citaat van een verpleegkundige. *“Op een symposium hoor je hoe dingen beter kunnen, je kunt dat meenemen op de afdeling. Goh, ik heb dit en dat gehoord en wij doen het eigenlijk niet.. zullen we dat wel gaan doen?”*. Een voorbeeld van innovatie - *“Wij pakken uit drie verschillende plekken materiaal om te gaan katheteriseren. En nu blijkt dat er 1 compact setje is waar al drie dingen inzitten, die je normaal uit kasten moet plukken. Dat scheelt al weer, dat is veel efficiënter.”*

Op de afdeling krijgt innovatie niet veel ruimte. *“Het innoveren, initiatieven nemen wat betreft ontwikkelingen, het maken van nieuwe zaken.. daar wordt een HBO-V-verpleegkundige niet op bevraagd. Hij komt gewoon de afdeling op en gaat patiëntenzorg doen.”* (trainer)

VieCuri neemt deel aan het programma Sneller Beter, een landelijk programma dat zich richt op het verbeteren van kwaliteit, doelmatigheid en vernieuwingen in ziekenhuizen. Thema's binnen dit programma zijn de verbetering van patiëntenlogistiek, de verbetering van patiëntveiligheid, uitbreiding van patiëntenparticipatie en professionele kwaliteit. Bij deelname aan dit programma door een medewerker komen de leerfuncties samenwerken en maatschappelijke en organisatieontwikkelingen van de Leerschijf van Zeven aan bod. Het programma is in de interviews echter niet genoemd als concrete leeractiviteit. Door de nadruk op verbeteringen in werkprocessen is het naar alle waarschijnlijkheid een zeer kennisproductief programma.

- *Leren is effectief samen met anderen*

In het ziekenhuis leren verpleegkundigen veelal van meer ervaren collega's. Men leert binnen de duale opleidingen (leren-werken) door het voorbeeldgedrag van anderen in de praktijk. *“De meester-gezel verhouding op de werkvloer is de voornaamste wijze van leren.”* (HRD-adv). Dit wordt beaamd op de werkvloer. *“Het vak leert men uiteindelijk in de praktijk van een gediplomeerd verpleegkundige”* (verpleegkundige). Op afdelingen bestaan werkgroepen om van elkaar te leren. *“Op de afdeling chirurgie zijn twee werkgroepjes die de belangrijkste ziektebeelden bespreken en daar ook afspraken over maken - die zijn elkaar zelfs toetsen aan het afnemen (stukje vakkennis)”* (praktijkbegeleider)

- *Leren is breder dan opleiden*

Leeractiviteiten als coaching op de werkplek en intervisie zijn activiteiten die verder gaan dan alleen opleiden. Dit zijn activiteiten waar de onderste leerfuncties ook aan bod komen. Dit ideaal wordt ook uitgedragen door een HRD-adviseur. *“Leeractiviteiten zijn momenten waar je nieuwe kennis, inzicht en ervaringen opdoet - niet per se een opleiding. Leerprocessen op de werkvloer moet je niet altijd willen formaliseren.”*

- *Verbinden van leren en werken*

Het doel van deze visie op leren wordt goed omschreven in het volgende citaat. *“Iedere werkplek is ook een leerplek. Alle situaties die je in het werk tegenkomt, kun je aangrijpen als een leermoment. Op het moment dat jij een leerling aan het begeleiden bent en die gaat jou kritisch vragen ‘waarom catheteriseer jij op deze wijze en als ik bij jouw collega ben gebeurt het op die en die wijze’, dan is dat al een gigantisch leermoment.”* (praktijkbegeleider)

Het meest aansprekende voorbeeld van het verbinden van leren en werken is 'coaching op de werkplek'. "Coaching op de werkplek is een start met de relatie tussen leren en werk – heeft ook te maken met 'hoe ondersteun je het leren en het leerklimaat" (HRD-adv). Een kanttekening bij pogingen om leren en werken meer te verbinden is de hectiek van het werk. "Wat ik wel merk is dat door de hectiek van de dag heel veel mensen echt alleen maar aan het werken zijn. En dat er weinig ruimte is

om te leren.” (unithoofd). Misschien wel de beste link tussen werken en leren zijn de trainers, die naast het geven van trainingen aan verpleegkundigen zelf ook actief zijn als verpleegkundige. “Die ervaring die als trainers in al die jaren opgedaan hebben, daar geef je een gedeelte van mee. Je kunt bijvoorbeeld meegeven dat je iemand moet geruststellen als je een infuus komt prikken.” (trainer).

7.3. Beïnvloedende factoren leren verpleegkundigen

Omgevings- en organisatiefactoren	Persoonlijke factoren
<p><u>Omgevingsfactoren</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Beroepsvereniging (NVSHV, NVICV) 2. Nieuwe ontwikkelingen samenleving / gezondheidszorg, zoals opkomst privé-klinieken <p><u>Organisatiefactoren</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Persoonlijk leerbudget 2. Ruis in communicatielagen 3. Leerklimaat 4. E-learning – het tijd- en plaatsonafhankelijk leren 5. Tijd en rust/ruimte 6. Organisatie-, sector- en unitleerplan 7. Samenwerking in grote teams 8. Personele bezetting 9. Balans werk-privé 10. Werkdruk 11. Salariëring 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leerstijl 2. Motivatie voor het vak (afh. van de mate van specialisatie afdeling) 3. Status verpleegkundige 4. Mate van drempelvrees voor toetsing

Tabel 8: Beïnvloedende factoren kennisproductie

In bovenstaande tabel is een overzicht gemaakt van alle factoren die van invloed zijn op het leren van verpleegkundigen volgens de respondenten. De organisatiefactoren zijn de factoren waarmee de organisatie invloed op het leren van verpleegkundigen kan uitoefenen. Om inzicht te geven in deze factoren een overzicht van citaten behorende bij de organisatiefactoren.

- Persoonlijk leerbudget - *“Met het persoonlijk leerbudget van acht uur per jaar doen we een tegemoetkoming. We hopen dat dat stimulerend werkt.”* (praktijkbegeleider)
- Ruis in communicatielagen - *“Wat ik persoonlijk als een belemmering zie is de ruis in de organisatielagen (in de communicatie).”* (praktijkbegeleider)
- Leerklimaat - *“Wat betreft leerklimaat - > er moet tijd en geld zijn en het moet helder zijn wat het oplevert.”* (praktijkbegeleider)
- E-learning - *“E-learning - het tijd - en plaatsafhankelijk leren, komt tegemoet aan wensen verpleegkundigen door onregelmatige diensten. Het is moeilijk om alle medewerkers tegelijk om de tafel te krijgen.”* (HRD-adviseur)
- Tijd en rust / ruimte - *“Je hebt tijd en ruimte nodig om elkaar aan te spreken op werkwijzen (te reflecteren)”* (praktijkbegeleider)
- Organisatie-, sector- en unitleerplan - *“er is een organisatieleerplan gemaakt, een sectorleerplan, een unitleerplan”* (HRD-adviseur)
- Samenwerking in grote teams - *“Qua organisatie denk ik altijd aan samenwerking in grote teams (met heel verschillende mensen samenwerken).”* (HRD-adviseur)
- Personele bezetting - *“Als je mensen echt goed wilt laten leren, dan zul je op de eerste plaats voor een goede personele bezetting zorgen - > er moet natuurlijk wel tijd en ruimte zijn. Als je heel krap in het personeel zit, dan is men blij als alles af is en dan gaat het op de automatische piloot.”* (unithoofd)
- Balans werk-privé - *“De balans tussen werk en privé speelt heel erg mee. Hoe meer je ze gaat belasten, hoe groter de kans is dat ze de hakken in het zand zetten.”* (unithoofd)
- Werkdruk - *“Wat ik wel merk is dat door de hectiek van de dag heel veel mensen echt alleen maar aan het werken zijn. En dat er weinig ruimte is om te leren.”* (unithoofd)
- Salariëring - *“Salariëring blijft hetzelfde. Als je voor het behalen van een certificaat extra salariëring ontvangt, dan gaat men sneller leren. Ook voor het begeleiden van leerlingen ontvang je geen extra geld.”* (verpleegkundige)

7.4. Algemene beeld implementatie

In het algemeen is de invoering van het Leerhuis goed ontvangen. Men is enthousiast over de mogelijkheden die het Leerhuis biedt om nieuwe vaardigheden te leren of vaardigheden bij te houden. Met name de HRD-adviseurs, praktijkbegeleiders en in mindere mate de trainers zijn enthousiast over het Leerhuis. Op de werkvloer - unithoofden en verpleegkundigen - bestaat er een genuanceerder verhaal over de plannen van het Leerhuis. Een belangrijke belemmering in de plannen is terug te zien in het volgende citaat van een verpleegkundige. *“Als het niet in je vrije tijd zou zijn, dan lukt het allemaal wel.”* Het beschikbaar maken van tijd, geld en formatie blijkt van essentieel belang te zijn om de verpleegkundigen te motiveren voor het vaardigheidsonderwijs en overige leeractiviteiten. Dat betekent niet dat men op de werkvloer niet enthousiast is. Integendeel - *“Ja ik vind het fantastisch. Ja je geeft iedereen de gelegenheid om meer te leren, jezelf te toetsen. Ik vind dat een heel goed plan.”* (verpleegkundige). Unithoofden geven aan dat ze de middelen missen om hun mensen te motiveren. *“Juist omdat je zo afhankelijk bent van je plan, opleiden, formatie, daar zit heel weinig in aan uren om te mogen leren. (...) De middelen zijn beperkt om te leren.”* Het persoonlijk leerbudget is een goede handreiking naar de verpleegkundigen, maar te weinig om alle plannen te kunnen realiseren. In eerste instantie nemen de intrinsiek gemotiveerde verpleegkundigen deel aan de leeractiviteiten - zoals train de trainer, aangeboden door het Leerhuis. De uitdaging zit in het motiveren van de mensen die een ‘stok achter de deur’ nodig hebben. Het ideaal dat een meerderheid van de verpleegkundigen intrinsiek gemotiveerd is om de eigen verantwoordelijkheid te nemen, wat betreft leren, kent haken en ogen. Een percentage verpleegkundige wil ook niet leren, maar wil zich puur richten op het doen, het toepassen, het werk wat ze leuk vinden, de patiëntenzorg.

Als het ziekenhuis deze mensen extra wil motiveren, moet men nadenken over de mogelijkheden van het aanpassen van de organisatiefactoren uit de bovenstaande paragraaf die van invloed zijn op het leren van verpleegkundigen.

Wat betreft de Leerschijf van Zeven, worden de eerste drie leerfuncties naar tevredenheid ingevuld. Het meeste geld (95 %) van de opleidingsbudgetten gaat ook naar deze leerfuncties. Het doel is om meer geld te gaan besteden aan de overige leerfuncties, maar de wet BIG (bijlage 1) en de STZ-criteria (bijlage 2) geven een beperkte ruimte om meer geld te besteden aan de overige leerfuncties. De leerfuncties samenwerking en reflectie, vinden al met regelmaat plaats. Samenwerking kent volop activiteiten, die tegemoet komen aan deze leerfunctie. Reflectie wordt niet aangemerkt als een concrete leeractiviteit, maar het reflecteren vindt plaats tijdens het vaardigheidsonderwijs, werkbesprekingen en na afloop van symposia, enz. Persoonlijke ontwikkeling en organisatie- en maatschappelijke ontwikkeling zijn echter leerfuncties die op het moment van interviewen onderbelicht zijn. Het is wel zo dat er wat betreft persoonlijke ontwikkeling jaargesprekken plaatsvinden. Hier worden ook Persoonlijke OntwikkelingsPlannen gemaakt. In hoeverre deze plannen gecontroleerd en uitgevoerd worden is niet duidelijk geworden uit de

interviews. Klantgericht werken is een leeractiviteit die nog volop in ontwikkeling is. Het is te vroeg om daar uitspraken over te doen. Een belangrijk punt voor het Leerhuis is het behouden van de koppeling met de dagelijkse werkpraktijk. *“Het is denk ik een valkuil van de organisatie en het Leerhuis zelf dat we onze doelen veel te groot stellen”*. Een mogelijke verklaring voor het soms te groot stellen van de doelen is de volgende uitspraak. *“Veel informatie van mij is derdehand-informatie omdat ik niet 1-op-1 spreek met verpleegkundigen”*.

7.5. Mate van kennisproductie

Als men kijkt naar de mate van kennisproductie in de praktijk is te zien aan de bovenstaande resultaten, dat de kennisproductieprocessen ontwikkelen, delen en reflecteren in de hoogste mate plaatsvinden. Kennisontwikkeling is wel het voornaamste kennisproductieproces door de grote aandacht voor (specialistische) opleidingen. Men blijkt het grootste deel van het budget voor leren en ontwikkelen aan kennisontwikkeling te besteden. Dit, omdat men moet voldoen aan de wettelijke eisen die nu eenmaal aan het werk in een ziekenhuis worden gesteld. Een klein deel van het budget gaat naar de laatste leerfuncties, maar dat belet niet dat de kennisproductieprocessen delen, in de vorm van samenwerking, en reflecteren in redelijke mate terugkeren in de praktijk. Als het ziekenhuis deze kennisproductieprocessen wil formaliseren kan dit mogelijk remmend werken op de nu spontane leerprocessen. *“Leerprocessen op de werkvloer moet je niet altijd willen formaliseren.”* (HRD-adviseur)

Het kennisproductieproces ‘toepassen van kennis’ wordt onderbelicht door de relatief beperkte aandacht in leeractiviteiten, wat waarschijnlijk veel te maken heeft met de ontwikkelingsfase van het Leerhuis. Een probleem is dat het toepassen van kennis, zoals innovatie, in de praktijk te weinig voorkomt. Dit in tegenstelling tot het ontwikkelen, reflecteren en delen van kennis. Men kan kennis pas toepassen na het ontwikkelen en delen van kennis. Een programma als Sneller Beter is wel duidelijk gericht op toepassing van kennis, maar dit is een relatief onbekend project of de vraagstelling van de onderzoeker gaf geen aanleiding om dit programma te noemen. Al met al blijkt uit de interviews dat de kennisproductie in de praktijk beperkt is. Men doet veel aan kennisontwikkeling, deelt de kennis in beperkte mate en in hoeverre nieuwe kennis daadwerkelijk collectief wordt toegepast is onduidelijk, terwijl reflectie wel weer een grotere rol speelt. Anders gezegd - er is meer aandacht voor individuele kennisproductie, dan de collectieve kennisproductie.

8. Conclusie

8.1. Beantwoording hoofdvraag en deelvragen

Om op een gestructureerde wijze een antwoord te geven op de hoofdvraag ‘*Op welke wijze en in welke mate dragen leerprocessen, in het bijzonder via de methode Corporate Curriculum, in theorie en empirie bij aan de kennisproductie in organisaties?*’ worden eerst de antwoorden op de zes deelvragen weergegeven. Tot slot wordt ingegaan op de hoofdvraag.

Welke inzichten bestaan in de wetenschappelijke literatuur over kennisproductie in organisaties?

Kennis wordt gezien als een persoonsgebonden bekwaamheid, die een persoon in staat stelt om een bepaalde taak uit te voeren. De bekwaamheid staat voor de informatie, ervaring, vaardigheden en attitude, die een persoon op een bepaald moment bezit.

Auteurs verschillen van mening over de definitie van kennis, maar de indeling in impliciete en expliciete kennis geeft de meeste helderheid en is het meest bruikbaar. De vraag rijst of kennis binnen organisaties te managen is. Kennismanagement is het vakgebied wat zich bezighoudt met de vraag hoe kennis te managen is. Kennismanagement is het zodanig managen (ontwerpen, inrichten en onderhouden) van kennisprocessen, dat het rendement op de productiefactor kennis toeneemt. Deze kennisprocessen zijn de operationele processen binnen het proces van kenniscreatie / kennisontwikkeling. Binnen kennismanagement zijn drie stromingen te onderscheiden: de ICT-stroming, de Human Talent - stroming en de ‘enabling’- stroming. Kennismanagement draait om het beheersen van kennisontwikkelingsprocessen. Kennisproductie is een zienswijze die bekijkt hoe waardevol nieuw ontwikkelde kennis voor de organisatie is. Door een directe koppeling met de organisatiedoelen wordt bekeken hoe kennis productiever en minder stuurloos is te maken. Kennisontwikkeling gaat om alle nieuw ontwikkelde kennis in een organisatie, terwijl kennisproductie draait om alle nieuw ontwikkelde waardevolle kennis. Kenniscreatie is ook te beschouwen als kennisontwikkeling.

Het produceren van kennis vindt plaats via het ontwikkelen, delen, combineren en reflecteren van kennis. Verschillende auteurs hebben de stappen op eigen wijze ingevuld. Kennis heeft meer waarde naarmate het zich verder bevindt in de kenniscyclussen.

De knoppen waar het management van organisaties aan kunnen draaien, teneinde een hogere kennisproductie te verkrijgen binnen de organisatie zijn:

- *Omgevingsfactoren*; intentie, autonomie, creatieve chaos, redundantie, verscheidenheid en rust en stabiliteit.

- o *Persoonlijke factoren*; materiedeskundigheid, probleemoplossend vermogen, reflectieve vaardigheden, communicatieve en sociale vaardigheden en zelfregulatie van emoties en affecties
- o *Organisatiefactoren*; strategie, structuur, systemen, managementstijl, personeel en cultuur.

Kennismanagementmodellen zoals de kenniswaardeketen van Weggeman en de kennisstroom van Betrams beogen de kennisproductie in organisatie te vergroten. Het Corporate Curriculum legt echter een grotere nadruk op individueel leren en Kessels betoogt dat deze leerprocessen niet te managen zijn, maar alleen te stimuleren door een kennisproductieve leer- en werkomgeving te creëren.

Het meten van kennisproductie blijkt een hele opgave te zijn. In het onderzoek wordt op een anekdotische wijze verslag gedaan van de kwaliteit van het proces van kennisproductie, omdat het onderzoek zich specificceert op de kennismanagement - benadering van kennisproductie. Deze benadering beoogt de condities voor het proces van kenniscreatie / kennisontwikkeling / kennisproductie te verbeteren.

Welke wetenschappelijke inzichten bestaan er over de relatie tussen leren, en in het bijzonder leerprocessen, in samenhang met de kennisproductie in organisaties?

Bij deelvraag 1 bleek al dat leren zeer sterk verweven is met kennisproductie, kennisontwikkeling en kenniscreatie. Kennisproductie is niets meer dan een andere interpretatie van kenniscreatie of kennisontwikkeling. Leren is te beschouwen als kenniscreatie (Nonaka en Takeuchi, 1995).

Enkele bekende dichotomieën van leren zijn het onderscheid in individueel en collectief leren, als mede formeel en informeel leren. Kennisproductie is op te vatten als een effectieve en efficiënte vorm van organisatorisch leren. Nonaka en Takeuchi (1995) omschrijven organisatorisch leren als het vermogen van een organisatie als geheel om nieuwe kennis te creëren, kennis te verspreiden door de organisatie en het toepassen in producten of diensten. En dit staat gelijk aan de kenniscreatie of kennisontwikkeling binnen organisaties.

Leerprocessen kunnen individueel en collectief plaatsvinden via de leerprocessen ontwikkelen, delen, toepassen en reflecteren. Het ontwikkelen van kennis staat voor het creëren van kennis door individuen - met bijbehorende individuele leerprocessen. Het delen van kennis staat voor het delen van nieuw verkregen kennis met andere medewerkers in trainingen, intervisie etc. Het combineren van kennis staat voor het combineren van nieuw verkregen kennis met oude kennis en het daadwerkelijk toepassen in nieuwe producten, zoals een prototype van een auto, en diensten. Het reflecteren van kennis staat voor het reflecteren hoe nuttig de nieuw ontwikkelde kennis voor de organisatie is geweest. Heeft de nieuw ontwikkelde kennis daadwerkelijk bijgedragen aan

vernieuwende handelingen van een verpleegster? Hoe kennisproductief is de kennisontwikkeling geweest?

Ten tweede is er het onderscheid in formeel en informeel leren. Bij informele leersituaties worden de leerprocessen niet gestructureerd. De leerprocessen ontstaan met name onbedoeld, spontaan en als onverwacht bijproduct tijdens het werk in organisaties. Formeel leren refereert naar een setting, die speciaal is ontwikkeld voor het leren. Er wordt getracht om de leerprocessen zoveel mogelijk te sturen in bijvoorbeeld opleidingen.

Kennisproductie focust meer op het product van leren - wat levert het op voor een organisatie?

Leren draait om het ontwikkelen van nieuwe kennis, zonder dat deze kennis altijd leidt tot waardevolle wijzigingen in de dagelijkse werkpraktijk. Kennisproductie staat in deze scriptie dan ook voor op een effectieve en efficiënte wijze organisatorisch leren. Een organisatie moet het mogelijk maken dat de individuele leerresultaten (na het doorlopen van individuele leerprocessen) leiden tot collectieve kennisdeling, kennistoepassing en kennisreflectie.

Welke methoden zijn er ontwikkeld ter bevordering van de kennisproductie in organisaties?

Ten eerste is er het kennismanagementmodel van Bertrams (2003) met de fasen absorptie, generatie, diffusie en exploitatie. Absorptie is het binnenhalen van externe kennis in de organisatie. Samen met absorptie bepaalt generatie het innovatievermogen van organisaties. In deze fase wordt beoogd om een lerende professional te creëren. Diffusie staat voor het delen van de nieuwe kennis, die is verkregen in de eerste twee fasen. Exploitatie is het productief maken van de ontwikkelde kennis - de nieuwe kennis gaan toepassen in het uitvoeren van werkzaamheden.

Ten tweede is er de waardeketen - een cyclisch continu proces - van Weggeman (1995). De stappen die hij in het proces benoemt zijn het bepalen van de missie, visie, doelen en strategieën, het vaststellen van de benodigde kennis, het inventariseren van de beschikbare kennis, het ontwikkelen van nieuwe kennis, het delen van kennis, het toepassen van kennis en het evalueren van kennis.

Ten derde is er het Corporate Curriculum, die een planmatige, duidelijke en doelgerichte aanpak vastlegt in een leerplan voor de organisatie. Het leerplan beoogt de transformatie van de dagelijkse werkomgeving tot een omgeving waarin werken en leren samenvallen en waarin medewerkers worden gestimuleerd en ondersteund bij het leren. Kessels (1996) is van mening dat leerprocessen sterker beïnvloed wordt door persoonlijke motivatie en zelfregulatie van individuen en groepen dan door formele strategieën, plannen en structuren. Hij heeft een zevental leerfuncties ontwikkeld die een leerlandschap creëren, waarin het leren en ontwikkelen gestimuleerd en ondersteund wordt.

Wat zijn de kenmerken en uitgangspunten van het Corporate Curriculum en hoe verhouden deze zich tot de inzichten over leren in organisaties?

De leerfuncties van het Corporate Curriculum betreffen:

1. *Materiedeskundigheid en vakvaardigheden*; het verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis die verband houden met de kerncompetenties van de organisatie.
2. *Probleemoplossingsvaardigheden*; het met behulp van die vakkennis leren opsporen en aanpakken van nieuwe problemen.
3. *Reflectieve vaardigheden*; het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden die helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, te verwerven en toe te passen.
4. *Communicatieve en sociale vaardigheden*; het verwerven van sociale en communicatieve vaardigheden die medewerkers helpen bij het toegang krijgen tot kennisnetwerken van anderen en die het werkklimaat veraangenamen.
5. *Het vermogen tot zelfregulatie van motivatie, emoties en affecten*; het verwerven van vaardigheden voor het zelf reguleren van motivatie, affiniteiten, emoties en affecties rond werken en leren die bijdragen aan de intrinsieke motivatie van medewerkers.
6. *Het vermogen de benodigde rust en stabiliteit in het werk te waarborgen*; het bevorderen van rust en stabiliteit, zodat verbetering en verdieping mogelijk wordt en medewerkers de kans krijgen zich een nieuwe werkwijze eigen te maken.
7. *Het veroorzaken van creatieve onrust die aanzet tot innovatie*

Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen de leerfuncties die direct refereren aan het leerproces (leerfuncties 1 tot en met 5) en de leerfuncties die naar de leercondities refereren (leerfunctie 6 en 7). Binnen de eerste vijf functies kan het onderscheid worden gemaakt tussen de functies die voornamelijk refereren aan kennisprocessen (leerfuncties 1 tot en met 3) en de leerfuncties die refereren naar de kenniswerkers (leerfunctie 4 en 5).

Er is gebleken dat het Corporate Curriculum overeenkomsten kent met de individuele leerprocessen ontwikkelen, combineren en reflecteren en de collectieve leerprocessen ontwikkelen, toepassen en reflecteren. Externalisatie en kennis delen krijgen vrijwel geen aandacht in de leerfuncties van het Corporate Curriculum. Dit naar alle waarschijnlijkheid omdat Kessels kennis als niet-deelbaar beschouwt.

Welke factoren zijn in VieCuri van invloed op de leerprocessen?

Uit de praktijk is gebleken dat de volgende factoren van invloed zijn op de leerprocessen van verpleegkundigen in het ziekenhuis:

- *Omgevingsfactoren*; beroepsverenigingen, nieuwe ontwikkelingen samenleving / gezondheidszorg, zoals de opkomst van privé-klinieken.
- *Organisatiefactoren*; persoonlijk leerbudget, ruis in communicatielagen, leerklimaat, e-learning, tijd en rust/ruimte, organisatie- sector en unitleerplan, samenwerking in grote teams, personele bezetting, balans werk-privé en werkdruk en salariering.
- *Persoonlijke factoren*; leerstijl, motivatie voor het vak, status van de verpleegkundige en mate van drempelvrees voor toetsing.

Wat is de invloed van de leerprocessen van het Corporate Curriculum op de kennisproductie in VieCuri?

Als men kijkt naar de mate van kennisproductie in de praktijk is te zien dat de kennisproductieprocessen ontwikkelen, delen en reflecteren / evalueren in de meeste mate plaatsvinden. Kennisontwikkeling is wel het voornaamste kennisontwikkelingsproces door de grote aandacht voor (specialistische) opleidingen. Men blijkt het meeste budget voor leren en ontwikkelen aan kennisontwikkeling te besteden. Dit, omdat men moet voldoen aan de wettelijke eisen die nu eenmaal aan het werk in een ziekenhuis worden gesteld. Een klein deel van het budget gaat naar de laatste leerfuncties van Visser, maar dat belet niet dat de kennisproductieprocessen delen, in de vorm van samenwerking, en reflecteren in redelijke mate terugkeren in de praktijk. Het kennisproductieproces 'toepassen van kennis' wordt onderbelicht door de relatief beperkte aandacht, wat waarschijnlijk veel te maken heeft met de ontwikkelingsfase van het Leerhuis. Een probleem is echter dat het toepassen van kennis, net zoals innovatie, in de praktijk te weinig voorkomt. Dit in tegenstelling tot het ontwikkelen, reflecteren en delen van kennis. Men kan kennis pas toepassen na het ontwikkelen en delen van kennis.

Doordat er in beperkte mate kennis collectief gedeeld wordt en er weinig aandacht is voor het collectief toepassen van nieuwe kennis binnen het ziekenhuis, betekent dit dat de invloed van de collectieve leerprocessen op de kennisproductie beperkt is. In de meeste gevallen draait het in het ziekenhuis om het onderhouden van kennis of aanleren van nieuwe kennis teneinde nieuwe vaardigheden uit te kunnen voeren. Deze leerprocessen vinden voornamelijk individueel plaats, waardoor de individuele kennisproductie groter is dan de collectieve kennisproductie. Het daadwerkelijk verbeteren van processen of diensten naar aanleiding van het leren van verpleegkundigen vindt op afdelingen weinig plaats.

Hoofdvraag: Op welke wijze en in welke mate dragen leerprocessen, in het bijzonder via de methode Corporate Curriculum, in theorie en empirie bij aan de kennisproductie in organisaties?

In de wetenschappelijke theorie dragen de leerprocessen bij aan kennisproductie via de processen kennis ontwikkelen, delen, toepassen en reflecteren. In eerste instantie is kennisproductie gedefinieerd als 'het ontwikkelen van nieuwe kennis die voor de organisatie waardevol is'. Later is dit uitgewerkt tot 'het ontwikkelen van nieuwe kennis die leidt tot verbeteringen en vernieuwingen in de dagelijkse werkpraktijk'. In deze laatste definitie gaat het niet om alle nieuw ontwikkelde kennis, maar om kennis die leidt tot echte veranderingen en vernieuwingen, zoals bijvoorbeeld een nieuwe manier van katheteriseren. Met het Corporate Curriculum wordt getracht de kennisproductieprocessen te stimuleren door de zeven leerfuncties in de organisatie mogelijk te maken. Het individuele leerproces externalisatie en het collectieve leerproces kennis delen ontbreken echter in de leerfuncties. Het model wijkt af van de kern van kennisproductie - het mogelijk maken van alle vier de kennisproductieprocessen - en het leidt tot onnodige interpretatieverschillen wat betreft de invulling van het model door de onduidelijke afbakening van sommige leerfuncties. Het Corporate Curriculum kan zeker dienen als inspiratie om een leerplan te ontwikkelen voor een organisatie, maar is ongeschikt als praktisch toepasbaar model om kennisproductie te stimuleren.

Binnen de Leerschijf van Zeven is gekozen voor een meer concrete insteek voor zorgorganisaties. Het kennisproductieproces 'kennis delen' wordt ondersteund door de leerfunctie 'samenwerken'. Deze Leerschijf van Zeven dient ook als uitgangspunt voor het leerplan van de organisatie. Hier zijn ook speerpunten van een ziekenhuis in meegenomen. Theoretisch gezien vindt er voldoende kennisproductie plaats als alle kennisproductieprocessen in voldoende mate plaatsvinden en als de nieuw ontwikkelde kennis leidt tot veranderingen en vernieuwingen in de dagelijkse werkpraktijk. De Leerschijf van Zeven geeft meer ruimte aan de kennisproductieprocessen, dan het Corporate Curriculum van Kessels. In de praktijk is de kennisproductie matig door de beperkte toepassing in nieuwe producten en/of diensten van nieuw ontwikkelde kennis. Deze nieuw ontwikkelde kennis heeft vaak tot doel om kennis te onderhouden over vaardigheden of voor het uitvoeren van nieuwe, in de wet vastgelegde, vaardigheden door een individuele verpleegkundige. Het verbeteren of vernieuwen van werkprocessen of diensten - kennisproductie - is vrijwel niet terug te zien in de dagelijkse werkpraktijk. *"Maar dat is niet iets wat vanuit een basis beroepshouding gebeurt."*

(trainer) Om deze basis beroepshouding te veranderen zal veel tijd kosten. De cultuur op de afdeling remt momenteel de kennisproductie, doordat mensen die het kritisch bekijken van werkprocessen en -diensten, teneinde ze te verbeteren, zich eigen hebben gemaakt op de afdeling in een 'werkroes' komen, waardoor het in veel mindere mate plaatsvindt.

Uit de praktijk is gebleken dat kennisdeling en reflectie al in redelijke mate plaatsvinden. Men moet oppassen dat men niet over het hoofd ziet dat deze processen al gedeeltelijk plaatsvinden. Het Leerhuis zou moeten voorkomen dat de leerprocessen te veel geformaliseerd worden, als de leerprocessen op de werkvloer al (in een beperkte mate) aanwezig zijn. De toepassing van de Leerschijf van Zeven is gezien de theorie een goede startpositie om aan alle leeractiviteiten van het

Leerhuis te werken die verdergaan op reflectie, kennisdeling en kennistoepassing, teneinde kennis productiever te maken. Als men bij de verdere implementatie van de plannen van het Leerhuis rekening houdt met de beïnvloedende factoren van kennisproductie, is er een gereede kans dat de kennisproductie zal toenemen.

Als de praktijk met de theorie vergeleken wordt, vallen de volgende zaken op. Het ziekenhuis focust nu met name op de individuele leerprocessen door de grote aandacht voor kennisontwikkeling. Maar deze nieuw verkregen persoonsgebonden kennis, wordt weinig geëxpliciteerd en productief gemaakt via de collectieve leerprocessen kennisdeling, kennistoepassing en kennisevaluatie. Hierdoor is er meer aandacht voor individuele kennisproductie dan de collectieve kennisproductie. In het ziekenhuis wordt formeel en informeel geleerd via opleidingen. Het informele leren op de werkvloer leidt echter in beperkte mate tot kennisproductie. Er moeten dus andere factoren zijn die de kennisproductie remmen.

8.2. Discussie

Wat opvalt in het model Corporate Curriculum en het achterliggende begrip kennisproductiviteit is het sluimerende idealisme wat schuilgaat achter het model. De illusie wordt gewekt dat onder de juiste omstandigheden eenieder wil leren. De bedenker, Joseph Kessels, gaat voorbij aan het feit, dat sommige mensen niet willen leren en dat het zeer moeilijk is om deze mensen met de juiste faciliteiten te motiveren. Er is een minderheid van werknemers die leren niet de hoogste prioriteit geven. In de casus is het een goede start om de verantwoordelijkheid voor het leren bij de verpleegkundigen zelf te leggen. Het is de uitdaging voor het ziekenhuis om de bewustwording van deze verantwoordelijkheid te laten toenemen in de toekomst, om het leren en de kennisproductie te stimuleren.

Ook kan met behulp van een vrije interpretatie alles wat geleerd wordt in een organisatie als kennisproductief gezien worden. Nieuwe kennis die een individu opdoet, is voor het individu kennisproductief, doordat men nieuwe werkwijzen en handelingen kan uitvoeren. Voor de organisatie - de onderzoekseenheid - is met deze interpretatie nieuwe kennis kennisproductief als deze kennis leidt tot veranderingen in het werk van verpleegkundigen (bijvoorbeeld het aanleren van een nieuwe vaardigheid).

Een beperking is het feit dat het gebruikte model binnen het ziekenhuis nog niet volledig is ingevoerd. Hierdoor kunnen er geen sluitende uitspraken gedaan worden over de werking van het Corporate Curriculum en de mate van kennisproductie binnen het ziekenhuis. Een tweede beperking is het feit dat er onvoldoende aandacht is geweest voor het programma Sneller Beter. Dit heeft te maken met de vraagstelling van de onderzoeker en/of de onbekendheid van het programma.

Een aanbeveling is om een gelijkwaardig onderzoek uit te voeren op het moment dat het Leerhuis al haar plannen heeft geïmplementeerd om deze resultaten te vergelijken met de huidige resultaten. Een tweede aanbeveling is het aanpassen van het Corporate Curriculum naar een meer pragmatisch model. Het model van Visser biedt meer aanknopingspunten voor een organisatie dan het Corporate

Curriculum door de meer praktische insteek en het feit dat dit model beter voldoet aan de vier kennisproductieprocessen, waardoor het een grotere mate van kennisproductie kent.

Literatuur

- Akker, J.J.H. van den. (1995). Invoering van onderwijsleerpakketten. In W.J. Nijhof, H.A.M. Franssen, W.Th.J.G. Hoeben, & R.G.M. Wolbert (Red.), *Handboek Curriculum: modellen, theorieën, technologieën*. (pp. 349-371). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Baarda, D.B., & Goede, M.P.M. de (1995). *Basisboek methoden en technieken: praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Houten: Educatieve Partners Nederland BV.
- Baert, H., Gielen, H., Lauwers, B. & Van Bree, L. (2007). *Leren van en met elkaar op de werkplek*. Mechelen: Wolters Kluwer Belgium nv.
- Baert, H., Witte, K. de, & Sterck, G. (2000). *Vorming, training en opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Baker, T.L. (1999). *Doing Social Research*. California: McGraw-Hill College
- Bertrams, J. (1999) *De Kennisdelende organisatie*. Schiedam: Scriptum
- Bertrams (2003) *De 49 basisregels voor het delen, benutten en belonen van kennis*. Scriptum Management
- Biesheuvel, M. (2007). *Tussen droom en daad; een onderzoek naar factoren die de kennisproductiviteit van frontliniewerkers beïnvloeden*. Scriptie Universiteit Twente
- Boeije, H. (2005) *Analyseren in kwalitatief onderzoek*, Boom.
- Bolhuis, S. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S., & Simons, R. J. (2001). Naar een breder begrip van leren. In J.W.M Kessels & R.F. Poell (Ed.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (p. 37-51). Groningen: Samson.
- Bouwen, R. (1991). De Lerende Organisatie. In K. De Witte (Ed.), *Continu Opleiden* (p. 61 - 79). Leuven: Acco.
- Bos, L. (2004). *Kennisproductie; een onderzoek in hoeverre factoren die kennisproductie kunnen stimuleren, aanwezig zijn binnen het Ministerie van Buitenlandse Zaken*. Scriptie Universiteit van Tilburg
- Commissie van de Europese Gemeenschappen (2004). *Verslag van de Commissie voor de voorjaarsbijeenkomst van de Europese Raad. 'Lissabon' waarmaken*. Brussel: Commissie van de Europese Gemeenschappen, 20 september 2008, http://www.europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/pdf/COM2004_029_nl.pdf
- Davenport, T. (1997), *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*, New York, Oxford University Press, p 9
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Kennismanagement in de praktijk*. Amsterdam / Antwerpen: Contact.

- Dillen, R.J.C. & Romme, A.G.L. (1995). Leren door organisaties. *M&O : Tijdschrift voor Organisatiekunde en Sociaal Beleid*, 49, 160-182.
- Dixon, N.M. (1994), *The organizational learning cycle; how we can learn collectively*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Drucker, P.F. (1993). *The post-capitalist society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Drucker, P. F. (1999). Knowledge-worker productivity: the biggest challenge. *California Management Review*, 41 (2), 79-94.
- Duivenboden H. van, Lips M., Frissen P. (1999), *Kennismanagement in de publieke sector*. Elsevier bedrijfsinformatie bv., Den Haag.
- Fayol, H. (1916). *General and Industrial Management*. New York: Pitman.
- Gery, G.J. (1989). Training vs. performance support: Inadequate training is now insufficient. *Performance Improvement Quarterly*, 2(3), 51-71.
- Gorelick, C., Milton, N., April, K. (2004), *Performance through Learning. Knowledge Management in Practice*, Burlington: Elsevier, Butterworth-Heinemann, p. 3-23
- Hakvoort, J.L.M. (2006). *Methoden en technieken van bestuurskundig onderzoek*. Delft: uitgeverij Eburon.
- Halkes, R., & Nijhof, W. (1979). Praktijkgericht curriculum ontwikkeling. In W.J. Nijhof (Red.), *Aspecten van curriculumontwikkeling* (pp. 67-99). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hansen, M. T., Nohria, N., & Tierney, T. (1999). What's your strategy for managing knowledge? , *Harvard Business Review*, 77 (2), 106-116.
- Jacobs, D. (1999), *Het Kennisoffensief; slim concurreren in de kenniseconomie*, Deventer/Alphen aan de rij: Samson, tweede, uitgebreide editie
- Kanselaar, G., De Jong, T., Andriessen, J.E.B. & Goodyear, P. (2000). New technologies. In P.R.J. Simons, J.L. Van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp.49-72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kessels, J.W.M. (1996). *Het Corporate Curriculum*. Oratie. Leiden: Rijksuniversiteit.
- Kessels, J.W.M. (2001a) Learning in organisations: a corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures* 33, pp. 497 - 506
- Kessels, J. (2001b) Verleiden tot kennisproductiviteit, rede uitgesproken bij het aanvaarden van het ambt van Hoogleraar, faculteit der toegepaste onderwijskunde, Universiteit Twente, februari 2001
- Keursten, P. (2001). Werken aan kennisproductiviteit: vorm geven aan de leerfuncties van het Corporate Curriculum. *Themanummer kennisproductiviteit in Opleiding & Ontwikkeling*.
- Keursten, P., Verdonschot, S., Kessels, J.W.M. & Kwakman, K. (2004). Welke factoren zijn bepalend voor kennisproductiviteit? In C. E. Stam, A. , P. Leenheers, A. de Man & R. van der Spek (Eds.), *Kennisproductiviteit: Het effect van investeren in mensen, kennis en leren*. Amsterdam: Pearson Education.

- Kwakman, K. (2003). *Anders leren, beter werken*. Inaugurale rede. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Lakerveld, J.A. van (2005) *Het corporate curriculum, onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn*. Proefschrift Universiteit Twente.
- Lakerveld, J. van, Berg, J. van den, Brabander, K. de, & Kessels, J.W.M. (2000) *The corporate curriculum: a working-learning environment*, Paper presented at the AHRD Conference (Symposium 13), Raleigh-Durham, NC, March 8-12.
- Lambooy, J. (2000). Learning and agglomeration economies: adapting to differentiating economic structures, in F. Boekema, K. Morgan, S. Bakkers en R. Rutten (eds), *Knowledge, innovation and economic growth: the theory and practice of learning regions*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 17-37
- Lankhuijzen, E.S.K. (2002) *Learning in a self-managed management career: the relation between managers' HRD-patterns, psychological career contracts and mobility perspectives*. Proefschrift Universiteit Utrecht
- Laridon, I. en Weekers, L. (2004) *Leerondersteuning in arbeidsorganisaties*. Proefschrift Katholieke Universiteit Leuven
- Lundvall, B.A. en B. Johnson (1994), The learning economy, *Journal of Industry Studies*, vol.1, no.2, p.23-42
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Londen: Macmillan.
- Nijhof, W.J. (Red.) (1979). *Aspecten van curriculumontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1999). *De kenniscreërende onderneming: hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang brengen*. Schiedam: Scriptum.
- Nooteboom, Bart (1996). *Towards a cognitive theory of the firm. Issues and a logic of change*. Proceedings AFEE conference, San Fransisco.
- OECD. (2006). *OECD in figures - 2006-2007 edition*. Paris: OECD Publications.
- Polanyi, Michael (1966). The Tacit Dimension. Opnieuw gepubliceerd in: Laurence Prusak (ed.), *Knowledge in organizations*, Butterworth-Heinemann, Boston, 1997.
- Probst, G., Raub, S. & Romhardt, K. (2000): *Effectief omgaan met kennis: Bouwstenen voor een succesvol kennismanagementbeleid*; Schiedam: Scriptum
- Raspe, O., Van Oort, F.G. en De Bruijn, P. (2004), *Kennis op de Kaart: Ruimtelijke patronen in de kenniseconomie*, Rotterdam: NAI Uitgevers / Den Haag: Ruimtelijk Planbureau.
- Rijkers, M. (2007). *Klaar voor de toekomst ; kennisproductiviteit : de stand van zaken bij Douane West*. Doctoraalscriptie Erasmus Universiteit Rotterdam
- Rinnooy Kan, A. (2008) *Onderwijs als fundament voor een sterke kenniseconomie in 2020*. Den Haag, Sociaal Economische Raad.

- Romiszowski, A.J. (1990). Trends in corporate training and development. In: Mulder, M., Romiszowski, A.J. & van der Syde, P.C (Eds.), *Strategic human resource development* (p. 17-47). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Ruyters, M (2006). *Liefde voor leren; Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Sanchez, R., Heene, A. (1997), *Strategic Learning and Knowledge Management*, England, Chichester, John Wiley & Sons, p 174-185
- Shuell, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.
- Shuell, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295
- Simons, P.R.J. (1996). *New learning: implications for life long learning*. Paper presented at the Conference of the European Life Long Learning. Helsinki, Finland. 16-20 June.
- Stam, C. D., Evers, A., Leenheers, P., De Man, A., & Van der Spek, R. (Eds.). (2004). *Kennisproductiviteit: het effect van investeren in mensen, kennis en leren* [Knowledge productivity: the effect of investing in people, knowledge and learning]. Amsterdam: Pearson Education.
- Stam, C. D. (1999). Kennismanagement: de derde golf, het meten van weten. *De Baak Managementwijzer Kennismanagement*.
- Stam, C.D. (2003). Knowledge Performance, Scan legt solide fundering onder km-initiatieven. *Intellectueel Kapitaal*, 2 (mei/juni).
- Stam, C.D. (2007) *Knowledge productivity: designing and testing a method to diagnose knowledge productivity and plan for enhancement*. Proefschrift Universiteit Twente.
- Stewart, T. A. (1997). *Intellectual capital. The new wealth of organizations*. New York: Doubleday.
- Stichting van de arbeid (2005), *Op weg naar een meer productieve economie*, Stichting van de arbeid, Den Haag.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1998) *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Sage.
- Streumer, J. & Van der Klink, M. (2004). *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.
- Swanborn, P.G. (2000), *Case-study: Wat, wanneer en hoe?*, Meppel: Boom
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Taylor, F.W. (1911). *Principles of Scientific Management*. New York, Harper Brothers.
- Tjepkema, S. (1996). Ondersteuning van de kenniswerker in een lerende organisatie. *Opleiders in organisaties: Capita selecta*, 26, 83-98.
- Tjepkema, S. (2003). *The learning infrastructure of selfmanaging work teams*. Gepubliceerde doctoraatverhandeling. Universiteit van Twente: university press Twente

- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Velde, van der, M., Jansen, P. & Anderson, N. (2004), *Guide to management research methods*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken* (proefschrift). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Visser, M. (2006). *Bestaat er een structuur voor leren in het werk? De leerschijf van zeven. Verleiden tot leren in het werk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Weggeman, M. (1997) *Kennismanagement: inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum Management.
- Weggeman, M. (2000). *Kennismanagement: de praktijk* [Knowledge management in practice]. Schiedam: Scriptum.
- Weggeman, M. (2001). Een bedrijfskundige opvatting over kennisproductiviteit. [A managerial perception on knowledge productivity], *Opleiding & Ontwikkeling, Tijdschrift voor Human Resource Development*, 14 (6), 7-11.
- Weggeman (2004) De organisatie van kennisproductiviteit. Verschenen in *Kennisproductiviteit: Het effect van investeren in mensen, kennis en leren*, Pearson education Benelux.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Method* (third edition). London: Sage.
- altman, G, R. Duncan (1977), *Strategies for planned change*, New York: John Wiley & Sons.
- Zegveld, M. A. (2000). *Competing with dual innovation strategies. A framework to analyse the balance between operational value creation and the development of resources*. Phd thesis, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg.

Bijlage 1: BIG-wet

Kwaliteit en wetgeving

De Wet BIG is een kwaliteitswet. Dat wil zeggen dat de overheid zich bemoeit met kwaliteit door wet en regelgeving. Het doel hiervan is enerzijds de kwaliteit van de beroepsuitoefening te bevorderen en te bewaken en anderzijds de cliënt te beschermen tegen ondeskundig en onzorgvuldig handelen.

De Wet BIG richt zich op de individuele beroepsbeoefenaar die beroepsmatig handelt.

De Wet BIG is een bevoegdheidsregeling en een regeling van het systeem van Voorbehouden Handelingen.

Ten aanzien van de Voorbehouden Handelingen worden twee soorten bevoegdheid onderscheiden: zelfstandig bevoegd volgens artikel 36 (arts, tandarts en verloskundige) en niet-zelfstandig bevoegd (waaronder verpleegkundigen).

Zelfstandig bevoegden stellen zelf de indicatie en voeren de handeling op eigen gezag uit, mits zij hierin ook bekwaam zijn.

Indien een beroep wettelijk is geregeld garandeert de overheid dat de beoefenaren van dat beroep ter zake kundig zijn.

Voor de niet-zelfstandig bevoegde beroepsbeoefenaar (bijvoorbeeld verpleegkundigen) geldt "onbekwaam maakt onbevoegd". De niet-zelfstandig bevoegde beroepsbeoefenaar bepaalt zelf zijn of haar bekwaamheid.

Voorbehouden Handelingen

De bevoegdheidsregeling Voorbehouden Handelingen heeft betrekking op alle beroepsbeoefenaren in de individuele gezondheidszorg. Zij die niet beroepsmatig Voorbehouden Handelingen uitvoeren, zoals cliënten, ouders en familieleden, vallen niet onder de wet BIG

Het uitgangspunt van de wet BIG is dan ook dat in principe iedereen handelingen op het gebied van de individuele gezondheidszorg mag uitvoeren, mits men aan de gestelde voorwaarden voldoet.

De regeling Voorbehouden Handelingen kent drie categorieën bevoegdheden:

- Bevoegd tot de indicatiestelling van de Voorbehouden Handeling en de uitvoering hiervan, de arts;
- Bevoegd tot het functioneel zelfstandig verrichten van de Voorbehouden Handeling in opdracht van de eerstgenoemde bevoegde, de verpleegkundige;
- Bevoegd tot het verrichten van de handeling in opdracht, onder toezicht en met aanwijzing van de eerstgenoemde bevoegde.

In het laatst genoemde geval kan de arts telefonisch bereikbaar zijn om zo nodig de beroepsbeoefenaar mondeling aanwijzingen of een aanvullende opdracht te geven.

De arts kan ook ter plekke aanwezig zijn om zo nodig in te grijpen en de handeling over te nemen.

Het is dus verboden een Voorbehouden Handeling te verrichten tenzij:

- de handeling wordt verricht in opdracht van een op grond van artikel 36 bevoegde; en
- de opdrachtnemer redelijkerwijs mag aannemen dat hij beschikt over de bekwaamheid die vereist is voor het naar behoren uitvoeren van de handeling; en
- de opdrachtnemer, voor zover van toepassing, handelt overeenkomstig de aanwijzingen van de opdrachtgever (naast aanwijzingen kunnen hiertoe ook protocollen dienen)

Degene die handelt met inachtneming van het bovenstaande, handelt bevoegd.

De Voorbehouden Handelingen volgens artikel 39 zijn, voor zover zij betrekking kunnen hebben op de verpleegkundigen:

- katheterisaties (blaas, maag, toedienen van geneesmiddelen via toedieningsystemen)
- injecties (intramusculair, subcutaan, intra-cutaan)
- puncties

In dit artikel wordt geregeld dat deze handelingen kunnen worden gerekend tot het deskundigheidsgebied van de verpleegkundige, zodat zij wettelijk bevoegd zijn deze handelingen functioneel zelfstandig (dat wil zeggen zonder fysiek toezicht en tussenkomst van de opdrachtgever) uit te voeren.

In alle gevallen geldt echter dat er een opdracht moet zijn om een Voorbehouden Handeling uit te kunnen voeren en dat men bekwaam moet zijn.

Ook anderen (ziekenverzorgenden, leerlingen en alle andere medewerkers binnen een organisatie) mogen de eerder genoemde handelingen uitvoeren, mits zij bekwaam zijn én de mogelijkheid van toezicht en / of tussenkomst van de arts bestaat én mits het beleid van de instelling daarin voorziet.

Dat wil zeggen dat deze categorie niet functioneel zelfstandig is. De niet zelfstandig bevoegde handelt dus overeenkomstig de aanwijzingen van de zelfstandig bevoegde.

De niet zelfstandig bevoegde mag bovendien een Voorbehouden Handeling alleen uitvoeren indien zowel hijzelf als de opdrachtgever redelijkerwijs mag aannemen dat hij beschikt over de bekwaamheid om de opdracht naar behoren uit te voeren.

Bekwaamheidsregeling en protocollen.

a. Algemeen

Naast de wet BIG heeft een instelling verantwoordelijkheden in het kader van de Kwaliteitswet Zorginstellingen.

Deze Kwaliteitswet Zorginstellingen stelt dat iedere zorginstelling garant dient te staan voor verantwoorde zorg. Verantwoorde beroepsuitoefening door deskundige en bekwame beroepsbeoefenaren maakt daarvan deel uit. De Kwaliteitswet Zorginstellingen schrijft niet voor welke eisen er gesteld moeten worden aan beroepsbeoefenaren maar verwacht dat een directie van een instelling hierin haar verantwoordelijkheid neemt terwijl zij op deze verantwoordelijkheid ook kan worden aangesproken. Daarom moet de kwaliteit van het beroepsmatig handelen in de instelling systematisch worden bevorderd en bewaakt.

Dit betekent dat de directie, of een daartoe door de directie geautoriseerd persoon, vaststelt wie bekwaam zijn om Voorbehouden Handelingen te verrichten.

Indien Voorbehouden Handelingen (zullen) worden verricht, dient de instelling ook voor de nodige scholing zorg te dragen en / of de gevraagde zorg te organiseren en / of er zorg voor te dragen dat voldoende bekwame medewerkers aanwezig (kunnen) zijn.

Vaak zal het daarom nodig zijn om de afspraken tussen beroepsbeoefenaren schriftelijk vast te leggen, want de kwaliteit van het handelen moet controleerbaar zijn. Bekwaamheidsregelingen en protocollen zijn hierbij zeer goede hulpmiddelen.

Hieruit volgt dat een directie verantwoordelijk is voor het geformuleerde beleid met betrekking tot de uitvoering van de Wet BIG binnen de instelling. Leidinggevendenden zijn verantwoordelijk voor de concrete uitvoering van dit beleid binnen de afdeling / voorziening en de personen waaraan zij direct leiding geven.

Dit betekent ook dat de leidinggevende verantwoordelijk is voor het informeren van de (nieuwe) medewerkers over de uitvoeringsregeling van de Wet BIG.

b. Vastleggen van opdrachten-met-aanwijzingen.

In de zorgverlening, waar vaak meerdere beroepsbeoefenaren verantwoordelijk zijn voor de zorgverlening aan een cliënt, is het schriftelijk vastleggen van aanwijzingen zeer belangrijk. Als

degene die de opdracht-met-aanwijzingen aanneemt, deze aanwijzingen alleen mondeling overdraagt, kan belangrijke informatie verloren gaan.
Het is tevens gewenst om, ook bij mondelinge opdrachten, de datum en de naam van de opdrachtgever en de opdrachtnemer in de rapportage schriftelijk vast te leggen. Zo kan te allen tijde worden nagegaan wanneer en door wie de opdracht is gegeven en aangenomen.

c. Bekwaamheidsregeling

Aangezien de opdrachtgever de zekerheid moet hebben dat de uitvoerder van de handeling bekwaam is, zijn de arts, de uitvoerder en de instelling gebaat bij duidelijke en zorgvuldig opgestelde regels met betrekking tot het overdragen van opdrachten.

Een systeem van bekwaamheidsverklaringen kan daarbij een nuttig hulpmiddel zijn. Deze verklaringen geven aan dat de beroepsbeoefenaar, een bepaalde opdrachtnemer, theoretisch en praktisch geschoold is om op grond van getoonde bekwaamheid op deskundige wijze een bepaalde in het bijzonder genoemde handeling, na opdracht hiertoe, kan uitvoeren.

Een bekwaamheidsverklaring is alleen geldig indien de leidinggevende van de afdeling / voorziening deze verklaring heeft bekrachtigd.

Door een bekwaamheidsverklaring neemt de instelling feitelijk een deel van de verantwoordelijkheid van de opdrachtgever over, namelijk het vaststellen van de bekwaamheid van de opdrachtnemer. Vanzelfsprekend moet de opdrachtnemer elke keer weer zelf bepalen of hij daadwerkelijk bekwaam is om de opdracht uit te voeren.

d. Protocollen

Er bestaan geen wettelijke kaders voor protocollen. De meeste protocollen komen tot stand door middel van "evidence based practice". Onder "evidence based practice" wordt hier een proces verstaan waarin beroepsbeoefenaren op basis van hun klinische ervaringen, de voorkeuren van de patiënt/cliënt, de aanwezigheid van beschikbare hulpmiddelen en waar mogelijk op basis van onderzoeksresultaten tot het opstellen van een protocol zijn gekomen.

Een protocol kan hier worden omschreven als een specifiek gestandaardiseerde beschreven handelwijze. Het komt steeds vaker voor dat men liever kiest voor de term richtlijnen. Het spreekt vanzelf dat een voorbehouden en risicovolle handeling meer het karakter zal hebben van een protocol. De overige handelingen hebben meer het karakter van een handleiding cq richtlijn.

De directie van een instelling stelt in principe protocollen vast in overleg met of na overleg tussen opdrachtgever(s) (arts) en opdrachtnemer(s) (verpleegkundige).

Een protocol kan de kwaliteit van het handelen van de beroepsbeoefenaar ondersteunen. In een dergelijk protocol is vaak een checklist opgenomen van uit te voeren handelingen.

Een protocol kan ook dienen voor een toetsing achteraf, door de beroepsbeoefenaar zelf, zijn collega's of bijvoorbeeld de tuchtrechter.

Een protocol betreffende Voorbehouden en Risicovolle Handelingen wordt na overleg met de patiënt / cliënt in het behandelplan / ondersteuningsplan / zorgplan opgenomen, of er wordt ten minste verwezen naar een bestaand protocol.

De handelingen waarvoor protocollen van toepassing zijn.

Om vorm te geven aan de Wet BIG kunnen verschillende protocollen zijn ontwikkeld.

1. Protocollen die betrekking hebben op Voorbehouden Handelingen
2. Protocollen die betrekking hebben op Risicovolle Handelingen
3. Protocollen die betrekking hebben op Overige Handelingen

1. De Voorbehouden Handelingen

- injecteren
- katheteriseren van de blaas bij mannen
- katheteriseren van de blaas bij vrouwen
- inbrengen van een Gastrostomie-katheter
- inbrengen van een neus/maagsonde
- inbrengen van een supra-pubische-katheter

2. De Risicovolle Handelingen

Deze handelingen worden in principe op dezelfde wijze benaderd als de Voorbehouden Handelingen.

Het betreft de volgende handelingen:

- het verstrekken van medicijnen via een vernevelaar
- het toedienen van zuurstof in acute situaties
- het toedienen van zuurstof permanent
- het verzorgen van een tracheotomie-wond
- het geven van sondevoeding in bulk
- het geven van sondevoeding via voedingspomp
- het toedienen van klysma's en / of rectioles
- het manueel verwijderen van faeces
- uitzuigen van slijm in keel- en mondgebied

3. De Overige Handelingen

- Deze worden hier niet nader omschreven omdat deze handelingen betrekking kunnen hebben op een veel omvattend arsenaal van verzorgende handelingen.
- Het arsenaal van de Overige Handelingen (waaronder het op voorschrift verstrekken van orale medicatie) valt wel onder de Wet BIG, namelijk onder de noemer van het **zorgvuldig handelen**.
- In deze voorkomende gevallen kan men binnen een voorziening zelf een protocol opstellen.

Bekwaamheidsverklaringen

Algemeen

Ook voor het opstellen van bekwaamheidsverklaringen zijn geen wettelijke kaders aanwezig. Elke medewerker is zelf verantwoordelijk voor het eigen handelen.

Dat wil zeggen dat men geen handelingen mag verrichten wanneer men zich zelf daartoe niet bekwaam acht.

Om een goede en verantwoorde zorg toch mogelijk te maken geldt de Wet BIG als uitgangspunt. Een instelling neemt haar verantwoordelijkheid door middel van een geformuleerd beleid inzake de uitvoering van de Wet BIG.

In dit beleid is voorzien door uitvoering te geven aan de wettekst, protocollen en bekwaamheidsverklaringen voor niet-verpleegkundigen.

Verpleegkundigen

In het kader van de Wet BIG mag er van worden uitgegaan dat de verpleegkundige (dus alleen hiertoe geregistreerden) voldoende is opgeleid tot het verrichten van Voorbehouden Handelingen. De instelling en de opdrachtgever (arts) mogen dit in het te voeren beleid als uitgangspunt hanteren.

Een verpleegkundige is bevoegd tot het verrichten van Voorbehouden Handelingen, tenzij deze zich niet bekwaam acht.

Verpleegkundigen dienen zich in principe te houden aan protocollen, maar mogen, indien daartoe noodzaak bestaat, zelfstandig afwijken van een protocol met een eventuele verantwoording achteraf.

Niet-verpleegkundigen

Voor niet-verpleegkundigen geldt dat zij zich ook bekwaam mogen achten, maar dit maakt hen in het te voeren beleid nog niet bevoegd.

Om bevoegd te zijn is het van belang dat zij beschikken over een bekwaamheidsverklaring.

Deze bekwaamheidsverklaringen kunnen als volgt worden verkregen.

a. Niet-verpleegkundigen die zich wel bekwaam achten en dit hebben aangetoond kunnen onder bepaalde voorwaarden door de arts en de leidinggevende bekwaam worden verklaard.

b. Indien een niet-verpleegkundige nog niet bekwaam is of zich wel bekwaam acht maar dit nog niet heeft kunnen aantonen, kan deze worden begeleid naar het wel bekwaam cq bevoegd worden.

In het laatste geval dient:

- de Voorbehouden of Risicovolle Handeling regelmatig voor te komen in de te verlenen zorg
- het protocol van de Voorbehouden Handeling door de niet-verpleegkundige kunnen worden benoemd.
- de Voorbehouden Handeling ten minste eenmaal goed en geheel zelfstandig onder toezicht van een arts of daartoe aangewezen verpleegkundige te zijn uitgevoerd

Daarna mag de niet-verpleegkundige de handeling uitvoeren als deze:

- hiertoe opdracht krijgt
- beschikt over een bekwaamheidsverklaring
- zich houdt aan het betreffende protocol

De bekwaamheidsverklaring wordt ondertekend door de leidinggevende (namens de directie), de arts of daartoe aangewezen verpleegkundige (deze verpleegkundige kan in overleg tussen de leidinggevende en de betreffende arts worden geautoriseerd tot het beoordelen van iemands bekwaamheid) en de betreffende niet-verpleegkundige.

De betreffende niet-verpleegkundige wordt in het bezit gesteld van de originele bekwaamheidsverklaring nadat de leidinggevende hiervan een kopie voor zijn of haar eigen archief heeft gemaakt.

Men kan niet worden verplicht tot het verrichten van Voorbehouden en / of Risicovolle Handelingen. Men kan ook niet worden verplicht tot het tekenen van een bekwaamheidsverklaring.

Niet-verpleegkundigen mogen niet zonder instemming van een arts of bevoegd verpleegkundige afwijken van een protocol.

Het vast stellen van de bekwaamheid geschiedt door de arts en / of daartoe door de instelling aangewezen verpleegkundigen (die zich hiertoe bereid hebben verklaard).

Het beoordelen van de bekwaamheid tot het verrichten van een Voorbehouden Handeling van een medewerker.

Deze beoordeling kan op verschillende manieren tot stand komen:

a. Door een arts

b. Door een verpleegkundige (BIG-geregistreerd)

Een verpleegkundige die in staat is tot het beoordelen van iemands bekwaamheid, dient in ieder geval aan de volgende criteria te voldoen:

- De verpleegkundige dient een BIG-geregistreerde te zijn.
- De verpleegkundige dient zelf bekwaam te zijn
- De verpleegkundige dient ervaring met betrekking tot een bepaalde Voorbehouden Handeling te kunnen aantonen.

- De verpleegkundige dient bereid te zijn anderen te beoordelen op hun bekwaamheid ten aanzien van een (of meer) Voorbehouden Handelingen.

Bron: <http://protocollen.dickshomepage.nl/kadersbigwet.htm>

Bijlage 2: Criteria STZ

Visitatiestellingen STZ-lidmaatschap

Om in aanmerking te komen voor het **STZ-lidmaatschap** voldoet een ziekenhuis aan de volgende criteria:

1. Een STZ-ziekenhuis vervult een trekkersrol op het gebied van medisch, verpleegkundig en zorggerelateerd onderwijs, topklinische patiëntenzorg en medisch onderzoek in een regionaal of landelijk netwerk met UMC's, en andere ziekenhuizen/zorginstellingen;

Bij niet voldoen: voorwaarde 1

2. In de missie en de strategische beleidsplannen van het STZ-ziekenhuis staan de opleidings- en onderwijstaken expliciet als vast onderdeel van beleid vermeld;

Bij niet voldoen: voorwaarde

3. In de toelatings- of arbeidsovereenkomst van specialisten en het STZ-ziekenhuis staan de opleidings- en onderwijstaken expliciet als vast onderdeel van beleid vermeld;

Bij niet voldoen: voorwaarde

4. Een STZ-ziekenhuis kenmerkt zich door aanwezigheid van tenminste twaalf medische vervolgoopleidingen^{2 3}, waaronder tenminste negen MSRC-erkende opleidingen in een poortspecialisme (zie bijlage "poortspecialismen")⁴;

Bij niet voldoen: voorwaarde+

5. Een STZ ziekenhuis en de vakgroepen binnen dit ziekenhuis hebben een plan van aanpak m.b.t. de adviezen en aanbevelingen gedaan door de MSRC naar aanleiding van verrichte visitaties van vakgroepen;

Bij niet voldoen: zwaarwegend advies

6. In een STZ-ziekenhuis zijn tenminste 45 aios betrokken bij een medische vervolgopleiding; buitenlandse aios van het betreffende STZ-ziekenhuis mogen worden meegeteld;

Bij niet voldoen: zwaarwegend advies

7. In een STZ-ziekenhuis hebben, uiterlijk in 2007, opleiders en plaatsvervangend opleiders van elke MSRC-erkende opleiding de teach the teacher cursus gevolgd;

Bij niet voldoen: aanbeveling, v.a. 2008: zwaarwegend advies

8. In een STZ-ziekenhuis bestaat een leerhuis dat voldoet aan de inhoudelijke STZ-criteria⁵, dit ter beoordeling aan de visitatiecommissie ad hoc;

Bij niet voldoen: voorwaarde+

9. Het leerhuis heeft een eigen managementstructuur. De Raad van Bestuur draagt zorg voor een adequate verankering van het leerhuis in de organisatie;

Bij niet voldoen: voorwaarde

10. In een STZ-ziekenhuis worden veel co-assistenten opgeleid: op jaarbasis een zodanig groot aantal dat steeds minimaal 24 co-assistenten deelnemen aan het onderwijs op een willekeurige peildatum;

Bij niet voldoen: voorwaarde

11. In een STZ-ziekenhuis worden co-assistenten opgeleid in tenminste acht klinische disciplines, waaronder de interne geneeskunde, de heelkunde, de neurologie en de gynaecologie/ verloskunde⁶;

Bij niet voldoen: voorwaarde

12. Een STZ-ziekenhuis werkt nauw samen met één of meerdere UMC's ten behoeve van het co-assistentenonderwijs en de medische vervolgoopleidingen;

Bij niet voldoen: voorwaarde

13. In een STZ-ziekenhuis is een opleidingscoördinator aanwezig die mede verantwoordelijk is voor het bevorderen van het opleidingsklimaat in het ziekenhuis, het hooghouden van de kwaliteit van de opleidingen in het ziekenhuis, het coördineren van discipline-overstijgende onderwijsactiviteiten, alsmede voor het systematisch evalueren van de kwaliteit van de opleidingen via interne en externe audits;

Bij niet voldoen: voorwaarde

14. In een STZ-ziekenhuis vindt aantoonbaar onderwijskundige vernieuwing plaats; Een STZ ziekenhuis vervult (landelijk) een actieve voortrekkersrol op het gebied van onderwijskundige vernieuwing; een STZ ziekenhuis neemt deel aan tenminste 3 (landelijke) projecten;

Bij niet voldoen: zwaarwegend advies

15. Een STZ-ziekenhuis heeft een regulier samenwerkingsverband met een UMC, hogeschool en ROC ten behoeve van de verpleegkundige en overige zorg-gerelateerde opleidingen;

Bij niet voldoen: voorwaarde

16. Een STZ-ziekenhuis leidt verpleegkundige specialisten op ten behoeve van de behoefte in eigen en in andere ziekenhuizen;

Bij niet voldoen: zwaarwegend advies

17. In een STZ-ziekenhuis worden ziekenhuisprofessionals in nieuwe beroepen opgeleid;

Bij niet voldoen: zwaarwegend advies

18. In een STZ-ziekenhuis vindt (toegepast) wetenschappelijk onderzoek plaats, blijkend uit wetenschappelijke publicaties en voordrachten, gerapporteerd in een wetenschappelijke verantwoording, bijvoorbeeld een jaarverslag;

Bij niet voldoen: voorwaarde

19. In een STZ-ziekenhuis is een closed format IC aanwezig met minimaal één unit (van 6-12 bedden) op level 2 (actuele CBO-richtlijn), waarbij een intensivist hoofdbehandelaar is en de dagelijkse leiding heeft;

Bij niet voldoen: voorwaarde+

20. In een STZ-ziekenhuis zijn topklinische en topreferente zorg aanwezig;

a. het minimale aantal derdelijns centrumfuncties is 20

b. daarnaast is minimaal één specifieke productontwikkeling aanwezig

(zie de productengids uit het onderzoek "topklinische en topreferente zorg" van H. Nijhuis)

Bij niet voldoen aan a.: voorwaarde

Bij niet voldoen aan b.: zwaarwegend advies

21. Een STZ-ziekenhuis heeft een herkenbaar kwaliteitsbeleid, blijkend uit het jaardocument "maatschappelijke verantwoording zorg". In het gedeelte over kwaliteit komt integraal kwaliteitsmanagement tot uitdrukking en worden accreditatie- en certificeringsrapporten en resultaten van jaarlijks patiëntentevredenheidsonderzoek vermeld;

Bij niet voldoen: voorwaarde

22. In het STZ-ziekenhuis is een adequaat medical auditsysteem aanwezig. Dit houdt in dat er in elk geval voor de volgende items procedures vastgelegd zijn en gevolgd worden:

-klachtenprocedure

- incidentmeldingen en work-up
- complicatiebesprekingen
- multidisciplinaire besprekingen (proces en functioneren)
- supervisieafspraken (los van de diverse opleidingen)
- vormen van gedelegeerd handelen inclusief evaluatie en onderhouden van de afspraken
- monitoren door externe instanties m.b.t. het professioneel handelen
- systemen voor intercollegiale toetsing
- systemen voor intervisie
- ziekenhuisspecifieke aanpak reductie “vermijdbare letsels en sterfgevallen’ (notulen STZ-ledenvergadering 150607 en NIVEL-rapport 2007).

Bij niet voldoen: aanbeveling

23. STZ leden hanteren de Corporate Governance Code;

Bij niet voldoen: zwaarwegend advies

voetnoot

1: Betekenis kwalificaties bij niet voldoen: voorwaarde+, voorwaarde, zwaarwegend advies, aanbeveling: zie visitatiereglement

STZ, artikel 12.

2: MSRC-erkend, of anders landelijk formeel erkend, zoals klinische chemie, klinische farmacie en medische psychologie.

3: Een ziekenhuis voldoet ook aan de STZ-lidmaatschapsnorm wanneer er tenminste 14 MSRC-erkende opleidingen zijn, inclusief MSRC-erkende zgn. stage-opleidingen en het aantal stageopleidingen daaronder niet meer dan 4 bedraagt; Voor

een erkende stageopleiding geldt dat de duur van die opleiding tenminste 12 maanden bedraagt.

4: Een ziekenhuis voldoet ook aan de STZ-lidmaatschapsnorm wanneer er tenminste tien MSRC-erkende opleidingen in een poortspecialisme zijn, inclusief MSRC-erkende zgn. Stageopleidingen en het aantal stageopleidingen daaronder niet

meer dan twee bedraagt.

5: Zie: notitie “het leerhuis als kenmerk van het STZ ziekenhuis”.

6: Hieronder vallen ook specialismen zoals urologie en orthopedie die in sommige OOR’s zijn ingedeeld onder het (hoofd)specialisme heelkunde.

Het Leerhuis als kenmerk van STZ

Het STZ-ziekenhuis kenmerkt zich door een grote inspanning met betrekking tot de medische, verpleegkundige en zorggerelateerde opleiding van velen. Deze opleidingsinspanning maakt deel uit van de missie van het ziekenhuis, en van het toelatingscontract van medisch specialisten die er werkzaam zijn. De opleidingen zijn zelfstandig erkend, maar werken in het STZ-ziekenhuis samen aan een uitstekend opleidingsklimaat, dat verder wordt gefaciliteerd door een centraal opleidingsinstituut, het zogenaamde STZ-leerhuis.

Een STZ-leerhuis wordt gekenmerkt door¹¹:

1. In het STZ-leerhuis zijn alle opleidingsgerelateerde en klinisch onderzoek gerelateerde infrastructurele voorzieningen en door het ziekenhuis vrijgemaakte personele formatie gebundeld: a. onder infrastructurele voorzieningen worden onder meer verstaan: de afdeling Opleidingen, het onderzoeks- of wetenschapsbureau, het kenniscentrum, inclusief bibliotheek of mediatheek, het beheer van onderwijsvoorzieningen als opleidingsruimten, onderwijssecretariaat, bibliotheek, skillslab, internetcafé e.d.

- b. in personele zin worden hieronder verstaan: een manager van het leerhuis, de opleidingscoördinator, de affiliatiecoördinator, de wetenschapscoördinator, en de door het ziekenhuis aangestelde medewerkers van het bureau Opleidingen;
2. Het STZ-leerhuis streeft ernaar ook fysiek herkenbaar te zijn in de vorm van voor het opleiden geormerkte ruimtes, waar opleiders en studenten van verschillende opleidingsrichtingen elkaar kunnen ontmoeten;
 3. Het STZ-leerhuis stimuleert multidisciplinaire samenwerking in het opleiden van professionals en in het gebruik van voorzieningen ten behoeve daarvan;
 4. Het STZ-leerhuis streeft naar gezamenlijke ontwikkeling en uitvoering van discipline-overstijgende scholing (bijv. juridische scholing, ethiek, ICT).
 5. Het STZ-leerhuis faciliteert waar mogelijk een goede afstemming en aansluiting tussen verschillende opleidingen in het STZ-ziekenhuis;
 6. Het STZ-leerhuis is betrokken bij opleidingen in nieuwe beroepen in het kader van het “medisch opleidingscontinuüm”;
 7. Het STZ-leerhuis levert een bijdrage aan relevante onderwijskundige vernieuwing;
 8. Het STZ-leerhuis organiseert congressen, symposia en nascholingsbijeenkomsten;
 9. In een STZ-ziekenhuis bestaat een leerhuis dat voldoet aan de inhoudelijke STZ-criteria. Het leerhuis heeft een eigen managementstructuur (manager leerhuis of dual management). De Raad van Bestuur draagt zorg voor een adequate verankering van het leerhuis in de organisatie;
 10. Het STZ-leerhuis onderhoudt contacten met alle instellingen waarmee het STZ-ziekenhuis samenwerkt in het kader van opleiden van professionals (UMC's, hogescholen, ROC's e.a.);
 11. Vertegenwoordigers van het STZ-leerhuis nemen regulier deel aan de door STZ georganiseerde O&O bijeenkomsten voor vertegenwoordigers van de leerhuizen, die tot doel hebben in onderling open overleg het lokale opleidingsklimaat en de ontwikkelingen van de leerhuizen landelijk te bevorderen;
 12. Het STZ-leerhuis streeft naar een zo effectief en efficiënt mogelijke inzet van de faciliteiten.
 13. De faciliteiten van het STZ-leerhuis worden beschikbaar gesteld aan de met het betreffende ziekenhuis geassocieerde leden.

voetnoot

11: Zie onder meer: Beleidsnota NVZ/STZ: “Teaching hospitals”, publicatienummer 4-2003-003;

Bron: http://www.stz-ziekenhuizen.nl/pdf/0013ToelatingscriteriaRegl_PerPag_3_april.pdf

Bijlage 3: Overzicht interviews

Datum	Respondent
Vrijdag 24 oktober 2008 11:00 - 12:00	Joseph Kessels
Dinsdag 3 maart 2009 10:00 - 12:00	HRD-coördinator
Woensdag 11 maart 2009 11:00-12:00	HRD-adviseur
Donderdag 12 maart 2009 11:00 - 12:00 14:00 - 15:00	HRD-adviseur Praktijkbegeleider
Vrijdag 13 maart 2009 12:30 - 13:30 13:30 - 14:30 15:00 - 16:00	Unithoofd Unithoofd Praktijkbegeleider
Vrijdag 20 maart 2009 14:00 - 15:00 16:00 - 17:00	Trainer Verpleegkundige
Woensdag 25 maart 2009 11:00 - 12:00 15:00 - 16:00	Trainer Verpleegkundige

Bijlage 4 Interviewschema

PUHT = praktijkbegeleiders, unithoofden, HRD-adviseurs en trainers

Introductie

Fase I:

A1

Verpleegkundigen- Aan welke opleidingen/cursussen/trainingen of andere vormen van leren heeft u het afgelopen jaar binnen het Leerhuis deelgenomen?

PUHT - Welke opleidingen/cursussen/trainingen of andere vormen van leren worden aangeboden via het Leerhuis?

A2

Verpleegkundigen - Hoe verlopen deze 'leeractiviteiten'? Wat leerde u precies? Hoe leerde u? Individueel / collectief? etc

PUHT - Wat leren de verpleegkundigen? Hoe leren ze?

A3

Verpleegkundigen - Hoe is de relatie tussen de 'leeractiviteiten' en de werkpraktijk (relatie leerprocessen en kennisproductie op de werkvloer)?

PUHT- Hoe is de relatie tussen de 'leeractiviteiten' en de werkpraktijk?

B1

Verpleegkundigen - Zou u graag op een ander wijze willen leren?

PUHT - Welke factoren zijn van invloed op het leren van verpleegkundigen?

B2

Verpleegkundigen - Wordt het opdoen van kennis gestimuleerd door de organisatie? Door andere zaken?

PUHT - Hoe stimuleert de organisatie het opdoen van kennis door verpleegkundigen?

Fase II:

C1

Verpleegkundigen - Wat zijn de doelstellingen van de beschreven leeractiviteiten?

PUHT - Wat zijn de doelstellingen van de leertrajecten in het Leerhuis?

C2

Verpleegkundigen - Waar moet de nieuwe kennis, opgedaan in de leeractiviteiten, toe leiden? Kunt u een voorbeeld geven?

PUHT - Waar moet de nieuwe kennis, opgedaan in de leeractiviteiten, toe leiden? Kunt u een voorbeeld geven?

Fase III:

D

Verpleegkundigen - Waarom neemt u deel aan leeractiviteiten van het Leerhuis? Door leidinggevend, wetgeving, intrinsieke motivatie, etc?

PUHT - Wanneer kunnen of moeten verpleegkundigen deelnemen aan leeractiviteiten van het Leerhuis?

E1

Verpleegkundigen - Worden de doelen van de leeractiviteiten behaald? Zo ja, welke? Zo neen, waarom niet?

PUHT - Worden de doelen van de leeractiviteiten behaald? Zo ja, welke? Zo neen, waarom niet?

E2

Verpleegkundigen- Wat doet u nu anders in uw dagelijkse werkpraktijk dan voordat u deelnam aan leeractiviteiten in het Leerhuis? Kunt u een voorbeeld geven?

PUHT - Wat doen verpleegkundigen anders in de dagelijkse werkpraktijk dan voordat ze deelnamen aan leeractiviteiten (of een bepaalde leeractiviteit) in het Leerhuis? Kunt u een voorbeeld geven?

E3

Verpleegkundigen - Welke kennis die u opdoet in leeractiviteiten van het Leerhuis vindt u van toegevoegde waarde voor de dagelijkse werkpraktijk? Voorbeeld?

PUHT - Welke kennis die door verpleegkundigen wordt opgedaan in het Leerhuis is van toegevoegde waarde op de dagelijkse werkpraktijk? Voorbeeld?

A = vormgeving Corporate Curriculum VieCuri en individuele en collectieve leerprocessen

B = factoren die van invloed zijn op leerprocessen (eerste deelvraag)

C = doelstellingen Corporate Curriculum VieCuri

D = noodzaak kennisproductie VieCuri

E = kennisproductie